

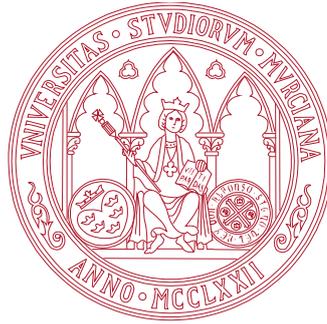


UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO

“La Orientación al Aprendizaje Organizacional y
su Impacto en el Desempeño de una Empresa del
Sector Financiero”

D. Juan Ramón Fernández Gil

2014



**DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS Y
FINANZAS**

FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA

UNIVERSIDAD DE MURCIA

**“LA ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y SU IMPACTO EN EL
DESEMPEÑO DE UNA EMPRESA DEL SECTOR FINANCIERO”**

Tesis Doctoral presentada por:

Juan Ramón Fernández Gil

Directores:

Dr. D. Daniel Jiménez Jiménez

Dr. D. Juan Gabriel Cegarra Navarro

Murcia, febrero de 2014

A mis abuelos,
Alfonso y María, Juan y Juana,
por impregnarme el espíritu de la superación.

A mis padres,
Alfonso y Charito,
por dibujarme un mundo libre y maravilloso.

A María y nuestros hijos,
Charo, Alfonso y Juana M^a,
por la alegría que desprenden vuestros corazones.

*“Cultivo una rosa blanca en junio como enero
para amigo sincero que me da su mano franca.
Y para el cruel que me arranca el corazón con que vivo,
cardo ni ortiga cultivo; cultivo la rosa blanca”.*

(José Martí, Cuba 1853-1895)

*“Aunque me embarque mil veces,
mil veces lo volveré a intentar.
Intentar es trabajar, investigar, estudiar.
Estudiar con esfuerzo para conquistar la felicidad.
La felicidad de amar la Libertad”.*

(Juan Ramón Fdez-Gil, Murcia 2014)

Agradecimientos

En el camino de la vida que tantas veces he tenido que encauzar, mi agradecimiento sincero a todas esas maravillosas gentes que siempre me llegaron a apoyar. Para poder lograr una día, la meta de la tesis doctoral.

En esta investigación cerca del final me encuentro, mis directores me animan a subir la última rampa, pasar una curva pronunciada que culmina en la Quinta Avenida como aquella que cruce para entrar en Central Park de New York tras 42 kilómetros y disfrutar los últimos 195 metros con los brazos al viento. Pero, existe ese incierto vértigo de no saber si estoy en un sueño o una realidad. Esperaré la luz brillante del día que me impregne mil veces de alegría y energía para regresar a la senda de la vida con nuevos proyectos que me vuelvan a ilusionar.

Y, desde mi antigua calle de Tejera a Valverde y Umbría, comienzo mi primer agradecimiento para mis abuelos. A mis padres, por su larga espera con esta tesis en pago de parte de las infinitas deudas que jamás les podré amortizar. A María y nuestros hijos, por intentar comprender mis maratonianos proyectos, porque los suyos son mi primera necesidad para hallar la felicidad. Mi agradecimiento se hace extensible a todos mis parientes, dado que en mi pueblo llamado Bullas el “mote” de ‘gato o parraguilla’ es un honor familiar. Sin olvidar, a Ramón Gil en representación de mis queridos tíos por su aliento, cariño y desinteresada amistad.

Mi más emotivo agradecimiento a aquellos que me animaron a estudiar como amigos, compañeros, profesores de la Universidad de Murcia de las Facultades de Economía y Empresa, Derecho, Psicología, Comunicación y Ciencias del Trabajo. En especial, a mis decanos, D^a M^a Isabel y D. Domingo Antonio de Ciencias del Trabajo y D. José Vicente de Comunicación, por perseverar en que siempre se puede progresar. Pero también tienen “hueco” Conchita, Toñi, Rosa, M^a José, Raquel...personal de secretaria por su disposición y profesionalidad.

Para finalizar, el agradecimiento a mis directores de este trabajo, D. Daniel Jiménez Jiménez y D. Juan Gabriel Cegarra Navarro, por dejarme siempre “la puerta abierta”, su confianza, consejos, compartir conocimientos, experiencias y mantener su apoyo incondicional. Además, el merecimiento se multiplica con un término que aprendí a valorar cuando estudié Relaciones Públicas y Publicidad, al ser personas y profesionales con “crédito”, porque atesoran capacidad, competencia, fiabilidad ética y dinamismo social.

Gracias a todos de corazón, por compartir esta ilusionante oportunidad.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO PRIMERO: LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA	9
1.1. El capital humano en la empresa	12
1.1.1. Importancia del capital humano	12
1.1.2. Definición	13
1.1.3. Inversión en Capital humano	15
1.1.4. Mejora del Capital Humano	17
1.1. La función de los Recursos Humanos	23
1.2.1. Introducción y estrategia de los recursos humanos	23
1.2.2. Los procesos básicos en la gestión de los RRHH	24
1.2.3. La incorporación del individuo en las organizaciones	26
1.2.4. El desarrollo de los RRHH	28
1.2.5. La evaluación, retribución de los RRHH y gestión del riesgo laboral	31
1.2. La formación en la empresa	34
1.3.1. Concepto de formación	34
1.3.2. Tipos de formación	35
1.3.3. Importancia de la formación	39
1.3.4. Proceso de gestión de la formación	40
1.4. Características que definen la política de formación	44
1.4.1. Recursos para la formación	44
1.4.2. Formación adaptada a las necesidades	47
1.4.3. Planificación de la formación	49
1.4.4. Formación habitual y continua	50
1.4.5. Formación polivalente	51
1.4.6. Formación en el puesto de trabajo	53
1.4.7. Formación dentro de la jornada laboral	56
1.4.8. Formación orientada al trabajo en equipo	57
1.4.9. Utilización de la formación a través de las TICs	59

1.5. Resultados de la formación	63
1.5.1. Importancia de la medición de la formación	63
1.5.2. Aprendizaje de los empleados	65
1.5.3. Mejora en los resultados del empleado	67
1.5.4. Beneficios de la política de formación	68
Conclusiones	71
CAPÍTULO SEGUNDO: EL APRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES	73
2.1. Concepto de aprendizaje organizativo	77
2.1.1. Conocimiento y aprendizaje organizativo	77
2.1.2. Aprendizaje organizativo	82
2.1.3. Tipos de aprendizaje organizativo	92
2.1.4. Aprendizaje organizativo ante la aportación tecnológica	96
2.2. Fuentes de aprendizaje individual	98
2.2.1. Aprendizaje individual a través del estudio	100
2.2.2. Aprendizaje individual a través de la experiencia en el puesto de trabajo	104
2.3. Fases del proceso de aprendizaje organizativo	114
2.4. Importancia del aprendizaje organizativo para la empresa	120
2.4.1. Relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados del empleado	121
2.4.2. Relación entre el aprendizaje organizativo y resultados de la empresa	123
2.5. Formación orientada al aprendizaje	124
2.5.1. Formación orientada al aprendizaje	124
2.5.2. Efecto en resultados de la formación orientada al aprendizaje	129
2.5.3. Factores moderadores que condicionan el efecto de la formación en resultados	133
2.5.4. Factores que median la relación entre la formación y el aprendizaje organizativo	137
Conclusiones	141
CAPÍTULO TERCERO: LA CULTURA DE APRENDIZAJE	143
3.1. La cultura organizativa	146
3.1.1. Concepto	146
3.1.2. Valores y tipos de cultura organizativa	155
3.1.3. El cambio en la cultura organizativa	162

3.2. La cultura orientada al aprendizaje	166
3.2.1. La cultura orientada al aprendizaje	167
3.2.2. Características de la cultura orientada al aprendizaje	171
3.3. Cultura, formación, aprendizaje organizativo y resultados	178
3.3.1. Relación entre cultura y formación orientados al aprendizaje	178
3.3.2. Relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje organizativo	181
3.3.3. Relación entre cultura organizativa de aprendizaje y resultados	185
3.4. Propuesta de un modelo en el sector financiero	187
3.4.1 El sector financiero	188
3.4.2 Formación y aprendizaje en el sector financiero	197
3.4.3 Modelo propuesto	200
Conclusiones	202
CAPÍTULO CUARTO: METODOLOGÍA	205
4.1. Población	207
4.2. Recogida de la información	210
4.2.1. Instrumento de recogida de la información	210
4.2.2. Seguimiento del proceso de recogida	211
4.3. Muestra	212
4.3.1. Muestra final	212
4.3.2. Características de la muestra	213
4.4. Medidas	213
4.5. Análisis	219
4.5.1. Análisis estadísticos utilizados	219
4.5.2. Validez y fiabilidad	222
CAPÍTULO QUINTO: RESULTADOS	235
5.1. Resultados descriptivos	237
5.1.1. Principales variables utilizadas en el estudio	237
5.1.2. Variables relacionadas con el estudio	242
5.2. Resultados del contraste de hipótesis	245
5.2.1. Contraste de las hipótesis	248
5.2.2. Conclusiones del contraste de hipótesis	253

CONCLUSIONES	257
CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	260
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO	265
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	267
APORTACIONES DEL ESTUDIO	269
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	270
CONSIDERACIONES FINALES	271
BIBLIOGRAFÍA	273
ANEXO	343

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la actividad empresarial afronta un entorno de cambio dinámico y complejo agravado por la crisis económico-financiera que ha conllevado reformas y ajustes de los gobiernos de todos los países con el objeto de reducir déficit público, recuperar la solvencia y la competitividad de las empresas. En el caso concreto de España, la situación es especialmente preocupante por los procesos de destrucción de empleo que han dejado una tasa de desempleo del 26,03% (5.896.300 personas) en el cuarto trimestre del 2013 (I.N.E., 2014).

Pese a ello, el objetivo es el de aumentar el crecimiento económico que comporte una creación de empleo. Desde la Administración de Empresas, se viene argumentando la necesidad de que este crecimiento económico se base en la importancia que tienen las personas en las empresas, para que las estas últimas puedan alcanzar sus objetivos organizacionales. Todo ello, ha convertido a esos empleados y, en especial, a su capital humano en una fuente del valor intangible generador de ventaja competitiva. Sin embargo, no todos los empleados juegan el mismo papel para la empresa y, frecuentemente, se señala que es necesario que este recurso deba ser escaso (Amit y Schoemaker, 1993), valioso (Peteraf, 1993) e inimitable/sostenible en el tiempo (Barney, 1991; Peteraf, 1993; Cabrera y Bonache, 2002; Husted y Michailova, 2002; Albino *et al.*, 2004; Jerez-Gómez, 2004; Cortés-Ramírez y Pérez-Zapata, 2008) para cumplir con este objetivo.

Una de las claves del capital humano es, sin duda, el conjunto de conocimientos, habilidades o competencias que aporta a la empresa. Éste permite que el trabajador pueda desarrollar con éxito su trabajo a la vez que le proporciona una fuente de inspiración, de ideas y conocimientos que mejorarán el desarrollo de su trabajo y contribuirán en el logro de resultados en la empresa. Por tanto, el talento humano se convierte en un factor crítico de diferenciación de una organización en el mercado (González-Vargas, 2012). Es por ello, que la tarea crítica de las organizaciones sea potenciar y desarrollar el talento humano de tal forma que conviertan sus propios recursos y talentos de sus empleados en productividad, con el fin último de generar resultados para la organización.

Para alcanzar ese objetivo es necesario disponer de herramientas empresariales que permitan fomentar y utilizar los conocimientos de los trabajadores de la empresa. La obtención de estos conocimientos lleva a un proceso de aprendizaje a nivel individual de un empleado. Sin embargo, este aprendizaje puede no llegar a ser efectivo si no se amplía a otros niveles organizativos. De estos niveles, resulta especialmente importante el aprendizaje que se produce a nivel de toda la organización, debido a que la adquisición de conocimientos por un único empleado no va a tener un efecto tan importante en los resultados de una empresa, si ese empleado no llega a compartirlo y difundirlo entre el resto de los empleados de esa organización. Para alcanzar ese objetivo es necesario disponer de herramientas empresariales que permitan fomentar y utilizar los conocimientos de los trabajadores de la empresa. La obtención de estos conocimientos conduce a un proceso efectivo de aprendizaje a nivel individual, grupal y organizacional de los empleados (Jerez-Gómez, 2004).

De esta forma el aprendizaje de las organizaciones aparece como una de las claves para alcanzar la ventaja competitiva en las empresas. Es más, de acuerdo con Senge (1990), “la velocidad a la que las organizaciones aprenden puede llegar a ser la única fuente sostenible de ventaja competitiva”. Es por ello, que en los últimos años estén apareciendo una gran cantidad de estudios que se centran en analizar cómo aprenden las organizaciones y cómo puede la empresa contribuir a este proceso.

La revisión de la literatura ha mostrado que una de las herramientas más útiles para mejorar el aprendizaje de empleados y a nivel organizativo ha sido la política de formación. Ésta se convierte en un conjunto de acciones que permiten transmitir conocimientos, habilidades y destrezas a los empleados que las reciben. En este caso, la formación continua de los trabajadores, tanto antes de su entrada, como de forma posterior dentro de las empresas, permitirá la consecución de objetivos/resultados de forma individual y grupal. Por un lado, a nivel individual, la formación se constituye como una práctica de recursos humanos (RRHH) que incide directamente en la mejora de la cualificación y, por ende, en el capital humano de los empleados de una organización. Por otro, a nivel organizativo, es necesario que los conocimientos de un empleado puedan ser compartidos y utilizados por el resto de la empresa. En este caso, las prácticas de gestión del conocimiento y el aprendizaje a nivel de toda la organización se constituyen en poderosos elementos para impulsar el rendimiento de las empresas. Sin embargo, para que las prácticas como la formación y el aprendizaje se posicionen en su carácter estratégico hace falta que dichas prácticas contribuyan a la mejora de los resultados de la organización (Boudabbous, 2007).

Sin embargo, las prácticas de RRHH, y cualquier otra organizativa, se llevan a cabo dentro de un sistema de valores y creencias compartidos por los diferentes miembros de una organización. Es por ello, que se deba tener en cuenta el papel de la cultura organizativa como variable impulsora de la formación y el aprendizaje al contener los principios fundamentales que comparten los miembros de la organización (Johnson y Scholes, 1984; Miron *et al.*, 2004; Aktas *et al.*, 2011).

Todos estos factores se deben encuadrar en un contexto de especial cambio, lo que exige un esfuerzo adicional por parte de las empresas para poder actualizar los conocimientos de los empleados constantemente y poder atender de mejor forma las necesidades de los clientes. Sin duda, debemos de significar que al sector que dirigimos nuestro trabajo de campo, el financiero, por su complejidad y competencia en el mercado precisa de un uso intensivo de recursos de conocimiento para satisfacer las necesidades de los clientes, base de sus cuentas de resultados.

El objetivo principal del trabajo consiste, por tanto, en analizar la eficacia de la cultura, la formación y el aprendizaje organizacional en los resultados de la empresa, en un entorno dinámico como es el sector financiero. Para alcanzar este propósito, se ha desarrollado un estudio empírico, tras analizar los principales conceptos implicados en el trabajo, utilizando una encuesta postal.

Por todo ello, esta tesis se diseña con el objetivo de estudiar dentro del capital humano inmerso en la gestión de los recursos humanos, qué características definen la política de formación para ser eficaz en su relación con el aprendizaje organizativo y mejorar los resultados organizativos, a la vez que se debe identificar el tipo de cultura que va a impulsar a esta formación, al aprendizaje y a los resultados.

En concreto, se pretende contrastar a la cuestión: *¿Qué tipo de cultura y política de formación se deben desarrollar en las empresas para fomentar el aprendizaje y la mejora de los resultados organizativos?*

La cuestión objeto de estudio de esta investigación se puede sintetizar en los siguientes objetivos:

- (a) Revisión del marco conceptual que rodea la función del personal como impulsora del capital humano.
- (b) Estudio de la política de formación como herramienta útil para las organizaciones.

(c) Revisión de las principales características que definen la política de formación, contrastadas empíricamente.

(d) Análisis del concepto de aprendizaje organizativo, así como su importancia, tipos y proceso de creación de nuevo conocimiento.

(e) Revisión de la literatura centrada en el análisis de las características de la formación orientada al aprendizaje organizativo.

(f) Análisis del efecto en resultados de la política de formación y las variables que condicionan su éxito.

(g) Estudio del efecto de la política de formación sobre el aprendizaje y sus variables mediadoras

(h) Examen del efecto en resultados del aprendizaje organizativo.

(i) Revisión de la literatura centrada en el estudio de la cultura organizativa: concepto, clasificaciones y características que debe tener para favorecer el aprendizaje.

(j) Análisis del efecto de la cultura sobre la formación, el aprendizaje o los resultados de la empresa.

(k) Propuesta, a partir de la revisión de la literatura especializada, de variables que condicionan la efectividad de la formación y de factores que median la relación entre la política de formación con el aprendizaje organizativo y los resultados de la empresa.

(l) Propuesta, a partir de la revisión de la literatura, de un modelo integrador que mida la formación, el aprendizaje y la cultura organizativa en resultados empresariales en el sector financiero.

(m) Contraste empírico de las hipótesis de investigación formuladas, a través de una encuesta postal.

Asimismo se pretende, por un lado, señalar las implicaciones profesionales que tiene la importancia de la eficacia de la formación y del aprendizaje organizativo desde una cultura orientada al aprendizaje para la obtención de resultados y, por otro lado, reafirmar la apuesta por el capital humano para el logro de su desarrollo personal y profesional en las organizaciones.

Para ello esta investigación se estructura en cinco capítulos:

El primer capítulo se enmarca en la *formación en la empresa* sobre la base del capital humano como rol importante en las economías. De forma consecutiva, se analiza desde la literatura existente el concepto de la formación, sus tipos, importancia y su gestión

en sus distintas fases. A partir de este estudio se proponen una serie características que definen la política de formación por su inversión, necesidad, planificación, formación continua y polivalente, puesto de trabajo, jornada laboral, trabajo en equipo y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Y, para finalizar, los resultados de la formación procedentes del aprendizaje individual, de la política formativa y, la mejora en los resultados tanto en la empresa como en el empleado.

El capítulo segundo, del *aprendizaje organizativo* queda fundamentado en la literatura como un método o proceso estructurado y sistematizado que aplica una organización para motivar a los empleados a aprender. En particular, se analiza el concepto de aprendizaje organizativo, distintas definiciones y enfoques teóricos, sus fases, relación entre procesos y niveles e importancia para la empresa. De forma paralela, se examina la adquisición de conocimiento por los empleados a través del estudio o de la experiencia. Del estudio de todo este proceso se observa que existen una serie de elementos que influyen en este aprendizaje organizativo y en los resultados, como son una formación orientada al aprendizaje, y otra serie de variables moderadoras y mediadoras que determinan su éxito.

El tercer capítulo, profundiza en la *cultura organizativa*, clave en la empresa. Por un lado, se analiza desde la literatura su concepto, importancia para la empresa y los diferentes tipos o modelos de cultura. Y, por otro lado, se examina la cultura orientada al aprendizaje como concepto e influencia en la formación, en el aprendizaje organizativo y en los resultados. Para concluir, se propone un modelo aplicado dentro del sector financiero.

El capítulo cuarto, una vez justificada por la literatura el contenido del trabajo, se detalla la *metodología* utilizada en esta investigación a través de una encuesta postal dirigida a oficinas bancarias de una entidad financiera. En concreto, se analizan población objeto de estudio, recogida de la información, muestra final, características y medidas utilizadas. Así como, análisis estadísticos utilizados, análisis de validez y fiabilidad, el cumplimiento de los supuestos de partida y, para finalizar, las relaciones planteadas en el estudio.

En el capítulo quinto, se exponen los *resultados* del contraste de las hipótesis a partir de la información recogida en una encuesta postal. Se analizará una serie de descriptivos para posteriormente contrastar cada una de las hipótesis planteadas.

Para terminar, se exponen las *conclusiones* del trabajo, sus principales aportaciones, limitaciones y líneas de investigación futuras que surgen a partir del mismo. Todo ello, completado con la amplia reseña literaria basada en la *bibliografía* y un *anexo* complementario que recoge el cuestionario planteado en la encuesta.

CAPÍTULO PRIMERO: LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA

CAPÍTULO PRIMERO

Las organizaciones en la economía globalizada están expuestas a una continua turbulencia del entorno en el que se desarrolla su actividad empresarial, por lo que deben estar constantemente renovando sus competencias y adaptándose a los cambios del mismo. (Teece *et al.*, 1997). Frente a estas exigencias del mercado, las estrategias organizativas juegan un papel fundamental para el desarrollo sostenido del negocio con el objetivo de incrementar la competitividad de la empresa (Betancourt, 2006).

Por todo ello, las organizaciones modernas precisan de manera muy especial del elemento humano como factor clave y determinante para alcanzar estas estrategias. De ahí, la importancia que tiene la gestión humana dentro de toda organización para afrontar los nuevos retos del futuro (Villegas *et al.*, 2008). Es por ello, que el capital humano sea considerado el activo más importante que posee la empresa, ya que del éxito o fracaso de sus estrategias se deriva el rendimiento de cada uno de las personas que trabajan en la empresa (Calderón y Mousalli, 2012). Por este motivo, las empresas no son más que el reflejo de las acciones realizadas por su personal y si éste no crece, difícilmente las organizaciones lo harán (Betancourt, 2006). En este sentido, las organizaciones en un mercado cambiante procuran implementar estrategias para mantener a sus recursos humanos competitivos, motivados y comprometidos con los objetivos estratégicos de la organización. La empresa debe entender el entorno como una oportunidad de atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación (Dolan *et al.*, 2007). Por ello, las estrategias de las organizaciones se basan en una adecuada planificación e implementación, pero desarrollándose en un proceso continuo de aprendizaje, para asegurarse el crecimiento ante las adversidades del entorno (Whittington, 2001).

Estas circunstancias implican la necesidad de mejorar el capital humano a través de una formación continua en la empresa, mediante la modificación y potenciación de sus conocimientos, habilidades y actitudes (Dolan *et al.*, 2007), con el objeto de conseguir empleados motivados y satisfechos, lo que se traducirá en incrementos de la productividad de la empresa.

Es por ello, que este primer capítulo se enmarca en *la formación en la empresa* con el objetivo de profundizar desde aspectos más generales como el capital humano, la función de los recursos humanos para derivar a otros temas más específicos. Temas más propios de la formación en la empresa, características que definen la política de formación y los resultados de la formación.

El primer apartado de este estudio se centra en el capital humano en la empresa, para pasar en un segundo momento a analizar la función de recursos humanos como elemento impulsor de este capital. Posteriormente se analizará la formación como política de recursos humanos, los tipos de formación y sus resultados. Finalmente, se detallarán las principales conclusiones que se desprenden de este primer capítulo.

1.1. El capital humano en la empresa

1.1.1. Importancia del capital humano

Frecuentemente se señala desde el mundo académico y profesional que el capital humano de las organizaciones juega un rol importante en las economías, a la vez que determina la productividad y beneficios de la empresa. Esto queda aún más patente en los entornos actuales, cuando las TICs se incorporan a las empresa mejorando los procesos internos y la capacidad comercial de las organizaciones (Bernal y Mantilla, 2011).

La importancia del capital humano ya se perfilaba desde la época de Adam Smith en 1776, en su obra *La riqueza de las naciones*, al señalar la importancia en la mejora en destreza y habilidad de los trabajadores como fuente de progreso económico. También, posteriormente, el economista británico, Alfred Marshall, en 1890, en su trabajo sobre *Principios de la Economía* subrayó en relación a las inversiones que se realizan en el capital humano que “el capital más valioso de todos, es el que se ha invertido en seres humanos” (Fuentes-Quintana, 1999). Pero, fue realmente en los años 60 cuando el tema del capital humano comenzó a suscitar interés. A través, de dos economistas como Schultz (1961), con su investigación sobre la inversión en capital humano y, el Nobel de Economía en 1992 Becker (1983) con su libro *Capital humano*. En el caso de Schultz, (1985), unos años más tarde, en su libro “*Invirtiendo en la gente*” detalla una serie de factores que contribuyen a mejorar el capital humano. Factores como la capacidad humana en equipos y servicios de salud, la formación en el puesto de trabajo, organizado por las empresas, la educación formal organizada en el nivel elemental, secundario y superior, y los programas de estudio para adultos e incluso la emigración de personal cualificado. Becker (1983), por su parte, en la “Teoría del Capital Humano” introduce la idea de que el desarrollo del factor humano tiene importancia para el crecimiento económico general. Esto supone un apoyo a la explicación del valor que posee la formación, al considerarse una herramienta para el desarrollo humano y la competitividad empresarial. Toda inversión en capital humano, busca la obtención de rendimientos superiores generados a través de aumentos de productividad (Úbeda-García, 2005). Por otro lado, en la nueva economía, Lev (2001)

detalla en “la teoría de los activos intangibles”, que el capital humano ha adquirido cada vez mayor preeminencia en las estructuras organizacionales así como en la explicación de la productividad.

En otro sentido, este capital mantiene una relación con la innovación. Esto se debe a que un alto capital humano en la empresa favorece un mejor tratamiento de la información, un aprendizaje rápido y una aplicación eficaz de lo aprendido (Taggar, 2002). Por consiguiente, está ampliamente aceptado que la capacidad de innovar de una organización está estrechamente vinculada a su capital humano (Subramanian y Youndt, 2005).

De forma similar, la literatura señala que una mayor acumulación de capital humano permite estimular la productividad de los empleados (Samuelson y Nordhaus, 2002). Más aún, algunos autores señalan que el stock de capital humano genera unas mayores rentas para la empresa desde el plano microeconómico y un mayor crecimiento económico en el plano macroeconómico (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012).

Esto ha llevado a la literatura a dar una gran importancia a este concepto y tratar de evaluar económicamente este capital (Samuelson y Nordhaus, 2002), que va a representar el *know-how*, la capacidad, la habilidad y la especialización de las personas de una organización (Feitas-Rodrigues *et al.*, 2010).

1.1.2. Definición

El capital humano es uno de los activos críticos del grupo de Capital Intelectual. El Capital Intelectual está compuesto por todos aquellos activos de carácter intangible que proporciona valor a la empresa. Este tipo de capital se divide en tres categorías de acuerdo con Bontis *et al.* (1999):

- el *capital humano* en relación con las personas -habilidades, educación, experiencia, valores y motivación-.
- el *capital estructural* en su correspondencia con aspectos internos a la organización -estructura, forma organizativa, tecnología, patentes, conceptos, computadoras, sistemas administrativos, cultura empresarial, etc.-.
- el *capital relacional* respecto a las relaciones que se establecen con el exterior de la empresa -con clientes, proveedores, accionistas, instituciones, etc.-.

El capital humano es el fundamento para la creación de los demás componentes del capital intelectual. No existe capital estructural y capital relacional si no existiera capital

humano, ya que éste es el generador clave de los otros dos capitales. De ahí, que la gestión de personas en las organizaciones constituya una de las bases del capital humano (Feitas-Rodrigues *et al.*, 2010). Sin embargo, Ramírez-Ospina (2007) plantea un concepto más profundo cuando asegura que “el capital humano, constituye un conjunto intangible de habilidades y capacidades que contribuyen a elevar y conservar la productividad, la innovación y la empleabilidad de una persona o una comunidad”.

La definición de capital humano tiene diversas manifestaciones, la cuales quedan reflejada desde la óptica de la literatura científica e incluso de diversos organismos oficiales como la OCDE (ver en tabla 1.1.).

Tabla 1.1. Definiciones sobre el capital humano

Autores	Definición
Schultz (1960)	Toda aquella inversión que los individuos realizan en ellos mismos para mejorar su capacidad productiva.
Schultz (1961)	Conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades que tienen y utilizan los trabajadores.
Martín-Valverde y García-Murcia (1989)	El potencial de producción que atesora la fuerza del trabajo en un ámbito determinado –empresa, sector, región, país, etc.-. Depende en gran medida de la calidad y cantidad de formación y experiencia profesional.
Edvinsson y Malone (1997)	La combinación de conocimientos, destrezas, inventivas y capacidades de los empleados individuales de la compañía que incluye también los valores de la empresa, su cultura y su filosofía.
Martínez-García (1999)	El conocimiento de las personas en cuanto a capacidad y compromiso, es el valor de lo que los individuos pueden producir, tanto individual como, sobre todo, colectivamente.
Topel (1999)	El conjunto de conocimientos y habilidades incorporados a las personas.
Suárez-Suarez (2000)	El valor económico potencial de la mayor capacidad producto de un individuo, o del conjunto de la población activa de un país, que es fruto de unos mayores conocimientos adquiridos en la escuela, la universidad o por experiencia
OCDE (2001)	Los conocimientos, habilidades, competencias, y atributos incorporados en los individuos que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico.
Samuelson y Nordhaus (2002)	La cantidad de cualificaciones y conocimientos útiles y valiosos acumulados por los individuos en el proceso de educación y formación.
Esteve y Muñoz-de-Bustillo (2005)	El conjunto de conocimientos que tienen los trabajadores con efecto sobre la capacidad de producir –productividad-.
Segarra-Ciprés (2006) y Bontis (2001)	El stock de conocimiento de los empleados que incluye los conocimientos, capacidades y experiencia de las personas.
Calderón y Mousalli (2012)	El elemento de mayor importancia para el crecimiento de las organizaciones, el conocimiento de las personas que las conforman, sus experiencias, el “saber hacer”.

Fuente: Elaboración propia.

Del conjunto de definiciones señaladas cabe destacar, en mayor medida, el capital humano bajo el término del “conocimiento” que poseen las personas o individuos. Pero, también ampliado a otros términos como a sus habilidades y destrezas. Todo ello, fruto de la experiencia, la formación y la educación, con el objeto de aumentar la capacidad productiva de las personas. Asimismo, es destacable el capital humano en la actualidad,

como definen Calderón y Mousalli (2012), por su conexión con el mundo empresarial, su importancia en el crecimiento de las organizaciones, el conocimiento de las personas que las conforman, sus experiencias y, sin olvidar, el “saber hacer”.

Podemos resumir cuanto venimos exponiendo sobre la definición de capital humano con la señalada por Martínez-García (1999), al describirlo en su relación con las competencias (conocimientos, habilidades y cualidades profesionales), con la capacidad de innovar y mejorar, y la motivación (dedicación y calidad en la actuación). En definitiva, el capital humano es un conocimiento aplicado y muy relacionado con el compromiso del empleado.

1.1.3. Inversión en Capital humano

Las inversiones de capital humano han tenido notable incidencia en el crecimiento económico. A pesar de la crisis económica, el esfuerzo inversor por empleado ha crecido en los últimos años, si bien es cierto que debido en gran parte a ayudas y subvenciones, muchas de ellas obtenidas a través del Fondo Social Europeo (López y del-Valle, 2011). Además, existe una relación, normalmente inversa, entre desempleo y educación e incluso la desigualdad de la distribución de la renta está positivamente relacionada con la desigualdad en la educación y otras formas de aprendizaje (Suárez-Suárez, 2000).

En consecuencia, la inversión en capital humano es considerada desde hace varias décadas como un factor clave en el desarrollo económico. Por ejemplo, en el plano microeconómico podemos afirmar que existe la influencia positiva que una mayor cualificación del factor trabajo tiene, por un lado, en los beneficios de las empresas y, por otro, en los rendimientos monetarios de los trabajadores y en su empleabilidad, además de una mayor versatilidad a la hora de poder desempeñar tareas alternativas o adicionales a las habitualmente realizadas (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012).

Pero son pocas empresas las que miden el retorno de sus inversiones en capital humano, y rara vez publican sus resultados y descubrimientos. Sin embargo, Feitas-Rodrigues *et al.* (2010) investigaron la empresa internacional 3M en Brasil (dedicada a investigar, desarrollar, manufacturar y comercializar tecnologías diversificadas, ofreciendo productos y servicios innovadores a sus clientes en diversas áreas). Sus análisis partieron sobre el capital humano como factor de innovación tecnológico en una empresa globalizada y sus conclusiones manifestaban que existe una gran evidencia al indicar que diversas prácticas realizadas por el capital humano pueden llevar al mejor desempeño financiero de las organizaciones. No obstante, también es significativo en cuanto a la acumulación de

capital humano como proceso lleve un periodo de tiempo, puesto que las decisiones individuales y las políticas públicas que pudieran tomarse en un momento determinado necesitan de cierto grado de maduración para que se den sus frutos (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012).

Por otro lado, como referente el desarrollo económico depende mucho más de la calidad del factor trabajo –capital humano– que de la disponibilidad de tierra, recursos naturales y el volumen de capital físico (Suárez-Suárez, 2000). Las organizaciones productivas y comerciales son un marco en el cual se crean condiciones para que el capital humano se desarrolle y se consolide con diferentes grados de eficiencia, como por ejemplo en los diversos resultados particulares de la formación profesional y de la capacitación (Bernal y Mantilla, 2011). De esta forma, la formación se convierte en un elemento clave para la obtención de ventajas competitivas sostenibles en el tiempo, capaces de generar rentas duraderas (López y del-Valle, 2011).

También los recursos humanos intangibles asociados a las personas, y englobados bajo la denominación de capital humano, suelen cumplir las condiciones necesarias, para obtener una ventaja competitiva sostenible en el tiempo, capaz de generar rentas duraderas (López y del-Valle, 2011). Además, los intangibles se pueden considerar exclusivos tanto por pertenecer al ser humano, que es el que toma la decisión de aplicar el recurso a la productividad, como por el hecho de que las organizaciones cuentan con sofisticados mecanismos de contratación para garantizar la permanencia del capital humano o porque sus logros se encuentran protegidos por derechos de propiedad intelectual (Sunder, 2005). La propiedad sobre el recurso humano, a partir de su utilización, conlleva el énfasis en la rentabilidad (Bernal y Mantilla, 2011).

En el mismo sentido, la consideración que el capital humano de la empresa es una fuente de ventaja competitiva se puede observar a través de su propia característica de la diversidad cultural de un plantilla. Por consiguiente, existe una relación positiva entre esta diversidad cultural del capital humano y los resultados, que se desprenden de una adecuada gestión de la diversidad cultural que favorece la mejor adaptación de la empresa ante situaciones altamente diferentes y cambiantes de sus mercados (Erburu *et al.*, 2005).

En otro orden, el capital humano para muchas empresas consiste en el principal factor de generación de ingresos y de posicionamiento incluso de la valoración comercial de la organización. Nos referimos al personal seleccionado cuidadosamente por su nivel de cualificación y aptitudes personales, que en forma permanente se está actualizando individualmente. Sirva como ejemplo, los programas de formación en el trabajo que las

compañías diseñan para propiciar mejores interacciones y resultados del personal (Bernal y Mantilla, 2011). De hecho, los economistas estiman que el capital humano es responsable de más de la mitad de la riqueza de Estados Unidos y de otros países desarrollados (Becker y Becker, 2002).

En síntesis, el capital humano en la nueva economía es el motor del desarrollo organizativo y constituye la principal ventaja de las compañías para desenvolverse en sus entornos (Bernal y Mantilla, 2011). Por ello, el capital humano se ha convertido en una de las claves en las que se basa el éxito de la organización (López y del-Valle, 2011).

Los beneficios de la formación a nivel de la empresa frecuentemente se agrupan a nivel particular y general de la empresa. A nivel *particular*, la formación viene frecuentemente ligada a la posterior percepción de mayores salarios en comparación con los trabajadores no formados (Brunello, 2001; Arulampalam *et al.*, 2004; Frazis y Loewenstein, 2006), una mayor duración en el puesto de trabajo, futuras carreras más prometedoras, mayor estabilidad, etc. (OCDE, 2004). En cambio, en el plano de la *empresa*, los trabajadores cualificados no sólo van a aumentar la productividad, la calidad y, por consiguiente, las ganancias de la empresa, sino que se adaptan mucho más rápido a cambios de posiciones de trabajo permitiendo una mayor flexibilidad y rapidez de maniobra necesaria para una competencia cada vez más internacionalizada (Feitas-Rodrigues *et al.*, 2010) y adaptación a las TICs para un mayor crecimiento sostenible a largo plazo (Alba-Ramírez, 1992; Bartel, 2000; Dearden *et al.*, 2006).

En el mismo sentido, el capital humano se convierte en motor del desarrollo organizacional puesto que garantiza la puesta en marcha de la planificación, la innovación, la gestión y, de forma especial, la productividad (Becker, 1983). García-Tapiá (2002) señala que el capital humano es hoy la principal ventaja de las compañías, de modo que el capital intelectual que reside en los recursos humanos, las relaciones con el entorno, especialmente con los clientes, y la estructura organizativa, son el fundamento de la valoración y prestigio social de las empresas (Bernal y Mantilla, 2011).

1.1.4. Mejora del Capital Humano

El capital humano admite diversos y variados componentes que incluyen, aparte de las cualidades innatas no adquiridas, el nivel educativo, la formación general y específica a lo largo de la vida del trabajador, así como la experiencia en el mercado laboral y el puesto de trabajo (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012). Ya desde la Teoría del Capital Humano (Arrow, 1962) se relacionan una serie de componentes como la educación, la

experiencia y la formación que en el puesto permiten al individuo desarrollar sus habilidades y conocimientos haciéndole más productivo, pero siempre que pueda utilizar plenamente la formación y las habilidades que posee en el puesto de trabajo.

En el mismo sentido, en cuanto a los componentes del capital humano Bañegil-Palacios y Sanguino-Galván (2008), manifiestan que: “el capital humano lo constituyen las capacidades de la población total reflejada en la educación, en los conocimientos, en la salud, en la experiencia, en la innovación, en la intuición, en la capacidad de emprender y en la experiencia, éstos que son los factores claves del éxito para crear una era competitiva en el pasado, en el presente y en el futuro de una nación (...) es el antecedente de la riqueza intelectual de una nación. Ya que el capital humano se está desarrollando continuamente, la habilidad de un país para mejorar su riqueza intelectual tendrá como resultados una riqueza financiera también mayor”.

Esta riqueza basada en la inversión en capital humano incluye diversos aspectos como son gastos en educación reglada, la formación en el trabajo, el gasto en salud, la decisión de migración, los costes incurridos en la búsqueda de empleo o en la crianza de los hijos durante la edad preescolar (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012). No obstante, sobre todos los componentes descritos de inversión en capital humano vamos a desarrollar los aspectos más relevantes en la educación, formación, experiencia y puesto de trabajo y los desajustes que provocan.

Como nota aclaratoria, en general, hemos que señalar que hablamos de *educación* cuando nos referimos a estudios reglados que, normalmente, se adquieren en una etapa previa a la laboral. Y, describimos la *formación* como los conocimientos adquiridos por un individuo a la vez que desempeña un trabajo e incrementa su productividad. Generalmente, ambos conceptos se consideran una inversión ya que cuando se efectúa un gasto en educación o formación se mejoran los conocimientos y cualificaciones y se incrementan las ganancias futuras, a la vez que se dan otros rendimientos que no son monetarios (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012). Por tanto, pasamos a describir la educación, la formación, la experiencia o formación en el puesto de trabajo, así como los desajustes especialmente educativos en relación al capital humano de las organizaciones.

Educación

La confirmación de la importancia de la educación viene motivada con la incorporación explícita del capital humano en la función de producción agregada, es decir, el valor total de los bienes y servicios producidos en un lugar y en un período determinado

(Romer, 1986; Mankiw *et al.*, 1992). Nos hallamos ante un stock de capital humano que tiene un efecto directo en el nivel de producción (De-la-Fuente, 2011) y cuyo crecimiento endógeno (Romer, 1990; Rebelo, 1991; Aghion y Howitt, 1992; Stokey, 1998; Storey, 2004) sostiene que la educación no sólo favorece la productividad sino que incrementa asimismo la tasa de crecimiento de la producción. Además, la educación, junto a la capacitación laboral, el gasto en instituciones especializadas y en los servicios de salud contribuyen al capital humano como una parte integral de la riqueza de las naciones (Becker y Becker, 2002).

Un vez determinado el conocimiento como capital humano, es lógico considerar la educación como una inversión, sujeta a los mismos criterios que cualquier otro tipo de actividad (Esteve y Muñoz-de-Bustillo, 2005), siendo una de las inversiones más importantes a realizar de acuerdo con la teoría del capital humano (Spence, 1973). Esta inversión en capital humano ofrece múltiples ventajas (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012) tanto para el individuo, como para la empresa y la economía nacional. De ahí la necesidad de considerar la educación del capital humano según (Lillo *et al.*, 2007), no como un coste sino como una inversión, cuyos rendimientos obtenidos en el medio o largo plazo superen claramente el gasto realizado en su formación (Lillo, 2009).

Una de las herramientas más importantes para incrementar la educación han sido tradicionalmente los estudios (Suárez-Suárez, 2000). En un mundo de rápidos cambios tecnológicos, la educación prepara a los individuos para comprender las nuevas circunstancias y aprovecharlas (Samuelson y Nordhaus, 2002). Posiblemente, el efecto más tangible de la educación sea la generación de rentas salariales adicionales. De-la-Fuente y Ciccione (2003) encuentran que, en Europa, un año adicional de estudios incrementa los salarios en más de un 6,5%. En España, por ejemplo, sobre datos de la Encuesta de Estructura Salarial de 2010, los trabajadores sin estudios o que no han completado la Educación primaria tuvieron una remuneración inferior en un 25,1% al salario medio, mientras que los licenciados universitarios percibieron un salario anual un 57,4% superior. A partir de la Formación profesional de grado superior la remuneración superó al salario medio. Sin embargo, tener la Primaria terminada o haber realizado el Primer ciclo de educación secundaria apenas dio lugar a diferencias en el nivel salarial (I.N.E., 2010).

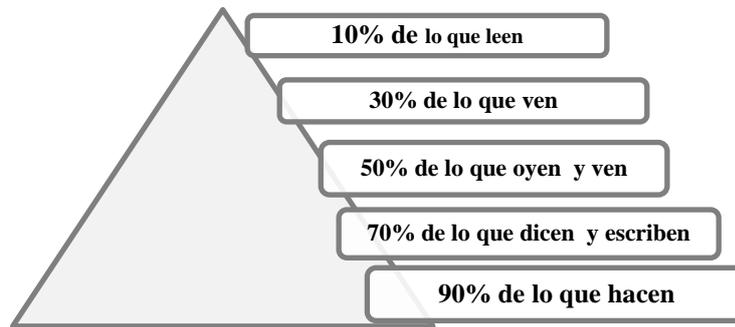
Formación

La formación de los trabajadores se puede definir como una metodología sistemática, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas en sus puestos de trabajo, a enriquecer sus conocimientos, a desarrollar sus actitudes, a la

mejora de sus capacidades y a enseñarles a aprender (Solé y Mirabet, 1997). Ésta siempre se ha visto como un factor relevante para dotar a la economía de cualidades como la competitividad o la rápida adaptación a las TICs. Dos aspectos que últimamente han cobrado bastante importancia por el nuevo contexto mundial donde las distancias geográficas han perdido importancia por las tecnologías de la información (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012).

La acumulación de capital humano durante la vida laboral incluye diversas configuraciones: formación general, específica e informal.

1. La *formación general* (off-the-job training), se relaciona con más con la educación formal y tiene una utilidad general (McConnell *et al.*, 2003) ya sea provista por el empresario, por el empleador o incluso el Estado. Todo ello, tanto si se está empleado con formación continua como cuando se encuentra en situaciones de desempleo con formación ocupacional (Kalwij, 2000). Esta formación general incrementa la productividad del trabajador en cualquier empresa (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012).
2. La *formación específica o no reglada* (on-the-job training), sirve para una empresa particular (McConnell *et al.*, 2003) y normalmente tiene que ver la mejora de las habilidades del trabajador básicamente en su puesto de trabajo actual (Frazis y Loewenstein, 2006) si es ofrecida habitualmente por las empresas, que están interesadas en trabajadores que dominen mejor las tareas de su puesto de trabajo. Por lo que, al suministrar esta formación e incrementarse la productividad de los mismos, la empresa se apropia de parte de ese incremento en productividad (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012).
3. La *formación informal* (learning by doing) se fija en que las personas aprenden haciendo, aprenden de la práctica (Martínez-Aldanondo, 2009). Aristóteles (384-322 AC) afirmaba "lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo". Esta formación es resultante de un proceso de aprendizaje o por la interacción con jefes, compañeros, subalternos que determinan una buena parte del conocimiento de las necesidades del puesto desempeñado (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012). Para Van-Dam (2004) la tasa de retención del conocimiento cuando las personas aprenden haciendo se sitúa en el 90% (ver figura 1.1.).

Figura 1.1. Tasa de Retención del conocimiento en función de la actividad del alumno

Fuente: Van-Dam (2004)

La finalidad de la formación consiste básicamente en la mejora de las competencias del personal de la empresa. La formación no reglada se lleva a cabo para facilitar la adquisición de conocimientos no ofrecidos por el sistema reglado, adquirir una formación inicial para el empleo para aquellos que hayan abandonado prematuramente el sistema reglado, posibilitar el reciclaje de aquellas cualidades o habilidades que puedan ir depreciándose con el paso del tiempo o para proporcionar una especialización o mejora en los conocimientos profesionales (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012). Es por ello que con una adecuada política de formación del personal que puede lograr mayores resultados de aprendizaje en la empresa (López y del-Valle, 2011). En definitiva la formación genera capital humano y es una herramienta clave para la transferencia de conocimiento, produciendo efectos directos y reales sobre los resultados empresariales.

Experiencia y puesto de trabajo

Una vez concluidas las actividades desarrolladas en el marco del sistema de educación reglada, los individuos pueden incrementar su capital humano, aparte de por el mero paso del tiempo y del afianzamiento de habilidades generadas en el puesto de trabajo por medio del *learning by doing*, denominado habitualmente como experiencia, ante la realización de actividades formativas fuera del sistema reglado (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012). La formación a través de la experiencia, de forma usual es desarrollada con posterioridad a la educación reglada, se enmarca en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida que puede darse tanto en el puesto de trabajo (formación continua para empleados) como fuera de él (formación ocupacional para parados o inactivos). Si bien tras la aprobación del RD 395/2007, de 23 de marzo, ambas se engloban en la llamada Formación Profesional para el Empleo (BOE, 2007).

La experiencia en el empleo, en general, y en el puesto de trabajo, en particular, es un elemento adicional en la acumulación de capital humano. La mayor relevancia de acumulación de capital humano tiene lugar a lo largo de la vida laboral y se encuentra en la experiencia acumulada durante la participación en la vida activa y en el desempeño continuo de un puesto de trabajo (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012).

No obstante, el desempeño continuo en el trabajo conlleva la generación y acumulación de capital humano a través de la experiencia, además del aprendizaje (Dánvila-del-Valle y Sastre-Castillo, 2009). Dado que la experiencia se obtiene con el devenir del tiempo, el aprendizaje resulta ser un elemento crucial para la generación de capital humano (López y del-Valle, 2011).

Por tanto, la literatura considera que la formación en sus diversas formas proporciona destacadas ventajas para la empresa. Sin embargo, no siempre existe una coherencia entre los niveles de formación requeridos y exigidos en el puesto, lo que lleva a que se puedan producir consecuencias improductivas en las empresas (Kokko y Guerrier, 1994; Purcell y Quinn, 1996; Cho *et al.*, 2006).

Una elevada la formación de los trabajadores no asegura que tenga su correspondencia en la cualificación requerida para el puesto de trabajo ocupado. La llamada *sobreeducación* consiste en disponer de trabajadores con un nivel educativo superior al requerido para desempeñar un determinado puesto de trabajo. Esto genera un desajuste educativo que puede tener consecuencias negativas tanto desde el punto de vista de la eficiencia en el mercado laboral como en el de la equidad a escala individual. Por el contrario, la *infraeducación* implica que se cuenta con individuos que tienen un nivel educativo inferior al puesto que ocupan (Lillo, 2009). El diseño de carreras profesionales y la potenciación de la formación en los puestos de trabajo son frecuentemente las herramientas más importantes con las que cuenta la empresa para eliminar las posibles situaciones de *infraeducación* percibida por los trabajadores (Marchante *et al.*, 2005; Marchante y Ortega, 2010).

En definitiva el capital humano se constituye en un factor de crecimiento para las naciones y en una fuente de ventajas competitivas para las empresas. No es de extrañar que haya sido objeto de preocupación por la empresa y de especial seguimiento por la función de recursos humanos.

1.1. La función de los Recursos Humanos

La gestión de los recursos humanos en las organizaciones conlleva “atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación” (Dolan *et al.*, 2007). Sobre la propia gestión de recursos humanos se hallan una serie de funciones y actividades que emanan de la propia estrategia de la organización. Funciones que se desarrollan en este apartado con una introducción vinculada a la gestión estratégica de los recursos humanos y el correspondiente desglose hacia los procesos básicos en la gestión de los recursos humanos, la incorporación de los individuos en las organizaciones y el desarrollo de los recursos humanos. Y, para finalizar, con la evaluación, retribución de los recursos humanos y la gestión del riesgo laboral.

1.2.1. Introducción y estrategia de los recursos humanos

La importancia de los recursos humanos (RRHH) en el mundo actual de las organizaciones viene motivada por factores vinculados a sus habilidades, destrezas, competencias, etc. (Valero-Matas y Martín-Sierra, 2008). Entre estos factores están la gran competitividad y las fluctuaciones del entorno económico actual, el acortamiento de los ciclos de vida de los productos, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, la rápida evolución de la mano de obra, el equilibrio entre la vida laboral y familiar, la mayor diversidad de la fuerza laboral y la insistencia sobre la calidad de los productos y servicios a precios competitivos (Dolan *et al.*, 2007).

Igualmente, la actividad de los RRHH mantienen una serie de objetivos *sociales* para saber mantenerse dentro de la sociedad como un individuo con valores y propósitos dentro de ella, *organizacionales* para tener un buen control de las funciones directivas y administrativas de una organización, *individuales* que pretenden seguir y alcanzar los recursos humanos dentro de la organización y, por último, *funcionales* orientados en situación de las necesidades de la organización.

Por otro lado, también la gestión de los recursos humanos tiene por un lado *objetivos explícitos* basados en atraer, motivar, desarrollar y retener personas y, por otro lado, *objetivos implícitos* como la productividad, calidad de vida en el trabajo, cumplimiento de la normativa junto a unos objetivos a largo plazo a través de la competitividad, resultados de la organización y la adaptabilidad. Todos ellos, integrados en la gestión estratégica de los RRHH (Dolan *et al.*, 2007).

En el mismo sentido, las estrategias planteadas por las organizaciones deben estar soportadas por su capital humano como uno de los factores determinantes de la competitividad de las organizaciones. La empresa precisa saber cuáles son las fuerzas y las debilidades de sus empleados para en base de dicha información decidir los posibles planes de acción sobre los trabajadores para suministrar capacidades, habilidades y conocimientos necesarios para competir (Butler, 1988). Toda esta *gestión estratégica de RRHH* puede quedar definida como “las decisiones respecto a la orientación dada a los procesos de gestión de los recursos humanos y que afectan al comportamiento de los individuos a medio y largo plazo, tomando como referencia los factores internos como de contexto a la organización” (Valle-Cabrera, 1995) o “todas aquellas actividades que afectan al comportamiento de las personas a la hora de formular e implantar las estrategias de la empresa” (Schuler, 1992). En consecuencia, las estrategias en recursos humanos lideran los procesos de cambio que afectan al capital humano de la empresa.

1.2.2. Los procesos básicos en la gestión de los RRHH

Los procesos básicos en la gestión de los RRHH se centran en el estudio y análisis de las funciones del puesto de trabajo y tras ellos, la planificación de los RRHH.

Análisis del puesto de trabajo

El análisis del puesto de trabajo es el proceso que consiste en detallar y registrar cuál es la finalidad de un puesto de trabajo, sus principales actividades y cometidos, las condiciones bajo las que éstas se llevan a cabo y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios. Además, es de máxima importancia el analizar el puesto de trabajo de manera especial para aquellos trabajadores que presenten alguna discapacidad, con el objeto que no se sientan discriminados en relación al mismo (Flores y Cabrera, 2011).

El análisis del puesto de trabajo da lugar primeramente a la descripción del puesto de trabajo con fines, cometidos, normas y, después, a la especificación de los requisitos del puesto de trabajo con conocimientos habilidades y aptitudes. Estos fines proporcionan la base para el establecimiento de la estructura guía de la organización y de los puestos de trabajo, también la forma en que se distribuye el grado de autoridad, la cantidad y tipo de puestos –personas- que están a la orden de un superior, criterios de rendimiento, redundancia de empleado.

En el mismo sentido, existen innumerables métodos y técnicas para el análisis del puesto de trabajo (Levine *et al.*, 1980). No obstante, hay que determinar y evaluar el método que vaya a emplearse en la organización bien centrado en el puesto de trabajo o centrado en

la persona (Barranco, 1993). Además, la consideración que unos métodos pueden ser más decisivos para la retribución y otros, podrían ser más útiles para las actividades formación y desarrollo (Dolan *et al.*, 2007).

En definitiva, el análisis del puesto de trabajo nos diagnóstica los requisitos que tiene que poseer el empleado dentro capital humano de la empresa para desarrollar de forma eficiente su actividad productiva. No olvidemos que el puesto de trabajo es el primer nexo de unión entre el empleado y la organización. Por ello, el análisis de trabajo es una herramienta básica para toda la gestión del capital humano. Además, permite aclarar los cometidos de los individuos y sus aspectos colectivos, controla la carga laboral y su evolución de manera que se pueda actuar sobre las decisiones técnicas y los equilibrios de la organización.

Planificación de los RRHH

La planificación de los RRHH supone predecir las necesidades de los RRHH de la organización para los próximos años, y establecer los caminos necesarios para cubrir dichas necesidades (MCBeath, 1993; Duane, 1996). Es decir, estos planes han de ser estratégicos y operativos en los que se establezcan objetivos a corto, medio y a largo plazo vinculados a los planteamientos generales de la organización (Sastre y Aguilar, 2003). Esta planificación es importante para las empresas ya que contribuye a la consecución de muchos de sus fines como determinar la oferta y la demanda futura de RRHH de la organización reduciendo los gastos relacionados con la rotación del personal y absentismo. Además, elegir un sistema de reclutamiento y selección, con el diseño de programas de formación que incrementen la productividad (Dolan *et al.*, 2007).

Igualmente, la planificación de RRHH es importante porque influye en las demás funciones y actividades de los RRHH como en el análisis de puestos de trabajo donde determina el perfil de las personas necesarias para ocupar los puestos de trabajo existentes o de nueva creación (Barranco, 1993). En el mismo sentido, la planificación establece las necesidades de formación de una organización, refuerza la formación, pronostica la escasez de fuerza laboral, así como las áreas en las que puede producirse obsolescencia y ayuda en la gestión de carrera profesional en base a realizar planes con una oferta orientada hacia la retención de su personal altamente cualificado.

No obstante, la planificación presta su atención dentro de los RRHH a determinar con qué recursos cuenta en la actualidad la organización y cómo serán en el futuro, a fin de elaborar una previsión de las necesidades de los RRHH. Además, busca formular los

objetivos y políticas del departamento de RRHH que sean compatibles con los generales de organización para desarrollar programas de actuación (Gherman, 1982). Y, por último, planifica la evaluación de la implantación y administración de cada programa, permitiendo detectar las desviaciones e introducir las correcciones necesarias para garantizar su efectividad (Dolan *et al.*, 2007).

Para finalizar, la planificación de los RRHH alcanza su máxima eficacia al integrar los objetivos de su capital humano dentro de los objetivos de la organización, lo que permite dotar al capital humano de la aptitud y actitud idóneas para el logro de los objetivos empresariales.

Continuamos con la incorporación de los individuos a las organizaciones

1.2.3. La incorporación del individuo en las organizaciones

La incorporación del individuo en las organizaciones se combina por sus funciones de reclutamiento, selección y, su posterior, orientación de los RRHH en su incorporación en la organización.

El reclutamiento de los RRHH

La decisión de buscar fuera de la organización o dentro las necesidades para adquirir los RRHH que se necesitan en la empresa comprende el proceso de reclutamiento de los RRHH. Esta decisión es importante, debido a que sobre el reclutamiento depende el éxito de las futuras contrataciones que realice la organización. No obstante, existen otras organizaciones que externalizan este servicio mediante la subcontratación –outsourcing– para obtener un ahorro de costes como ventaja competitiva (Rivera *et al.*, 2012).

El reclutamiento de los RRHH puede definirse como “el conjunto de actividades y procesos que se realizan para conseguir un número suficiente de personas cualificadas, de forma que la organización pueda seleccionar a aquellas más adecuadas para cubrir las necesidades de trabajo” (Dolan *et al.*, 2007). Los programas de reclutamiento se desarrollan en torno a las estrategias de las empresas, la planificación de los RRHH y de los puestos de trabajo. En base a los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el candidatos a esos puestos de trabajo (Scott y Levesque, 1996).

Para todo ello, la empresa precisa seleccionar las fuentes donde buscar los posibles candidatos. Por un lado, *fuentes internas* cuando la empresa acude a la promoción de sus empleados (movimientos verticales) o a los traslados de sus empleados. Y, por otro lado, *fuentes externas* porque no siempre las empresas consiguen suficientes candidatos

cualificados o sus necesidades no se ajustan a lo existente dentro de organización. Para ello, existen técnicas para publicitar el reclutamiento, desde el ámbito interno se ubican en el tablón de anuncios, circulares, Intranet de las empresas, etc. Respecto al reclutamiento externo comprenden la presentación espontánea, recomendaciones de los empleados, la publicidad, agencias de empleo, empresas de trabajo temporal, asociaciones y colegios profesionales, instituciones técnicas y educativas, radio y televisión (Scott y Levesque, 1996). Pero la fuente que ha experimentado un incremento espectacular en los últimos años ha sido a través de Internet, tanto en dar publicidad a las ofertas como en su presentación de candidaturas (Dolan *et al.*, 2007).

En consecuencia, con el reclutamiento se inicia con la búsqueda y termina cuando se reciben las solicitudes de empleo. Se obtiene así un conjunto de candidatos, del cual saldrán de forma posterior el nuevo capital humano de la empresa. De ahí, la importancia atraer a los mejores candidatos para que puedan formar parte del capital humano de la organización.

La selección y orientación de los RRHH

El proceso de selección comprende tanto la recopilación de información sobre los candidatos a un puesto de trabajo como la determinación de a quién deberá contratarse. Mientras la orientación y ubicación del empleado tiene que ver con el hecho de asegurarse de que las características del puesto de trabajo se adecúen a los conocimientos, habilidades y aptitudes del individuo con el objeto que el empleado esté satisfecho y se convierta en un empleado productivo a largo plazo (Dolan *et al.*, 2007). Orientación que pretende integrar al nuevo empleado en la cultura organizativa de la empresa (Zapata-Domínguez, 2002).

La selección de empleados conlleva la elaboración de criterios, elección de predictores y una serie de pasos a seguir hasta tomar la decisión. Es decir, se requiere una gran cantidad de información, la cual puede obtenerse por diferentes formas como los impresos de solicitud, pruebas físicas, referencias, test de personalidad, cuestionarios, entrevistas, etc. Esta función de selección, como ocurre con la de reclutamiento también hay empresas que la subcontratan –outsourcing– a empresas especialistas en selección de personal, por ahorro de costes o no disponer de la infraestructura adecuada. Aunque, en algunos casos estas empresas subcontratistas no lleguen a la selección definitiva del candidato y propongan una terna de candidatos a la empresa que va a incorporar definitivamente al mejor candidato (Rivera *et al.*, 2012).

Respecto a la orientación consiste en proporcionar al nuevo empleado la información para adaptarse a la organización con el objeto que se reduzca los posibles costes de puesta en marcha, estrés y ansiedad, rotación del personal, así como el ahorro de tiempo a supervisores y compañeros de trabajo en la incorporación del nuevo empleado (Ulloa-Purcachi, 2012). No obstante, tras la selección y orientación la organización debe vigilar el rendimiento de los empleados nuevos, independientemente de existir un periodo de prueba.

La selección del nuevo capital humano es vital tanto para explorar las capacidades, aptitudes y competencias del candidato en función de su perfil, así como para que se integre en la cultura organizativa e idiosincrasia de la organización.

A continuación, pasamos a describir una de las funciones más importantes en los RRHH como es el desarrollo de los RRHH.

1.2.4. El desarrollo de los RRHH

El desarrollo de los RRHH es una de las funciones clave en las organizaciones para fomentar la capacidad en conocimientos, habilidades y destrezas de los empleados. Todo ello, a partir de la formación y el desarrollo de competencias de los RRHH, la gestión y planificación de la carrera profesional de sus empleados.

La formación y el desarrollo de competencias de los RRHH

La formación y el desarrollo de empleado consisten en un conjunto de actividades cuyo propósito es optimizar su rendimiento presente o futuro, para que aumente su capacidad a través de la modificación y potenciación de sus conocimientos, habilidades y actitudes. La formación facilita habilidades específicas o corrige deficiencias en el rendimiento del empleado. El desarrollo, en cambio, proporciona a los empleados las habilidades que necesitará en el futuro (Gómez-Mejía *et al.*, 2001). La formación y el desarrollo, en consecuencia, aportan experiencias de aprendizaje con el fin de mejorar el rendimiento individual mediante cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes de los empleados (Dolan *et al.*, 2007).

En el mismo sentido, la formación debe dirigirse de forma selectiva hacia las tareas más frecuentes, importantes y difíciles de aprender. No obstante, es importante determinar si las habilidades que necesita la persona son reiteradas, a corto plazo y a largo plazo (Schuler y Huber, 1990). Para ello, se puede recoger información para el análisis de necesidades del empleado a través de su autoevaluación y la evaluación de su rendimiento

por parte de la empresa. Esta formación y evaluación del rendimiento comporta como bases de la gestión de los RRHH, oportunidades para la efectividad de los equipos de trabajo (Rico *et al.*, 2010).

Todo ello, conlleva la implantación de programas de formación y desarrollo, como quién recibirá la formación, quién la impartirá, qué medios se utilizarán, dónde se llevará a cabo la formación y cuál deber ser el grado de aprendizaje respecto a destrezas básicas, habilidades interpersonales, integradoras y conceptuales. Además, deben tomarse ciertas medidas antes, durante y después de la formación, a fin de que aumenten la autoeficacia y la retención de conocimientos. Por ello, debe realizarse en grupos homogéneos, comunicarse los objetivos de la formación e incluso las expectativas de rendimiento comprendidas por los empleados, así como recibir retroalimentación precisa de su rendimiento (Dolan *et al.*, 2007). Pero, especialmente, es importante que se tomen las medidas en los programas de formación para que se transfieran las conductas aprendidas al puesto de trabajo (Buckley y Caple, 1991; Claver *et al.*, 2001; Beckett-Hughes, 2002).

En cuanto a los programas formativos en el lugar de trabajo se pueden desarrollar en el propio puesto de trabajo, con una formación más informal (García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012). Pero también la formación se puede desplegar fuera del puesto del empleado en horario de trabajo o fuera de dicho horario (Black y Lynch, 1996). Todo ello, en función de su finalidad. Por ejemplo, en función de que sirva para contactos con diferentes unidades, para programas de actualización de habilidades donde los empleados no interrumpen sus cometidos habituales. Pero, también está la formación fuera del lugar de trabajo se realiza en otros centros o instalaciones. No obstante, el predominio de la formación actual en las organizaciones está en la formación virtual o e-learning (Martínez-Caro, 2009) disponible para los trabajadores las veinticuatro horas del día.

En consecuencia, sobre la formación y el desarrollo de competencias destacamos que es necesaria la evaluación de los programas de formación y desarrollo para determinar si se han cumplidos los objetivos. De ahí que la formación y el desarrollo son funciones específicas vinculadas a la gestión de los recursos humanos y como herramientas estratégicas adicionales, deben ser utilizadas por las empresas para mejorar sus resultados de desempeño (Marín-Díaz *et al.*, 2011).

Para terminar, la finalidad de la formación consiste básicamente en la mejora de las competencias del capital humano de la empresa. Capital humano a quien se considera de real importancia por medio de la formación para aumentar las capacidades y elevar las aptitudes de los empleados. Mientras que el desarrollo de competencias se enmarca como la

gestión de una herramienta que profundiza en el desarrollo e implica el capital humano para que incremente las competencias de cada uno de los individuos en el que hacer de la empresa.

La gestión y planificación de la carrera profesional

La planificación de la carrera profesional es el proceso de enunciar los objetivos que las personas desean lograr en su vida laboral. Así que, muchas empresas ofrecen y gestionan adecuadamente a sus empleados itinerarios profesionales que les ayudan en las decisiones relativas a su carrera, lo cual les conducirá a una mayor satisfacción y lealtad en la organización (Dolan *et al.*, 2007).

Las carreras profesionales en las empresas conllevan una serie de movimientos, unos verticales con la ganancia de status mediante el ascenso en la escala jerárquica, otros horizontales o circunferenciales que sin ganar nivel jerárquico se cambia a otra función manteniendo la misma categoría y, por último, los radiales que el empleado pasar ocupar un puesto más confidencial que goza una mayor proximidad con el eje o núcleo de la organización (Schein, 1971).

Sin embargo, el desarrollo de las carreras profesionales puede llegar en la vida laboral del empleado a un estancamiento profesional. Por ejemplo, cuando la probabilidad de ascender es baja por estar en la meseta de la carrera profesional aun rindiendo adecuadamente o quienes están en niveles por debajo de lo aceptable (FERENCE *et al.*, 1977). Este estancamiento profesional también se produce por la obsolescencia de habilidades por edad, al no mantener el ritmo formativo para el puesto de trabajo que le limita alguna capacidad ante las nuevas exigencias empresariales (Dolan *et al.*, 2007).

La gestión del capital humano busca, sobre todo, llevar a cabo las mejores prácticas del sector para que cada empleado se incorpore a un plan de carrera profesional. Donde el crecimiento del capital humano tras su desarrollo redundará en el beneficio mutuo del empleado como de la empresa.

Tras la finalización de esta práctica de RRHH, pasamos al último punto del apartado sobre la función de los RRHH con la evaluación, retribución de los RRHH y la gestión por parte de RRHH del riesgo laboral.

1.2.5. La evaluación, retribución de los RRHH y gestión del riesgo laboral

Comenzamos el análisis de forma breve sobre la evaluación del rendimiento de los empleados, el sistema de retribuciones de los RRHH, así como la gestión del riesgo laboral como función de los RRHH.

Evaluación del rendimiento

Los empleados en su trabajo diario pueden medir y evaluar su propio rendimiento e incluso a través de su interacción con compañeros y supervisores en función de las tareas desempeñadas en su puesto de trabajo. Pero, la evaluación del rendimiento en las organizaciones es un procedimiento estructural y sistemático para medir, evaluar e influir sobre los atributos, comportamientos y resultados relacionados con el trabajo, con el fin de descubrir en qué medida es productivo el empleado, y si podrá mejorar su rendimiento en el futuro (Milliman *et al.*, 1994; Dolan *et al.*, 2007).

La evaluación del rendimiento puede estar proporcionada por los superiores, compañeros de trabajo, subordinados, autoevaluación, clientes y procedimientos informáticos. En la actualidad, con el objeto de evitar deficiencias y aprovechar las fortalezas de los distintos sistemas evaluativos, las organizaciones comienzan a utilizar el método 360 grados. Este método es un compendio de los anteriores donde las respuestas se recopilan desde varias perspectivas, la calidad de la información es mejor, hace énfasis en los clientes internos, externos y en los equipos, reduce el sesgo y los prejuicios, la retroalimentación procede de varias personas. Con todo ello, se puede incentivar el desarrollo del empleado (Milliman *et al.*, 1994; Waldman y Atwater, 1994; Edwards y Ewen, 1996).

En definitiva, la evaluación mide los niveles de rendimiento y crea oportunidades para efectividad de los equipos (Rico *et al.*, 2010). Es por ello, que la evaluación del rendimiento tiene una importancia crítica para conocer y hacer un seguimiento de la contribución de los empleados. A partir de dichas evaluaciones, se toman decisiones relativas a ascensos, traslados, formación, desarrollo y retribución (Dolan *et al.*, 2007).

Por último, la evaluación del desempeño en su relación con su capital humano es el proceso mediante el cual se estima el rendimiento global de cada uno de los integrantes del capital humano. Todo ello, con el objetivo de mejorar los resultados del capital humano en la organización.

El sistema de retribuciones

Los sistemas de retribuciones tienen una importancia tanto desde el punto de vista de la organización como un coste y del empleado como un ingreso económico. El conjugar ambos intereses resulta necesario para que se convierta en una herramienta de gestión eficaz de las personas (Dolan *et al.*, 2007).

En el mismo sentido, el sistema retributivo debe estar basado en la política de la empresa con unos criterios y unos objetivos, un equilibrio interno desde la descripción, análisis y evaluación de los puestos, así como con un equilibrio externo como estudio de mercado, análisis y proyección de la masa salarial. Todo ello, está basado en un sistema de información que dé consistencia al conjunto del modelo retributivo por medio de sus respectivas nóminas (Milkovich y Mewman, 1996). En consecuencia, todo es una sucesión de los objetivos de atraer posibles candidatos a un puesto de trabajo, retener a los buenos empleados, motivar a los empleados, administrar los sueldos de conformidad con la normativa legal, facilitar el logro de los objetivos estratégicos de la organización y, por último, lograr una ventaja competitiva mediante el control de los gastos de personal (Dolan *et al.*, 2007).

No obstante, el sistema de compensaciones lo comprenden desde la retribución variable o indirecta como sistema de retribución basados en el rendimiento, los planes de incentivos salariales en el grado que es posible el rendimiento a nivel individual, grupal y organizacional, los planes de retribución por méritos vinculados a incrementos salariales, normalmente al salario base personal (Dolan *et al.*, 2007). Aunque también existan un sistema de retribución que complementa los anteriores como el pago de servicios a los empleados y retribuciones en especie: servicio de guardería, médico, gastos de comida, teléfono móvil, gimnasios, etc.

Para finalizar, la empresa debe implantar un sistema de retribución coherente y motivador. Todo ello, con el objeto de optimizar la inversión alineando la estrategia de la organización y el capital humano. Hoy, el sistema de retribución basado en la evaluación del desempeño, conlleva un capital humano que tendrá que incrementar su productividad y calidad en el servicio para conseguir aumentar su retribución.

La gestión del riesgo laboral

Los recursos humanos cada vez más invierten en administrar con eficacia los costes de la salud e higiene en el trabajo de sus empleados. La salud laboral y la seguridad en el lugar de trabajo hacen referencias las condiciones físicas, higiénicas, psíquicas,

ergonómicas y de salud de los empleados. De ahí, la importancia del análisis de los puestos de trabajo (Flores y Cabrera, 2011). Todo ello, con el objetivo de prevenir cualquier riesgo de accidente laboral en la organización que eviten accidentes, enfermedades para los empleados, y reducciones en los costes materiales y económicos para las empresas (Dolan *et al.*, 2007).

La Unión Europea y sus respectivos gobiernos, recogen en leyes y reglamentos la obligación de los empleadores a que presten mayor interés en la salud y seguridad de los empleados. Con la obligación de realizar la evaluación de los riesgos laborales en los respectivos centros de trabajo que eviten los accidentes laborales, las enfermedades profesionales, incluido factores de riesgo social y psicológico, como por ejemplo la prevención del estrés individual, etc. En España este ámbito está desarrollado, con la Ley 31/1995, Ley de Prevención de Riesgos Laborales, de 8 de noviembre (BOE, 1995). La cual, señala que corresponde al empresario cumplir las obligaciones establecidas en la normativa sobre prevención de riesgos laborales (Art. 14.3.).

Para finalizar, respecto a su capital humano está la creciente preocupación sobre la gestión de la prevención laboral con objeto de un mayor bienestar social, que se refleja en la mejora económica de las propias organizaciones, dado que un factor determinante en la prevención de riesgos labores es la identificación de los riesgos a los cuales está expuesto nuestro capital humano durante la ejecución de sus tareas diarias.

Por tanto, todas las prácticas de RRHH contribuyen a la mejora del capital humano en la empresa. Pero sin duda, la formación tiene una especial relevancia para el capital humano ya que ayuda a las personas en la toma de decisiones y resoluciones de problemas, eleva el nivel de satisfacción en el puesto de trabajo, colabora con la consecución de objetivos, elimina el temor a la ignorancia o a la competencia, ayuda a que las personas desarrollen sus aptitudes para hablar y escuchar, genera un sentimiento positivo de mayor nivel de conocimientos, reduce el temor a realizar las tareas diferentes, etc. Por ello, en el siguiente apartado, se aborda de forma más amplia una de sus actividades como es la importancia de la formación en la empresa.

1.2. La formación en la empresa

Las investigaciones en Economía Laboral durante las últimas décadas reconocen que la inversión del capital humano en formación es un elemento clave a la hora de proporcionar a los trabajadores habilidades que mejoran su productividad (Ruiz *et al.*, 2009). Frecuentemente se señala que la formación es una práctica de gestión de recursos humanos que contribuye de forma clara a alcanzar la visión organizacional (Ulrich, 2008). Esto ha llevado a una gran parte de los teóricos y especialistas a estudiar esta práctica con el objetivo de poder aplicarla de la forma más eficiente en la práctica empresarial.

Este apartado sobre la formación en la empresa se desglosa desde su propio concepto, tipos de formación, la importancia de la formación en la empresa y, por último, el proceso de gestión de la formación desde sus distintas fases.

1.3.1. Concepto de formación

El concepto de formación ha atraído a una gran parte de la literatura académica procedente de diferentes campos de investigación, al ser considerada como un elemento fundamental para la mejora del capital humano y la competitividad de la empresa. Gran parte de las definiciones coinciden en señalar a la formación como “un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en un actividad o rango de actividades” (Buckley y Caple, 1991). Su propósito en el mundo de trabajo es, por tanto, el de capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o trabajos dados.

Esta formación que se realiza en el marco de la empresa como tal, debe quedar diferenciada, por no significar lo mismo, de aquella proveniente del ámbito pedagógico. Si la formación es el fin para la educación, para la economía de la organización es un medio. En este sentido, la llamada formación en la empresa no es sino formación ‘para la empresa’ (Martín-Alcázar, 1999) y, por tanto, un medio para alcanzar sus objetivos. Por ello, la formación en la empresa se enmarca en el sistema humano, es decir, en la planificación y desarrollo de los RRHH (Martín-Alcázar, 1999; Dolan *et al.*, 2007).

Para Martín-Alcázar (1999), la formación en el marco de la empresa pierde sus notas de *individualidad* (cuestión personal desde sus capacidades y dones, ayudado por la educación, va conformando y configurando la relación consigo mismo, con los otros con el mundo), *eticidad* (la dimensión moral o ética, la persona se forma precisamente cuando se decide por lo bueno; la personalidad es moral, la formación sólo puede concebirse con la

fidelidad a conciencia) y *libertad* (la formación se adquiere en la escuela o en la vida, con maestro o sin él, pero siempre como formación en libertad) para cobrar una dimensión fundamentalmente instrumental.

Por otro lado, la formación se entiende como un proceso de aprendizaje que implica la adquisición de habilidades, reglas o actitudes, a fin de mejorar la actuación (Byars y Rue, 1997) y que tiene como ‘principal objetivo la mejora del rendimiento en un puesto concreto mediante el incremento de las habilidades y conocimientos del individuo’ (Dolan *et al.*, 2007).

Del análisis de las definiciones se desprende la finalidad de la formación. Ésta persigue la obtención de resultados para mejorar el desempeño del trabajo del individuo, actualizar habilidades de empleados y directivos, solucionar problemas organizativos y orientar a los nuevos empleados (Valle-Cabrera, 1995; Dolan *et al.*, 2007).

En base a los principios que acabamos de exponer, podemos afirmar que la formación en la empresa debe tener un doble sentido. Por un lado, proporcionar a los empleados las competencias profesionales necesarias para la realización de sus tareas. Y por otro, debe desarrollar esas tareas para que la empresa pueda responder con rapidez a los cambios que a ritmo acelerado suelen producirse en el entorno empresarial (Tarragó, 1994).

En consonancia con todo lo anterior deberemos romper con el significado tradicional del término formación, para poder encuadrarlo en un concepto más actual y adecuado a la realidad. La formación útil que ayuda tanto a la organización para mejorar como conjunto, como a los empleados que a la larga mejorarán su empleabilidad y su valía para empresa (Barón, 2003). Todo ello, con el objeto que la formación ayude a solucionar los problemas detectados en la organización y a mejorar los procesos que se llevan a cabo en la empresa, donde los empleados adquieran las competencias adecuadas para realizar mejor su trabajo. Además, facilitaría establecer una carrera profesional que asegure la profesionalidad en un mercado abierto dentro de la economía global.

1.3.2. Tipos de formación

Existen diferentes clasificaciones que tratan de acotar el concepto de formación y distinguir diversos tipos de formación. A continuación vamos a revisar la formación general y específica, la formación formal e informal, la formación continua o esporádica y, por último, la formación no presencial.

Formación general y específica

Una de las clasificaciones señaladas dentro del glosario de términos de la (Fundación Tripartita para la Formación del Empleo, 2007)¹, establece sobre el concepto de formación una distinción general y otra específica. La *formación general* incluye una enseñanza que no es única o principalmente aplicable en el puesto de trabajo actual o futuro del trabajador en la empresa beneficiaria, sino que proporciona cualificaciones en su mayor parte transferibles a otras empresas o a otros ámbitos laborales (Barba-Aragón *et al.*, 2007). La principal ventaja de este tipo de formación es que ayuda a crear una fuerza laboral flexible (Barret y O'Connell, 2001) y capaz de obtener más información de su propia experiencia y de la de los demás (Pfeffer, 1994), facilita la adquisición y transferencia del conocimiento (Jerez-Gómez *et al.*, 2004). En cambio, la *formación específica* se basa en una enseñanza teórica y/o práctica aplicable directamente en el puesto de trabajo actual o futuro del trabajador en la empresa beneficiaria y que ofrece cualificaciones que no son transferibles, o solo de forma muy restringida, a otras empresas o a otros ámbitos laborales. Para Aragón *et al.* (2003) la formación específica mejora la calidad, la productividad y las ventas en mayor medida que la formación general. Esto se debe a que esta formación va enfocada al puesto de trabajo.

Formación formal e informal

Por otro lado, la literatura existente en torno al tema diferencia entre una formación formal o informal (Storey, 2004; Gámez, 2007). La *formación formal* que reciben los trabajadores en la empresa es de manera estructurada y planificada (Frazis y Loewenstein, 2006). Es un tipo de formación que tiene lugar normalmente fuera del puesto de trabajo, realizada por la empresa o bien es encargada a terceros (Smith y Hayton, 1999). Esta formación reglada o formal en la empresa es una de las modalidades más importantes en la formación permanente, ya que necesita que sus empleados posean determinadas capacidades específicas para el cumplimiento de sus objetivos. En el terreno de la formación formal, distinguimos aquellos promovidos por las empresas para sus empleados –formación laboral continua- de aquellos que se promueven por instancias estatales o sociales para el enriquecimiento formativo de los ciudadanos (Escobar *et al.*, 2010). Por otro lado, *formación informal* es aquella que no está planificada, ni documentada ni

¹ Entidad, perteneciente al Sector Público Estatal español, que colabora y apoya técnicamente al Servicio Público de Empleo Estatal en el desarrollo de sus funciones de programación, gestión y control de la formación profesional para el empleo de competencia estatal.

estructurada. Esta formación suele tener lugar en el puesto de trabajo, de forma que el trabajador aprende de otros trabajos más antiguos. Este tipo de formación es una fuente importante de adquisición y mejora de habilidades que no hay que subestimar, pero que es muy difícil medir (Patton y Marlow, 2002).

Formación continua y no continua

La formación se puede orientar también como una *formación continua*, hacia la reestructuración, la cultura, refuerza los valores y vínculos que se establecen en la empresa. Esta continuidad le transporta al aprendizaje, a la capacidad para “leer” e interpretar personalmente una realidad cambiante y difícilmente universalista. Pero también se dirige a los equipos, a la construcción de unidades autónomas, autodirigidas y con capacidad de cambio. Sin olvidar la calidad como vector transversal de los procesos y productos en el seno de la organización. Y, por último, la visión de la organización, del pensamiento global, de una sabiduría compartida (Pont, 1997). Por todo ello, la formación continua tiene un papel esencial en la vida profesional, al conservar actualizados los conocimientos de los trabajadores (Lynch, 1989). Además, facilita el acceso a la promoción en el ámbito de trayectorias laborales ascendentes (Blau y Khan, 1996). En cambio, la *formación no continua*, también es denominada como formación esporádica, y es aquella que se produce en un momento dado, tan solo de forma puntual sin continuación. Las acciones que la organización lleva a cabo dentro del marco considerado como política de empresa pueden ser claramente diferentes, sí se opta por una formación esporádica o por una formación programada, planificada y continua (Salanova *et al.*, 2001). En general, una formación esporádica se produce cuando no hay plan concreto de formación y, por tanto, la formación no está sincronizada (Le Boteref, 1991). Sin embargo, aunque la formación no esté previamente planificada, un plan de formación también debe ser dinámico y flexible para permitir la inclusión de acciones formativas precisas en cada momento (Andrés-Reina, 2009).

Formación presencial y formación basada en la red

Los tipos de formación, últimamente, se clasifican en relación a la forma de impartirse como son una formación presencial tradicional u otra que emerge con fuerza desde las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), la formación basada en red. La formación presencial o tradicional es ofrecida al empleado de forma general en el aula fuera del lugar de trabajo, una formación en habilidades conceptuales e integradoras, pero también esta formación presencial puede referirse al lugar de trabajo en la formación

de destrezas básicas de trabajo y gramaticales (Dolan *et al.*, 2007). La formación basada en red, también se le ha denominado teleformación, *e-learning*, aprendizaje virtual, etc. Con todas ellas se refiere Cabero (2006) de forma general a la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, sea por Internet (red abierta) o intranet (red cerrada). En la tabla 1.2. se señalan las bondades de ambos tipos de formación.

Tabla 1.2. Diferencias entre la formación presencial y formación basada en la red

Formación presencial tradicional	Formación basada en la red
Se dispone de muchos recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento	No siempre se dispone de los recursos estructurales y organizacionales para su puesta en funcionamiento
Parte de una base de conocimiento, y el empleado debe ajustarse a ella	Es una formación basada en el concepto de formación en el momento (<i>just-in-time training</i>)
Los profesores determinan cuándo y cómo los empleados recibirán los conocimientos en que se necesita materiales formativos	Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales, audiovisuales) para general actitudes innovadoras, críticas e investigadoras
Parte de la base que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento	Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de empleados en la presentación y estructuración de la información
Tiende a apoyarse en materiales impresos y el profesor como fuente	Es una formación basada en el concepto de formación en el momento (<i>just-in-time training</i>)
Tiende a un modelo lineal de comunicación	Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales, audiovisuales) para general actitudes innovadoras, críticas e investigadoras
La comunicación se desarrolla básicamente entre el profesor y el empleado	Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de empleados en la presentación y estructuración de la información
La enseñanza se desarrolla de forma grupal preferentemente	El conocimiento es un proceso activo de construcción Tiende a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas
Puede prepararse para desarrollarse en un tiempo y en un lugar	Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas
Se desarrolla en un tiempo fijo y en aulas específicas	Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso (profesor y empleado) como con los contenidos Puede utilizarse en el lugar de trabajo y en el tiempo disponible por parte del empleado
Tiende a la rigidez temporal	Es flexible
Se tiene mucha experiencia en su utilización	Se tiene poca experiencia en su uso

Fuente: Cabero (2006)

Entre las posibilidades de integración de las TICs en la formación, además del *e-learning* que representa la modalidad virtual más importante, está *b-learning* como mezcla combinada de la presencial y de lo virtual. Y, por último, *m-learning*, la formación virtual trasladada a los nuevos dispositivos móviles tipo Smartphone que llevan las posibilidades de la formación en cualquier lugar y momento (González-Aguña, 2012).

1.3.3. Importancia de la formación

Desde hace algunos decenios, la concepción de que la formación recibida en el sistema escolar y después en el universitario permitía ejercer toda su actividad profesional con las mismas experiencias, hoy ya no es así (Baudoin *et al.*, 1992). La obsolescencia de los conocimientos se produce de forma rápida y demanda un reciclaje permanente para poder ejercer eficazmente su oficio (Ben-Ammar-Mamlouk, 1995). Por lo que la esencia de la formación en la empresa, del programa formativo, es permitir la mejora de los individuos, su perfeccionamiento y puesta en práctica en su trabajo (Salas *et al.*, 1999).

La formación permanente es una exigencia profesional de las empresas del siglo XXI, pero la capacitación inicial de los empleados requiere, cada vez más, de una exigencia de calidad que conduzca al desarrollo de las competencias como factor esencial del perfil de las personas a integrarse en la organización. Ello implica traspasar la frontera “del saber”, hacia “el saber hacer” y del “saber hacer” al “hacer con eficiencia” (Cascio, 2009). La empresa debe asumir la formación permanente a lo largo de toda la vida laboral, involucrándose en la formación inicial. Además debe favorecer la capacitación necesaria para el desempeño previsto, así como facilitar la adaptación del personal de nueva incorporación dentro de la cultura de la organización.

La formación realizada por la empresa es considerada de gran importancia (Salinero-Martín y Muñoz-Castellanos, 2007), debido a que empresas, organizaciones y gobiernos valoran la formación como una inversión necesaria completada con actividad continua (Aparicio *et al.*, 2001). Por ello, frecuentemente se considera que las personas más formadas son la base de una sociedad avanzada y comprometida con el desarrollo colectivo. En tiempo de crisis económica y de cambio de modelo productivo existe una mayor necesidad de reciclarse dentro y fuera de la empresa. En este sentido, la formación constituye una herramienta esencial para restablecer el equilibrio y generar proyectos de vida (Cascio, 2009).

Por otro lado, la formación suele considerarse como una de las “mejores prácticas de los recursos humanos” (Dolan *et al.*, 2007). Estas prácticas de RRHH destacan por su importancia en la empresa al estar presente como una inversión en formación (Russell *et al.*, 1985; Ichniowski *et al.*, 1995; Delaney y Huselid, 1996; Koch y McGrath, 1996; Ichniowski *et al.*, 1997). Prácticas que se extienden sobre la formación formal (Bartel, 1994; Delaney y Huselid, 1996), la formación genérica (Ordiz Fuertes, 2002), la formación en habilidades sociales (Arthur, 1992; Bayo-Moriones y Merino-Díaz del Cerio, 2002; Ordiz Fuertes, 2002) e incluso, prácticas que se realizan sobre cómo planificar la formación (Martell y

Carroll, 1995). Además, diversos estudios empíricos nos muestran actualmente la existencia de una vinculación positiva entre la obtención de resultados, rentabilidad o rendimiento empresarial unido al esfuerzo formativo de sus empleados (Aragón *et al.*, 2003).

En definitiva, toda esta importancia de la formación contribuye en la empresa a lograr sus objetivos actuales y futuros preparando a los individuos para realizar unas tareas concretas con mayor eficacia (Buckley y Caple, 1991). A continuación para finalizar este apartado de la formación en la empresa se describe el proceso de la gestión de la formación en la empresa.

1.3.4. Proceso de gestión de la formación

El proceso de gestión de la formación es el pilar donde la política formativa de la empresa diseña y planifica la formación en función de los objetivos señalados en la dirección estratégica de la organización. Este proceso de gestión de la formación en la empresa consta de cinco fases como la identificación y análisis de necesidades, el diseño y planificación de la formación como clave del proceso, la ejecución y la evaluación del plan de formación y, por último, las acciones de mejora.

Fase 1. Identificación y análisis de las necesidades de formación

El proceso de gestión de la formación comienza sobre base de la identificación y análisis de las necesidades formativas de la empresa. Para ello es clave identificar las incidencias o acciones de mejora en las diferentes actividades de la organización (Mitchell y Hyde, 1979). Los cuales, podrán ser resueltas a través de acciones marcadas en la política formativa ante problemas de desempeño en el puesto de trabajo, las TICs, cambios legales e introducción de normas. En este sentido, las necesidades formativas son el desfase entre lo que es y lo debería ser, lo cual viene marcado por los objetivos estratégicos (Pineda-Herrero, 2003) y operativos de la organización (González-Soto y González, 2000). Por ende, no es sólo el objetivo que los empleados alcancen nuevos conocimientos sino que se obtengan una incidencia positiva en el funcionamiento de la empresa. En cambio, una identificación incorrecta de los objetivos conllevará a un proceso formativo ineficaz con la consiguiente pérdida económica y de esfuerzo.

Por todo ello, la organización debe detectar las necesidades y objetivos de la empresa a corto, medio y largo plazo (Sastre y Aguilar, 2003). Asimismo debe realizar un correcto análisis de los distintos puestos de trabajo, las competencias profesionales de cada trabajador en cada puesto de trabajo, y llevar a cabo una evaluación del desempeño profesional de sus trabajadores (Dolan *et al.*, 2007).

Tras la identificación y el análisis de las necesidades de formación en la organización corresponde el diseño y la planificación de la formación.

Fase 2. Diseño y planificación de la formación

La planificación de la formación en la empresa es “la acción que posibilita poner en situación concreta un proyecto de formación” (Ferrández y Puente, 1990). Para ello, una vez identificadas y analizadas las necesidades de formación hay que priorizarlas, ordenando los objetivos por su relevancia y magnitud de las carencias en comparación con el contexto deseado. Todo ello, con el objeto de evitar toda improvisación, considerada indeseable y prueba de falta de profesionalismo (Villegas *et al.*, 2008).

La planificación de la formación define esta política, al ser considerada como uno de los objetivos claves de las organizaciones (Salinero-Martín y Muñoz-Castellanos, 2007). De ahí, los planes deben ser creados para apoyar las estrategias (Betancourt, 2006) y la formación es un activo estratégico importante de la empresa que podrá rentabilizarse a corto y medio plazo contemplándose de esta forma como una inversión y no simplemente como un gasto. Este carácter de inversión justifica la necesidad de una adecuada planificación del proceso (Sastre y Aguilar, 2003).

Todo ello, conlleva a que exista un proceso de cambio en las organizaciones y en los trabajadores que debe desarrollarse a través de una formación planificada (García-Dotor, 1995), dirigida a cubrir las necesidades actuales y futuras de negocio en un servicio competitivo (Ferrer-Ortega, 1999). Para ello, se deben realizar planes de formación permanentes en las organizaciones y, en ocasiones, incluir programas formativos para recalificar al personal (Cascio, 2009). A partir de ahí, la planificación de la formación permitirá decidir en cada momento si se necesita formación y, en su caso, disponer de información necesaria para diseñar el programa.

Este proceso implica diferentes fases como el diagnóstico de necesidades, la elaboración de un plan de formación con los diversos programas y acciones a realizar y contar con un presupuesto. Esto, culminará con la ejecución y evaluación de sus elementos. En cualquier caso, estas fases de planificación deben estar orientadas a cubrir las necesidades formativas detectadas, como señalan algunos autores (Bilingnières-Legeraud y Deret, 1991; Tejada, 1999), con la participación del propio formador.

El proceso de planificación queda plasmado en un plan de formación, documento elaborado por la dirección de la empresa con la finalidad de asegurar la formación de sus empleados (Fernández-Salinero, 1999). El plan de formación de la en la empresa no es una

actividad esporádica, sino que se inscribe dentro de la estrategia de la empresa (Martín-Alcázar, 1999; Salinero-Martín y Muñoz-Castellanos, 2007). Además de reunir una serie de requisitos (Parra, 1997) como el ser estratégico (respuesta empresarial frente al entorno), ser global (implicar a todas las funciones de la empresa), participativo, obligatorio (concebirse como una función más), dinámico y rentable. Todos estos requisitos u objetivos se redactan en términos de capacidades. La capacidad es un potencial o aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Son las posibilidades que cada persona tiene, que puede desarrollar y que le van a permitir realizar de forma permanente y por sí sólo, nuevos aprendizajes (Zabalza, 1997). En la tabla 1.3 se recogen las principales actuaciones que comprende la política de formación.

Tabla 1.3. Actuaciones en el diseño y planificación de la formación continua

Actuaciones	Desarrollo
Identificación de recursos disponibles (financieros, infraestructuras...) y los obstáculos y limitaciones para el desarrollo de formación.	Qué se cuenta para la realización de formación: presupuesto, posibles subvenciones, recursos humanos, instalaciones, etc.
Priorización de las áreas de mejora.	Qué deficiencias son subsanables mediante la formación.
Establecimiento de los objetivos concretos.	Cuáles son los objetivos a conseguir con la realización de cada acción formativa o grupo de acciones.
Definición de acciones formativas acordes con los objetivos que se persiguen.	Qué propuesta o acciones formativas que permiten que los trabajadores adquieran los conocimientos que les son necesarios para el desarrollo de su trabajo, para la mejora en éste o para su actualización.
Selección del método de formación más adecuado para cada acción formativa.	Qué método atiende a las características base de sus contenidos así como a las del colectivo a la que va dirigido.
Establecimiento del calendario del plan formativo.	Qué fechas y horarios favorezcan la participación de todo el personal al que atañe el plan de formación.
Selección del proveedor de formación.	¿Interno o externo? Quién va a impartir esa formación. Se debe tener en cuenta, que una falta de capacitación de quién imparte la formación puede ser el talón de Aquiles para realizar un programa fiable de formación.
Elaboración/adquisición del material formativo.	Está toda la documentación que pueda ser útil para el proceso formativo.
Establecimiento de criterios / formas de evaluación de las acciones/plan de formación.	Existen aspectos específicos a evaluar relativos a cada uno los factores evaluables, están diseñados indicadores de medida, está determinado cuándo se realizará cada tipo de evaluación.

Fuente: Zabalza (1997)

Tras el diseño y la planificación de la formación corresponde la ejecución del plan de formación que también engloba su seguimiento.

Fase 3. Ejecución del plan de formación

Una vez ha finalizado la planificación de todos los aspectos del programa y del proceso formativo, el sucesivo paso es la puesta en práctica de todo lo planificado mediante la ejecución del plan de formación. Esta ejecución lleva consigo el seguimiento continuo de las acciones formativas con la ventaja de poder rectificar cualquier aspecto durante su

desarrollo como valor dinámico, flexible para retroalimentarlos y perfeccionarlos de forma ininterrumpida (Sánchez, 2002). Ejecutado el plan de formación se lleva a cabo la evaluación de los resultados e impacto del plan formación.

Fase 4. Evaluación de los resultados e impacto del plan de formación

La evaluación de la formación es vital dentro de los esfuerzos para lograr una formación de calidad, es decir, una formación adaptada a las necesidades reales y que se lleve a cabo adecuadamente de forma efectiva, eficaz, y rentable. En el mismo sentido, tras la evaluación de la planificación de la formación se comprobará si ha sido adecuado su diseño y lo planificado se corresponde con los resultados obtenidos. No obstante, la evaluación de la acción formativa conlleva una serie de valoraciones de empleados, formadores, supervisores y de la propia empresa (ver tabla 1.4.).

Tabla 1.4. Evaluación de los resultados e impacto del plan de formación

Evaluación e impacto	Desarrollo
Evaluación de la satisfacción de los participantes.	Generalmente comprende un cuestionario para los participantes en la acción formativa.
Evaluación del aprendizaje: conocimientos adquiridos.	El formador es quien elabora las pruebas de evaluación y las valora posteriormente.
Evaluación de la transferencia (aplicación de la formación al puesto de trabajo).	Además se saber si el trabajador ha aprendido, hay que verificar si aplica realmente esos conocimientos y lo hace de una manera adecuada a la hora de realizar las tareas previstas.
Evaluación del impacto de la formación en los trabajadores.	Corresponde entre otros evaluar: la motivación, el clima laboral, la polivalencia, la mejora del “prestigio” del trabajador en la empresa (mejor consideración), la promoción, la estabilidad laboral.
Evaluación del impacto de la formación en la organización.	Respecto a la mejora de la productividad, disminución de costes, disminución de errores e incremento de la satisfacción de los clientes.
Evaluación del grado de satisfacción de la empresa/superiores con la formación.	Valoración sobre cómo consideran que ha repercutido la formación recibida por los trabajadores a su cargo.
Evaluación del grado de ejecución del plan de formación.	Comprobar si se ha ejecutado todo lo que estaba planificado o han quedado aspectos pendientes de ejecución.

Fuente: Diversos autores (Solé y Mirabet, 1997; Zabalza, 1997; Fernández-Saliner, 1999).

Para finalizar, después de la evaluación de los resultados e impacto del plan de formación corresponde la última fase del proceso de la gestión de formación con las acciones de mejora.

Fase 5. Las acciones de mejora

Las acciones de mejora se producen tras la evaluación de todo el proceso formativo ejecutado. Pero, no tan solo atañe a las acciones de mejora para el próximo plan de formación, sino que también comprende acciones correctoras. En consecuencia, se pretende

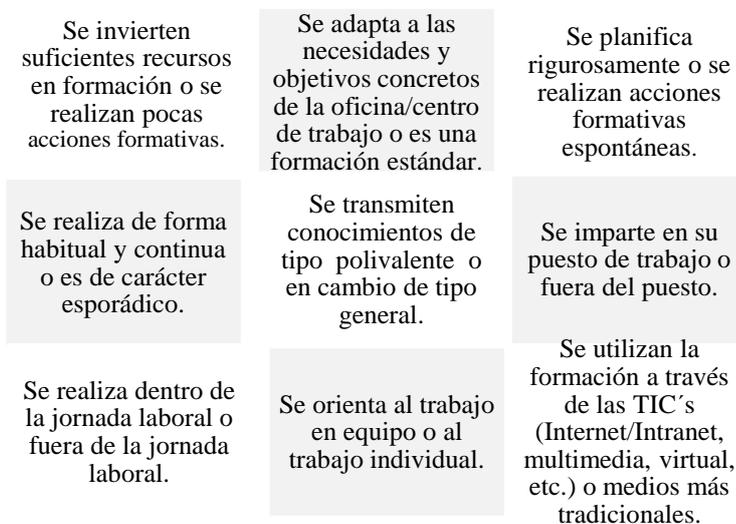
identificar y resolver las desviaciones detectadas en el desarrollo del proceso, así como preparar la solución de posibles problemas que surjan durante la realización del mismo, contribuyendo a su vez a la mejora de los resultados (Maderuelo, 2002).

Tras estas cinco fases de identificación de necesidades, planificación, ejecución, evaluación y acciones de mejora del proceso de la gestión de la formación se analizan en siguiente apartado las características que definen la política de formación.

1.4. Características que definen la política de formación

La formación es un instrumento que lleva a las empresas a ser más exitosas (Kraiger, 2003), siendo uno de los principales soportes para el cambio de las organizaciones (Silva-Peralta, 2009). Sin embargo, la formación no siempre se realiza de la misma forma en todas las empresas, sino que debe de adaptarse a ellas. El análisis de esta práctica pone de relieve que se pueden identificar diferentes características en la política de formación (Figura 1.2.).

Figura 1.2. Características de la formación



Fuente: Elaboración propia.

A continuación realizaremos un análisis de las características más señaladas por la literatura.

1.4.1. Recursos para la formación

La mayoría de la literatura en el campo de la formación ha puesto de manifiesto que aunque en la inversión de la formación están implicados, empresa, trabajador y Estado, es la empresa quien toma las decisiones sobre formación. Esto es, en manos de la empresa está la

decisión de invertir o no en formación, cuánto invertir y qué acciones formativas abordar, junto a la negociación con el Estado y los trabajadores sobre la asunción de la inversión de formación y apropiación de las rentas derivadas de las propias cotizaciones salariales (García-Moreno *et al.*, 2007). Algunos autores, señalan que existen factores que actúan como condicionantes de la inversión en formación en la empresa, tales como el tamaño de la empresa, la innovación tecnológica, el apoyo de la alta dirección, el grado de compromiso internacional. También, el grado de eventualidad de la relación entre empresa/trabajador y, por último, el nivel educativo de su fuerza de trabajo.

De forma similar otros autores consideran que se deben tener en cuenta al momento de invertir en formación la edad -mientras más joven se el empleado más probabilidad de recuperar la inversión- y el tamaño de la empresa -tomado como un efecto positivo para formar empleados- (Ng, 2005). Aunque la formación facilitada por la empresa invierte más en la educación de las personas que más estudios tienen, en relación aquellas otras con estudios no universitarios o con menor nivel de estudios (Escobar *et al.*, 2010). En las empresas europeas la mayor inversión en formación se destina a los puestos de máxima responsabilidad y con mayores exigencias en habilidades y conocimientos (Salinero-Martín y Muñoz-Castellanos, 2007).

En otro orden, con respecto a los recursos que las empresas que destinan a la formación, las empresas pueden beneficiarse de forma indirecta por la vía de subvenciones de las distintas Administraciones Públicas (Münch, 1996; Cruz, 2000; Dieckhoff, 2007; Kuckulenz, 2007), con lo pueden complementar la inversión destinada a la formación de su personal (Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010). Sólo la empresa ésta obligada invertir en una formación básica preventiva obligatoria a sus trabajadores en el marco de la prevención de riesgos laborales (Ley 31/95, de 8 de noviembre), que conlleva una formación inicial, una formación específica para el puesto de trabajo y formación continuada.

Sin embargo, algunos autores se han cuestionado si las empresas se acogen a estas ayudas para incrementar la formación con un fin más estratégico que mejore los resultados organizacionales o tan solo es por el mero hecho de beneficiarse de las subvenciones. Dentro de la inversión en formación por parte de las empresas, destacamos una cierta contradicción ya que los principales beneficiarios de los recursos públicos en formación siguen siendo las empresas grandes, que son las que menos necesitan estos fondos dados los beneficios de sus cuentas de resultados (Pineda-Herrero y Sarramona, 2006).

No obstante, el objetivo es que los recursos invertidos por las empresas en la formación deben aumentar el rendimiento del asalariado y, por ende, el resultado organizativo (Boudabbous, 2007). Muchos estudios empíricos tienen, por otro lado, validada tal atadura (Arthur, 1992; Delery y Doty, 1996). De ahí, la necesidad de invertir en formación de los trabajadores al aumentar su rendimiento. Aunque debemos significar el hándicap que en un entorno empresarial muy adverso a la incertidumbre, éste no sería favorable a realizar inversiones considerables en la formación de sus empleados, debido a la falta de certeza en cuanto a la reversión de beneficios de esta actividad (Lertxundi y Rodríguez, 2011).

Esta reversión de beneficio de las empresas para que inviertan mayores o menores recursos sobre formación, se ve condicionada por la dificultad de poder valorar el retorno de la inversión en formación de los trabajadores (Pfeffer, 1998). Las empresas optan por catalogar cierta formación como voluntaria, a realizar por sus empleados (Dolan *et al.*, 2007) al no ejecutarse durante la jornada laboral y más aún, si la formación es facilitada “online” (e-learning). Todo ello, evita desplazamientos, alquileres de aulas o salas en hoteles, mantenimiento de instalaciones y, por su puesto, su materialización fuera de la jornada laboral, no interrumpiendo el proceso productivo con la consiguiente reducción de costes.

Los costes individuales en los que normalmente invertían las organizaciones en formación solían ser muy costosos y pocos prácticos (Wayne y Noe, 2005). Pero con e-learning como herramienta de capacitación virtual para los trabajadores, ha logrado reducir grandes gastos. *E-learning* es utilizado para formación continua empresarial (García-Peñalvo, 2005; Grau-Perejoan, 2008) basada en la tecnología. Además, ha conseguido un mejor aprendizaje de los trabajadores, bajando los costes y reduciendo el tiempo empleado en la formación (Yunda-Álvarez, 2012). Esta formación “online”, e-learning, reduce un 40-60% de coste respecto a la formación tradicional. Por ello, viene a convertir el e-learning en una de las herramientas más atractivas para el desarrollo de la formación en las empresas (Martínez-Caro, 2009).

En cualquier caso, en la medida en que la empresa dedique mayores recursos a la formación permitirá que ésta pueda abordar con mayores garantías su desarrollo, llegando a todo el personal y pudiendo elegir entre mayores ofertas formativas que se adapten mejor a las características de la empresa. La obtención de "valor por dinero" de la inversión en formación se ha convertido en una de las principales prioridades de los gestores (Haque *et al.*, 2011). A título de ejemplo, en un estudio publicado por Torres Ordóñez (2005) de la

ASTD (American Society for Training y Devolment) entre 1996 y 1998 de 575 organizaciones de EEUU que cotizan en bolsa, las organizaciones que más invirtieron en “capacitación” generaron un 45% más de retorno para sus accionistas que el promedio de mercado.

Además, de todo lo expuesto, la organización que realiza la inversión también obtiene el beneficio de la satisfacción y la correspondiente motivación que toda formación proporciona al personal de la empresa (Fernández-Sánchez *et al.*, 2010). En cualquier caso la formación va a estar influida por el nivel de recursos aplicados a la misma. Esto va a permitir que se puedan desarrollar políticas formativas que cubran la mayor parte de las carencias en formación de los empleados y se puedan utilizar una mayor cantidad de medios, para una formación continua y de calidad. Todo ello, con el objetivo de que aumente la satisfacción, el compromiso y la polivalencia de los trabajadores, mejore la flexibilidad y reduzca los gastos de absentismo e incremente la productividad de la empresa y, por supuesto, que los empleados sean más competitivos para alcanzar los mayores proyectos profesionales y empresariales.

1.4.2. Formación adaptada a las necesidades

En la planificación de la formación quedan diagnosticadas cuáles son las necesidades de formación de la empresa, para ser englobadas en el posterior plan de formación, derivadas directamente del plan estratégico de la empresa (Pineda-Herrero, 2003). La formación en la empresa es requerida por una demanda de “necesidades puntuales, plurales o variopintas” (Martín-Alcázar, 1999). Las necesidades primarias son las que se deben satisfacer de forma prioritaria por encima de otras. Las secundarias pueden esperar para ser satisfechas (González y González-Soto, 1996). En cualquier caso, los cursos formativos deben cubrir las necesidades individuales, profesionales y de organización (Barzegar y Farjad, 2011).

La satisfacción de las necesidades organizativas, ocupacionales (puestos de trabajo) e individuales es hacia donde debe orientarse la formación. Para ello, se debe realizar un plan de detección de necesidades de formación. Éste comenzará identificando el bajo rendimiento del empleado debido a una falta o deficiencia de formación, teniendo en cuenta que el insuficiente rendimiento puede deberse a otras causas como un mal clima laboral, falta de recursos, sistemas de incentivos inadecuados, bajo nivel de motivación, etc. (Stolovitch y Maurice, 1998).

Este análisis de detección de las necesidades se puede realizar teniendo en cuenta las carencias actuales o las futuras (Leal *et al.*, 1999). Asimismo, puede tener un carácter reactivo tratando de dar solución a problemas existentes o proactivo al intentar detectar las necesidades antes de que los problemas potenciales lleguen a ser reales. Además, la formación debe cubrir las necesidades de los empleados no como una respuesta puntual sino que ha de actualizarse y conllevar continuidad.

Para Dolan *et al.* (2007), las necesidades formativas se dan a diferentes niveles de empresa (se ocupa de factores generales de la empresa como cultura, sus fines, clima empresarial, sus objetivos a corto y largo plazo, y su estructura), de tareas (consiste en estudiar el trabajo que se va a realizar, centrándose en los cometidos y tareas de los puestos de trabajo de la empresa, con el fin de precisar que puestos de trabajo son los que necesitan la formación) y de la persona (estudia cómo los trabajadores están llevando a cabo las tareas de su puesto de trabajo, con el fin de decidir quienes necesitan formación).

Mediante el análisis de estas necesidades se traducirán los objetivos de la organización en objetivos formativos que a su vez se transformarán en acciones formativas con éxito. Como es el caso de la orientación a largo plazo de la formación -planes de formación-, que tendrá un efecto positivo sobre la productividad (Aragón *et al.*, 2003).

En consecuencia, un programa de formación en una empresa será viable si previamente se ha analizado las necesidades en donde se precisa formación, se determina el contenido formativo y se señala las personas que deben formarse en determinadas habilidades, conocimientos o actitudes (Dolan *et al.*, 2007). Además, la formación debe asumir la finalidad de proporcionar unos niveles de cualificación en consonancia con las necesidades reales de la empresa, como elemento eficaz en mejorar su competitividad (Relea, 1991; Ferrer-Ortega, 1999). El objetivo de una buena detección de las necesidades de la empresa es que la formación no sea un simple parche. Para evitar esto, lo principal es conseguir detectar de forma correcta las necesidades formativas (Barón, 2003).

La comprobación de haber realizado una correcta detección de las necesidades la obtenemos con los resultados, los cuales muestren que la formación que se adapte a las necesidades del capital humano a través de programas encaminados a cubrir la motivación, el incremento de la satisfacción en el trabajo, el aumento del conocimiento organizacional, el aumento de la participación del trabajador y la transferencia del nuevo conocimiento adquirido tendrán un impacto positivo organizacional (Úbeda-García, 2005).

A la luz de las reflexiones anteriores podemos afirmar que aquellas acciones formativas estándares internas o externas (ofrecidas por consultorías), que no se adaptan a

la empresa no contribuirán a mejorar los resultados del empleado, se convertirían en un mero trámite al no cubrir las necesidades reales de la empresa.

1.4.3. Planificación de la formación

En la actualidad, el diseño organizacional se resume con la frase “diseñar para el cambio” (Lawler y Worley, 2006), lo que inspira a muchas organizaciones a crear estructuras más ágiles y planes para responder a los nuevos entornos. La planificación de la formación es una fase clave del proceso de gestión de la formación continuada de las organizaciones la cual previamente ha identificado y analizado las necesidades formativas para posteriormente, una vez realizada la planificación, ejecutado el plan y evaluado el proceso formativo, obtener unos resultados.

El resultado de una buena planificación de la formación como base de la política formativa de la empresa conduce al logro de resultados más allá de la evaluación de los conocimientos adquiridos, al tener un impacto en la organización y en los trabajadores. En la tabla 1.5. señalamos los beneficios que se logran con una adecuada planificación de la formación tanto para la empresa como para el trabajador.

Tabla 1.5. Beneficios de una adecuada planificación de la formación

Empresa	Trabajador
Aumenta la productividad, así como el nivel de competitividad y rentabilidad.	Aumenta la seguridad en el empleo.
Ayuda a fortalecer y a transmitir la cultura, valores y misión de la empresa.	Conduce la integración social del trabajador.
Beneficia los procesos de gestión de calidad en las organizaciones y, especial, el trabajo en equipo.	Facilita el conocimiento de las TICs y formas de trabajar.
Coloca en los puestos de trabajo, a personas capacitadas e integradas en la cultura de la organización.	Favorece el clima de trabajo, su satisfacción y su motivación en la empresa.
Desarrolla la calidad de los productos/servicios y admite la investigación e innovación en nuevos productos.	Impulsa la participación.
Favorece la incorporación de las TICs así como nuevos sistemas de gestión y organización.	Perfecciona el nivel de eficiencia en su área (mejora de procesos).
Genera el desarrollo y la optimización de la empresa	Mejora las posibilidades de traslado y promoción interna dentro de la empresa
Incrementa el compromiso del personal con la empresa.	Obtiene nuevos conocimientos, habilidades y destrezas.
Mejora la cualificación y la recualificación de los trabajadores.	Permite prepararse para la asunción de responsabilidades, la toma de decisiones eficientes y la resolución de problemas.
Provee la adaptación de las empresas a los cambios del mercado y del entorno.	Potencia las posibilidades personales, profesionales y laborales.
Reconoce una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación de la fuerza laboral.	Reduce el número de accidentes laborales.

Fuente: Diversos autores (FERENCE *et al.*, 1977; MCBEATH, 1993; SOLÉ y MIRAVET, 1994; DUANE, 1996; MISHO, 1996; ZABALZA, 1997; FERNÁNDEZ-SALINERO, 1999; MOY y McDONALD, 2000; PINEDA-HERRERO, 2003; LAWLER y WORLEY, 2006; DOLAN *et al.*, 2007; RÍOS, 2008; RICO *et al.*, 2010; LÓPEZ y del-VALLE, 2011; YUNDA-ÁLVAREZ, 2012).

En el caso contrario, cuando las empresas no realizan una planificación de la formación, no se anticipan y no realizan una previsión de las necesidades formativas, llevan a que en la práctica habitual de esas empresas con mayores costes deban impartir acciones formativas esporádicas que solventen los problemas que deberían estar planificados y solucionados (Misko, 1996). Por consiguiente, la ausencia de esta planificación de la formación conducirá a que las organizaciones realicen acciones formativas que no se adapten a sus necesidades y, por tanto, no contribuyan a mejorar sus resultados. Todo ello, actuará como un factor que inhiba el retorno de la inversión, por inadecuado diseño (Misko, 1996; Moy y McDonald, 2000). De ahí, el plan de formación que no se adapte al desarrollo estratégico de las empresas, no pasará de ser un parche a los problemas a corto plazo (Solé y Miravet, 1994).

1.4.4. Formación habitual y continua

La formación en la empresa es formación continua y permanente en el ámbito de lo laboral y social, campo donde se desarrolla este tipo de formación o mejor preparación profesional (Martín-Alcázar, 1999). La formación continua se configura como una herramienta fundamental para cimentar dentro de la organización un clima de aprendizaje constante (Jerez-Gómez, 2004). Y como inversión es de las más rentables, ya que si se plantea de manera exitosa, la continuidad de las instituciones está garantizada (González y González-Soto, 1996). Además, mejora el rendimiento de las organizaciones (Pfeffer, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Delaney y Huselid, 1996; Huselid *et al.*, 1997; Pfeffer, 1998; Dolan *et al.*, 2007). En consecuencia, podemos afirmar que la formación continua se trata de una de las formas relevantes para promover el enriquecimiento en el trabajo y aumentar las posibilidades de que los individuos desarrollen un grado de experiencia en el desempeño de sus funciones (Coelho-Junior y Mourão, 2011).

La formación continua es también formación profesional continua, definida como una formación-inversión necesaria (Salinero-Martín y Muñoz-Castellanos, 2007) y una variable estratégica insertada en la gestión general de la empresa (Boudabbous, 2007), dentro de las estrategias de dirección y gestión de recursos humanos como una parte integral de la política y las estrategias de la empresa. La formación es una función específica vinculada a la gestión de los recursos humanos, sobre todo para adaptarse con flexibilidad a los cambios sociales, económicos y técnicos con el objeto de asegurar la supervivencia y el incremento de la eficacia en la organización (Aparicio *et al.*, 2001). Por

eso, la formación organizacional se define como el “arte de saber hacer” en la empresa y se concibe a ésta como un centro permanente de formación que facilita la adquisición, creación y aplicación de conocimientos (Morcillo-Ortega *et al.*, 2000). De ahí, la importancia de reactualizar regularmente el saber del personal de una empresa (Alouane, 1997). Además, la formación continua es cada vez más una responsabilidad colectiva, porque involucra y compromete a todos sus miembros; y por otra parte, le hace ser el eje central de cualquier transformación que pretenda la organización.

Por último, los trabajadores que más participan en la formación continua y en actividades de desarrollo tienen menos posibilidades de perder su empleo así como de adoptar comportamientos no deseados (Pajo *et al.*, 2010). En cambio, la formación instrumentada en acciones aisladas, sin continuidad, no va a tener un efecto tan fuerte como una política planificada, regular en el tiempo, convertida en un hábito para sus empleados. Por todo ello, la formación continua es el proceso de la gestión de una formación integrada en los objetivos estratégicos de la organización a través de su dirección de sus RRHH, mediante una formación diseñada y planificada para cubrir las necesidades de la política formativa con el consiguiente impacto positivo en los resultados de la empresa y del trabajador. A diferencia, la formación esporádica utilizada como remiendo ocasional, aumentará costes y no cubrirá las necesidades organizativas de la empresa y de los propios trabajadores.

1.4.5. Formación polivalente

La abundante reflexión teórica consultada viene señalando que la formación puede ser de dos tipos. Por un lado, una formación general donde el trabajador adquiere conocimientos que le van a ser de utilidad para mejorar la productividad futura no sólo de la empresa que se la proporciona sino también de otras (Barba-Aragón *et al.*, 2007). Según la teoría del capital humano la empresa no suele estar dispuesta a soportar toda la inversión formativa, al tratar de compensarla con pagar un menor salario durante este tiempo formativo general (Becker, 1983; Loewenstein y Spletzer, 1999; Barret y O’Connell, 2001). La formación general tiene como principal ventaja que ayuda a crear un fuerza laboral flexible (Barret y O’Connell, 2001), la capacidad de obtener más información de su propia experiencia y de la de los demás (Pfeffer, 1994) para facilitar la adquisición y transferencia del conocimiento (Jerez-Gómez *et al.*, 2004). Por otro lado, la formación específica, más especializada donde el empleado adquiere conocimientos que, básicamente, sólo puede aplicar en la organización que se los ha suministrado. Esta formación específica es dinámica, se convierte una formación polivalente, al no quedar encorsetada a un puesto de

trabajo sino que permite a los empleados desarrollar diferentes funciones y tareas (Céspedes-Lorente *et al.*, 2005). Según la teoría del capital humano, como la empresa se puede beneficiar de todos los retornos futuros que generará la formación está más dispuesta a sufragar la inversión realizada (Barba-Aragón *et al.*, 2007).

La formación generalista es positiva en el crecimiento de la productividad (Barret y O'Connell, 2001). Además, es percibida por el empleado como útil fuera de la empresa y aplicable a otros puestos de trabajo resultando, por tanto, como una especie de "regalo" por parte de la organización que contribuye a su empleabilidad en el mercado de trabajo. El empleado se esfuerza, se compromete con la organización, y esto impacta en la productividad (Silva-Peralta, 2009).

La formación polivalente se desprende sobre varios puestos de trabajo relacionados entre sí desde una formación específica común con las peculiaridades propias e interrelaciones de cada puesto. Todo ello, es desarrollado por los empleados con prácticas de multi-habilidad (Barba-Aragón *et al.*, 2014). No obstante, existe otro peldaño más formativo conllevaría a la formación especializada, conformada por ciertos conocimientos, habilidades y destrezas técnicas permite su integración en los equipos de trabajo asesorando y ayudándoles a ser efectivos (Pérez *et al.*, 2007). En consecuencia, la formación en múltiples habilidades técnicas promueve el crecimiento de la productividad con más fuerza, donde el término de trabajador súper-especializado tiende a desaparecer ante la necesidad de contar con empleados más polivalentes (Barret y O'Connell, 2001). En todo caso el objetivo debe ser promover y hacer realidad la capacidad de aprovechar las sinergias derivadas del trabajo en equipo, con más autonomía, responsabilidad y capacitando para asumir riesgos calculados (Ferrer-Ortega, 1999).

La formación especializada frente a la específica y polivalente vendría por el desarrollo del trabajador, bien a través de los diversos planes de carrera con itinerarios profesionales específicos y la promoción a puestos técnicos dentro de la empresa. Surge un nuevo panorama, que sustituye la seguridad que mantenía el trabajador en el puesto de trabajo, ascensos y a la formación formal en un entorno cambiante (Aubrey y Cohen, 1995). Por lo que el modelo de formación basado en distintos itinerarios de desarrollo está en función de la carrera profesional que cada empleado tenga que desarrollar desde los generales a más específicos y polivalente (Carazo-Muriel, 2008). La formación especializada es demandada por la importancia creciente de un integrante técnico dentro de cada equipo de trabajo en el mundo empresarial (Pérez *et al.*, 2007).

La formación tradicional en habilidades para el trabajo en equipo tiene que ser completada con una formación especializada en el caso de coordinación entre equipos o sistemas multiequipo. De manera que potenciar o formar simplemente a los componentes del equipo no garantiza que vayan a ser más efectivos como colectivo. Precisaría integrar al equipo, para su consulta y asesoramiento, a técnicos especialistas (Cobb *et al.*, 2003).

Para finalizar, se apuesta por una formación polivalente, en contraposición a la formación específica que no se dinamiza o la especializada (Leonard-Barton, 1992; Pfeffer, 1994). También, existe una apuesta por la formación en la multi-habilidad de los empleados como formación orientada al aprendizaje (Barba-Aragón *et al.*, 2014). Sin embargo, el desarrollo de formaciones específicas tras la superación de la básica o generalista conllevará un valor añadido para estos profesionales especialistas. Esto puede proporcionar unos mayores resultados en el rendimiento de los trabajadores en cuanto a su productividad y, de los equipos donde se encuentran inmersos.

1.4.6. Formación en el puesto de trabajo

El plan de formación deberá designar cuál es lugar donde desarrollar el programa de formativo. Esta decisión a criterio de (Dolan *et al.*, 2007), puede estar limitada por el tipo de aprendizaje que se requiera, el grado deseado, así como por coste de la inversión y el tiempo duración del programa. Existen dos opciones básicas: *fuera del trabajo*, donde gran parte de la formación en habilidades conceptuales e integradoras y las que se enseñan en el lugar de trabajo sobre destrezas básicas del trabajo, y *dentro de este lugar de trabajo*, aquellas destrezas que se desarrollan en el puesto específico de cada trabajador.

La formación del trabajador en la empresa implica formar y capacitar al trabajador para que pueda desenvolverse de forma conveniente en el desarrollo normal de una tarea o trabajo (Buckley y Caple, 1991; Claver *et al.*, 2001; Beckett-Hughes, 2002). De ahí que el puesto de trabajo asignado al trabajador sea considerado como el lugar pertinente donde logra la integración de los aprendizajes (Gámez, 2007).

Previamente a la formación en el puesto de trabajo, la empresa deberá realizar un análisis del puesto de trabajo, así como el perfil de la persona a ocupar el puesto (Dolan *et al.*, 2007). Esta formación en el puesto suele programarse e impartirse por parte de la empresa, si bien parte de ella es informal. Es considerada como una formación directa en el puesto de trabajo (Dolan *et al.*, 2007), con la selección y preparación cuidadosa del formador y del formando, la explicación y demostración completa, ensayo o práctica en el puesto de trabajo y la retroalimentación (feedback) de formador y formando. En el contexto

del puesto de trabajo la formación aporta una experiencia práctica, se adapta a la organización y, sobre todo, facilita su transferencia. Sin embargo, la formación tiene que transferirse al puesto de trabajo para que perdure en el tiempo, de lo contrario se perdería o malograría (Holton y Baldwin, 2003; Silva-Peralta, 2009; Haque *et al.*, 2011).

De igual manera, desde la formación en el puesto de trabajo, jornada tras jornada de trabajo, se evitan los problemas de desfase entre la teoría y la práctica. Posibilita disminuir los costes al verse reducidos los periodos de ausencia en el trabajo, y resulta más motivadora que los cursos externos, al resolver problemas e incidencias concretas que surgen en el propio puesto de trabajo (Gámez, 2007). Además, se puede establecer un periodo práctico en el puesto de trabajo para conjugar, complementar la formación académica y el tiempo de experiencia laboral necesaria para ocupar el cargo (Marzo-Navarro *et al.*, 2006). Por tanto, en el puesto de trabajo se presenta la oportunidad a los empleados de aplicar lo aprendido y los recursos necesarios para hacerlo (Brinkerhoff y Montesino, 1995; Clarke, 2002; Gaudine y Saks, 2004; Lim, 2006). Aquí, las actividades formativas adquieren su base en un lugar de trabajo técnicamente competitivo que provee a los empleados de los recursos necesarios a través de las cuales les permiten rápidamente ajustarse a los cambios en métodos de producción, productos requeridos y tecnología (Marín-Díaz, 2009).

Todo esto conduce a unas ventajas tanto al realizar la formación en el puesto de trabajo como su aplicación directa al trabajo, ahorro de costes, evitar desplazamientos y contratación de personal externo (Dolan *et al.*, 2007). Con la formación en el puesto de trabajo se pone en relación la formación teórica con la práctica, evaluando casi de forma inmediata los cambios y la comprensión de lo aprendido de manera incierta e imaginaria. Además, se consigue un ahorro de costes por su vinculación directa al puesto de trabajo. Pero ciertamente que para evitar deficiencias ha de estar correctamente planificada.

No obstante, a pesar de lo expuesto anteriormente, es preciso señalar que a veces el entorno de trabajo no presenta oportunidades para la transferencia (Kirkpatrick, 1996) de lo aprendido en la formación (Ford *et al.*, 1992). Es por ello que la formación en el puesto está limitada por el tipo de aprendizaje que deba tener lugar (básico, técnico, práctico), así como por ciertas consideraciones sobre su coste.

Y a su vez la formación en el puesto produce una serie de inconvenientes como la posible pérdida de negocio cuando los empleados en formación generan frustración en los clientes, errores o daños en equipos, falta de medios. Además, fácilmente puede darse el

caso de instructores que no sepan transmitir sus conocimientos, a pesar de que tengan unas capacidades excelentes para el puesto de trabajo (Dolan *et al.*, 2007).

En este último caso, el empleado en formación trabaja en el puesto de trabajo, generalmente bajo la tutela de un trabajador experimentado, de un supervisor o de un instructor. Por todo ello, es importante que el líder del equipo promueva condiciones favorables (Kidder y Rouiller, 1997) para que se produzca una relación de la formación en el puesto de trabajo con la productividad (Barron *et al.*, 1997).

Por otro lado, dentro de la formación en el puesto de trabajo, también es posible lograr materializar los beneficios potenciales de la inversión realizada en formación con otras prácticas complementarias que prolonguen la permanencia de los empleados en la organización (De-Saá y Ortega, 2002). Estas prácticas en empresa, complementarias a la formación recibida, suponen una oportunidad única para el desarrollo del trabajo y asumir las competencias del puesto de trabajo. Además, permiten tanto a los alumnos como a los empleados: experimentar, ensayar, poner en práctica, aplicar, adquirir y/o extinguir comportamientos en un entorno real de trabajo. La formación se basa en la práctica, en la “acción” (Bunk, 1994; Repetto-Talavera y Pérez-González, 2007). Los métodos activos en los que el alumno es el protagonista son imprescindibles para transmitir la competencia de acción, puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar (Tejada-Fernández y Navío-Gámez, 1997). Es más, la oportunidad de realizar prácticas en la empresa asegura a los alumnos numerosas oportunidades de aplicar lo que han aprendido en sus puestos de trabajo y facilita que una mayor cantidad de contenido de la capacitación se pueda transferir (Noe, 1986).

En definitiva, la formación integrada en el trabajo permite la mejora continua de los resultados del trabajo (Sauter, 1999). Y, por el contrario, aquella formación no integrada en el trabajo, no transferida al desempeño del puesto de trabajo, más aún de ser ineficaz inhibe un retorno de la inversión de la actividad formativa (Misko, 1996; Moy y McDonald, 2000). Es por ello, que debe plantearse si ante una actividad formativa irrelevante producto de no estar integrada en el trabajo, también viene motivada por la falta de compromiso de supervisores y de la alta dirección.

1.4.7. Formación dentro de la jornada laboral

La formación en el puesto de trabajo, en su inmensa mayoría se realiza dentro de la jornada laboral. Pero el mayor coste que debe afrontar la empresa en relación con la formación es el relacionado con las horas que el trabajador debe destinar, en horario laboral, para asistir a acciones de formación fuera del puesto de trabajo (Comisión Europea, 1995). En base de la Ley de Prevención de Riesgos Labores (Ley 31/1995, de 8 de noviembre), la Ley de Conciliación de la Vida Laboral y Familiar de las personas trabajadoras (Ley 39/1999, 5 noviembre) y el propio Estatuto de los Trabajadores (Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo), etc. la formación dentro de la jornada laboral debe ser la prioridad de las actividades formativas, especialmente de aquellas implícitas relacionadas con el proceso de trabajo.

Es necesario resaltar que la formación obligatoria dentro de la jornada laboral, basada en una gestión sistemática de la seguridad y salud de los trabajadores (Ley de Prevención de Riesgos Labores. Ley 31/1995, de 8 de noviembre), no sólo dará como resultado una reducción de los ratios de siniestralidad, normalmente, genera un aumento de la productividad y de los resultados económicos y financieros de la empresa (Andreoni, 1986; Niederleytner-Molina *et al.*, 1996; Ashford, 1997; Smallman y John, 2001; Rechenthin, 2004).

Este tipo de formación es fundamental siempre que su puesta en práctica se realice y ejecute en el espacio de la jornada de trabajo, bien en el puesto de trabajo o fuera del puesto de trabajo. Es conveniente señalar que la formación dentro de la jornada laboral también se puede realizar fuera del puesto de trabajo, con un efecto positivo en la productividad (Black y Lynch, 1996). Otros, apuestan por la formación interna vinculada al puesto de trabajo (Aragón *et al.*, 2003). En cualquier caso, la formación en horario del trabajo es una reivindicación socio-laboral que contribuye a la satisfacción y motivación del trabajador no solo al desarrollarse en el centro de trabajo sino también en acciones de formación externas.

Desarrollar la formación, tal como hemos descrito en el punto anterior, y su puesta en práctica en el entorno real de trabajo, cómo se desarrolla y se engrana dentro de una jornada laboral, es una oportunidad única para la formación en competencias al permitirle a los empleados e incluso a los alumnos en prácticas: experimentar, poner a prueba, etc., los conocimientos adquiridos (Repetto-Talavera y Pérez-González, 2007).

Por el contrario existe la opción de que la formación se dé en el lugar de trabajo, pero no en el puesto y fuera de la jornada laboral cuando ha finalizado el proceso productivo para ser impartida a las diferentes secciones o unidades de negocio. La clave

para las empresas está en denominarla, sombrearla o encubrirla como “voluntaria” para los trabajadores y que puedan desarrollarse las acciones formativas sin que los empleados interrumpen sus cometidos habituales (Dolan *et al.*, 2007).

No obstante, el uso de las TICs permite a través de las aplicaciones Web 2.0 el poder estar interactuando en el lugar de trabajo y dentro de la jornada laboral con los compañeros sobre conocimientos, puestas en común, dudas surgidas, en la puesta en práctica de la formación realizada (Whang, 2011). Aunque esta formación “online” esté concebida principalmente para que el trabajador la realice a cualquier hora y día desde su propio domicilio fuera de la jornada laboral.

1.4.8. Formación orientada al trabajo en equipo

Los constantes cambios en el mundo de la empresa y el aumento de tareas más coordinadas entre los distintos departamentos hacen que el ejercicio del puesto de trabajo en las organizaciones se desarrolle y esté vinculado a más de un individuo. Por todo ello, las empresas más punteras introducen, cada vez más, en sus programas formativos la enseñanza del trabajo en equipo (Butterfield y Pendergraft, 1996).

Existe un elevado nivel de evidencia empírica que demuestra la relación positiva del trabajo en equipo, como práctica de RRHH, y los resultados empresariales (Verano-Tacoronte, 2003). Hemos de tener en cuenta que en el aprendizaje en equipo: “... la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo”. Nos encontramos ante la transformación de la concepción del aprendizaje individual al aprendizaje en equipos (González-Vargas, 2012). Por lo que las tendencias actuales de diseño organizacional de los equipos son piezas angulares, importantes en las arquitecturas de las empresas (Cordery *et al.*, 2010; Grant *et al.*, 2010). Y mucho más en términos de competencia clave en los diferentes trabajos (Echeverría, 2002) e incluso como competencia principal para los universitarios que quieran acceder con éxito al mercado laboral (Marzo-Navarro *et al.*, 2006). Estos nuevos contextos organizacionales basados en los equipos se traducen en un tipo de apoyo que crea oportunidades para efectividad de los equipos, todo en base a los sistemas de gestión de los recursos humanos como la formación y la evaluación del rendimiento (Rico *et al.*, 2010).

A pesar de lo que acabamos de exponer, algunos autores manifiestan que los equipos se crean o mejor dicho, se utilizan cuando los errores acarrearán severas consecuencias (Salas *et al.*, 2008), como la complejidad de las tareas que excede la capacidad individual, el contexto de tarea se encuentra poco definido, ambiguo o muy

estresante. También cuando se requieren decisiones múltiples y rápidas o la vida de otras personas depende de la percepción colectiva de individuos expertos.

No obstante la literatura sobre el tema nos muestra que la formación para trabajar en equipo influye positivamente en los resultados de los equipos de trabajo (Pérez *et al.*, 2007). Por tanto, el desempeño conseguido por los equipos formados suele ser mejor que el de los no formados.

Como consecuencia de todo ello se establecen dos bloques en el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas: *los de autogestión*, basados en la planificación y coordinación de tareas y el establecimiento de objetivos. Y los *interpersonales*, como comunicación, resolución de problema y conflictos, interdependencia, liderazgo y creatividad. En sus conclusiones, Pérez *et al.* (2007) matizan el protagonismo especial de la formación, clave para conseguir equipos efectivos. En el corto plazo las habilidades de autogestión y sus resultados se hacen más visibles que las habilidades interpersonales apostadas más en el largo plazo.

En cambio, no todos los equipos son efectivos y obtienen buenos resultados (Rufus, 1998; Gómez-Mejía *et al.*, 2001). Debido a que las habilidades de equipo no tienen por qué ser innatas, ya que los conocimientos, habilidades y destrezas pueden aprenderse mediante la formación, como han demostrado algunos autores en sus investigaciones (Chen *et al.*, 2004; Ellis *et al.*, 2005). Lo cierto es que el uso de equipos en las organizaciones han aumentado y que las empresas están trabajando en torno a la estructura de los equipos en lugar de los trabajos individuales (Barba-Aragón *et al.*, 2014). Por consiguiente, podemos asegurar sin temor a equivocarnos que la formación mejora bajo el contenido de equipo (Hollengeck *et al.*, 2004). Y en cuanto a las políticas formativas y de capacitación existe una relación positiva entre la formación recibida por los equipos y la mejora tanto de su rendimiento objetivo, como de las evaluaciones que reciben por parte de sus supervisores (Salas *et al.*, 2007).

En un contexto bajo una cultura de colaboración y confianza como es el trabajo en equipo, los trabajadores aprenden más fácilmente (Coelho-Junior y Mourão, 2011). Además el compartir valores y expectativas puede ser fundamental para el apoyo del aprendizaje, especialmente en las actividades donde a través de la cooperación se generan valores compartidos de manera informal más que en una imperiosa tarea determinada objetivamente (Coelho-Junior y Mourão, 2011). Por otro lado, para obtener una mayor eficacia de los equipos de trabajo es primordial la capacidad de liderazgo de los directivos responsables de los mismos (Quesada *et al.*, 2011). Los cuales deben tener la formación necesaria manejar

las herramientas más propicias para la cohesión y éxito de sus equipos con el objetivo de revertir resultados positivos para su organización. En este caso, la formación de los ejecutivos o directores aumenta la eficacia al incidir en la mejora de su rendimiento y del trabajo en equipo (Haque *et al.*, 2011).

Por último, cabe indicar cómo diversas investigaciones subrayan el grado de alineamiento de la formación con la capacidad de autogestión que son capaces de asumir los equipos de trabajo (Kirkman y Rosen, 1999) a la vez que producen un resultado positivo sobre su efectividad (Pearsall *et al.*, 2010). Por eso mismo, la suma de esfuerzos en el trabajo en equipo, las sinergias producidas en el desempeño del trabajo y en los resultados obtenidos respecto al trabajo individual, apuestan por una formación en equipo que logre la cohesión de todos sus integrantes.

1.4.9. Utilización de la formación a través de las TICs

La aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), provoca una globalización económica, social y cultural. A finales de los noventa aparecen la última de las innovaciones tecnológicas: la incorporación de Internet a la educación, dando lugar a *e-learning* (Martínez-Caro, 2009). La *formación "online"* se puede entender como "el uso de una serie amplias de tecnologías de Internet para aumentar el conocimiento y el rendimiento" (Rosenberg, 2001). En sentido, las TICs van a transformar los modelos de formación anteriores, tanto la modalidades de tipo presencial como de distancia tradicional (González-Arechabaleta, 2005).

El aumento de la tecnología en la formación de la empresa es una evidencia, aunque persista una combinación con la tradicional. Lo cierto es que los métodos tradicionales se han convertido en insuficientes para la formación de directivos y ejecutivos. La necesidad de la tecnología, las actividades *e-learning*, medios de comunicación de video, simuladores como proceso de la interactividad vienen a facilitar la toma de decisiones de las empresas (Ertemsir y Bal, 2012).

Pero, ante todo, la formación "online" supone un nuevo modelo de aprendizaje. Donde el empleado se convierte en el centro del proceso, al tener que participar en él de forma activa, intercambiar conocimientos y organizar de manera particular sus programas de estudios. Este tipo de formación es la modalidad de educación a distancia predominante (Grau-Perejoan, 2008). Los recursos tecnológicos moderan el aprendizaje de los formados y

el rol de los formadores durante la formación (Ainley *et al.*, 2002; Brown y Ford, 2002; Sitzmann *et al.*, 2006).

Por tanto, en la Sociedad de la Información, las TICs proporcionan una amplia variedad de actividades y experiencias que apoyan el aprendizaje. Donde la instantaneidad de los cambios se produce de forma vertiginosa no está al margen de las organizaciones. Al contrario, se trata de un medio imprescindible, rápido y eficaz utilizado por las empresas por donde fluye su comunicación tanto interna como externa con un ahorro de costes de estructura que repercuten directamente en sus cuentas de resultados. El manejo de los medios multimedia en la formación e información de los trabajadores -Intranet, Internet, reuniones virtuales, cursos “online” para idiomas, seguros, prácticas para el puesto de trabajo, etc.- es vital para las organizaciones tanto en una formación generalista como en una especializada (Aiello y Willen, 2004).

En el caso e-learning la asociación más grande del mundo para la formación y el desarrollo, American Society Of Training and Development, la define como “término que cubre un amplio grupo de aplicaciones y procesos, tales como el aprendizaje basado en Web, aprendizaje basado en ordenadores, aulas virtuales y colaboración digital. Incluye entrega de contenidos vía Internet, Intranet/Extranet, audio, vídeo, TV interactiva, virtual, CD y DVD” (García-Peñalvo, 2005). El aprendizaje e-learning busca transferir conocimiento por medio de herramientas web que faciliten la adquisición de la información en beneficio propio de las personas para de esta manera contribuir al mejoramiento de los resultados esperados por las organizaciones (Aliende, 2007). En otras palabras *e-learning* se exhibe como una herramienta atractiva para las empresas, la cual la detallamos desde las ventajas de la formación “online” que nos aporta la literatura sobre el tema (ver tabla 1.6.).

Por otro lado, una de las claves del intercambio de conocimientos en el mundo empresarial está representado por la *Intranet*, una red privada que se utiliza en el interior de las organizaciones. Sirve para difundir recursos de información y medios informativos entre los empleados de la organización (Avilés *et al.*, 2004).

Tabla 1.6. Ventajas de la formación “online”

Ventajas para empresas	Ventajas para empleados	Limitaciones
Reduce un 40-60% de coste respecto a la formación tradicional. Más costes de desplazamiento.	Disponibilidad del contenido (24 horas del día, 7 días a la semana). Mayor capacidad de organización, planificación y gestión del tiempo.	Requiere un gran esfuerzo y una importante inversión de recursos económicos y humanos en la fase de planificación.
Permite impartir formación idéntica a todos los empleados de un determinado nivel, aunque trabajen en diferentes localizaciones geográficas de la misma empresa.	Acceso a una amplia oferta formativa al superar las barreras geográficas. Agilidad en la comunicación.	Implica roles profesionales: diseñadores, informáticos, dibujantes, pedagogos, profesores /tutores, directores, coordinadores y autores de material (expertos).
Acceso a la formación de un mayor número de trabajadores. Además, ahorro de tiempo de capacitación de los empleados, así como la inversión para las empresas.	Alumno como sujeto activo y protagonista del proceso formativo. La posibilidad de aprender a los empleados a su propio ritmo.	Desmotivación de los estudiantes: los alumnos trabajan en soledad; exige autodisciplina y puede haber sensación de aislamiento
Fácil acceso a la formación y actualización del personal de la empresa, más competitiva y eficiente.	Personalización del aprendizaje (contenidos, ritmos de aprendizaje, tutorías personalizadas...).	Los alumnos, acostumbrados al modelo tradicional de formación, necesitarán desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje.
Crema hábitos de uso de las TICs, que son aplicables posteriormente en el trabajo diario. Más flexible que la formación presencial.	Mayor interacción entre participantes y profesores. Posibilidad de comunicación síncrona.	Más trabajo que la formación presencial, tanto para el profesor, que tendrá que dedicarse a sus alumnos diariamente mientras la actividad de formación tenga lugar.
Facilita el intercambio y la adquisición del conocimiento. Además, actualización y reutilización de los contenidos	Capacidad de valorar y analizar las habilidades y competencias que se van adquiriendo a lo largo de un proceso formativo.	Requiere unas competencias tecnológicas mínimas por parte de los participantes, especialmente de los docentes.
Genera una cultura de Internet, que transforma la comunicación y relaciones internas y externas, favoreciendo cambios organizativos y metodológicos.	Información didáctica por medio de imágenes, textos y sonidos multimedia, los cuales facilitan la comunicación de la información que se quiere aprender.	Desde el punto de vista relacional-social, la formación “online” es claramente inferior a la formación tradicional.
Capacidad de adaptar sus programas formativos a las necesidades específicas de los empleados.	Bases de datos globales, facilitan la búsqueda en Internet.	Puede haber sobrecarga de información. Dependencia tecnológica.

Fuente: Diversos autores (Bartolomé *et al.*, 1998; Mendoza, 2003; Welsh *et al.*, 2003; Wild y Hope, 2003; García-Peñalvo, 2005; Lee y Kang, 2005; Cardona, 2006; Aliende, 2007; Hornos *et al.*, 2007; Grau-Perejoan, 2008; Martínez-Costa y Jiménez-Jiménez, 2009; Fontalvo y Carmen, 2011; Yunda-Álvarez, 2012).

Algunos de sus beneficios consisten en posibilitar y fortalecer el trabajo en equipo, así como la competencia básica existente en la mayoría de organizaciones. Se trata de un sistema integrado de comunicación interna por el cual se evidencia la cultura organizacional (Ongallo, 2008) y cuyas principales características quedan descritas en las investigaciones de diversos autores -ver tabla 1.7.- (Olaya *et al.*, 2002; Aristizábal, 2006; Cristancho, 2007; Ongallo, 2008).

Tabla: 1.7. Características de Intranet

Red de computadores limitada a un número de usuarios determinados que generalmente están en un mismo edificio o empresa, aunque pueden estar más distanciados.	Empieza Internet y protocolos TCP/IP. Además, una aplicación clave como es el correo electrónico corporativo.	Limita y restringe el acceso a cualquier persona que no esté autorizada.
Posibilita la distribución amplia de información a bajos costos.	Disminución del costo y número de viajes.	Economía en papelería.
Permite la exclusión de la burocratización, aproximación al cliente interno y externo, asegurando la participación de los empleados en una gestión efectiva para construir la identidad del equipo o grupo.	Aumenta la moral de los empleados y permite que la comunicación externa, la dirigida a clientes y proveedores, llegue de forma oportuna y acorde a las necesidades básicas de los mismos.	Disposición para el empleado cuando y donde quiera.
Reducción del tiempo que conllevan los intercambios de información.	La implementación de redes internas como la Intranet supone unos gastos relativamente bajos para las ventas que ofrece a las compañías.	Herramienta que ayuda a mejorar la ventaja competitiva de las empresas.

Fuente: Diversos autores (Olaya *et al.*, 2002; Aristizábal, 2006; Crispancho, 2007; Ongallo, 2008).

En definitiva, la formación “online” con la interactividad en las unidades de aprendizaje, registra las acciones del alumno y sus diferentes interacciones, controla y verifica su progreso (González-Arechabaleta, 2005). Además, la velocidad de Internet hace presentar nuevos productos, servicios casi al instante, los empleados deben aprender y fusionar la nueva información de forma rápida (Wild *et al.*, 2002). Por el contrario, con la formación tradicional no llega a responder a la velocidad del desarrollo de la organización en un proceso de cambio continuo de la economía (Heraty, 2004). Por todo lo expuesto, la Web se convierte en la infraestructura básica para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales, combinando servicios síncronos (por ejemplo, una charla interactiva por Internet) y asíncronos (por ejemplo, correo electrónico) dando lugar al modelo e-formación o *e-learning* utilizado para formación continua empresarial (García-Peñalvo, 2005; Grau-Perejoan, 2008).

Una vez expuestas las características que definen la política de formación de la empresa, en el próximo apartado convergen el objeto de cada uno de los apartados anteriores. Lograr sus objetivos como resultado de una de las actividades de la empresa, a través de los resultados de la formación.

1.5. Resultados de la formación

Como se ha argumentado anteriormente, la formación proporciona grandes ventajas para la empresa. Sin embargo, no siempre se han materializado en resultados tangibles, lo que ha creado ciertos niveles de confusión sobre esta práctica de recursos humanos.

1.5.1. Importancia de la medición de la formación

Una formación eficaz debe definir manifiestamente los objetivos de la misma (Salinero-Martín y Muñoz-Castellanos, 2007). Para que un programa de formación tenga éxito debe de estar claramente establecido y tener objetivos realistas, lo que proporcionará una guía de los contenidos del programa y establecerá los criterios mediante los que se valorará su eficacia. Es decir, hay que lograr la conexión entre los objetivos estratégicos y los programas de formación (Sherman *et al.*, 1999) para que la formación proporcione los resultados deseados.

Las organizaciones gastan una inmensa cantidad de tiempo y dinero en formación, con el fin de facilitar el aprendizaje de los empleados en las competencias del puesto trabajo. Aunque esta capacitación ha sido considerada como una inversión costosa, las organizaciones están más preocupadas por la forma de garantizar la transferencia de las competencias aprendidas en el trabajo. La obtención de "valor por dinero" de la inversión en formación se ha convertido en una de las principales prioridades de los gestores (Haque *et al.*, 2011). Es más, la transferencia del aprendizaje se convierte en la condición principal para la formación para producir resultados (Pineda-Herrero *et al.*, 2011).

Sin embargo, sin la evaluación de los resultados es imposible valorar si la formación ha satisfecho sus objetivos. El estudio del efecto de las acciones formativas sobre la mejora de la productividad es recurrente en numerosas investigaciones (Bartel, 1994; Black y Lynch, 1996; Barron *et al.*, 1997; Bartel, 2000; Alavi y Leidner, 2001; Cooke, 2001; Batt, 2002; Aragón *et al.*, 2003; Abbad y Borges-Andrade, 2004; Dolan *et al.*, 2007; Salinero-Martín y Muñoz-Castellanos, 2007; Marín-Díaz, 2009; Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010; Fernández y Narváez, 2010). Además la formación suele ser considerada como una inversión económica, estratégica en la consecución de ventajas competitivas (Becker, 1983; Barney, 1991; Peteraf, 1993; Bassi y McMurrer, 1998; Alavi y Leidner, 2001; Cabrera y Bonache, 2002).

La literatura sobre el tema nos señala diferentes herramientas para medir los resultados de la formación. Una de las más utilizadas es la de Kirkpatrick, quien diferencia cuatro áreas en la evaluación de la formación: nivel de reacción, aprendizaje,

comportamiento o transferencia y resultados (Kirkpatrick, 1994; Kirkpatrick, 1996). El último de estos cuatro niveles, trata de conocer los resultados de los programas de formación para que permitan alcanzar los objetivos de las organizaciones. Los resultados constituyen el nivel más difícil y el más costoso de medir. Ante todo, la formación tiene un cometido ineludible, esto es que debe ser especialmente evaluada y controlada (Ferrer-Ortega, 1999). Pero también, es necesario identificar algunos de los resultados organizacionales, como su coste, el aumento de la productividad, clima laboral, etc. (Silva-Peralta, 2009).

Por tanto, no es suficiente que se obtenga un cierto aprendizaje, con nuevos conocimientos, habilidades o actitudes aprendidos, para que se pueda considerar que la formación es exitosa (Silva-Peralta, 2009). Todos ellos, deben transferirse (Kirkpatrick, 1994; Kirkpatrick, 1996) al puesto de trabajo, para que perdure en el tiempo, de lo contrario se pierde (Kozlowski y Salas, 1997; Haccoun y Saks, 1998; Mitnik *et al.*, 2006). Para validar la utilidad de las prácticas de transferencia formativa en las diversas organizaciones debe existir una conexión más estrecha entre el programa formativo de la organización y su eficacia en el puesto de trabajo (Burke y Hutchins, 2007).

La revisión de la literatura señala que es difícil encontrar una relación concluyente entre la formación y los resultados organizacionales con carácter general. Es posible que mejore el rendimiento de la organización, pero puede que esto no ocurra siempre (Van-Eerde *et al.*, 2008). Además, la causalidad entre formación y resultados de la organización puede también verse sorprendida por ciertas inconsistencias metodológicas en los estudios realizados (Wright y Haggerty, 2005), así como por la existencia de pocos artículos donde se expresen los resultados en términos de unidades monetarias (Aragón *et al.*, 2003). Por ejemplo, no hay una sola medida del éxito de la formación, sino que existen otras tales como la productividad o la satisfacción en el trabajo (DeSimone *et al.*, 2006) y se han utilizado un gran número de criterios de evaluación cualitativa y cuantitativa útiles en la determinación de la efectividad de la formación. Por otro lado, los estudios utilizan diferentes medidas de resultados, incluyendo resultados intermedios y subjetivos a través de ratios calidad (Ichniowski y Shaw, 1999; Vlachos, 2008), recursos humanos (Klein y Weaver, 2000; Ghebreorgis y Karsten, 2007), eficiencia (Aragón *et al.*, 2003) o bien satisfacción de los grupos de interés (Úbeda-García, 2005). Además, los diferentes tipos de formación tienen desiguales efectos en los resultados empresariales.

En cualquier caso, como cualquier práctica, política o estrategia practicada en la empresa debe de ser objeto de medición con el propósito de conocer su efectividad.

1.5.2. Aprendizaje de los empleados

Uno de los primeros resultados que se producen como consecuencia de la formación es en la mejora de los conocimientos de los empleados. El aprendizaje de los empleados debe ser un compromiso claramente proveniente de la organización (Maderuelo, 2002). De ahí, sin el compromiso y patrocinio de la dirección de la empresa hacia el aprendizaje, conducirá a que todo proceso de cambio sea estéril (González-Vargas, 2012). En este sentido, es la alta dirección de una organización la que debe tener una comprensión sistémica de sí misma, de manera que pueda liderar y legitimar los esfuerzos requeridos para la transformación en una organización que aprende (González-Vargas, 2012).

El aprendizaje individual es un proceso en el cual cada miembro de una organización se esfuerza por utilizar los datos para guiar la conducta, de tal manera que favorezca la adaptación permanente del empleado (Edmondson, 1999). Aunque, es responsabilidad de la organización el proporcionar las distintas herramientas al empleado (Blanchard, 1995), donde el aprendizaje sea una experiencia que no tiene límites y que nunca se debe acabar, porque permite mantener a la empresa en permanente estado de alerta respecto a su entorno (Morcillo-Ortega *et al.*, 2000).

Las características propias de un aprendizaje individual facilitará la búsqueda de causas u orígenes de hechos y acontecimientos donde su comprensión y su utilización deben ser viables en el momento en el que se precise. Además, permitirá buscar soluciones a problemas que surgen en situaciones de cambio, tanto interno como externo y, deberá estar enfocado al cambio de modelos mentales, buscando reacciones más eficaces y espontáneas (Cruz-González *et al.*, 2013). Todo ello creará una actitud positiva para la eficacia del trabajo en equipo, que se transmitirá en el día a día, en un ambiente de apoyo a la organización que permita la creación de efectividad, seguridad, confianza y creatividad para obtener la mayor probabilidad de éxito en los negocios (Madero y Murgueitio, 2012). Esto lleva a algunos autores a afirmar que las ideas que pueden generar varias personas son infinitas, pero las que puede generar un solo empleado están limitadas” (Urbano *et al.*, 2011). La tabla 1.8. recoge una clasificación sobre el grado de aprendizaje del empleado y habilidades desarrolladas.

Tabla. 1.8. Clasificación en función del grado aprendizaje empleado y habilidades desarrolladas

Grado	Inferior	Donde se adquiere un conocimiento fundamental.
	Intermedio	Basado habilidades para trabajar en un área concreta
	Alto	Para obtener una experiencia complementaria y como mejora de las habilidades que ya se han desarrollado
Habilidad	Destrezas básicas	Incluyen las gramaticales, matemáticas, de seguridad, de lectura, de escucha y de escritura. A menudo los nuevos empleados no cuentan con ellas, al igual que muchos directivos que llevan tiempo en las empresas
	Habilidades interpersonales	Capacidad de comunicación de relacionarse, de liderazgo y de negociación
	Habilidades integradoras y conceptuales	Para la planificación estratégica, diseño organizativo y establecimiento de políticas, además de la creatividad. Estas habilidades para directivos o alta gerencia

Fuente: Dolan *et al.* (2007)

Las consecuencias del aprendizaje individual son la creación y adquisición de conocimientos que se fortalecen a través de la experiencia (Castaño-Montoya, 2009). Esto debe implicar un incremento en el desarrollo de habilidades (Nelson y Winter, 1982; Nonaka y Takeuchi, 1995; Ventura-Victoria, 1996). Más aún, en este aprendizaje se deben integrar conocimientos, habilidades y actitudes para, de este modo, hacer posible la consecución de cambios, la obtención de resultados diferencialmente positivos y la generación de un nuevo conocimiento, como se expone en la teoría de creación de conocimiento (Toffler, 1990; Drucker, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Von-Krogh *et al.*, 2001).

Por tanto, el aprendizaje individual, incluso realizado fuera de los programas formativos de la empresa, viene a refrendar el incremento de las habilidades, conocimientos y competencia del propio individuo (Myers *et al.*, 2004). Aunque, el aprendizaje individual para que se pueda traducir en efectividad y eficacia debe medirse en relación con su puesta en práctica del aprendizaje adquirido en el puesto de trabajo, producto de esa transferencia en cuanto a conocimientos (el saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (querer hacer o saber estar) desarrolladas en el desempeño de su trabajo (Gasalla, 2003).

En definitiva, los resultados de la formación plasmados en un aprendizaje individual conllevan la obtención de ventajas competitivas sostenibles (Andreu y Sieber, 1999), incrementa de la productividad y calidad del trabajo y proporcionan efectos positivos en la productividad tanto si se llevan a cabo en el lugar de trabajo como fuera del mismo (Black y Lynch, 1996). Por tanto, este aprendizaje es el pilar sobre el que se sustentan los procesos de aprendizaje desarrollados a otros niveles, como el grupal y organizativo y que se tratarán en el capítulo siguiente con más detalle.

1.5.3. Mejora en los resultados del empleado

Como se ha mencionado, la formación va a proporcionar nuevos conocimientos y habilidades que permitirán que la empresa alcance sus objetivos. Si bien para que se den resultados a nivel de toda la empresa antes se deben de dar a nivel de empleado. En la actualidad, la formación se proyecta hacia una mayor adaptación en procesos y métodos, genera polivalencia y crea un capital humano de mayor valía. Aporta de manera simultánea una adaptación al cambio y forja un cambio en la propia persona, lo que implica no solo un factor de aumento de capacitación y desarrollo de habilidades a través del aprendizaje, sino también una formación actitudinal que favorece el cambio en la persona para asumir nuevas realidades o nuevos retos. Nos hallamos ante el resultado de una formación actitudinal que favorece una mejor tolerancia a la frustración, una mayor tolerancia al estrés, ayuda a fortalecer la conducta y refuerza cognitivamente al individuo para asumir los riesgos o las dificultades que surgen en un período de crisis o en una situación que se deriva de un cambio global (Cascio, 2009).

La formación mejora los resultados del empleado al aumentar la satisfacción del trabajador porque lo realimenta y le genera valor (Kirkpatrick, 1996). Por consiguiente, la satisfacción en el trabajo se corrobora como una medida de éxito de la formación (DeSimone *et al.*, 2006) que además de aumentar la satisfacción del trabajador aumenta la capacidad del personal de la empresa (Marín-Díaz, 2009). Igualmente, conlleva una mayor satisfacción para el trabajador que se encuentre inmerso en itinerarios formativos profesionales de un plan de carreras.

La satisfacción se interrelaciona con otra medida de éxito de la formación, el compromiso del trabajador. Beneficio no sólo del trabajador que obtienen nuevos conocimientos, habilidades y destrezas sino que es también un beneficio para la empresa (García, 2005). En consecuencia, la formación contribuye a aumentar el nivel de compromiso de los empleados con la organización y la sensación de que se trata de un buen lugar para trabajar. Por lo tanto, el empleado se esfuerza, se compromete con la organización, y esto impacta en la productividad (Silva-Peralta, 2009) otra medida de éxito de la formación (DeSimone *et al.*, 2006).

Es por ello, que se desprende una relación entre la formación y la productividad (Barron *et al.*, 1997), lo cual hará al trabajador más rentable, esto es, la formación es un elemento clave a la hora de proporcionar a los trabajadores habilidades y mejorar su productividad (Ruiz *et al.*, 2009).

En consecuencia, la formación va a producir en el empleado una variedad de resultados. El primero y más obvio es el de un mayor aprendizaje individual que le va a permitir desarrollar su actividad de una forma más eficiente. Pero además, van a ir aparejados otra serie de beneficios que van a reforzar la adquisición de conocimientos como son que se incrementan en salarios, promoción, seguridad en empleo (Jerez-Gómez, 2004), aumentan su compromiso, reducen los niveles de rotación y absentismo del personal (Ghebregiorgis y Karsten, 2007; García-Mainar y Montuenga-Gómez, 2012), mejoran la satisfacción, incrementan productividad y la motivación e integración del empleado (Gómez-Mejía *et al.*, 2001; Dolan *et al.*, 2007).

1.5.4. Beneficios de la política de formación

Los objetivos de la política de formación mantienen un fin primordial como es el de eliminar las deficiencias de rendimiento de los empleados, ya sean presentes o futuras, y formarles para mejorar el rendimiento que va a producir en la empresa una serie de aspectos positivos en sus resultados (Gómez-Mejía *et al.*, 2001; Dolan *et al.*, 2007):

Para el puesto de trabajo: Las exigencias del puesto de trabajo están cambiando muy rápidamente. Con la formación trataremos de lograr incrementos de la cantidad y de calidad de trabajo, disminución piezas defectuosas/desperdicios/mermas o reducción de averías.

Para el personal: Pueden contribuir a aumentar el nivel de compromiso de los empleados con la organización y la sensación la empresa es el lugar idóneo para trabajar, como ya se ha visto. Esto puede llevar aparejado unos menores niveles de rotación y absentismo del personal, incrementando así la productividad de la organización, reduciendo el absentismo, mejorando la satisfacción o incrementando la motivación e integración del empleado.

Para la actividad de dirección: La formación incorpora a supervisores y directivos rápidamente a las TICs. Tener unos directivos formados nos va a ayudar a que los empleados realicen mejor el trabajo evitando que se queden obsoletos. Consecuentemente, a que faciliten la introducción de las TICs, permitan implantar la calidad, mejorar la comunicación y facilitar la promoción.

En cualquier caso, las funciones de formación y desarrollo tienen como principal objetivo alinearse con los objetivos estratégicos de la empresa (Besseyre Des Horts, 1990; Menguzzato y Renau, 1991), donde se establecen las diversas líneas de actuación sobre los planes de formación y desarrollo para los empleados (Carazo-Muriel, 2008). La política de

formación juega un papel integrador en la organización y pasa a ser un camino económico, útil y necesario para lograr los objetivos de la empresa. En un sentido, facilita el cambio y la innovación y, en el otro, aumenta la capacidad del personal de la empresa y su satisfacción (Marín-Díaz, 2009). Por tanto, este conocimiento representado en las personas, es decisivo para el desarrollo económico y de la productividad y mucho más desde la perspectiva de los objetivos planteados por la organización que determinan como el aprendizaje actúa sobre los resultados de la empresa (Garzón-Castrillón y Fisher, 2008).

El efecto de la formación en resultados ha sido estudiado por diferentes autores (Bartel, 1994; Barret y O'Connell, 2001; Batt, 2002; Aragón *et al.*, 2003; Úbeda-García, 2005; Bryan, 2006; Vlachos, 2008). Aunque en muchos trabajos desde una vertiente empírica y experiencia de empresas se presupone una evidencia del efecto positivo de la formación en los resultados de la organización (Bartel, 1994; Klein y Weaver, 2000; Barret y O'Connell, 2001; Batt, 2002; Blank y D., 2002; Aragón *et al.*, 2003; Úbeda-García, 2005; Bryan, 2006; Dolan *et al.*, 2007; Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010), no se han encontrado resultados concluyentes. Tan sólo, existe una relación positiva para algún sector (Black y Lynch, 1996), o para alguna de las acciones o prácticas de formación llevadas a cabo (Bartel, 1994; Barret y O'Connell, 2001; Batt, 2002; Aragón *et al.*, 2003; Úbeda-García, 2005; Bryan, 2006; Vlachos, 2008), destacándose que distintas prácticas formativas influyen de diferente forma en los resultados organizativos (Barba-Aragón *et al.*, 2007).

No obstante, como regla general el efecto de la implantación de acciones formativas sobre la mejora de los resultados a través de la productividad es positiva, recurrente y clave (Bartel, 1994; Black y Lynch, 1996; Barret y O'Connell, 2001; Cooke, 2001; Aragón *et al.*, 2003; Marín-Díaz, 2009; Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010; Escobar *et al.*, 2010) y, en consecuencia, un mayor crecimiento económico (Salinero-Martín y Muñoz-Castellanos, 2007). Así, consideramos que el aumento de la productividad es un hecho fruto de trabajar de manera más inteligente, y no de forma más dura, al entender que no es posible aumentar la productividad (Mertens, 2002) y la competitividad de las empresas (Fernández y Narváez, 2010) sin desarrollar políticas formativas hacia los trabajadores que la componen.

Otra formación incluida en la política formativa de la empresa que normalmente genera un aumento de la productividad, de los resultados económicos y financieros de la empresa (Andreoni, 1986; Niederleytner-Molina *et al.*, 1996; Ashford, 1997; Smallman y John, 2001; Rechenthin, 2004), se produce con la gestión de la seguridad y salud de los trabajadores en la empresa. Puesto que reduce los riesgos existentes, los evita y aminora. En

España, la gestión de seguridad y salud de los trabajadores está regulada por la Ley 31/95, Ley de Prevención de Riesgos Laborales, de 8 de noviembre (BOE, 1995).

La política formativa además de estar analizada por el aumento de la productividad como efecto positivo en los resultados a través de la formación, también es valorada por mejorar el clima de trabajo, el nivel de absentismo y de rotación, así como la fidelización de los clientes e incremento de la cuota de mercado (Aragón *et al.*, 1999; De-Saá y Ortega, 2002; Kraiger, 2002; Brown, 2005; Mitnik *et al.*, 2006).

Por otro lado, también se ha resaltado la relación positiva entre el nivel de formación de los recursos humanos y la innovación empresarial (Becerra-Rodríguez y Álvarez-Giraldo, 2011), así como con la formación recibida por los equipos (Salas *et al.*, 2007).

Por último, hay otros autores que apuestan porque la participación en cursos de formación reduce el absentismo voluntario (Ghebreorgis y Karsten, 2007), mejora la satisfacción del cliente (Úbeda-García, 2005), tiene efectos ambivalentes sobre la calidad (Ichniowski y Shaw, 1999; Vlachos, 2008) y el compromiso organizacional (Klein y Weaver, 2000; Amhad y Schroeder, 2003), e incluso disminuye la eficiencia cuando se aumenta el número de horas de formación por encima de un determinado umbral (Aragón *et al.*, 2003).

Sin embargo, teniendo en cuenta que la política de formación se puede definir de diversas formas, de acuerdo con las nueve características señaladas, no existe una única forma de fijar esta política. Bajo una perspectiva universalista algunos autores señalan que la política de formación debería dedicar recursos a esta política (Arthur, 1994; Huselid, 1995; MacDuffie, 1995; Delaney y Huselid, 1996), profundizando en habilidades (Youndt *et al.*, 1996; Ichniowski *et al.*, 1997) y siendo muy importante que esté planificada (Delaney y Huselid, 1996; Delery y Doty, 1996; Ichniowski *et al.*, 1997). Sin embargo, bajo una perspectiva contingente, la política de formación debería diseñarse para ajustarse a las características de la empresa en la que se aplica. Por tanto, empresas con diferentes objetivos y estrategias debería aplicar diferentes tipos de formación. Quizás esto llegue a explicar las inconsistencias que se producen al analizar el efecto de la formación en los resultados de la empresa.

Finalizado este apartado sobre los resultados de la formación, a continuación se describen las conclusiones propias de este capítulo.

Conclusiones

En líneas generales, las conclusiones del capítulo de la formación en la empresa constatan que el capital humano juega un rol importante en las economías por el crecimiento en las empresas y a su vez determina su productividad, debido a la importancia en el conocimiento, en el “saber hacer” de las personas que lo conforman. En consecuencia, se extrae de su estudio que el capital humano para muchas empresas consiste en el principal factor de generación de ingresos, de posicionamiento e incluso de la valoración comercial de la organización como la principal ventaja de las compañías para desenvolverse en sus entornos, es decir, es una de las claves en las que se basa el éxito de la organización.

Este capital humano tiene la necesidad de mejorar y crecer, a través de sus componentes como la educación, la formación, la experiencia acumulada durante la participación en la vida activa y en el desempeño continuo del puesto de trabajo con los recursos suficientes, cuyos rendimientos obtenidos en el medio o largo plazo superarán el gasto realizado. En este caso, la gestión de los RRHH juega un papel fundamental para su desarrollo a través de sus diferentes prácticas.

La formación en la empresa, como tema referente de este capítulo, se destaca como una práctica de RRHH capaz de mejorar este capital humano, ya que ayuda a las personas en la toma de decisiones y resoluciones de problemas, eleva el nivel de satisfacción en el puesto de trabajo, colabora con la consecución de objetivos y elimina el temor a la ignorancia o a la competencia. Además, refuerza a que las personas desarrollen sus aptitudes para hablar y escuchar, genera un sentimiento positivo de mayor nivel de conocimientos, reduce el temor a realizar las tareas diferentes. Es por ello, una práctica de gestión de recursos humanos que contribuye de forma clara a alcanzar la visión organizacional, que persigue la obtención de resultados para mejorar el desempeño del trabajo del individuo, actualizar habilidades de empleados y directivos, solucionar problemas organizativos y orientar a los nuevos empleados.

La formación realizada por la empresa se considera de gran importancia dado que empresas, organizaciones y gobiernos valoran la formación como una inversión necesaria completada con actividad continua, que contribuye a lograr sus objetivos actuales y futuros preparando a los individuos para realizar unas tareas concretas con mayor eficacia.

Para que la formación sea eficaz, debe existir una conexión más estrecha entre el programa formativo y su eficacia en el puesto de trabajo. Esto lleva a que la empresa deba configurar esta práctica atendiendo a las nueve características descritas por la literatura: nivel de recursos disponibles, objetivos, planificación, temporalidad, especificidad, lugar, momento, orientación y medios.

Para finalizar, la literatura ha destacado los innumerables resultados que se desprenden de la formación. De forma especial, aumenta la productividad del empleado y sus conocimientos, pero es que además redundan en incrementos de salarios, promociones, seguridad en el empleo,... Por otro lado, la empresa también se beneficia del aumento del compromiso, reducción de los niveles de rotación y absentismo del personal, mejora la satisfacción, incremento de la productividad y la motivación e integración del empleado, y como consecuencia de todo eso, una mejora en los resultados de la empresa.

Además, la literatura señala que no existe una única forma de diseñar la política de formación para mejorar los resultados de la organización, si no que depende de las características, estrategia y orientación de la empresa en la que se aplique.

Para alcanzar la meta de los resultados es necesario que, en primer lugar, se produzca un aprendizaje individual pero también, y más importante, un aprendizaje a nivel de toda la organización. En este caso, en empresas que se orienten al aprendizaje, la política de formación deberá fijarse para alcanzar este propósito. De todo ello trataremos en el siguiente capítulo.

**CAPÍTULO SEGUNDO: EL
APRENDIZAJE DE LAS
ORGANIZACIONES**

CAPÍTULO SEGUNDO

La economía actual se caracteriza por frecuentes cambios en los mercados, en las tecnologías, en la competencia y en los productos de las empresas. No es por ello de extrañar que la única fuente segura de ventaja competitiva para las empresas que quieran sobrevivir en tales entornos sea el conocimiento (Nonaka, 1991: 96). La habilidad de las organizaciones para descifrar el entorno y dar respuesta al mismo ha creado un interés teórico y práctico considerable (Edmondson y Moingeon, 1998: 17). Como resultado, las compañías más exitosas son aquellas que consistentemente crean nuevo conocimiento, lo diseminan a través de la organización y rápidamente lo incorporan en nueva tecnología y productos, permitiendo a la empresa desarrollar la innovación continuamente (Nonaka, 1991: 96).

Los enfoques basados en el conocimiento han supuesto un movimiento teórico significativo que da respuesta a una serie de problemas epistemológicos, de tal forma que han situado al conocimiento como el primer factor productivo de la empresa (Nonaka, 1991) y ha centrado su estudio en la creación y aplicación del nuevo conocimiento (Spender, 1996a). A pesar de la importancia que se atribuye al conocimiento (Harvey y Denton, 1999: 903), existe una gran confusión entre conceptos que están íntimamente relacionados y que tratan de abordar el conocimiento de forma diferente. En este sentido, se defiende desde la teoría que es necesario alcanzar una mayor consistencia en la terminología utilizada (Huber, 1991; Simon, 1991: 113). Por otro lado, la literatura específica aparecida en las dos últimas décadas ha reconocido la importancia estratégica del aprendizaje organizativo como un medio para alcanzar la ventaja competitiva sostenible perseguida por la empresa.

Este segundo capítulo trata sobre el aprendizaje organizativo y queda estructurado en cinco grandes apartados.

En el primer apartado, el más extenso del capítulo, se describe el concepto del aprendizaje organizativo en cuatro puntos que sirven especialmente para analizar el aprendizaje realizado en las empresas. Todo ello, comenzando con la relación entre conocimiento y aprendizaje organizativo, con los conceptos de dato, información y conocimiento, tipos de conocimiento organizativo y la propia relación conocimiento/aprendizaje. Después, sobre la base de la literatura especializada abordaremos las propias definiciones, conceptos y argumentaciones sobre el aprendizaje organizativo que nos trasportarán al análisis de los tipos de aprendizaje organizativo. Posteriormente, describiremos enfoques teóricos que respaldan el aprendizaje organizativo desde una perspectiva basada en el cambio, en el conocimiento y en el puesto de trabajo. Finalizaremos este apartado haciéndonos eco de la aportación de la tecnología como clave para la realización y desarrollo del aprendizaje organizativo.

En el siguiente apartado se distinguirán las fuentes del aprendizaje individual, bien a través del estudio o de la experiencia.

Tras todo ello, analizaremos las fases del proceso organizativo. De ahí, estableceremos la relación entre los procesos y los niveles de aprendizaje, con un esbozo de la aportación de distintos autores sobre cómo han descrito sus fases.

En el apartado cuarto, justificaremos la importancia del aprendizaje organizativos para las empresas, sus beneficios, su relación con la mejora de competitividad e incremento de la productividad.

Por último, en el quinto apartado se aborda el análisis de aquel tipo de formación que favorece el desarrollo del aprendizaje organizativo. Asimismo, se estudiarán las variables organizativas que condicionan la efectividad de la formación en función de la satisfacción del trabajador con su puesto de trabajo y el compromiso del empleado con la empresa. Este apartado, finalizará con estudio de los factores que median la relación entre la política de formación con el aprendizaje organizativo y los resultados como son el compromiso del empleado con el aprendizaje y la capacidad del empleado para transferir el aprendizaje con la empresa.

Para concluir el capítulo segundo, expondremos las conclusiones más relevantes del capítulo.

2.1. Concepto de aprendizaje organizativo

En la actualidad el aprendizaje es proporcionado desde varias instancias públicas y privadas, y desde el ámbito educativo en la formación profesional, en las universidades. Pero también el aprendizaje es desarrollado a partir de las organizaciones empresariales. Esta tendencia viene motivada desde hace algunas décadas, ante la capacidad de aprender más rápido que los competidores, proporcionando una ventaja competitiva sostenible (De-Geus, 1988) y, por ello, se ha convertido en uno de los temas de mayor interés de la Administración de Empresas (López-Zapata *et al.*, 2012). Pasaremos a continuación a profundizar en este concepto.

2.1.1. Conocimiento y aprendizaje organizativo

La conceptualización del conocimiento no es una tarea sencilla. Desde la teoría de la organización frecuentemente se considera como un activo (Spender, 1996b). De esta manera, y desde la teoría de los Recursos y Capacidades, se considera un recurso de carácter intangible de la empresa (Grant, 1996a; c), que hace referencia a la forma en la que los inputs tangibles son manipulados y transformados para añadir valor (Teece *et al.*, 1997: 509).

En este contexto, las empresas se entienden como sistemas de distribución de conocimiento (Tsoukas, 1996) que van a determinar su resultado (Decarolis y Deeds, 1999) y cuya función consiste en codificar la información y realizar una acción coordinada con él, de esta forma a las empresas se reconocen como depósitos de conocimiento (Kogut y Zander, 1993: 626). Todo ello, ha ocasionado que el conocimiento sea un tema central para distintas áreas de investigación como el aprendizaje organizativo, la dirección de la tecnología y la gestión del conocimiento, alcanzando también a los aspectos relacionados con la dirección estratégica (Grant, 1996c: 110).

Es preciso señalar, que el aprendizaje organizativo es fruto de un conocimiento que se desecha, se crea uno nuevo (Herberg, 1981), se comparte (Shrivastava, 1983; Spender, 1996b) y se desarrolla (Fiol y Lyles, 1985; Levinthal y March, 1993; Barnett, 1994; Slater y Narver, 1995; Lloria, 2000; Moreno-Luzón *et al.*, 2000; Moreno-Luzón, 2001; Martínez y Ruiz, 2003) en las empresas.

Pero, para poder entender el concepto de conocimiento cómo ayuda a la creación de valor para la empresa es necesario examinar otras unidades de información previas al mismo. Conviene diferenciar los términos de dato, información y conocimiento.

Concepto de dato, información y conocimiento.

Las unidades más básicas de información son los *datos*. Éstos consisten en “un conjunto de elementos, hechos y registros objetivos sobre una serie de sucesos y transacciones” (Bueno *et al.*, 2001). Son la unidad básica de la información económica y del negocio basado en el conocimiento (Davis y Botkin, 1994) y se pueden entender como una representación de los hechos de los que la gente tiene constancia y que llaman la atención de otra gente en la organización (Sánchez, 2001: 5). Por ello, los datos reflejan los objetos y acontecimientos que suceden en el mundo real, que por sí mismos carecen de sentido si no se localizan dentro de un entorno particular de decisión, lo cual genera una selección, procesamiento y estructuración de los mismos (Ordóñez-Pablos, 2000).

Sin embargo, las organizaciones no sólo tienen que procesar la información sino que además deben crear conocimiento (Nonaka, 1988: 9). La llamada “gestión de la información” permite considerar los datos dentro de un contexto en el que adquieren una relevancia y propósito. En este contexto, la información es definida como “un conjunto de datos estructurados, con significado para el sujeto en un momento concreto” (Bueno *et al.*, 2000), que posee un valor añadido ya que hace visible lo que es invisible (Bueno *et al.*, 2001). Dicha estructuración se consigue cuando a los datos se les incorpora un significado y se presentan en un contexto (contextualización), a través del cálculo matemático y/o estadístico, así como mediante la corrección de los errores, la condensación, y su posible categorización (Bueno *et al.*, 2000). Los datos toman significado cuando el receptor los percibe, le transmiten un contenido desconocido y entonces actúa conscientemente en este sentido, de forma que incorpora la información a su mente y modifica su juicio o su comportamiento, creando conocimiento (Martínez-León y Olmedo-Cifuentes, 2011). En este sentido, se considera a la *información* como un medio necesario o un material para obtener y construir el conocimiento, ya que para sobrevivir las empresas requieren disponer de mecanismos de interpretación de eventos ambiguos que proporcionen un sentido y dirección a los participantes (Daft y Weick, 1984: 293).

Pese a ello, de forma frecuente se confunden los términos de información y conocimiento. Siguiendo a Nonaka y Takeuchi (1995: 58) la información proporciona un punto de vista nuevo para interpretar los eventos u objetivos, al dar un significado que se determina a algunos datos tras su evaluación de forma interpretativa (Sánchez, 2001: 5).

Mientras que la información hace referencia a los datos que tienen significado a través de la reducción de ambigüedad, equivocabilidad e incertidumbre, el *conocimiento* se refiere a un producto más complejo del aprendizaje, como son las interpretaciones de la

información, el entendimiento de las relaciones causa-efecto o el más general “know-how” (Huber, 1991: 89). El conocimiento es un concepto más amplio, profundo y rico que la información (Martínez-León y Olmedo-Cifuentes, 2011). En este sentido, el conocimiento se entiende como la información que es relevante y basada al menos parcialmente en la experiencia (Leonard-Barton y Sensiper, 1998: 113). En esta línea se manifiestan Davenport y Prusak (1998) al considerar que el conocimiento es una mezcla de experiencias, valores, información contextual y visión de experto, que proporcionan un esquema para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Este conocimiento base incluye las competencias tecnológicas y la comprensión de las necesidades de los clientes y las capacidades de los proveedores (Teece, 1998). Igualmente, es un proceso humano dinámico de justificar las creencias personales en busca de la verdad (Nonaka y Takeuchi, 1995: 58).

Pero sin duda la definición que parece tener una mayor aceptación en la literatura es la que entiende el conocimiento como el resultado de los procesos de creación de nuevo conocimiento o de aprendizaje, es decir los procesos de transformación de la información en nuevo conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995; Bontis *et al.*, 2002).

Para profundizar en el concepto de conocimiento, como Prahalad y Hamel (1994) proponen, es necesario examinar la estructura del conocimiento, los tipos de conocimiento y los niveles en los que es generado, acumulado, almacenado y desarrollado, así como su relación con el rendimiento.

Tipos de conocimiento organizativo.

La tipología de conocimientos organizativos más utilizada en la literatura es la que diferencia entre conocimiento tácito y explícito. Fue establecida por Polanyi (1958; 1966) y desarrollada por (Nelson y Winter, 1982) y utilizada por autores como Nonaka (1991), Kogut y Zander (1992), Hedlund (1994), Nonaka y Takeuchi (1995), Grant (1996a), Teece (1998) y Zack (1999).

El criterio utilizado para diferenciar estos dos tipos de conocimientos es su codificabilidad o posibilidad de estructurarlo en reglas y relaciones que puedan ser fácilmente identificables (Kogut y Zander, 1992: 387).

El conocimiento codificado, también denominado *explícito*, es aquel que es transmisible mediante un lenguaje formal y sistemático (Nonaka, 1994: 16) y, por tanto, más fácilmente identificable. Este conocimiento es más sencillo de comunicar en forma de datos y procedimientos codificados (Inkpen, 1996: 126). Y, entre las ventajas del

conocimiento explícito destaca que su codificación en un lenguaje accesible a una mayor cantidad de miembros va a permitir, entre otras acciones, la transferencia de las innovaciones hacia otros grupos de la empresa (Kogut y Zander, 1992: 389).

En otro sentido, y desde que Polanyi (1966) afirmara que los individuos parecen saber más de lo que ellos pueden explicar (Kogut y Zander, 1992: 383), ha constado un gran interés por otro tipo de conocimiento, el conocimiento *tácito*, que aunque frecuentemente se ha evocado, raramente se ha definido.

El conocimiento no codificado o *tácito* corresponde a todas las habilidades no formales y difíciles de definir (*know-how*), junto a todos los esquemas, modelos mentales, creencias y percepciones arraigadas en cada persona. Es, por tanto, un conocimiento difícil de definir, personal y que no es fácil expresarlo mediante el lenguaje formal, o transmitirlo y compartirlo con otros (Nonaka y Takeuchi, 1995: 8). Es el resultado de las experiencias, formación y capacidad del capital humano participante en el proceso productivo y es imprescindible para garantizar que el uso de las TICs se transforme en un aumento de la eficiencia productiva (Sánchez *et al.*, 2000: 47).

El conocimiento *tácito* se transmite de forma mucho más lenta que el explícito y, únicamente lo va a hacer en la empresa y no en el mercado (Kogut y Zander, 1996: 503). Además de ser difícil de codificar lo es también de identificar y más aún de imaginar cómo se puede utilizar de una forma nueva (Galunic y Rodan, 1998: 1196). También destacar que los elementos esenciales del conocimiento *tácito* (la creación, aprendizaje y el reconocimiento de lo nuevo y desconocido) son particularmente importantes en el proceso de creación de la información que permite alcanzar la innovación en la empresa (Nonaka, 1988: 12).

Conforme a los dos tipos de conocimiento que se han detallado anteriormente, el conocimiento *tácito* se concibe como un conocimiento no controlable por la organización, residiendo en la persona que lo ostenta. Dado que ese conocimiento puede ser útil para el desarrollo de la actividad de la empresa, para la resolución de problemas futuros o para la generación de nuevas ideas, la empresa debe buscar los mecanismos que permiten que ese conocimiento sea compartido por el resto de miembros de la organización, fundamentalmente codificando su naturaleza. Esta misión encomendada a la empresa ha sido estudiada bajo el enfoque de la gestión del conocimiento.

En un orden complementario a los conocimientos explícito o *tácito*, Spender (1996b) afirma que el conocimiento puede ser clasificado de acuerdo a su carácter explícito o *tácito*, así como su carácter individual o social. Spender distingue entre "individuo" y

"conocimiento social", de acuerdo con las posibles combinaciones entre sus características tácitas y explícitas. *Conocimiento individual* es automático o consciente, mientras que el *conocimiento social* es objetivo y colectivo.

Para finalizar, también existe un conocimiento organizativo específico de la empresa y el resultado del aprendizaje colectivo de ésta, como es el caso de las *rutinas*. En cierto modo, son a las empresas lo que los genes a las personas. Del mismo modo que la herencia genética de las personas contiene información que condiciona su conducta y su apariencia, las rutinas contienen conocimiento organizativo que determina la forma en que la empresa actúa dentro de una estructura formal dada (Fernández-Sánchez *et al.*, 2010).

Conocimiento y aprendizaje

Otro de los conceptos que tradicionalmente se relaciona con el conocimiento es el de aprendizaje. Dixon (1992: 29) instituía que el aprendizaje se configura como una competencia crítica de los 90, convirtiéndose en uno de los elementos clave de la nueva arquitectura estratégica determinante del éxito competitivo del siglo XXI (Kiernan, 1993: 9). Igualmente, la literatura (Miner y Mezas, 1996: 95) considera que la actual popularidad del aprendizaje como una visión práctica para los directivos incrementa la necesidad de una investigación rigurosa y sistemática.

Una asunción que queda clara en la literatura es que la creación de conocimiento, así como el aprendizaje que se produce en una organización y que implica la adquisición y creación de nuevos conocimientos, así como su transformación, difusión y utilización, se convierten en elementos fundamentales para sostener la ventaja competitiva (Lei *et al.*, 1996; Miner y Mezas, 1996) y el éxito de la empresa (Teece, 1998).

Dentro de las investigaciones sobre el valor de los conocimientos y del aprendizaje como fuente de competencias básicas distintivas, diversos autores promulgan el "arte de saber hacer" en la empresa (Morcillo-Ortega *et al.*, 2000). Habilidad propiciada por una organización interna que la alimenta, pero además por lo que denominan reglas de aprendizaje que incrementará la productividad de la cartera de conocimientos. Todo ello, junto a otros recursos y capacidades que posee la empresa. De esta manera entienden a la empresa como un centro permanente de formación que facilita la adquisición, creación y aplicación de conocimientos.

Para concebir la empresa como un centro permanente de formación, hay que convertir el conocimiento personal en organizativo, siendo necesario que exista un ambiente que facilite el diálogo, la discusión, la observación, la imitación, la experimentación y la

práctica (Nonaka y Takeuchi, 1999). Respecto a la práctica, hemos de señalar que el desarrollo de prácticas innovadoras de la gestión del conocimiento se ha convertido en algo esencial para la capacitación (Lee y Kang, 2005). Las conexiones del aprendizaje organizativo con la gestión del conocimiento (Aja, 2002; Bueno, 2002) conllevan una forma de expresión como es el derivado de aprender de la práctica (Soto y Barrios, 2006) y materializado, por ejemplo, en el puesto de trabajo. De este vínculo con la gestión del conocimiento se forma la base para llevar a cabo los procesos organizacionales, entre los que se encuentran la gestión del capital intelectual y, sobre todo, la adquisición del aprendizaje organizativo concretado y materializado en una organización. La institución estará en condiciones de aprender más, mediante un proceso de mejora continua (Soto y Barrios, 2006).

2.1.2. Aprendizaje organizativo

El aprendizaje organizativo está obteniendo un papel cada vez más importante en las empresas debido a los cambios que se producen en el entorno (Mumford, 1992; Madero y Murgueitio, 2012). Como reflejo de ello, desde los primeros trabajos centrados en el aprendizaje organizativo (Chapman *et al.*, 1959; Hirschman y Lindblom, 1962; Cyert y March, 1963; Cangelosi y Dill, 1965) se ha producido un interés creciente en la literatura por este tema (Stata, 1989; Senge, 1990; March, 1991; Jones y Hendry, 1994; Romme y Dillen, 1997; Crossan *et al.*, 1999; Bontis *et al.*, 2002), considerándolo hoy como uno de los factores clave del nuevo milenio (Hedberg, 1981; Fiol y Lyles, 1985; Huber, 1991: 89; Miner y Mezias, 1996; Hustad, 1999) donde nos encontramos instalados.

Centrándonos en los trabajos sobre aprendizaje se pueden identificar dos corrientes distintas, por un lado, la que estudia el aprendizaje organizativo (*organizational learning*) y, por otro, la que hace referencia a la organización que aprende (*learning organization*).

La organización que aprende se concibe como aquel tipo de empresa que está organizada cultural y estructuralmente para que la innovación, la flexibilidad y la mejora de la empresa estén garantizadas (Huysman, 2000: 133). Senge (1990) define a estas organizaciones como “aquellas en las que las personas amplían continuamente su capacidad de crear los resultados que verdaderamente desean, donde se nutren nuevas y amplias formas de pensar, donde se deja libre la aspiración colectiva y donde la gente continuamente está aprendiendo cómo aprender en conjunto”. Son organizaciones capaces de crear, adquirir y transferir conocimientos y de modificar su comportamiento para reflejar nuevos conocimientos y percepciones (Garvin, 1993: 80) y expandirse continuamente su capacidad de construir futuro (Guevara y Morales, 2011). Este pensamiento sistemático

guarda una estrecha relación con los comportamientos individuales y grupales que favorecen el aprendizaje organizativo.

Desde esta perspectiva sistémica para Senge (1990) aparece una organización inteligente u organización que aprende, como aquella en que los trabajadores son partícipes de la organización activamente, los cuales expanden su aptitud continuamente para lograr los resultados que se desean, donde se cultivan y generan nuevos patrones de pensamientos, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde los empleados aprenden a aprender en conjunto. Por consiguiente, estamos ante aquella empresa que logra adaptarse a cualquier cambio, logrando crear su propia realidad y su propio futuro, en donde sus miembros desarrollan su potencial creativo. Por esta razón es necesario tener diversas disciplinas que potencien que una organización tenga éxito (Guevara y Morales, 2011).

El éxito en la organización supone aptitudes para configurar las visiones de un futuro compartido, dónde queremos posicionar nuestra organización. Por otro lado, la denominada visión compartida (Senge, 1990), determina el enfoque que la organización tiene frente a lo que necesita hacer, cómo lo necesita hacer, para cuándo y qué tanto de eso necesita hacer. Es decir, es el mecanismo que permite mantener una unidad de pensamiento y acción dentro de la diversidad que supone toda organización, en función del logro de los objetivos corporativos (González-Vargas, 2012) . En consecuencia, la organización que aprende es aquella donde sus empleados tienen la capacidad para crear su futuro a partir de su competencia para aprender y cuestionar, de esta manera, su potencial creativo (González-Vargas, 2012).

De este potencial creativo surgen así múltiples propuestas teóricas de atributos, prácticas y valores que caracterizan a la organización que aprende. En la tabla 2.1. se recoge un resumen de los atributos, prácticas y valores que diversos autores han identificado en este tipo de organizaciones. Puede observarse que algunos valores aparecen de forma reiterada, como la existencia de una visión compartida, el liderazgo y compromiso directivo con el aprendizaje, la apertura mental y la experimentación, el pensamiento sistemático, el trabajo en equipo, la comunicación y la integración del conocimiento.

En definitiva, estas empresas se identifican por un nuevo planteamiento en la gestión de los recursos humanos, un mayor dinamismo tecnológico, una mayor flexibilidad de los procesos productivos y una mayor capacidad para introducir con rapidez cambios en el diseño de productos y procesos (Ordóñez-Pablos, 2002). Empresas que se pueden concebir como comunidades sociales que sirven como mecanismos eficientes para la creación y transformación de conocimiento en productos y servicios económicamente

remunerados (Kogut y Zander, 1993: 627). Además, apoyan la mejora de la calidad y el énfasis en las relaciones con clientes o proveedores como una parte fundamental de la estrategia de negocio y con el objetivo último de un beneficio sostenido (Mills y Friesen, 1992: 146).

Por tanto, este tipo de organizaciones que aprenden se caracterizan por tener una cultura que favorece el aprendizaje y la gestión del conocimiento.

Tabla 2.1. Propuestas teóricas de atributos, prácticas y valores de la organización que aprende

Autores	Atributos, prácticas y valores de la organización que aprende
Hult y Ferrel (1997)	Visión compartida Unidad de pensamiento y de acción Pensamiento sistémico Aprendiendo a aprender en conjunto
Goh y Richards (1997)	Claridad de propósito y misión Compromiso del liderazgo y empoderamiento Experimentación y recompensas Trabajo en equipo y resolución de problemas en grupo - Transferencia de conocimiento
Hult y Ferrel (1997)	Orientación al aprendizaje Orientación a los sistemas Orientación al equipo Orientación a la memoria
Sinkula <i>et al.</i> (1997)	Visión compartida Compromiso directivo con el aprendizaje Apertura mental
Jerez-Gómez <i>et al.</i> (2005b)	Compromiso directivo Apertura y experimentación Perspectiva de sistemas Transferencia e integración de conocimiento
Cardona y Calderón (2006)	Orientación al aprendizaje Comunicación y conocimiento compartido Retención y recuperación del conocimiento
Chiva <i>et al.</i> (2007)	Experimentación - Toma de riesgos -Interacción con el entorno externo Diálogo - Toma de decisiones participativas
Garvin <i>et al.</i> (2008a)	Liderazgo que refuerza el aprendizaje Seguridad psicológica -Apreciación de diferencias - Apertura a nuevas ideas - Tiempo para la reflexión –Recolección de información -Experimentación Discusiones de análisis - Transferencia de información - Educación y entrenamiento
Resumen atributos	Visión compartida Liderazgo y compromiso directivo Apertura mental y experimentación Pensamiento sistémico Trabajo en equipo y comunicación Integración del conocimiento

Fuente: Elaboración propia.

Las organizaciones que aprenden tienen una cultura organizativa que (1) valora la importancia de la adquisición, mejora y transferencia del conocimiento, (2) facilita y utiliza el aprendizaje individual y (3) apoya el aprendizaje modificando los comportamientos y prácticas organizativas (Appelbaum y Reichart, 1998).

Esto ha llevado, bajo este enfoque, al desarrollo de modelos normativos y metodologías para crear cambios en la dirección del proceso de aprendizaje, siendo típicamente sus precursores un grupo formado por consultores (o académicos en el papel de consultores). En cambio, el aprendizaje organizativo ha sido tratado en mayor medida por académicos, cuyo foco de interés ha sido el entendimiento de la naturaleza y el proceso del aprendizaje dentro de las empresas (Easterby-Smith y Araujo, 1999: 8). Tales diferencias entre los dos enfoques se recogen en la tabla 2.2.

Tabla 2.2: Literatura centrada en el aprendizaje organizativo vs. en la organización que aprende

	Aprendizaje organizativo	La organización que aprende
Resultado	Cambio organizativo potencial	Mejora de la organización
Motivo	Evolución organizativa	Ventaja competitiva
Artículos	Descriptivos	Prescriptivos
Objetivo de los artículos	Construcción de una teoría	Intervención
Estímulo de la aparición	Ha emergido	Ha sido planificado
Audiencia	Académica	Práctica
Base científica	Teorías de la decisión, estudios de la organización	Desarrollo de la organización, dirección estratégica

Fuente: Huysman (2000: 134).

Por tanto, mientras el aprendizaje organizativo hace referencia a los comportamientos de las organizaciones que aprenden, éstas últimas son aquellas que tienen una orientación cultural favorable al aprendizaje organizativo (Harvey y Denton, 1999: 899). De esta forma, el aprendizaje organizativo, es un conjunto de procedimientos y actitudes de la organización, mientras que la organización que aprende es un enfoque cultural de predisposición a utilizar en mayor medida estos procedimientos y comportamientos.

En el epígrafe siguiente se va a proceder al estudio del aprendizaje organizativo, comenzando por la definición del mismo.

Definición de aprendizaje organizativo

La palabra castellana “aprendizaje” procede del latín “apprehendere”, que significa apoderarse y, según el diccionario de la Real Academia de la Española, se define como hecho de “adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia” (Bueno *et al.*, 2001). En cuanto al término “aprendizaje organizativo” aparece por primera vez en una publicación de Miller y Cangelotti en 1965 (Garzón-Castrillón y Fisher, 2008). Dichos autores basándose en la Teoría de Contingencias propusieron el modelo conceptual “adaptación del aprendizaje” para explicar por qué sólo algunas instituciones sobreviven a las exigencias de sus entornos a través del tiempo. El aprendizaje organizativo desde entonces se ha desarrollado e implementado con éxito por un importante

número de empresas (Popescu *et al.*, 2011) y como un método estructurado y sistemático aplicado por una organización para motivar a los empleados a aprender (Dodgson, 1993).

Sin embargo, la literatura no ha entendido de la misma forma el concepto de aprendizaje organizativo y cómo se produce éste (Fiol y Lyles, 1985). Tampoco ayuda el hecho de que se haya omitido su definición en los artículos más influyentes acerca del mismo, asumiendo que existe una unanimidad sobre su significado (Williams, 2001: 68). Por otra parte, entre las numerosas definiciones acerca del aprendizaje organizativo propuestas no hay coherencia y dirección (Bedeian, 1986: 193). En la tabla 2.3. se pueden ver algunas de ellas:

Tabla 2.3: Definiciones de aprendizaje organizativo

Autores	Definición de aprendizaje organizativo
Cyert y March (1963)	Un comportamiento adaptativo de las organizaciones en el tiempo
Cangelosi y Dill (1965)	Consiste en una serie de interacciones entre la adaptación a nivel individual o de subgrupo y la adaptación en el nivel organizativo
Argyris (1976, 1977), Argyris y Schön (1978)	Un proceso por el cual los miembros de la organización detectan errores o anomalías y los corrigen
Daft y Weick (1984)	Conocimiento acerca de las interrelaciones entre las acciones de la organización y su entorno
Fiol y Lyles (1985)	Entraña el proceso de mejorar las acciones a través del conocimiento y el entendimiento
Levitt y March (1988)	Las organizaciones son vistas como el aprendizaje a través de la codificación de inferencias surgidas en su historia a rutinas que guían el comportamiento
Stata (1989)	Ocurre a través de ideas, conocimientos y modelos mentales compartidos y basados en conocimientos y experiencias pasados, es decir, en la memoria
Senge (1990)	El proceso a través del cual las personas y las organizaciones incrementan su capacidad para producir y generar los resultados que quieren alcanzar
Huber (1991)	Una entidad aprende si, a través del procesamiento de la información, cambia el rango de sus comportamientos potenciales
McGill et al. (1992)	La habilidad de una organización para llegar a comprender y entender desde la experiencia
Dodgson (1991, 1993)	La forma en la que la empresa construye, complementa y organiza el conocimiento y las rutinas alrededor de sus actividades y dentro de su cultura, y adapta y desarrolla eficiencia organizativa por medio de la mejora de la utilización de las habilidades de su fuerza de trabajo.
Kiernan (1993)	No sólo consiste en la adquisición de nuevos conocimientos e ideas, sino que además es crucial el desaprender los viejos conocimientos e ideas que han perdido relevancia
Levinthal y March (1993)	Hace frente al problema de ponderar las metas de desarrollo de nuevo conocimiento y explotar las competencias actuales en el marco de las tendencias dinámicas para enfatizar una y la otra
Kim (1993)	El incremento de la capacidad de una organización para tomar una acción efectiva
Ulrich et al. (1993)	La habilidad para mover las lecciones aprendidas desde la experiencia y los experimentos a través de los límites de la organización
Day (1994b)	La habilidad de los directivos para preguntar las cuestiones adecuadas en el momento adecuado, absorber las respuestas en modelos mentales de cómo el mercado se comporta, compartir el nuevo conocimiento con otros miembros del equipo directivo y actuar en consecuencia
Dixon (1994)	El uso intencional del proceso aprendizaje en los niveles individual, grupal y de sistema para continuamente transformar la organización en la dirección que incrementa la satisfacción de sus grupos de interés

Continuación tabla 2.3: Definiciones de aprendizaje organizativo

Autores	Definición de aprendizaje organizativo
Slater y Narver (1995)	El desarrollo de nuevo conocimiento y perspicacias que tienen potencial de influir en el comportamiento
Dibella et al. (1996)	La capacidad (o proceso) dentro de una organización para mantener o mejorar el rendimiento basado en la experiencia
Snell et al. (1996)	El proceso de creación, transferencia e institucionalización del conocimiento que permite la adaptación de la organización
Huysman (2000)	El proceso a través del cual una organización construye conocimiento o reconstruye un conocimiento existente
Wah (2000)	La esencia es evitar el desperdicio de recursos mediante la búsqueda de las mejores prácticas y no reinventar la rueda
Marchand et al. (2000)	Un proceso de aprendizaje gradual por el cual los empleados aprenden a través de las experiencias y de la cooperación con otros colegas
Williams (2001)	El proceso en el que los cambios relativamente estables aparecen conforme vemos las cosas y actuamos hacia la consecución de nuestros objetivos
Jerez-Gómez et al. (2002)	La capacidad de una organización para procesar el conocimiento, es decir, para crear adquirir, transferir e integrar conocimientos y para modificar su comportamiento de manera que se refleje la nueva situación cognitiva, con el objeto de mejorar su actuación y sus resultados
Templeton et al. (2002)	Comprende la sensibilización, comunicación, evaluación del desempeño, el cultivo intelectual, la capacidad de adaptación al medio ambiente, el aprendizaje social y la gestión del capital de la organización de injerto
Hult et al. (2004)	Supone un conjunto de valores organizativos señalados como básicos de la organización que aprende e influye sobre otros factores que impactan directamente en el rendimiento
Real et al. (2006)	Un proceso dinámico de creación de conocimiento que se genera en el seno de la organización a través de los individuos que la integran y los grupos que ellos conforman, dirigido a la generación y desarrollo de competencias distintivas que permitan a la organización mejorar su actuación y resultados
Castañeda y Fernández-Ríos (2007)	Un proceso de adquisición y transferencia de conocimiento que da en tres niveles: individual, grupal y organizacional
Cortés-Ramírez y Pérez-Zapata (2007)	Se produce cuando los miembros de una organización cambian sus supuestos y creencias y, a su vez, cambian el rango de su comportamiento y mejoran su capacidad de actuar
Pérez-López et al. (2010)	Un proceso dinámico de creación, adquisición e integración de conocimiento dirigido al desarrollo de recursos y capacidades que permitan a la organización una mejora en su desempeño
Shahin y Zeinali (2010)	Proceso de desarrollo de nuevos conocimientos y puntos de vista derivados de las experiencias comunes de las personas dentro de la organización y tiene el potencial de influir en los comportamientos y mejorar las capacidades de una empresa
Teles et al. (2010)	Proceso de transferencia de conocimiento del individuo para el grupo y del grupo para la organización, coloca al individuo en el centro del proceso, como el factor causante y hasta como el resultado de este proceso
De-la-Riestra (2011)	Un proceso social que implica la interacción entre personas, constituyéndose en un hacer común al colectivo, lo cual supone un recorrido de reflexión y acción conjunto de los miembros en una organización determinada
Haque et al. (2011)	Un proceso de cambio donde las organizaciones adquieren conocimientos y habilidades para lidiar con los asuntos o problemas con el fin de mejorar los procesos o la productividad
Curbelo-Martínez et al. (2011)	Proceso generador de conocimientos que ocurre en diferentes niveles interactuantes de las organizaciones (individuos, grupos, organizaciones) y que fundamenta cambios en el modo de pensar y hacer de estos, en correspondencia con las demandas del cambiante entorno (interno y externo), lo cual conduce a favorables resultados económicos y sociales de la empresa
Flores et al. (2012)	Fundamental para la capacidad de una organización para el cambio continuo y la renovación

Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje organizativo queda definido como un proceso dinámico en las empresas por el cual las organizaciones aprenden y, en definitiva, desarrollan nuevos conocimientos (Huber, 1991; Slater y Narver, 1995; Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle, 2006; Jyothibabu *et al.*, 2010; Flores *et al.*, 2012). Pero también, existe un segundo enfoque que define el aprendizaje organizativo como orientación organizativa para aprender o como una capacidad organizativa que facilita el proceso del aprendizaje organizativo (Garvin, 1993; Jerez-Gómez *et al.*, 2004; Chiva *et al.*, 2007; Camps y Luna-Aroca, 2012). Todo ello, sin olvidar que la aplicación de la formación al puesto de trabajo se constituye, también, como un proceso de aprendizaje (Gil-López y Gallego-Gil, 2012).

No obstante, el aprendizaje organizativo también es definido por diversos autores como desechar y crear un nuevo conocimiento (Herberg, 1981), adaptación (March y Olsen, 1982; Nelson y Winter, 1982), cambio (Cyert y March, 1963; Nelson y Winter, 1982; Simon, 1991; Walsh y Ungson, 1991; Swieringa y Wierdsma, 1995; Crossan *et al.*, 1999; Balbastre, 2002), compartir conocimiento (Shrivastava, 1983; Spender, 1996b), creación de aprendizaje (Kolb, 1984; Senge, 1990; Cook y Yanow, 1993; Dodgson, 1993; Kim, 1993; Schein, 1993; Pérez-López *et al.*, 2004b; Andreu *et al.*, 2005) y desarrollo de conocimiento (Fiol y Lyles, 1985; Levinthal y March, 1993; Barnett, 1994; Slater y Narver, 1995; Lloria, 2000; Moreno-Luzón *et al.*, 2000; Moreno-Luzón, 2001; Martínez y Ruiz, 2003).

Una explicación que se puede encontrar a este hecho es que el origen de este campo se encuentra en una variedad de disciplinas como son la Psicología, la Educación, la Sociología, la Economía Industrial, la Teoría de Sistemas, la Teoría de la Información, la Dirección de la Producción o de Operaciones y la Teoría de la Organización o la Dirección Estratégica (Shrivastava, 1983; Dodgson, 1993; Romme y Dillen, 1997; López-Zapata *et al.*, 2012) y parten de diferentes asunciones que pueden ser vistas como complementarias. Esto ha producido que el aprendizaje organizativo haya sido definido en términos de adaptación, modelos de procesamiento de la información, de teorías de desarrollo organizativo y de institucionalización de la experiencia en la organización (Shrivastava, 1983: 7).

Por tanto, el aprendizaje organizativo, como hemos visto en las definiciones, es fruto de la creación de aprendizaje (Kolb, 1984; Senge, 1990; Cook y Yanow, 1993; Dodgson, 1993; Kim, 1993; Schein, 1993; Pérez-López *et al.*, 2004b; Andreu *et al.*, 2005), en el que participan algunos factores clave (Tabla 2.4) que son responsables de facilitar este aprendizaje (García *et al.*, 2011b; Haque *et al.*, 2011).

Tabla 2.4. Factores clave de facilitar el aprendizaje organizativo

Factores	Autores
El dominio personal	Lloréns <i>et al.</i> (2004); Ruiz <i>et al.</i> (2005); García <i>et al.</i> (2006); Rowley y Gibbs (2008); Bokeno (2009); Bui y Baruch (2010)
El equipo de aprendizaje	Senge (1990)
El intercambio de conocimientos	Huber (1991); Pareek (1997)
Una visión compartida	Senge (1990); García <i>et al.</i> (2006); Lam <i>et al.</i> (2008); Rowley y Gibbs (2008); Wang y Rafiq (2009); Yeo (2009); Bui y Baruch (2010); García <i>et al.</i> (2011b)
El medio ambiente de aprendizaje positivo	McDoull y Beattie (1998)
Pensamiento, el cambio fácil de la cultura	Huber (1991)
Proactividad estratégica	García <i>et al.</i> (2006); García <i>et al.</i> (2007); Hughes <i>et al.</i> (2008)
Como sistema aprendizaje	(Senge, 1990)
El liderazgo transformacional	Lloréns <i>et al.</i> (2004); Ruiz <i>et al.</i> (2005); García <i>et al.</i> (2006); Aragón <i>et al.</i> (2007); García <i>et al.</i> (2008); Jansen <i>et al.</i> (2009); Zagorsek <i>et al.</i> (2009)

Fuente: García *et al.* (2011b) y Haque (2011)

Otras singularidades del aprendizaje organizativo

Las definiciones de aprendizaje organizativo encontradas en la literatura incluyen: la codificación y modificación de rutinas, adquisición de conocimiento útil para la organización, el incremento de la capacidad organizativa para llevar a cabo una actividad productiva, interpretación y actuación en consecuencia, el desarrollo de conocimiento acerca de la acción-resultado de las relaciones y de la detección y corrección de errores. Por otra parte, en algunas de las definiciones el empleado es el principal actor, mientras que en otras lo es la organización. Además, algunos autores proponen modelos de intervención mientras que otros apuestan por modelos descriptivos de la teoría (Edmondson y Moingeon, 1998: 18).

Por otro lado, tradicionalmente el aprendizaje ha sido considerado como un resultado (Levitt y March, 1988) o como un proceso de detección y corrección de los errores (Argyris y Schön, 1978; Nelson y Winter, 1982; Shrivastava, 1983). Esta propuesta de concebir al aprendizaje como un proceso de solución de problemas, manifiesta que en la dinámica interna de las decisiones se puede catalogar dentro de la dimensión descriptiva (Martínez-Pérez, 2005), poniendo especial énfasis en los elementos que impiden el proceso del aprendizaje como: rutinas defensivas (Argyris, 1977; Argyris y Schön, 1978) y barreras para el aprendizaje (Senge, 1990; Suñé Torrents, 2004). Este proceso de la dimensión descriptiva se instala en una relación entre individuos, organización y su entorno, donde las acciones a emprender involucran procesos de aprendizaje en los individuos, grupos y en la propia organización (Martínez-Pérez, 2005).

En este trabajo se considera el aprendizaje organizativo como un proceso que permite que las organizaciones y sus individuos aprendan, en la línea de la mayoría de los trabajos (Dodgson, 1993; McGill y Slocum, 1993; Day, 1994a; Teece *et al.*, 1997; Cohen, 1998). En este sentido, como afirman McGill *et al.* (1992: 10), la habilidad de un directivo u organización para aprender no es medida por lo que la organización sabe (esto es, el producto del aprendizaje) sino por cómo el directivo o la organización aprende (el proceso de aprendizaje).

Aunque, desde la literatura especializada se ha señalado que el aprendizaje es un elemento “inventado”, caracterizado por la búsqueda de rutinas diseñadas para que la empresa adquiriera un conocimiento que procede de un campo científico o de una tecnología para generarlo y aplicarlo internamente (Dodgson, 1993: 135). La actividad de aprendizaje también engloba la actividad informativa, generadora de conocimientos y la formación de hábitos, habilidades, capacidades, valores, etc., de las personas y los grupos en las organizaciones. Todo ello dirigido por una jerarquía de motivos vinculados al dominio personal (Nuñez-Paula, 2004), donde los individuos involucrados en el aprendizaje se estructuran como un grupo de trabajo, no como una simple cohorte de alumnos (Mumford, 2011).

También, de acuerdo con Inkpen (2000: 1022), el aprendizaje organizativo efectivo se refleja en un aumento de las capacidades de la organización (Levinthal, 1991) y en la aplicación de nuevo conocimiento organizativo (Grant, 1996b). Es por ello que en las organizaciones que velan por el aprendizaje, los conocimientos son visiblemente valorados (Leonard-Barton, 1992: 28).

Con dichas capacidades y conocimientos valorados, el aprendizaje organizativo va a permitir el desarrollo de nuevas y diversas interpretaciones de los hechos y situaciones (Fiol, 1994: 403). De esta forma la organización puede desarrollar un nuevo conocimiento que le permita alcanzar su ventaja competitiva. Esto no sólo tiene lugar en el departamento de I+D sino que afecta a toda la organización en su conjunto (Levitt y March, 1988) y va a requerir la creación y control de conocimiento interno y externo para las actividades presentes y futuras (Leonard-Barton, 1992: 25). En este sentido, el aprendizaje organizativo engloba dos significados (Kim, 1993: 38): la adquisición de habilidades o “saber cómo” que implica la habilidad física de producir algo nuevo y, por otro lado, la adquisición de “saber por qué” que implica la habilidad de articular un entendimiento conceptual de una experiencia.

Pero, también, el aprendizaje implica no sólo habilidad sino el desarrollo de un nuevo entendimiento (Fiol, 1994: 404). Por ello, el aprendizaje organizativo se puede entender como una metáfora derivada del entendimiento del aprendizaje individual, ya que las organizaciones aprenden vía sus individuos (Kim, 1993: 37) y todas las organizaciones están compuestas por individuos, y si bien las organizaciones pueden aprender independientemente de algún individuo, no lo pueden hacer independientemente de todos los individuos. Sin embargo, como posteriormente se tratará, el aprendizaje organizacional es más complejo y dinámico que la mera magnificación del aprendizaje individual (Kim, 1993: 40).

Asimismo, Huber (1991) considera que “una organización aprende si una de sus unidades adquiere conocimiento que es reconocido como potencialmente útil para la misma”. Por tanto, el aprendizaje organizativo se produce en mayor medida cuanto más componentes de la organización adquieren este conocimiento y lo reconocen como potencialmente útil, mayor y más variadas son las interpretaciones que han sido desarrolladas y más unidades organizativas desarrollan una comprensión uniforme de las interpretaciones.

Conseguir esos objetivos, requiere de la realización de cuatro actividades básicas (Leonard-Barton, 1992: 25) como la resolución de problemas (en las actividades corrientes), la integración de los conocimientos internos (en todas las funciones y proyectos), la innovación y experimentación (para construir el futuro) y, la integración de las corrientes de información externa. Además, se precisará de la generación de alternativas, la experimentación con nuevas soluciones del personal de la empresa que den como fruto ese nuevo conocimiento que estarán limitadas por sus hábitos y experiencias personales (Liedtka *et al.*, 1997), así como por la situación en la que se produce ese aprendizaje, es decir, los contactos que se tengan con otras empresas, universidades, centros de investigación, proveedores y clientes (Powell *et al.*, 1996: 118).

Como síntesis de este epígrafe podemos señalar que el aprendizaje organizativo es un proceso de creación de conocimiento que permite a la empresa alcanzar la ventaja competitiva (Morgan, 2004; Mavondo *et al.*, 2005; McGuinness y R.E., 2005; Weerawardena *et al.*, 2006)

A continuación expondremos los tipos de aprendizaje organizativo.

2.1.3. Tipos de aprendizaje organizativo

En este apartado se va a proceder al estudio de los distintos tipos de aprendizaje que se han señalado en la literatura. En primer lugar comenzaremos señalando las diferencias entre el aprendizaje cognitivo y el de comportamiento, para posteriormente centrarnos en otros tipos de aprendizaje.

Aprendizaje cognitivo vs. aprendizaje de comportamiento.

Tradicionalmente, en Psicología, se han distinguido dos tipos de aprendizaje: cognitivo y de comportamiento. El enfoque del aprendizaje cognitivo parte de la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando se ha producido un ajuste o cambio en la forma en la que las organizaciones o los individuos procesan la información, desarrollan significados compartidos e interpretan los hechos (Crossan *et al.*, 1995: 348). Por otro lado, desde el enfoque de aprendizaje del comportamiento se defiende que únicamente se produce aprendizaje si hay un cambio en el comportamiento y en la acción, utilizándose el término adaptación frente al de aprendizaje (Fiol y Lyles, 1985) para denominar el mismo concepto.

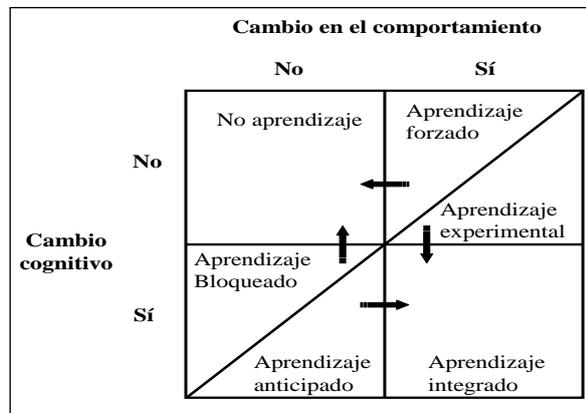
Por tanto, mientras que los defensores del aprendizaje cognitivo (Parkhe, 1991) entienden que un cambio en la forma de pensamiento es suficiente, los defensores de aprendizaje de comportamiento (Cyert y March, 1963; Herriott *et al.*, 1985; Mills y Friesen, 1992) consideran que hace falta que se produzca un comportamiento distinto. Conforme a éstos últimos, la empresa es un sistema que aprende a través de su experiencia (Cyert y March, 1963), desarrollando nuevas respuestas y acciones sobre la base de la interpretación de los estímulos internos. Además, los cambios en el comportamiento pueden ocurrir sin ninguna asociación cognitiva y, similarmente, el conocimiento puede producirse sin ningún cambio en el comportamiento (Fiol y Lyles, 1985).

Por ello, la mayoría de los autores han seguido ambas perspectivas en el estudio del aprendizaje (Cangelosi y Dill, 1965; Argyris, 1967; 1977; Stata, 1989; Huber, 1991; Dodgson, 1993; Crossan *et al.*, 1995; Inkpen y Crossan, 1995; Dibella *et al.*, 1996), ya que no existe una única teoría que proporcione una visión completa, su interrelación y el papel desempeñado por el aprendizaje (Garvin, 1993: 80; Crossan *et al.*, 1995: 350).

En esta línea, Crossan *et al.* (1995) proponen un modelo que muestra la relación entre el aprendizaje organizativo y los cambios cognitivos o de comportamiento a que da lugar (ver figura 2.1). De acuerdo con este modelo, cuando se producen cambios cognitivos y, a la vez, cambios en el comportamiento se origina indudablemente aprendizaje

(aprendizaje integrado). En el caso contrario, cuando no existe ninguno de los cambios, estos autores afirman que no se lleva a cabo aprendizaje.

Figura 2.1: Relaciones entre los cambios cognitivos y en el comportamiento.



Fuente: Crossan *et al.* (1995).

Sin embargo, existen otra serie de casos en los que los cambios en alguno de ellos no ocasionan un efecto en el otro, como son aquellos en los que se pretende que se entienda y después se actúe (aprendizaje anticipado), los que proporcionan incentivos a la realización de acciones pero no a su entendimiento (aprendizaje forzado), los que exigen al sujeto el abandono de sus creencias (aprendizaje experimental), o bien los cognitivos que no favorecen el cambio en las acciones (aprendizaje bloqueado).

Aprendizaje incremental vs. transformacional.

En la literatura se identifican diferencias entre el aprendizaje incremental y el aprendizaje transformacional en función del tipo de cambio a que da lugar el aprendizaje. Al igual que ocurre con la innovación, se puede distinguir entre un aprendizaje incremental y radical (Miner y Mezas, 1996: 89). Mientras que el aprendizaje incremental supone la realización de pequeños cambios, el transformacional o radical supone desarrollar cambios sustanciales y da lugar a algo totalmente distinto a lo existente hasta el momento actual.

En este sentido, y relacionándolo con la perspectiva cognitiva y del comportamiento, Crossan *et al.* (1995: 354) entienden que el aprendizaje incremental va a producir cambios sencillos en el comportamiento, mientras que el aprendizaje transformacional va a producir cambios radicales en este último. Sin embargo, ambos tipos de aprendizaje van a producir únicamente cambios incrementales de tipo cognitivo, ya que no se ha demostrado que se puedan producir cambios totalmente radicales en las creencias, pensamientos y conocimientos de las personas que no sean fruto de una serie de cambios incrementales.

Las razones por las que estos autores argumentan que los cambios cognitivos pueden dar lugar en algunos individuos a cambios en el comportamiento de tipo incremental y en otros de tipo radical, son variadas. En primer lugar, la relación entre los pensamientos y los comportamientos no es clara y, por tanto, un comportamiento puede ser fruto de una serie de cambios cognitivos o bien puede ser el resultado de un aprendizaje experimental. Otra razón reside en que mientras que aunque las organizaciones pueden no realizar cambios cognitivos, se podrían producir cambios en su comportamiento, derivados de los cambios incrementales que experimentan los individuos que la integran.

Aprendizaje de bucle sencillo o de bucle doble.

Mientras que en el aprendizaje de bucle sencillo los individuos y grupos ajustan su comportamiento a las metas, normas y asunciones fijadas, en el aprendizaje de bucle doble las metas, las normas, las asunciones, así como el comportamiento están abiertos al cambio (Argyris y Schön, 1978). En consecuencia, en este segundo tipo los empleados se cuestionan las políticas y objetivos que les han sido asignados y no se limitan únicamente a su realización (Argyris, 1977: 116). Para ello, el aprendizaje de bucle doble se basa en las rutinas organizativas y en la solución de los problemas del pasado (Romme y Dillen, 1997).

Por tanto, mientras que el aprendizaje de bucle simple da lugar a cambios cognitivos o en el comportamiento que ocurren dentro de un mismo paradigma estratégico, el aprendizaje de bucle doble origina cambios que se producen fuera del paradigma estratégico existente (Crossan *et al.*, 1995: 355).

Este segundo tipo de aprendizaje, por tanto, implica que los empleados detectan posibles errores que surgen y los ponen en conocimiento de la empresa. Para ello es necesario que la empresa no penalice los errores y considere su detección como una actividad habitual (Argyris, 1977: 117). Se trata de un aprendizaje basado en la razón, la percepción y en el desarrollo de habilidades (Fiol y Lyles, 1985), que requiere una experimentación continua y la retroalimentación (McGill *et al.*, 1992) y en el que a los empleados se les permite comprender y cuestionar el sistema organizativo vigente y hacer cambios sustanciales en busca de sistema alternativos más innovadores y flexibles.

Además, la literatura identifica un tercer tipo de aprendizaje, el aprendizaje de bucle triple. Éste es idóneo cuando el conocimiento existente no es el adecuado para alcanzar los objetivos a largo plazo y existe una necesidad completa de cambio y renovación que requiere que los empleados reflejen en sus modelos mentales el aprendizaje de cosas nuevas (Eskildsen *et al.*, 1999: 525).

Finalmente, es preciso señalar que frecuentemente se suele asemejar el aprendizaje de bucle sencillo con el incremental y el doble con el transformacional. Aunque existen otros criterios para clasificar el aprendizaje organizativo, tales como la intencionalidad –formal/ informal–, el nivel de consciencia –consciente/ inconsciente–, el origen de la experiencia –experiencia interna/experiencia externa–, etc., el más conocido es el que diferencia en función de la naturaleza del proceso en dos niveles de aprendizaje: adaptativo y generativo.

Aprendizaje adaptativo vs. aprendizaje generativo

El aprendizaje *adaptativo* es el nivel de aprendizaje más básico, que refleja un carácter instrumental ligado principalmente a la efectividad. Busca la mejor manera de alcanzar los objetivos existentes, manteniendo los resultados organizativos –innovación y desempeño– dentro de los límites que marcan las normas y los valores que existen en la organización. Se trata de un aprendizaje de bucle simple que conecta la detección de errores con las estrategias de acción de la organización (García *et al.*, 2011b). Estas estrategias se modifican para mantener el desempeño organizativo sin alterar las normas y los valores existentes, que permanecen inalterables. Este nivel de aprendizaje guía el desarrollo de conexiones básicas entre conducta y resultado, teniendo un impacto meramente parcial en lo que la organización hace. Ese impacto conduce a la obtención de resultados repetitivos y rutinarios, existiendo control sobre las tareas, reglas y estructuras inmediatas, y donde las preguntas hacen referencia al cómo y raramente al porqué (Senge *et al.*, 1994; Yeo, 2007; Wong y Cheung, 2008).

Mientras que el aprendizaje *generativo* es un aprendizaje de un más alto nivel que tiene como resultado un cambio en los valores de las *teorías en uso*, así como en sus estrategias. Las estrategias pueden cambiar concurrentemente con o como consecuencia de los cambios en los valores. El uso de heurísticos, desarrollo de habilidades y percepciones –no rutinarias–, pone de manifiesto el aprendizaje generativo, siendo un proceso más cognitivo que el aprendizaje adaptativo, dado que al operar en un ambiente de ambigüedad y complejidad los comportamientos repetitivos no tendrían sentido (García *et al.*, 2011b). El resultado de este aprendizaje organizativo no es un comportamiento determinado, sino el desarrollo de estructuras de referencia o de nuevos esquemas interpretativos que permiten un mayor resultado –innovación y desempeño– organizativo (Argyris y Schön, 1996; Yeo, 2007; Wong y Cheung, 2008). En definitiva, el aprendizaje adaptativo busca la acomodación al entorno, el generativo busca transformar el entorno (Senge, 1990).

Otros tipos de aprendizaje.

Asimismo, han aparecido otras tipologías en la literatura de aprendizaje organizativo. Kim (1998) distingue entre aprendizaje acumulativo y aprendizaje discontinuo, Fiol y Lyles (1985) entre alto y bajo nivel de aprendizaje, y Dodgson (1991) entre estratégico y táctico.

En la tabla 2.5. y tabla 2.6. se recogen las denominaciones que frecuentemente se suelen dar a los dos tipos de aprendizaje.

Tabla 2.5. Denominaciones de los dos principales arquetipos de aprendizaje organizativo

Single-Loop (bucle sencillo)	Sintomático	Double-Loop (bucle doble)	Sistemático
Adaptativo Operacional Superficial	Reglas De bajo nivel Táctico	Generativo Conceptual Substancial	Perspicaz De alto nivel Estratégico

Fuente. Kululanga *et al.* (2001: 24) y García *et al.* (2011b).

De acuerdo con Kululanga *et al.* (2001: 24) y García *et al.* (García *et al.*, 2011b), todas estas clasificaciones responden a una misma tipología. Esto nos lleva a entender que existen dos grandes tipos de aprendizaje, el primero que busca adaptarse lo más rápidamente posible a las condiciones existentes, mientras que el segundo trata de replantearse todo el sistema para que la empresa funcione más eficientemente.

Tabla 2.6. Niveles de aprendizaje en función de la naturaleza del proceso

Adaptativo	Generativo	Autores
Bucle sencillo	Doble bucle	Argyris (1976); Argyris (1977); Argyris y Schön (1978); Argyris y Schön (1996)
Ciclo sencillo	Doble ciclo	Swieringa y Wierdsma (1995)
Explotación	Exploración	March (1991); Liao <i>et al.</i> (2008); Wang y Rafiq (2009)
Nivel más bajo	Nivel más alto	Fiol y Lyles (1985)
Nivel I	Nivel II	Visser (2003)
Adaptivo	Generativo	Senge <i>et al.</i> (1994); McGill <i>et al.</i> (1992); Senge <i>et al.</i> (1994) Nevis <i>et al.</i> (1995); Slater y Narver (1995)
Táctico	Estratégico	Dodgson (1991)
Por ajuste/Rotación	Por cambio	Herberg (1981)
Primer orden	Segundo orden	Lant y Mezas (1992)

Fuente: García *et al.* (2011b).

2.1.4. Aprendizaje organizativo ante la aportación tecnológica

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han proporcionado increíbles ventajas para la empresa y, en especial, para fomentar los procesos de aprendizaje organizativo (Zafar, 2010). En el campo de los RRHH por ejemplo estas TICs, según Guevara *et al.* (2011), proporcionan facilidades para la empresa como la planeación de RRHH, actualización de los datos de forma frecuente, mejora en el proceso de reclutamiento y evaluación del personal, etc. Estas ventajas también se extienden en los

ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de procesar cada vez mayor información (Aiello y Willen, 2004).

Por otro lado, el e-learning o aprendizaje electrónico es una herramienta electrónica que se utiliza principalmente en redes abiertas –Internet- o cerradas -Intranet- y permite que los recursos de la Web sean accesibles en su mayoría por todos los usuarios (Guevara y Morales, 2011), accediéndose desde cualquier punto del mundo (Cabero, 2006). Esto está siendo cada vez más demandado por las empresas incluyendo su uso como parte de los objetivos del *e-learning* (Senge, 1990; Nevis *et al.*, 1995; Pan y Leidner, 2003), al considerarse como el instrumento apropiado para este procedimiento de capacitación de los trabajadores. En esta línea, diversos autores manifiestan que la tecnología de e-learning tiene efectos seguros en el aprendizaje organizativo (Beamish *et al.*, 2002; Egan *et al.*, 2003; Harris, 2003; Green, 2004; Aliende, 2007; Huang *et al.*, 2007). Además, el e-learning tiene un papel importante para facilitar los conocimientos a los nuevos empleados e interactuar con ellos en el desarrollo del aprendizaje organizativo (Robey *et al.*, 2000; Juan *et al.*, 2006).

Con la aparición de la Web 2.0 la tecnología está cada vez más integrada dentro de las aplicaciones de e-learning, porque nos aporta la creación de un conocimiento activo y de participación en los colectivos de aprendizaje (Alexander, 2006; Mason y Rennie, 2007). Las tecnologías Web permiten a los usuarios crear, publicar, intercambiar, compartir, cooperar en la información del conocimiento y una nueva forma de comunicación y colaboración. La Web 2.0 es aplicada en la mejora de los entornos virtuales del aprendizaje, en la comunicación social y la transferencia de conocimientos (Whang, 2011).

Por otro lado, las redes cerradas como intranet, dan respuesta a las necesidades del entorno como facilitadoras del proceso de aprendizaje, al difundir el conocimiento de tal manera que resulte un elemento indispensable para el desarrollo económico y social (Aportela-Rodríguez, 2007). La intranet es un instrumento eficaz y necesario para las organizaciones en el que se puede compartir fácilmente el conocimiento entre los miembros de una organización que tengan acceso a la misma.

En definitiva, las TICs se convierten en un elemento imprescindible del trabajo cotidiano de las empresas y clave para los procesos de aprendizaje organizativo.

2.2. Fuentes de aprendizaje individual

Como se ha señalado anteriormente, el aprendizaje organizativo es un proceso en el que se crea nuevo conocimiento que va a ser útil para el desarrollo de las actividades de la empresa. El proceso de aprendizaje tiene lugar en diferentes niveles de la organización (Shrivastava, 1983: 17). Previo a que se produzca un aprendizaje a nivel organizativo, se debe realizar un aprendizaje a nivel individual o de un empleado. Las empresas son eficientes cuando el conocimiento ha sido creado y transferido. Para ello, es necesario que a través de interacciones repetidas, los individuos y los grupos en una empresa desarrollen un entendimiento común por el que el conocimiento se transfiera desde las ideas hasta la producción y los mercados (Kogut y Zander, 1993: 631).

Gran parte de la investigación sobre aprendizaje individual procede de los estudios psicológicos del comportamiento humano (Shrivastava, 1983). Éste es el aprendizaje que se produce en los empleados, considerándose como un aprendizaje fundamental y base del resto de niveles de aprendizaje. Algunos autores (March y Olsen, 1975; Simon, 1991) incluso afirman que es el único aprendizaje que se puede dar, ya que, las organizaciones claramente aprenden a través de sus individuos (Kim, 1993: 41).

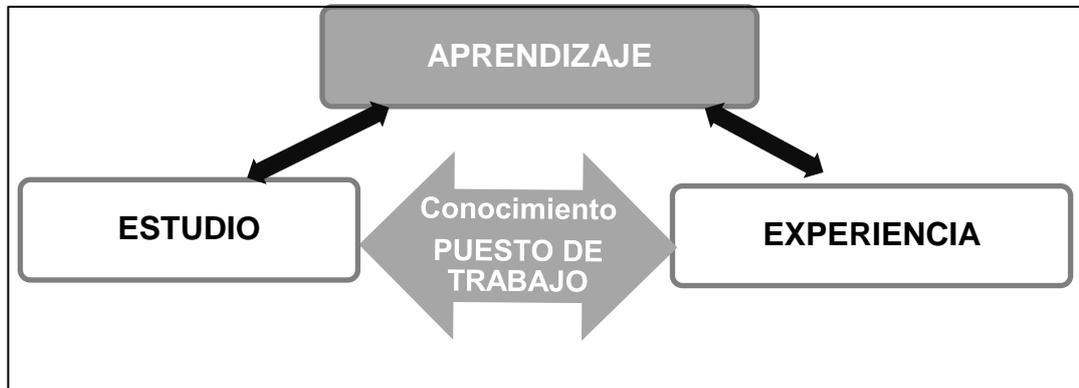
El aprendizaje individual ocurre cuando la gente adquiere conocimiento tácito a través de la educación, experiencia o experimentación (Ulrich *et al.*, 1993: 55). Una persona aprende a través del desarrollo de diferentes interpretaciones de nueva o existente información, esto es, del desarrollo (consciente o inconsciente) de un nuevo entendimiento de los eventos que ocurren (Fiol, 1994: 404). Además, recoge las tensiones entre el “nuevo” y el “viejo” conocimiento almacenado en la memoria de los individuos (Anderson y Boocock, 2002: 7).

Entre otros factores, se entiende que los individuos aprenden a través de la experiencia y acción (Shrivastava, 1983; Senge, 1990), por lo que un elemento fundamental para la creación de la información en el nivel individual es la autonomía de que dispongan los trabajadores (Nonaka, 1988), así como de su capacidad para aprender (Kim, 1998) o su capital intelectual, es decir, su capacidad de asimilar y aplicar el nuevo conocimiento (Szulanski, 1996).

Por tanto, los empleados dentro de una organización pueden adquirir nuevos conocimientos principalmente de dos fuentes: a través del estudio o de la experiencia (Bueno *et al.*, 2001). Mientras que la primera de ellas tiene un mayor grado de estructuración y formalización, la segunda va a depender de las actividades que realiza el

trabajador en su puesto de trabajo (figura 2.2). A través del estudio y de la experiencia los empleados se centran en cultivar un aprendizaje individual para su desarrollo en el puesto de trabajo dentro de una organización o empresa.

Figura 2.2. Aprendizaje procedente del estudio y de la experiencia



Elaboración propia.

La influencia de este tipo de aprendizaje en los resultados va a depender de los tipos de conocimientos adquiridos. Por ello, los ajustes entre el aprendizaje y el tipo de empleado suponen una guía útil para los puestos de trabajo presentes y futuros (Dolan *et al.*, 2007). Desde la gestión de los recursos humanos en las empresas se deberá determinar qué aprendizaje es el más apropiado para desarrollar las habilidades de sus empleados (Ertemsir y Bal, 2012). Para algunos autores puede ser necesario la combinación de varios métodos (DeCenzo y Robbins, 2010) a través del estudio, compatibilizando la enseñanza presencial con la tecnología no presencial o virtual -“blended learning”-. Aunque también se establece una clasificación de los métodos de aprendizaje en torno a la enseñanzas tradicionales y tecnológicas (Andreu y Jauregui, 2005; Betrus, 2008).

Pero, ante todo, nos encontramos el aprendizaje en su aspecto formal e informal. En el aspecto formal, a través del estudio se produce un aprendizaje cognitivo en los individuos u organizaciones (Lawrence, 1984). Es un aprendizaje que se caracteriza por estar dentro de los límites de las instituciones educativas y recibir una formación más teórica sobre la base de una disciplina académica (Svensson *et al.*, 2009). Por el contrario, el aprendizaje más procedente de la experiencia en el puesto de trabajo o con experiencia adquirida es un aprendizaje más informal (Yelle, 1979; Ribbens, 1997; Markides, 1999; Marsick y Gephart, 2003; Spear, 2004). En esta línea, Rebollo y Rodríguez (2006) entienden que el aprendizaje en la organización es “ante todo un proceso de adquisición originado por la experiencia”. En cualquier caso, en la tabla 2.7 se recogen las principales fuentes del aprendizaje a nivel individual.

Tabla 2.7. Principales fuentes del aprendizaje individual

Aprendizaje adquirido con el estudio	Aprendizaje adquirido con la experiencia
Del aprendizaje académico anterior o posterior a la entrada a la empresa	De la rotación de puestos en el lugar de trabajo
Del aprendizaje “online” facilitado por la empresa	Del conocimiento comercial con los clientes
	Del conocimiento adquirido con otros compañeros expertos
	De los jefes inmediatos, supervisores o directores

Elaboración propia

2.2.1. Aprendizaje individual a través del estudio

El aprendizaje de los empleados a través del estudio queda subdividido en el aprendizaje académico realizado por el empleado en sus periodos anterior o posterior a su entrada en la empresa, y el aprendizaje “online” facilitado por la empresa como la herramienta formativa predominante en las organizaciones del siglo XXI.

Aprendizaje académico previo o posterior a la entrada en la empresa.

Desde la Declaración de la Sorbona (1998), pasando por Bolonia (1999), Praga (1999), hasta la Conferencia de Berlín (2003) hemos pasado de la participación de cuatro estados (Gran Bretaña, Italia, Francia y Alemania) a cuarenta países en donde los sistemas universitarios europeos (Sistema Europeo de Educación Superior) están inmersos en un proceso de transformación, la adaptación a unos estándares de enseñanzas y oferta de títulos oficiales universitarios, como uno de sus principales objetivos (Marzo-Navarro *et al.*, 2006). Los países integrantes de la Unión Europea tienen un gran interés en adaptar las titulaciones universitarias a su mercado laboral. Por tanto, el aprendizaje académico debe estar en consonancia con el aprendizaje organizativo, como conocimiento que precisa la empresa para desarrollar su actividad y aportar un valor necesario para aumentar la productividad, la supervivencia y, en definitiva, lograr el beneficio de las empresas. La educación superior es uno de los pilares en los que se basa el funcionamiento de la competitividad de las empresas, dentro de una segunda etapa que conlleva la eficiencia de los procesos de producción y un incremento de la calidad de productos (Porter, 1990).

Sin embargo, en ocasiones el aprendizaje académico ha estado cuestionado por las discrepancias existentes entre las habilidades y competencias poseídas por los egresados y las demandas de las empresas, presentándose los empleados a las empresas sin los conocimientos adecuados (Marzo-Navarro *et al.*, 2006). Este aprendizaje académico se basa en un aprendizaje formal dentro de los límites de las instituciones educativas como formación más teórica sobre la base de una disciplina académica (Svensson *et al.*, 2009).

En la actualidad, se hace necesario adaptar los estudios universitarios para que faciliten la entrada de los universitarios a las empresas, así como a los trabajadores de la empresa poder brindarles opciones de mejora y perfeccionamiento en su aprendizaje: habilidades, conocimientos y competencias que repercutan en el beneficio de sus organizaciones. Las calificaciones académicas o educacionales son predictores del rendimiento en el trabajo (Myers *et al.*, 2004). Pero lo más importante es lograr que un titulado universitario pueda desempeñar un trabajo de forma eficaz, adaptándose a las necesidades y a las demandas del mercado laboral organizaciones (Marzo-Navarro *et al.*, 2006), donde las prácticas en empresas son un elemento clave en la orientación para la inserción laboral (Sobrado y Romero, 2002).

Además, las informaciones procedentes de numerosas empresas, manifiestan el desajuste entre el aprendizaje académico y las exigencias de las empresas, en lo que se refiere, entre otras, a las “habilidades laborales” (Cajide *et al.*, 2002). Las empresas exigen cada vez más a los candidatos a ocupar un puesto de trabajo, por lo que el estudiante universitario demanda en la actualidad nuevos Másteres o Postgrados que lo sitúen de manera adecuada en la realidad de las organizaciones. A este respecto es preciso que las carreras y módulos se diseñen de una forma más práctica e incluso faciliten las prácticas en puestos de trabajo reales. No obstante, hemos de señalar que el método de las clases presenciales, aprendizaje académico tradicional, es el más indicado para adquirir conocimientos y no tanto para cambiar habilidades o actitudes (Dolan *et al.*, 2007).

Lo cierto es que los conocimientos, habilidades o actitudes para alcanzar la cualificación necesaria para ocupar los puestos de trabajo han ido aumentando a lo largo del tiempo (Felstead *et al.*, 2002), lo que implica mayores conocimientos para optar como candidato a un puesto de trabajo. Por otro lado, los empresarios interesados en cambiar sus métodos de trabajo, para alcanzar los mayores niveles de productividad que se generan, deben hacer especial hincapié en construir una plantilla con los conocimientos adecuados. Es importante que en los procesos de contratación se valoren de forma preferente la cualificación formal, además de la inversión en la formación interna dirigida a aumentar el capital humano de los trabajadores presentes en la organización (Ollo-López *et al.*, 2009).

En consecuencia, el objetivo de plantear el peso del aprendizaje académico anterior y posterior a la entrada en la empresa, implica un aprendizaje durante toda la vida del trabajador. Este aprendizaje permanente, a través de los distintos módulos de la formación profesional o del aprendizaje universitario, facilita una formación continuada desde nuevas carreras e itinerarios profesionales, permite la finalización de estudios inacabados, como

másteres profesionales, doctorados, etc. (Jarvis, 2006). Además, hoy encontramos no sólo con el caso del estudiante universitario, que no trabaja durante la carrera de forma general, sino que se han incorporado profesionales que estudian a la misma vez que están en el mercado laboral o en busca constante de trabajo al encontrarse en desempleo.

En otro orden, ante la adquisición de una competencia profesional, existe una diferenciación entre el sistema educativo y el sistema socio-laboral. El aprendizaje inicial debe dirigirse hacia la adquisición de competencias genéricas como un aprendizaje general, mientras la formación ocupacional y el aprendizaje permanente deben apostar por una adquisición de competencias profesionales específicas en el puesto de trabajo (Tejada-Fernández y Navío-Gámez, 1997). Estas competencias profesionales deben ser adquiridas y desarrolladas a través del aprendizaje previo, antes de la vida activa laboral y fuera del contexto del trabajo, y del aprendizaje permanente durante la vida activa del trabajador (Levy-Leboyer, 1997). En cualquier caso, tanto la académica posterior a la entrada a la empresa como la proporcionada por la empresa deben de favorecer la adquisición de competencias profesionales. Este aprendizaje acompaña al trabajo y deberá ser evaluado a través del desempeño de funciones del trabajador (Facteau *et al.*, 1995; Arthur *et al.*, 1998).

En definitiva, tras lo que acabamos de exponer calificamos el aprendizaje académico previo como más generalista, siempre útil para la empresa, pero también para otras empresas donde el trabajador opte como candidato. El aprendizaje académico posterior a la entrada la empresa, es facilitado por la propia empresa al proporcionar ayudas económicas de estudios para que sus trabajadores puedan acceder un aprendizaje vinculado al sector o cubrir las necesidades de la propia empresa. Aunque en algunas empresas se considera que este tipo de aprendizaje fomenta el desarrollo personal y profesional de los trabajadores, ampliando la formación al cursar otras carreras o especialidades no a fines al puesto de trabajo. Por tanto este tipo de aprendizaje fuera del trabajo tendría de la misma manera un efecto positivo en la productividad (Black y Lynch, 1996). De ahí que también el aprendizaje desarrollado después de la entrada en la empresa, esté orientado al capital humano como nuevo conocimiento adquirido y mantendrá un impacto positivo en el desempeño organizacional al producirse esa transferencia (Kirkpatrick, 1996) en el centro de trabajo (Úbeda-García, 2005).

El aprendizaje “online” facilitado por la empresa.

El aprendizaje a través de TICs ha sido mencionado previamente en este trabajo desde las características de la formación. No obstante, como parte importante del aprendizaje a través del estudio, el aprendizaje “online” es una herramienta formativa utilizada tanto para el mundo de empresa como para el académico.

Del aprendizaje “online” facilitado por la empresa, la literatura argumenta que se basa en las TICs como campo educativo y que cambiará las estructuras de las organizaciones en los próximos 10 o 15 años (Delgado-Kloss y Wild, 2008). En las empresas de 200 a 400 trabajadores cerca de dos de cada cinco trabajadores obtienen un aprendizaje “online”. A título ilustrativo como ejemplo, en el sector de los servicios financieros donde el 100 % de la información institucional está en su Intranet, la utilización de las TICs es primordial (Sodexo Pass, 2007), para alcanzar estos objetivos de formación.

Las TICs ofrecen el potencial para disminuir los costes relacionados con la capacitación de distribución, ya que se puede realizar en cualquier momento, para prácticamente cualquier lugar (Simmons, 2002). Sin embargo, las ventajas de ahorro de costes y la comodidad se verán mitigadas si la formación no es eficaz para producir los resultados deseados con la transferencia de ese aprendizaje en el puesto de trabajo. Por lo tanto, la necesidad de evaluar la eficacia de la formación y su conexión con el aprendizaje organizativo es fundamental en esta década emergente de capacitación en línea en el lugar de trabajo. La tecnología hace posible también que la formación “online” facilite la recopilación de datos de la evaluación de capacitación antes, durante y después de la formación en su conexión con el aprendizaje organizativo (Long *et al.*, 2008). En este sentido, las investigaciones respaldan la idea de que un e-learning eficaz beneficia el éxito de la empresa (Sun *et al.*, 2006). Asimismo, ya se estimaba a finales de los años ochenta que la formación asistida por ordenador aumentaba el grado de retención de los contenidos en un 80% como aprendizaje (Neff, 1987). Más aún, en la actualidad con la Web 2.0. el aprendizaje “online” tiene una influencia significativa en la formación por su marcado carácter participativo y social, no sólo por sus aplicaciones concretas, sino por su plataforma en comunidades de usuarios (Grau-Perejoan, 2008).

En otro orden, una de las brechas significativas en el aprendizaje está entre los intereses corporativos y las necesidades del empleado, cuando se trata de e-learning (Servage, 2005). Por ello, este aprendizaje no presencial facilitado por la empresa, es perfeccionado cuando se combinan lo mejor del aprendizaje de la enseñanza presencial con lo mejor de la tecnología no presencial o virtual (blended learning o B-learning). De esta

manera, se une la comodidad y la flexibilidad de la formación “online” con el alto poder motivador de la formación presencial, que favorece la creación de vínculos entre los participantes usuarios (Grau-Perejoan, 2008).

Para finalizar señalamos las distintas dicotomías a combinar (Aiello y Willen, 2004) para la obtención de un aprendizaje efectivo (tabla 2.8.).

Tabla 2.8. Dicotomías para un aprendizaje efectivo

Presencial versus no presencial
Centrado en la enseñanza y el profesor vs. en los alumnos y el aprendizaje
Transmisión de conocimiento vs. desarrollo de capacidades
Cultura escrita vs. cultura audiovisual
El uso tradicional de tecnologías (pizarra, libro, etc.) vs. uso de las TICs (video digital, Internet, intranet, ordenadores, chats, audio y video conferencias, etc.)

Fuente: Aiello y Willen (2004)

2.2.2. Aprendizaje individual a través de la experiencia en el puesto de trabajo

En las organizaciones los individuos aprenden todo el tiempo de manera informal, por imitación, por ensayo o por error y en conversaciones con compañeros y colegas (Garrick, 1998; Morin y Seurat, 1998; Abbad y Borges-Andrade, 2004). Estamos ante un conocimiento tácito, producto de la experiencia y fruto de la manera en que se comprende lo que se ve, se toca, se siente y se escucha (Nonaka y Takeuchi, 1999; Etkin, 2005).

El aprendizaje individual producto de la experiencia en el puesto de trabajo es un aprendizaje informal al producirse en lugar de trabajo (Svensson *et al.*, 2009). Por tanto, es el adquirido por los empleados entre otras formas a través de la rotación de los distintos puestos en el lugar de trabajo, del conocimiento comercial con los clientes, del conocimiento adquirido con otros compañeros expertos, así como, de la relación con los jefes inmediatos, supervisores o directores.

El aprendizaje derivado de la rotación de puestos en el lugar de trabajo.

Entre las características de un aprendizaje informal se incluyen tanto las experiencias como las rotaciones (Dolan *et al.*, 2007) en los puestos de trabajo, para formar empleados en materias diversas y posicionarlos para que afronten la toma de decisiones desde diferentes situaciones. Este uso de las rotaciones de puestos como técnica de aprendizaje facilita la transferencia e integración de conocimientos, mejora la flexibilidad y la apertura de nuevas ideas (Garvin, 1993). La rotación de puestos, también denominada como rotación de tareas, aumenta los conocimientos adquiridos por el empleado para ser autónomo en su trabajo (Ollo-López *et al.*, 2009). Sin embargo, la rotación de puestos eficaz debe diferenciarse de una política de rotación en el empleo (Ortega, 2001), bajo la

cual existe una alta entrada y salida de empleados en la empresa, lo que genera inseguridad en el empleo y en el desarrollo de las tareas que se realizan en el centro de trabajo.

La rotación de tareas mejora el aprendizaje lleva a que los trabajadores ejerzan más de un rol ocupacional en sus oficinas, lo cual resulta gratificante al suponer un intercambio de experiencias con colegas, un estímulo continuo hacia el aprendizaje, búsqueda de innovación continua, así como una optimización de procesos organizativos y rutinas de trabajo. Todo ello con el objetivo de que los empleados maximicen el rendimiento y enriquezcan el valor de su trabajo de forma continua (Coelho-Junior y Mourão, 2011).

En la rotación en el trabajo, el empleado trabaja en las diferentes tareas durante un período determinado (Wichitchanya y Durongwatana, 2012). En este contexto, el aprendizaje informal ocurre espontáneamente en gran parte, aunque también puede ser organizado por la rotación o intercambios de trabajo (Svensson *et al.*, 2009). La idea fundamental es que la rotación de tareas que permita la ampliación de puestos como práctica de alto rendimiento incide como una actividad en el compromiso mutuo del trabajador y de la empresa (Bayo-Moriones y Merino-Díaz del Cerio, 2002). También afecta el desarrollo del empleado en su habilidad a la hora de no cometer errores (Triggs y King, 2000). Por ello, los empleados aprenderán otras funciones que aumentarán su conocimiento y creatividad, así como el que puedan trabajar en los procesos de cambio o innovación (Gupta y Singhal, 1993).

Un aprendizaje que se articule en el cambio, con la rotación de tareas, es un elemento clave para del éxito de la formación y del aprendizaje como conocimiento (Dawe, 2003). Esto facilitará la formación polivalente, en contraposición a la formación específica sobre un solo puesto de trabajo (Leonard-Barton, 1992; Pfeffer, 1994), la cual instruye al empleado para ocupar diversos puestos o negociados de su centro de trabajo, dentro del aprendizaje permanente de las empresas (BancoSabadell, 2012). La rotación de puestos, por tanto, permitirá a los empleados a aprender las funciones de otros puestos de trabajo y entender los procesos de un trabajo determinado (Wichitchanya y Durongwatana, 2012).

Por el contrario, también puede implicar ciertos riesgos. Es preciso tener en cuenta que los empleados lleguen a no estar motivados como consecuencia de no estar un tiempo suficiente en el puesto de trabajo, ya que en una situación transitoria, tendrán que pasar a otro puesto en el futuro (Dolan *et al.*, 2007). En las organizaciones, hay puestos más apetecibles que otros por menor carga de trabajo, responsabilidad o crecimiento personal y profesional. Además, en pequeñas empresas de tres o cuatro empleados todos deben hacer de todo para preservar la unidad de grupo.

Esto ha llevado a que en las organizaciones de hoy en día se haga un uso intensivo de la rotación en el trabajo para desarrollar la capacidad de organización. La cual rápidamente se puede cambiar mediante la colocación de diferentes personas en posiciones clave (Mumford, 2011).

Aprendizaje del conocimiento comercial con los clientes.

La adquisición de conocimientos sobre el cliente y el fomento de las relaciones a largo plazo proporcionarán a la empresa unos ingresos directos a través de la compra de productos o servicios. Esta variable se fundamenta en la experiencia basada en el trato y en la relación con los clientes en el día a día. A modo de ejemplo en la tabla 2.9 se recogen algunas prácticas de adquisición de conocimientos de los clientes en el sector bancario.

Tabla 2.9. Ejemplos de adquisición de conocimientos

De las distintas campañas comerciales (Seguros, fondos de Inversión, plazo fijo, hipotecas, planes de pensiones, préstamos personales, etc.).
De los contactos personales en la propia oficina o fuera de ella.
De los contactos producidos por vía telefónica: Hoy implantados en las técnicas del CRM (Customer Relationship Management), basados en la Gestión sobre la Relación con los Consumidores, una estrategia de negocios centrada en el cliente.
Los derivados de la venta cruzada de productos financieros. Al cliente, se le ofrecen productos relacionados con el producto en el que está interesado que encarecen la venta y aumentan la satisfacción del cliente. (Por ejemplo: ante una hipoteca solicitada, se venden seguros, tarjetas, planes de pensiones...).
Por último, los contactos por correo electrónico y redes sociales (Twitter, Facebook, Google +...), todos los días, las 24 horas. E incluso de una forma personalizada e ininterrumpida a través del teléfono de atención al cliente.

Fuente: Elaboración propia.

Se produce así una retroalimentación constante en el conocimiento de la clientela, necesaria para determinar cómo encarar las campañas comerciales. Así como, de los contactos con la clientela por vía telefónica (negociando compromisos) y de la venta cruzada ante un producto solicitado por el cliente y la venta de otros productos complementarios por parte del empleado. Aquí podemos observar cómo se conjuga la experiencia –conocimiento tácito- (Nonaka y Takeuchi, 1999; Etkin, 2005) con las normas, procedimientos codificados –conocimiento explícito- (Nonaka y Takeuchi, 1999). Todo ello facilita en este proceso el poder llegar a una comprensión compartida, provocada por las interacciones dirigidas hacia un cierto propósito de negocio, tanto individual como colectivamente (Garzón-Castrillón y Fisher, 2008). Este aprendizaje se ha definido “como una relación conjunta entre un empleado y un cliente en el que la información de las dos partes comparten y es interpretada de forma conjunta e integrada en una relación a la hora de compartir el dominio específico de la memoria que cambia el rango o la probabilidad potencial de la relación/dominio específico del comportamiento” (Selnes y Sallis, 2003).

En este campo, el término “capital cliente” se refiere en términos de contribución a los ingresos actuales y futuros que se derivan de la relación de una organización con sus clientes (Duffy, 2000), además de ser considerado como una importante fuente competitiva en la economía del conocimiento (Chang y Tseng, 2005). Entre estas variables debemos diferenciar la información dada por los clientes a los empleados y el conocimiento adquirido. Este conocimiento es utilizado por la empresa para la consecución de sus objetivos (Kridan y Goulding, 2006). Además, existe una exploración del conocimiento en la relación con el aprendizaje que incluye el reconocimiento y la creación de nuevos conocimientos entre clientes y empleados (Ichijo, 2002).

Por otro lado, hemos de indicar que de las variables señaladas, las provenientes de reuniones informales, entre empleados y clientes, son más útiles, dado que los mecanismos informales refuerzan las creencias y valores comunes. Es más fácil obtener el conocimiento tácito en la interacción cara a cara que el interactuar por teléfono o por los servicios de correo electrónico o redes sociales. En las organizaciones los individuos aprenden todo el tiempo, de manera informal, de los clientes y otros agentes relacionados con el trabajo (Garrick, 1998; Abbad y Borges-Andrade, 2004). En este sentido la importancia del aprendizaje está en gestionar y aceptar el cambio como una medida para mejorar el servicio al cliente; y su logro pasa necesariamente a través de una empresa bien formada (Papalexandris y Kikandrou, 2000).

Tras lo que venimos exponiendo anteriormente podemos afirmar que la eficacia de esta relación empleado y cliente se puede acrecentar si las personas que interactúan perciben que la relación vale la pena, es equitativa y productiva (Hafizi y Nor Hayati, 2006) para ambas partes.

El conocimiento adquirido con otros compañeros expertos.

El contacto diario con otros empleados supone una fuente de generación de nuevo conocimiento (Ford *et al.*, 1992). Esto se debe a que el aprendizaje del grupo es mayor que la suma del aprendizaje de cada uno de los miembros de manera independiente (DeGeus, 1988: 74). Por este motivo, es necesario que se ponga en común el conocimiento de los empleados con el resto de personas de la organización con la intención de buscar un significado compartido al mismo (Daft y Weick, 1984; Stata, 1989; Huber, 1991). Esta interacción social entre grupos no sólo facilita la comunicación y la coordinación sino también el aprendizaje (Kogut y Zander, 1996: 510). Sin embargo, para que existe este ambiente de aprendizaje es necesario que el clima facilite el aprendizaje, incluso intercambios de oportunidades entre los individuos, especialmente en el proceso natural de

aprendizaje el contacto con personas más experimentadas, que promueva una mayor número de interacciones sociales (Madero y Murgueitio, 2012).

Entre las razones por las que se considera que los grupos de trabajo desempeñan un papel crucial en el aprendizaje organizativo destaca que el dialogo es central para el mismo, ya que va a promover el pensamiento colectivo y la comunicación (Isaacs, 1993: 28), lo que permitirá el replanteamiento de las ideas o conocimientos que se han desarrollado a través del aprendizaje individual. Muchas veces, parte del conocimiento de un grupo consiste simplemente en estar al corriente de quién sabe algo o de cómo se deben organizar las actividades (Kogut y Zander, 1992: 289). En definitiva, uno de los aspectos fundamentales para que se produzca el aprendizaje organizativo es que se exista una interacción entre los miembros de un grupo (Nonaka, 1988: 13).

Sin embargo, lo que aprende un grupo o unidad no siempre se difunde necesariamente a lo largo y a lo ancho de la organización. Todo ello, como resultado que las personas tal vez aprendan, pero lo que aprenden no es transmitido necesariamente a otras personas, si no existe una distribución adecuada de esa información para el conocimiento de otros (Huber, 1991). En este sentido la generación de una red propia de expertos como dispositivo clave para el almacenamiento del conocimiento organizativo favorece la existencia de un memoria activa en la organización (Simon, 1991).

Lo cierto es que los empleados expertos por la propia experiencia adquirida pueden llegar a ser claves en la integración de los nuevos empleados, ocupando un protagonismo de tutor o mentor para su adaptación en el puesto de trabajo, al responsabilizarse del seguimiento de las actividades de los empleados o de los alumnos en prácticas ofreciéndoles a cada uno una atención personalizada (Dolan *et al.*, 2007; Repetto-Talavera y Pérez-González, 2007). Además, si el empleado percibe que los compañeros más expertos apoyan nuevos aprendizajes en el trabajo, se incorporan de forma proactiva al proceso de transferencia del aprendizaje (Coelho-Junior y Mourão, 2011). Por ende, las habilidades básicas para el puesto de trabajo suelen ser enseñadas por miembros de la organización y por los compañeros de trabajo (Dolan *et al.*, 2007). Es decir, esta formación invisible según Morin y Seurat (1998), producto de la difusión espontánea en el juego de la actividad empresarial, alcanza también a la transmisión de conocimientos por parte de compañeros expertos que priorizan los conocimientos claves en el centro de trabajo. Sin olvidar, la existencia del aprendizaje mediante la observación en los demás, como ocurre en el centro de trabajo donde los mayores observados son los expertos de la organización en sus distintos puestos o áreas de trabajo. Este aprendizaje social cognoscitivo es denominado

aprendizaje vicario (Madero y Murgueitio, 2012). Sin embargo, “es crítico para una empresa convertir su conocimiento tácito en conocimiento explícito porque cuando un experto abandona la empresa, ésta pierde su know-how o conocimiento tácito” (Casado-González, 2003) y debe asegurarse que exista un relevo del experto al novel ante la marcha del experto. De ahí, la experiencia de los empleados compartida entre los miembros de las organizaciones es importante y relevante para el aprendizaje organizativo (Garvin, 1993).

En definitiva, aprender de los demás ayudará a los empleados a entender las soluciones desde una variedad de perspectivas y desarrollar el pensamiento sistemático por sí mismos (Wichitchanya y Durongwatana, 2012). Sin embargo, otros autores como Myers *et al.* (2004) manifiestan sobre el valor de la experiencia, en un sentido amplio, como la experiencia de otros, por sí sola, no es causante de rendimiento, tan solo produce un impacto indirecto en el conocimiento del trabajo y en su rendimiento.

Por último, es razonable que los trabajadores con mayor edad y experiencia laboral, conozcan mejor cómo funciona el proceso de trabajo. Es decir, cuando se trate de situaciones o procedimientos que requieran de los conocimientos y habilidades específicas a la empresa, la antigüedad en la organización será la variable más relevante para explicar si al individuo se le otorga o no la posibilidad de participar en mayor medida en el lugar de trabajo. Además, la organización confiará en ellos y dará lugar a una transferencia de conocimiento e información relevante a los compañeros con menos experiencia y conocimiento (Ollo-López *et al.*, 2009).

El aprendizaje procedente de los jefes inmediatos (directores, supervisores, etc.).

Otra fuente, frecuentemente señalada por la literatura como determinante del aprendizaje individual, es el conocimiento transmitido por los jefes o directivos inmediatos de los empleados que dirigen. La literatura consultada, nos presenta como necesaria este tipo de aprendizaje por parte del jefe o supervisor inmediato, que algunos autores consideran portador de una “sabiduría eficaz” (Aubrey y Cohen, 1995): “Tomar cargo de responsabilidad de la formación y capacitación, y efectuar eficazmente la transferencia de la sabiduría, entendiendo de qué manera hay que animar, apoyar y acompañar a quienes están aprendiendo”(Carbó-Ponce, 2000). Por tanto, se plantea la idea de si se debe mandar o enseñar. La función del mando, consiste en ser gestor de arquitectura social y humana. El jefe debe ser suministrador, maestro, tutor y consejero. Se suele ensalzar la figura de los directivos para convertirse en “...directores inteligentes para proporcionar apoyo y la orientación necesaria para dejar de lado las enseñanzas anticuadas” (Aubrey y Cohen, 1995).

Época atrás, la existencia de directores estaba asumida más bien por una denominación de administradores de las organizaciones, e incluso en los años ochenta en algunas instituciones u organizaciones conservaban la figura del “delegado” para nombrar a su director. El perfil de los directores, por ejemplo en el sector servicios, se ha modificado pasando a identificarse como gestores comerciales o managers colectivos con un poder profesional autónomo o cuasi autónomo y con responsabilidades (Hallinger, 1993; Johnson, 1994; Álvarez, 2003). Hoy se exige al directivo sea capaz de mejorar los procesos con la finalidad de alcanzar los objetivos que la organización le marca. Y entre ellos está el que sus equipos de trabajo posean habilidades, conocimientos y destrezas necesarios para alcanzar dicho logro.

Los directivos como corresponsables de la organización (Mayo y Lank, 2000) y, de forma más específica, de los resultados de la empresa deberían entender que es esencial para los resultados de hoy y de mañana centrarse en el continuo aprendizaje individual, grupal y organizacional (Barba-Aragón *et al.*, 2014). De ahí, que sin el compromiso del directivo, no tan solo del alto directivo sino del directivo que está a pie de campo en la organización, los cambios en el aprendizaje organizativo quedarían estériles (González-Vargas, 2012).

Este directivo, jefe inmediato, supervisor o director, en una concepción amplia de formador se considera como el profesional que quizá deba participar en la concepción y distribución de la formación que sus equipos de trabajo precisan, además de comprobar que se produce la transferencia del aprendizaje y de cómo valorar y/o evaluar el aprendizaje en el puesto de trabajo (Evans *et al.*, 1990; Dolan *et al.*, 2007), ya que el ámbito del formador, como jefe inmediato del empleado, supera las expectativas prácticas de un formador, al estar presente en el centro o puesto de trabajo del empleado y poder comprobar su efectividad. Además es responsable de generar ilusión por el aprendizaje y la mejora entre los empleados (Cascio, 2009).

Por otro lado, los líderes son los responsables de los procesos de aprendizaje y deben promoverlo (Garvin, 1993). Por ello, los directivos deben participar en programas de capacitación en liderazgo, que les ayuden a ser más inteligentes emocionalmente y les proporcionen las herramientas de aprendizaje necesarias para gestionar equipos con mayor eficacia (Quesada *et al.*, 2011), iniciar el cambio o colaborar en su éxito (Yukl, 2010), para lo que deberán poner en práctica este liderazgo (Galdames-Poblete y Rodríguez-Espinoza, 2010). En consecuencia, el propio personal directivo tiene la obligación de poseer una formación adecuada de su organización y reconocida desde el ámbito empresarial,

profesional y académico (Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010). Estos jefes inmediatos a pie de campo, gestores de sus equipos, detectan las necesidades formativas de los empleados para dar respuesta a las demandas de las empresas en su plan estratégico. Ellos vienen a dar una respuesta profesional a sus compañeros a través de los distintos programas formativos, prácticas, rotación de tareas que genera un aprendizaje efectivo con el objetivo de contribuir a la obtención de los resultados empresariales de la organización (Bartel, 1994; Klein y Weaver, 2000; Barret y O'Connell, 2001; Batt, 2002; Blank y D., 2002; Aragón *et al.*, 2003; Úbeda-García, 2005; Bryan, 2006; Dolan *et al.*, 2007; Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010).

En el mismo sentido, sí el empleado se da cuenta de que sus jefes apoyan la implementación de nuevos aprendizajes en el trabajo, puede entender que dicha aplicación es ventajosa y puede llegar a ser más proactivo en las conductas de transferencia del aprendizaje (Coelho-Junior y Mourão, 2011). Por ejemplo, la relación directa entre jefe inmediato y empleado en un hábitat reducido de una pequeña y mediana empresa, se convierte en una evaluación permanente de formación donde se identifican los cuatro criterios -reacciones, aprendizaje, transferencia y resultados- (Kirkpatrick, 1996). En la fase de transferencia, el jefe inmediato como líder del equipo promoverá condiciones favorables -por ejemplo, facilitando los recursos necesarios para implementar los cambios y reforzando esfuerzos y comportamientos orientados al cambio- (Peralta, 2009). En este clima el empleado tiene más posibilidades de transferir lo aprendido a su puesto de trabajo (Kidder y Rouiller, 1997). Por lo que el jefe inmediato, líder, se convierte en un facilitador de oportunidades de transferencia, además de desarrollar la capacidad de trabajo en equipo para implantar habilidades y destrezas dentro de un aprendizaje continuo. Y entre ellas, especialmente en aquellas que se relacionan con el logro de resultados (Galdames-Poblete y Rodríguez-Espinoza, 2010).

Por otro lado, también se exige que el jefe considerado como líder debe ser capaz de desarrollar la empatía con sus compañeros o empleados en el trabajo de equipo (Madero y Murgueitio, 2012). Olvidando el paradigma del “te pillé cometiendo un error, te pillé haciendo las cosas mal” (Blanchard, 2003), el jefe formador debe estar más pendiente de velar que sus empleados realicen un trabajo bien hecho y alcancen sus logros (Quiñones *et al.*, 1995; Haque *et al.*, 2011). Además, como responsables del equipo deben de controlar qué formación general y específica están desarrollando sus empleados en el aula virtual de la empresa.

Estos administradores (directivos) también deben ser responsables del desarrollo de oportunidades de aprendizaje para sus trabajadores o colaboradores (Svensson *et al.*, 2009), reconocer el potencial del empleado (Wichitchanya y Durongwatana, 2012), para realizar unas asignaciones coherentes sobre los programas formativos de su equipo (Alcover *et al.*, 2011). En definitiva, el rol del jefe inmediato o director en la organización debe contar con los mejores profesionales capacitados en sus puestos de trabajo con el objetivo de obtener los resultados para su organización (Mumford, 2011).

De igual manera, en una investigación sobre los directivos se observó que, en general, los empleados toman a sus dirigentes como personas capaces, amigas, leales, honestas, participativas y con un buen nivel de conocimiento (Aroma y Camejo, 2003). Además deben de actuar como facilitadores que promueven el diálogo con sus empleados, y propiciar la creación de un ambiente participativo en el grupo para que se cumplan las rutinas del trabajo diario de forma eficaz, aunque exista una gran presión en el cumplimiento de las normas y rutinas administrativas.

Todos estos intercambios sociales entre directivos y empleados crean un ambiente donde los empleados aumentan los niveles de confianza, de poder y de rendimiento (Kang *et al.*, 2007). Los directivos deben desarrollar las capacidades de los empleados en el aprendizaje, dándoles autoridad en la toma de decisiones, el apoyo a nuevas ideas, la capacitación del personal, y animarles a la asunción de riesgos y resolución de problemas (Alegre y Chiva, 2008; Tohidi y Jabbari, 2012). El compromiso de la dirección es, sin duda, un factor que facilita el aprendizaje organizativo (Coelho-Junior y Mourão, 2011; Tohidi y Jabbari, 2012).

Para finalizar, hemos de señalar que además de ejercer este directivo inmediato de formador, líder del equipo de trabajo, también realiza las funciones de tutor de empresa (Repetto-Talavera y Pérez-González, 2007), siendo la referencia principal para los empleados en prácticas de dirección, y sin olvidar que debe coordinarse con otros compañeros (colaboradores o empleados expertos) en la tutorización de nuevos empleados o de aquellos que van rotando en los diversos puestos del lugar del trabajo. La tutorización entre el personal directivo o supervisor y los empleados ofrece un asesoramiento sobre las diversas técnicas de trabajo (Hicks y McCracken, 2010). Esto afecta al aprendizaje del empleado y es clave en la mejora del rendimiento. Este enfoque también contribuye a una alta productividad, basada en las buenas relaciones entre supervisores y empleados, y en la mejora de la capacidad de gestión (Brown y Rusnak, 2010). Además pensamos que estos

programas ayudarán a los empleados para hacer frente a los problemas de la rutina (Chew y Wong, 2008; Styhre, 2008).

En definitiva, se puede entender el *aprendizaje a nivel individual* como un proceso mediante el cual un individuo genera un nuevo conocimiento a partir de una determinada información tácita o explícita. El aprendizaje individual es una precondition para el aprendizaje de la organización, pero no suficiente (Kim, 1998) ya que las organizaciones sólo aprenden cuando los conocimientos, percepciones y habilidades individuales se integran en las rutinas y prácticas organizativas (Attewell, 1992). Por ello, el conocimiento dentro de la empresa puede residir en el individuo, o ser compartido entre los miembros de la organización, transformándolo o integrándolo hasta formar un cuerpo de conocimiento colectivo (Lam, 2000).

Como afirma Kim (1993) al crear una organización cada vez se hace más patente la distinción entre aprendizaje individual y organizativo, y se necesita un sistema de captura del aprendizaje de los individuos para desarrollar el segundo. Por ello, la literatura viene afirmando que la medición del aprendizaje organizativo no es tan simple como la del aprendizaje individual de sus miembros (Hedberg, 1981).

En consecuencia, algunos autores consideran que la creación de nuevo conocimiento es una actividad individual de las personas (Simon, 1991; Grant, 1996c). Sin embargo, se observa que mientras que algunos miembros van y vienen, el conocimiento, los mapas mentales, las normas y los valores perduran en el tiempo (Daft y Weick, 1984). Por ello, Senge (1990) argumentó que “las organizaciones aprenden sólo a través de los individuos que aprenden, pero el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizativo, aunque sí es cierto que sin él el aprendizaje organizativo no ocurriría”. Esto ha llevado a la literatura a plantearse la existencia de un aprendizaje a nivel organizativo que se entendería como un proceso que amplía organizativamente el conocimiento creado por los individuos y lo cristaliza a través del grupo (Nonaka y Takeuchi, 1995). En este caso se hace referencia a todo el conjunto de sistemas, estructuras y procedimientos de la organización que afectan al aprendizaje (Fiol y Lyles, 1985), que permite la puesta en común de conocimientos, percepciones y creencias (Senge, 1990; Leonard-Barton, 1992). Ocurre cuando los sistemas y la cultura de la organización retienen el aprendizaje y transfieren las ideas hacia nuevos individuos a través de los límites de la organización, el tiempo y la jerarquía, sobreviviendo a la rotación de los trabajadores (Ulrich *et al.*, 1993).

La estructura organizativa, al regular las relaciones entre los grupos que están integradas en la creación de información (Nonaka, 1988: 13), junto con los sistemas de control y toma de decisiones, así como los sistemas y procedimientos de la empresa (Crossan *et al.*, 1995), se convierten en elementos fundamentales para el aprendizaje a nivel organizativo y la institucionalización del conocimiento. Es, por este motivo, que aunque se produzcan cambios en las personas o en los grupos que forman la organización, existen valores creencias y comportamientos que perduran en las mismas (Hedberg, 1981: 6).

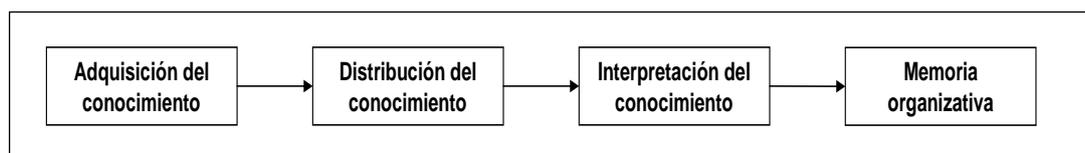
Por ello, consideramos que el *aprendizaje a nivel organizativo* consiste en la creación de nuevo conocimiento que se lleva a cabo a nivel de toda la organización, procedente de la estrategia, la estructura organizativa, los sistemas de dirección y gestión de la empresa, el sistema de recursos humanos o la cultura organizativa a través de un proceso que implica diferentes fases que serán analizadas en el siguiente punto.

2.3. Fases del proceso de aprendizaje organizativo

Como se ha señalado anteriormente, el aprendizaje organizativo se entiende como un proceso (Argyris y Schön, 1978; DeGeus, 1988; Levitt y March, 1988; Huber, 1991; Dodgson, 1993; McGill y Slocum, 1993; Lei *et al.*, 1996; Snell *et al.*, 1996; Crossan *et al.*, 1999) en el que se crea nuevo conocimiento y que permiten distribuir un conocimiento creado individualmente al resto de la organización. Sin embargo, el conocimiento en las organizaciones no fluye fácilmente y para que las empresas obtengan una ventaja competitiva a través de su utilización deben conocer cómo se debe expandir, diseminar y explotar el conocimiento internamente (Schulz y Jobe, 2001: 140).

La literatura no ha utilizado una única nomenclatura a la hora de denominar las fases del proceso de aprendizaje organizativo, ni tampoco ha identificado el mismo número de ellas. En este trabajo, siguiendo a (Huber, 1991: 88) se distinguen cuatro: la adquisición de conocimiento, la distribución de información, la interpretación de la información y la memoria organizativa (ver figura 2.3.).

Figura 2.3. Fases del proceso de aprendizaje organizativo



Fuente: Huber (1991)

Adquisición del conocimiento

El aprendizaje organizativo requiere la creación y control de conocimientos tanto externos como internos para la realización de actividades actuales y futuras. Por ello, el aprendizaje necesita un esfuerzo constante y la experimentación continua (Leonard-Barton, 1992: 24).

La fase de adquisición del conocimiento es en la que se obtiene el mismo. Existe una variedad de formas para adquirir el conocimiento, que Huber (1991) sintetiza en cinco procedimientos:

- En primer lugar las organizaciones parten del conocimiento transmitido por los individuos u otras organizaciones que las fundaron, relativo al entorno o a los procedimientos para llevar a cabo los objetivos pretendidos. Es decir, es un *aprendizaje congénito* que proporciona un conocimiento inherente a la organización o bien que se ha formado en el momento de su creación.
- Otra forma de adquisición de conocimiento es mediante la experiencia (*aprendizaje experimental*), bien de forma intencionada o de forma no sistemática o no intencionada. Huber destaca que el aprendizaje fundado en la experiencia es amplio y puede basarse en experimentos realizados por la organización (como, por ejemplo, los que prueban la aceptabilidad del mercado a nuevos productos), en autoevaluaciones de la misma (como los análisis de los problemas, intereses y necesidades de cambio de sus miembros), en organizaciones experimentales (en las que se busca la adaptabilidad, es decir, están continuamente auto-diseñándose, cambiando sus estructuras, procesos y metas), en un aprendizaje no intencionado o sistemático (muchas veces el aprendizaje es fortuito y responde a cantidad de factores que no necesariamente exigen una intención de obtener aprendizaje, como la adaptación a las TICs) y en las curvas de aprendizaje basadas en la experiencia (donde el aprendizaje consecuencia de la experiencia produce un efecto positivo en los resultados). En definitiva, es un aprendizaje a través de la experiencia (*Learning by doing*) que permite adquirir conocimientos y aprender de sus propias acciones, éxitos y fracasos (Cyert y March, 1963; Levinthal y March, 1981: 321; Garvin, 1993).
- En tercer lugar, Huber (1991: 96) señala un tipo de aprendizaje de “segunda mano” o *aprendizaje indirecto* y se refiere a la adquisición de conocimiento procedente de las estrategias, prácticas administrativas y tecnologías de otras organizaciones. Es decir, se aprende examinando qué está haciendo y cómo lo hace la competencia.

Otros autores lo han denominado *benchmarking externo* (Slater y Narver, 1995; Lane y Lubatkin, 1998; O'Dell y Jackson Grayson, 1998; Lei *et al.*, 1999) y consiste en el análisis de las mejores prácticas de otras empresas para aplicar las más exitosas y se considera fundamental para el establecimiento de alianzas con otras empresas o joint ventures. En este grupo se incluiría el aprendizaje que proviene del exterior de la empresa (Kim, 1998) y de las colaboraciones (Lane y Lubatkin, 1998). También se podría incluir el que se obtiene de revistas especializadas y asesores externos (Hedberg, 1981; DeGeus, 1988; Fulmer *et al.*, 1998; Kim, 1998).

- En cuarto lugar, una nueva forma de adquisición de conocimientos es la *incorporación* y se produce cuando se contratan nuevos empleados quienes poseen conocimientos que la organización no disponía.
- Por último, Huber señala que el aprendizaje puede provenir de la *investigación y la observación*. Con relación a la investigación, se pueden adquirir conocimientos a través de la exploración (consistente en un amplio registro sensato del entorno de la organización), de la investigación dirigida (se busca activamente un estrecho segmento del entorno interno o externo de la organización, frecuentemente en respuesta hacia los problemas y oportunidades actuales o esperados) o la búsqueda de rendimientos controlados (analizando la efectividad de la organización, satisfaciendo sus propias metas preestablecidas o los requerimientos de los grupos de interés). Por otro lado, la observación consiste en la adquisición de la información de forma no intencionada acerca del entorno, las condiciones internas o el rendimiento. En este sentido, de acuerdo con Lei *et al.* (1996), la experimentación basada en I+D interno se constituye como otra vía de adquisición de conocimientos y elemento fundamental para la innovación.

Independientemente de cómo se adquiriera el conocimiento es necesario que se difunda por el resto de la empresa, a través de la segunda fase del proceso de aprendizaje organizativo.

Distribución del conocimiento.

Consiste en la transmisión de los conocimientos adquiridos a nivel individual a lo largo de toda la organización, y se realiza principalmente a través de conversaciones e interacciones entre los individuos (Brown y Duguid, 1991; Koffman y Senge, 1993; Davenport *et al.*, 1998; O'Dell y Grayson, 1998; Bhatt, 2001; Pérez-López *et al.*, 2002; Bounfour, 2003).

Como asevera Huber (1991: 100) las organizaciones muchas veces no saben lo que saben y a veces disponen de registros muy limitados de la información que poseen. Por ello, en la medida en que la información sea ampliamente distribuida en la organización y dedique recursos para la transmisión del conocimiento, ésta tendrá una mayor capacidad de aprendizaje. En este sentido, si se puede combinar información de diferentes subunidades no sólo se va a tener nueva información sino que, además, se tendrá un nuevo conocimiento compartido.

Entre los instrumentos que tradicionalmente se señalan para la distribución del conocimiento, los grupos de trabajo y las tecnologías de la información destacan como herramientas capaces transmitir el conocimiento de unos individuos al resto de la empresa.

Interpretación del conocimiento

La interpretación se puede entender como la explicación de una perspicacia o idea a uno mismo o a otros con palabras y/o acciones (Crossan *et al.*, 1999: 525). En la fase de interpretación se da un significado a la información adquirida y distribuida (Daft y Weick, 1984: 286) y se desarrolla un entendimiento compartido, unos esquemas conceptuales y una toma de acciones comunes a través de un ajuste mutuo (Crossan *et al.*, 1999: 525). Esto implicará la utilización de metáforas o procesos cognitivos del individuo, creando mapas cognitivos, modelos mentales o marcos de referencia (Levitt y March, 1988). Sin embargo, esto no supone, como afirma Huber (1991: 102), que se tenga que llegar a una única interpretación, sino que muchas veces cuanto mayor es la variedad de interpretaciones desarrolladas mayor aprendizaje se produce.

Por ello, se afirma que los equipos de trabajo se convierten en poderosos elementos para la transformación de la información y su difusión entre sus miembros (Garvin, 1993; Ulrich *et al.*, 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

El proceso de interpretación del conocimiento se ve condicionado por una serie de factores como son los mapas de conocimiento (las estructuras mentales de los individuos que permiten la interpretación de la nueva información), la riqueza de medios con que se cuenta para la transmisión de la información (necesarios para alcanzar un entendimiento entre emisor y receptor, como por ejemplo las tecnologías de la información), la cantidad de información a interpretar (la interpretación será menos efectiva si la información que va a ser interpretada excede la capacidad que las unidades organizativas que la tienen que procesar) y el saber o no desechar la información que no es útil.

Memoria organizativa

La última fase del aprendizaje consiste en guardar todo el conocimiento que ha sido creado para poder ser utilizado cuando sea necesario. Dado que el conocimiento se genera en los empleados también se almacena en sus memorias. Las personas son importantes no sólo porque tienen información retenida sino porque, además, determinan enormemente qué información va a ser adquirida y después va a ser almacenada en la memoria organizativa (Walsh y Ungson, 1991: 78). Ésta se entiende como los artefactos mentales y estructurales que tienen efectos consecuentes en el rendimiento, basándose en el conocimiento pasado y la experiencia (Stata, 1989: 64) y que puede ser el conductor de las decisiones presentes (Walsh y Ungson, 1991: 61).

Algunos autores diferencian dos tipos de memoria, que la convierte en una de las clasificaciones de la memoria más aceptada, distingue entre *memoria explícita* y *memoria implícita* (Tulving, 1983; Squire, 1987). La *memoria explícita* es un tipo de memoria que supone la recuperación intencional y consciente de la experiencia previa. Este tipo de memoria se evalúa principalmente mediante pruebas directas de recuerdo (libre o señalado) y de reconocimiento “antiguo-nuevo” (La Voie y Light, 1994; Verhaeghen y Salthouse, 1997). La *memoria implícita*, por el contrario, es un tipo de memoria cuyo contenido puede recuperarse de forma inconsciente y que se evalúa mediante pruebas indirectas. Todo esto, es mediante pruebas en las que las instrucciones no hacen mención a la recuperación voluntaria de la información previamente almacenada. La *memoria implícita* se evalúa normalmente comprobando la existencia de *priming*. El *priming* se define como una mejora en la ejecución de los sujetos, ya sea en medidas de tiempo de respuesta o de precisión, para los estímulos presentados previamente en comparación con estímulos no presentados o nuevos (Toril-Barrera *et al.*, 2012).

No obstante, la memoria organizativa puede verse afectada por una gran cantidad de factores. En primer lugar, la memoria de los empleados presenta gran cantidad de deficiencias (Huber, 1991: 105). Pero, además existen otra serie de factores como, y de acuerdo con Huber, la rotación o salida de los trabajadores de la empresa (que se llevan los conocimientos que poseen), la no anticipación de la información que se va a necesitar y que, por tanto, no se almacena de forma adecuada o con fácil acceso, o que los miembros de la organización que tienen las necesidades de información no conozcan quienes la poseen. Otras variables que influyen en la memoria son el desgaste de las relaciones entre los miembros de la empresa, la forma en que se distribuye e interpreta la información organizativa, las normas y métodos para almacenar información o los métodos para

localizar y recuperar la información almacenada. Además, la memoria organizativa depende de los mecanismos institucionales (como estrategias, políticas y modelos explícitos) para retener conocimiento.

La relación entre memoria y aprendizaje es muy estrecha, es casi imposible hablar de aprendizaje sin mencionar la función que cumple la memoria en dicho proceso desde el punto de vista procedimental, “no se consigue separar el aprendizaje de la memoria, ni resulta posible realizar dicha distinción dentro del circuito neuronal” (Basile *et al.*, 2008). Además, el proceso de aprendizaje no se podría dar si existiera un fallo en la memoria, o si en un caso imaginario, no existiera, por lo que “el aprendizaje y la memoria son procesos íntimamente relacionados” (Basile *et al.*, 2008). Las personas viven, tienen experiencias, interiorizan información y su ambiente va cambiando. Mientras la memoria va cumpliendo una función crucial en el proceso de aprendizaje y estos procesos se van desarrollando conjuntamente (Guevara y Morales, 2011).

Como señalaron Argote *et al.* (1990: 151), el conocimiento adquirido en la producción se deprecia rápidamente. Por ello, su institucionalización consiste en fijar en la organización todo el conocimiento creado por los individuos y grupos, e incluirlo en los sistemas, estructuras, procedimientos y la estrategia. En este caso, la transformación del conocimiento en rutinas constituye la mejor forma de memoria organizativa (Cohen, 1991: 135).

Por otro lado, las tecnologías de la información se convierten en un elemento fundamental para el almacenaje y la recuperación de la información más completa y eficaz (Huber, 1991), al igual que las historias de aprendizaje (entendidas como documentos que cuentan la evolución desde la creación de una organización) van a permitir desarrollar la memoria organizativa (Roth y Kleiner, 1998: 43). Esto viene corroborado por Simon (1991: 25) que entiende que lo que un individuo aprende en una organización depende mucho de lo que ya es conocido por otros miembros de la misma y de los tipos de organizaciones existentes presentes en el entorno.

En definitiva, el aprendizaje organizativo se puede entender como “el proceso que permite la adquisición y creación de conocimiento, su transformación, difusión y utilización en la empresa” (Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle, 2006). En esta línea, de forma general, se considera un proceso de desarrollo de nuevos conocimientos e ideas, derivadas de las experiencias comunes de las personas en la organización y que tiene el potencial de poder influir en el comportamiento y mejorar las capacidades de una empresa (Argyris y Schön, 1978; Fiol y Lyles, 1985; Senge, 1990; Huber, 1991; Slater y Narver, 1995).

Bajo la idea subrayada por la literatura de que “una organización aprende, si una de sus unidades adquiere conocimiento que es reconocido como potencialmente útil para la misma” (Huber, 1991), el aprendizaje organizativo se producirá en mayor medida: a) cuantos más componentes de la organización adquieren este conocimiento y lo reconocen como potencialmente útil; b) cuanto mayor y más variadas sean las interpretaciones que han sido desarrolladas sobre el mismo; c) cuantas más unidades organizativas desarrollan una comprensión uniforme de las interpretaciones; d) cuanto mayor conocimiento quede almacenado en la empresa. En síntesis, el aprendizaje organizativo es un proceso en el que el conocimiento se adquiere del exterior o es generado internamente en la empresa, se distribuye a lo largo de la misma, se interioriza y a busca un significado común al mismo y, finalmente, se almacena en la memoria organizativa con la intención de que no se olvide y que se pueda recuperar cuando sea necesario.

2.4. Importancia del aprendizaje organizativo para la empresa

Como ya se ha señalado, el aprendizaje de las organizaciones se convierte en un elemento esencial para las mismas. Este proceso permite crear nuevo conocimiento que puede ser utilizado para generar resultados. El aprendizaje organizativo, como mecanismo para adquirir conocimiento, tiene un papel principal en las organizaciones dado que la competencia será más exigente y obligará a las empresas que estén en el mercado a tener estrategias que le permitan adelantarse a los cambios constantes de su entorno.

La literatura especializada sobre el tema nos muestra como el aprendizaje organizativo tiene una especial relevancia en la empresa por su interrelación con el conocimiento, o mejor dicho con la creación de valor (Lai *et al.*, 2009). Algunas investigaciones han destacado la relación e influencia que tiene el aprendizaje organizativo sobre la creación de valor en la empresa (Rowley, 2001; Chou, 2003; Chou *et al.*, 2005; Yang y Chen, 2007). Por ello, una organización que aprende es como “una organización que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y se transforma continuamente” (Céspedes-Lorente *et al.*, 2005). De ahí, la importancia del aprendizaje para la organización. En este sentido la inversión en actividades de aprendizaje no debe ser considerada como un mero coste para las organizaciones (Çömlek *et al.*, 2012). Ante todo, porque las personas no son recursos que la organización consume, sino que por el contrario constituyen un factor de competitividad, como el mercado y la tecnologías (Fernández-Echeverry *et al.*, 2012). Además, la capacitación de los trabajadores conlleva beneficios para los recursos humanos y nos sugiere numerosos beneficios para la organización entre los que se encuentran una rentabilidad más alta y actitudes más positivas, la agilización en la toma de decisiones y la

solución de problemas, la mejora en el conocimiento del puesto a todos los niveles, la identificación del personal con los objetivos de la organización o, por ejemplo, el incremento de la productividad y calidad del trabajo.

A continuación describimos en primer lugar la relación entre el aprendizaje organizativos y los resultados del empleado y, después, en segundo lugar la relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados de la empresa.

2.4.1. Relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados del empleado

La literatura señala que el aprendizaje organizativo tiene una clara vinculación con los resultados de las organizaciones. No es de extrañar que se entienda como “el proceso a través del cual las personas y las organizaciones incrementan su capacidad para producir y generar resultados que quieren generar” (Senge, 1990). Además, en las once leyes del libro *La Quinta Disciplina* (Senge, 1990) se promueve el desarrollo de habilidades críticas para el aprendizaje que den como resultado la manifestación de conductas proactivas en función de los resultados y el desempeño de la organización como sistema. En definitiva, existe una estrecha relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados, al convertirse el aprendizaje organizativo en un elemento fundamental para la mejora de la competitividad de la empresa (Fiol y Lyles, 1985; Stata, 1989; Dodgson, 1993; Garvin, 1993; Nevis *et al.*, 1995; Gnyawali *et al.*, 1997; Brockmand y Morgan, 2003).

En este caso, el aprendizaje a nivel organizativo permite que conocimientos que fueron adquiridos por otros empleados y que posteriormente fueron difundidos y asimilados por la empresa puedan ser utilizados en la actualidad o en el futuro, al estar guardados en la memoria organizativa e incluso cuando los individuos que lo han creado ya no estén (Kwan y Balasubramanian, 2003). Todo ello, para desarrollar las actividades, resolver problemas o mejorar las actividades actuales tanto sobre lo documentado (información general de la empresa, inventarios, políticas de contratación de la empresa, manuales de procedimientos, archivos digitales o electrónicos) como de lo no documentado (experiencias, formas de pensar, actitudes sobre la toma de alguna decisión, opiniones, anécdotas), que forman el acervo cultural, conocimientos y experiencias de los miembros de la organización (Pérez-Soltero, 1997), así como compartir experiencias y conocimientos entre compañeros de la empresa afectan al aprendizaje y mejoran el rendimiento y productividad del empleado (Brown y Rusnak, 2010). Estos aspectos son claves para la obtención de resultados empresariales. Por tanto, es factible y rentable mejorar la productividad y las condiciones de trabajo de las organizaciones a partir del aprendizaje permanente de los empleados (Fernández-Echeverry *et al.*, 2012).

El aprendizaje organizativo va a mejorar el desarrollo de las personas con el fin de ampliar sus habilidades, capacidades y destrezas para obtener mejores resultados, tanto para el individuo como para la organización (Castañeda y Fernández-Ríos, 2007). No es por ello de extrañar la importancia del aprendizaje para crear valor (Rowley, 2001; Chou, 2003; Chou *et al.*, 2005; Yang y Chen, 2007) y potenciar los resultados empresariales (Crossan *et al.*, 1999; Bontis *et al.*, 2002; Prieto y Revilla, 2006; Real *et al.*, 2006). En cualquier caso, además de incrementar la productividad del empleado (Senge, 1990; Aragón *et al.*, 2003; Ollo-López *et al.*, 2009; Brown y Rusnak, 2010; Fernández-Echeverry *et al.*, 2012), el aprendizaje del empleado se va a manifestar en un mejor desarrollo de las actividades de su puesto de trabajo (Madero y Murgueitio, 2012), esto es, viene a favorecer la calidad en el desarrollo de sus actividades (Bartel, 1994; Lengermann, 1996), una excelente atención al cliente (Hafizi y Nor Hayati, 2006; Kridan y Goulding, 2006), un incremento en su polivalencia y versatilidad (Jerez-Gómez *et al.*, 2005a; Jamali *et al.*, 2009) y un aumento en la comunicación entre los empleados (Jaw y Liu, 2003; Jerez-Gómez *et al.*, 2004; Fong *et al.*, 2011). Todo ello, además, de proporcionar a los empleados una satisfacción laboral correlacionada de forma positiva con el salario, promoción y seguridad en el empleo (Zubieta y Susinos, 1992; Jerez-Gómez *et al.*, 2004).

En consecuencia, el aprendizaje organizativo va a mejorar la productividad y, en general, los resultados del empleado al poder usar en su trabajo los nuevos conocimientos o los ya existentes en la organización fruto del proceso de aprendizaje organizativo. Por tanto,

H₁: El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados del empleado.

Asimismo, cuando los empleados encuentran formas más eficientes para hacer su trabajo, a menudo ayudan unos a otros con problemas relacionados con el trabajo. De esta manera, son capaces de mejorar la calidad y cantidad de sus trabajos a través de aprendizaje y colaboración obteniendo sinergias y mejorando la productividad y el rendimiento de la empresa (Takeuchi *et al.*, 2007). Esto se debe a que las habilidades de los empleados, su motivación y comportamiento se van a traducir en mejoras del rendimiento de la empresa (Guest, 1997; Boxall y Steeneveld, 1999), como consecuencia del conocimiento aprendido. En este sentido, la literatura existente sugiere la relación entre el desempeño en el trabajo y la mejora en los resultados de la empresa (Podsakoff *et al.*, 1997; Katou y Budhwar, 2010; Ellinger *et al.*, 2013). Basándonos en estos argumentos proponemos la siguiente hipótesis:

H₂: Los resultados de los empleados influyen positivamente en los resultados de la entidad.

2.4.2. Relación entre el aprendizaje organizativo y resultados de la empresa

Por otro lado, también se establece que el aprendizaje organizativo va a mejorar de manera directa los resultados globales de la empresa. En este sentido, el aprendizaje organizativo es estratégicamente importante para las empresas, por lo que puede ayudar a mejorar el éxito organizativo (Lai *et al.*, 2009). Para lograr sus objetivos, metas e incluso para sobrevivir las empresas requieren de los empleados una forma continua de aprendizaje (Atak y Erturgut, 2010). La organización del aprendizaje y el desarrollo de sus experiencias tienen el fin de que los objetivos de negocio y el crecimiento de la organización se puedan lograr (Popescu *et al.*, 2011).

La investigación académica ha comprobado que los resultados del aprendizaje se hallan en relación con el aumento de los beneficios, las ventas y la cuota de mercado (Baker y Sinkula, 1999b; Santos *et al.*, 2002; 2005). Asimismo, hay quienes sostienen que el aprendizaje organizativo como conocimiento desarrollado en las empresas, elevará sus resultados empresariales al aprender de sus clientes y competidores para que sus productos se ajusten de forma satisfactoria a las necesidades del mercado (Tippins y Sohi, 2003; Pérez-López *et al.*, 2005). Por lo que el aprendizaje organizativo se considera una variable clave para explicar por qué unas empresas obtienen mejores resultados que otras (Bapuji y Crossan, 2004).

Por otro lado, se apunta que las empresas con mayor capacidad de aprender suelen ser más sensibles a los cambios y tendencias del mercado (Day, 1994b; Sinkula, 1994; Tippins y Sohi, 2003) y suelen ser más flexibles y responder más rápido que los competidores a dichos cambios (Day, 1994b; Slater y Narver, 1995), porque el aprendizaje organizativo posibilita la creación de nuevo conocimiento útil para la toma de decisiones de la empresa (Myers *et al.*, 2004), lo que le permite adaptarse mejor al entorno (Snell *et al.*, 1996) y aumenta su capacidad para adoptar acciones efectivas (Kim, 1993). Además, esta orientación hacia el aprendizaje como rutina organizativa, implica una actitud proactiva para comprobar hasta qué punto sus creencias y comportamientos actuales contribuyen a maximizar los resultados de la empresa (Baker y Sinkula, 2002). En el caso de las empresas de nueva creación, dada la importancia que la innovación tiene en las mismas (Brettel *et al.*, 2009; Rosenbusch *et al.*, 2011), la innovación sería un objetivo común que serviría para canalizar los esfuerzos del aprendizaje organizativo y permitiría el logro de unos mejores resultados.

La literatura considera que el aprendizaje organizativo por sí mismo se convierte en un elemento fundamental como hemos apuntado anteriormente para la mejora de la competitividad de la empresa (Fiol y Lyles, 1985; Stata, 1989; Dodgson, 1993; Garvin, 1993; Nevis *et al.*, 1995; Gnyawali *et al.*, 1997; Brockmand y Morgan, 2003). De ahí, algunos estudios empíricos han demostrado la existencia de una relación positiva del aprendizaje organizacional con los resultados de la empresa (Bontis *et al.*, 2002; Tippins y Sohi, 2003), la eficiencia de la empresa (Kimberly y Evanisko, 1981; Rogers, 1995; Bontis *et al.*, 2002; Tippins y Sohi, 2003; Hult *et al.*, 2004; Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle, 2006) o en los resultados de la Administración Pública (Oviedo-García *et al.*, 2014). Aunque la evidencia de la influencia del aprendizaje organizativo en la mejora en los resultados económicos-financieros es menor (Pérez-López *et al.*, 2004a), su efecto es generalmente de forma indirecta (Villanueva *et al.*, 2010), tanto en las grandes empresas (Farrel *et al.*, 2008; Grinstein, 2008) como en las empresas de nueva creación (Kropp *et al.*, 2006).

En cualquier caso, la literatura presume que existe una relación significativa entre el aprendizaje organizativo y el rendimiento de la empresa. En consecuencia, se propone la siguiente hipótesis:

H₃: El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados de la entidad.

Tras la explicación de la importancia del aprendizaje organizativo para la empresa, analizaremos la formación orientada al aprendizaje, su efecto en resultados y las variables organizativas que condicionan la efectividad de la formación, así como los factores que median la relación entre la política de formación con el aprendizaje organizativo y los resultados de la empresa.

2.5. Formación orientada al aprendizaje

Una vez analizado el efecto del aprendizaje sobre los resultados organizativos, en este apartado se analizan las características de la formación que facilitan el proceso de aprendizaje y los resultados empresariales.

2.5.1. Formación orientada al aprendizaje

De acuerdo con la literatura, en las organizaciones que velan por el aprendizaje los conocimientos son visiblemente valorados (Leonard-Barton, 1992: 28). Además, son determinantes para el proceso de aprendizaje, ya que como Kamoche y Mueller (1998: 1046) afirman “cuando la formación llega a ser continua es comúnmente conocida como

aprendizaje”. De ahí que la formación se convierta en una piedra fundamental para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, esta formación debe diseñarse para que cumpla con los objetivos estratégicos de la empresa, de forma que contribuya a su éxito. Por ello, en organizaciones que estén orientadas al aprendizaje deben diseñar sus políticas de formación para apoyar las fases del proceso de aprendizaje organizativo.

Bajo esta premisa, algunos autores argumentan que debe ser una prioridad que alcance a todo el personal y a la que *se dediquen recursos suficientes*. La formación se establecerá, fundamentalmente, en habilidades técnicas, capacidades de dirección y habilidades personales (Cyr y Schneider, 1996). Además, del estudio de (Barton y Delbridge, 2001) se desprende que aquellas empresas que tienen una visión de personal más encaminada al desarrollo de políticas orientadas a ensalzar el capital humano, el aprendizaje y, en definitiva, la innovación disponen de sistemas de formación más amplios que aquellas que no las tienen.

Dentro del campo de la formación y el desarrollo, la literatura ha señalado los efectos positivos que sobre el aprendizaje organizativo tienen la *formación continua* (Ulrich et al., 1993). Por ello, la empresa debe invertir en formación a todos los niveles, proporcionando mecanismos para el aprendizaje continuo (Leonard-Barton, 1992: 30) y de absorción y difusión de aprendizaje (Kamoche y Mueller, 1998: 1045). Una formación continuada va a evitar que se produzcan carencias de cualificación y preparación del personal (Leonard-Barton, 1992: 33), permitiendo que los empleados sean competentes para desarrollar su trabajo. Bajo esta premisa se apostará por un modelo de RRHH interno (Delery y Doty, 1996). En este sentido, los cursos de formación han de tener la finalidad de capacitar a su propio personal, en lugar de contratar a empleados que poseen una destreza particular (Leonard-Barton, 1992: 30). Es más, los programas de formación continua destacan por favorecer la existencia de un clima de aprendizaje constante, en el que la formación va a permitir que las habilidades de los empleados se trasformen en rutinas organizativas (Kamoche y Mueller, 1998: 1045). Por ello, se deben construir programas de formación para compartir las mejores prácticas, pidiendo al personal que asista a experiencias educativas que se lleven a cabo en la empresa (Ulrich et al., 1993: 65).

Pero, ante todo, la coherencia en las empresas reside en proporcionar a los empleados una *formación que se adapte a las necesidades del empleado y empresa* y que posteriormente le puedan dar una utilidad. Sin embargo, la realidad es que algunas empresas no siguen esta lógica y en muchos casos el alumno no dispone de los recursos necesarios, ni

el tiempo o la oportunidad de aplicar lo que aprendieron. Esa es la principal razón de que no lleguen a generar resultados positivos para la empresa (Pineda-Herrero *et al.*, 2011). El problema se agrava en las pequeñas y medianas empresas en las que, con cierta frecuencia, existe una ausencia de apoyo a la formación (Ferrer-Ortega, 1999).

Esta formación también tiene que estar *planificada* para poder favorecer el aprendizaje organizativo. Las políticas de formación que responden a la improvisación, sin ni siquiera responder a un plan estructurado van a tener una menor efectividad y van a producir unos menores resultados en el aprendizaje general de la organización (Jerez-Gómez, 2001; Salanova *et al.*, 2001; Villegas *et al.*, 2008).

Por otro lado, el objetivo de las empresas que desean fomentar el aprendizaje de sus miembros es que éstos *sean polivalentes*. Dado que la formación en habilidades muy específicas, excesivamente especializadas, resta flexibilidad a la organización es preferible ofrecer una formación que permite que el trabajador pueda desarrollar diferentes tareas o actividades (Leonard-Barton, 1992; Kiernan, 1993). Esto aumentará su empleabilidad y facilitará la asimilación y distribución de los conocimientos a lo largo de la organización.

La formación debe *impartirse en el puesto de trabajo* para tener un efecto más directo sobre el aprendizaje organizativo. Además, la mayoría de la literatura considera que el aprendizaje es el proceso por el cual se crean conocimientos a través de la transformación de la experiencia (Mayo y Lank, 2000). Por tanto, la mayor parte del aprendizaje es consecuencia de la experiencia, y no de la formación formal. Por eso, la formación que se imparte en el propio puesto va a ser mucho más rica y tendrá mayores efectos en el aprendizaje que el que llevan a cabo las empresas que se amparen en cursos tradicionales fuera del puesto aún con un número superior de horas/días de formación por persona al año.

Además, la política de formación tiene que realizarse *dentro de la jornada laboral* de los empleados que la reciben. Esto tiene grandes implicaciones indirectas. El empleado la va a percibir como algo innato y necesario para su trabajo. Además, al realizarse en horario de trabajo va estar más receptivo a la misma, que se situará al final de la jornada, más aún, con el cansancio acumulado (Nava de Esteva, 2013; Vicente-Herrero *et al.*, 2014).

Asimismo, se considera que la formación debe ir *orientada a los grupos de trabajo* según Garvin (1993), puesto que se ha planteado que el desarrollo de la actividad en este tipo de empresas implica la cooperación, interrelación y el trabajo en grupo. En el mismo sentido, se benefician de la integración de los conocimientos (Leonard-Barton, 1992; McGill *et al.*, 1992; Garvin, 1993; Ulrich *et al.*, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995) dada la conveniencia de que los individuos realicen distintas y variadas actividades en sus puestos

de trabajo favorecerá el aprendizaje, así como la utilización de las rotaciones de puestos de trabajo, como método de formación.

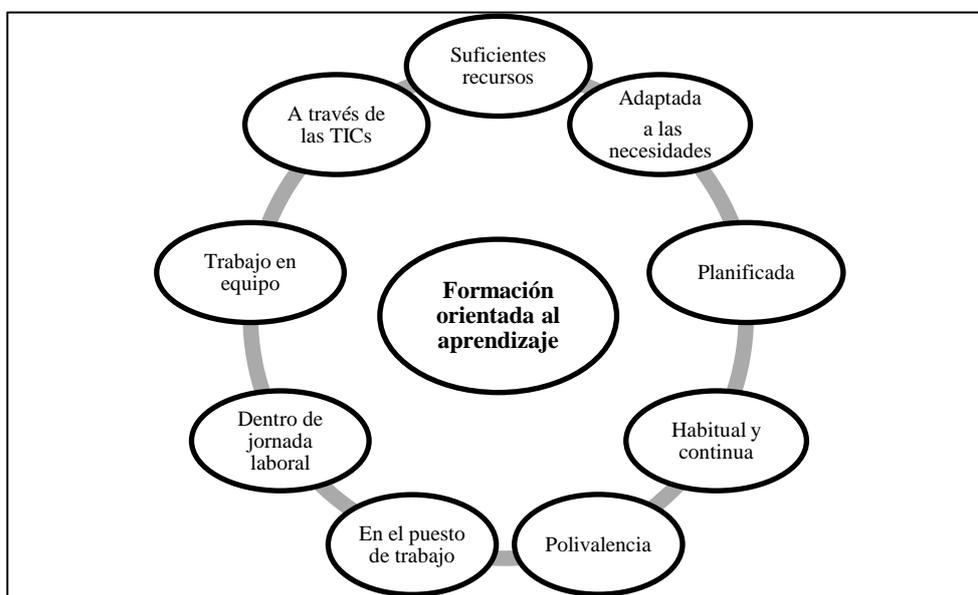
Por otro lado, la utilización de las *tecnologías de la información* es otro factor determinante. Respecto a la retención del aprendizaje formativo, un estudio sobre los recursos didácticos virtuales para el aprendizaje realizado nos muestra (González *et al.*, 2007) que la retención del aprendizaje formativo en un 90% es efectivo, cuando se desarrollaron los cursos de manera práctica y simulada por medio de videos e imágenes interactivas. Mientras, que un 30% de efectividad de adquisición de aprendizaje se produce cuando solo se observa la información textual, sin ningún tipo de interacción y un 50% de efectividad, cuando se escuchaba y se observaban textos e imágenes. En consecuencia con todo ello podemos afirmar que interactuar de manera directa con la información que se trabaja es un complemento que incrementa la retención del aprendizaje, permite a las personas a adquirir conocimientos para luego ser aplicados en puestos de trabajo.

Algunos estudios empíricos parecen reforzar estas ideas. En el estudio de Yaya y Gogh (2002) se analiza la relación que existe entre algunas prácticas de RRHH y la gestión del conocimiento. Una de estas políticas es sin duda es la formación en la empresa. Estos autores encuentran un fuerte apoyo a que ésta debe ir dirigida a fomentar la creatividad y la innovación, las relaciones con el cliente, las iniciativas para la calidad, así como las habilidades para crear empowerment en el personal. Otro estudio, como el de Laursen y Mahnke (2001) trató las relaciones entre las diferentes prácticas de RRHH, como la formación interna y externa, y el proceso de creación de conocimiento en las empresas. Su análisis confirmó que dichas prácticas contribuían de forma significativa a la creación de nuevo conocimiento. Asimismo, el trabajo de la profesora Jerez-Gómez (2001) también se centra en el estudio de las relaciones existentes entre la gestión de RRHH y el aprendizaje organizativo. Entre sus conclusiones, la formación continua realizada en equipo y el uso de la rotación de puestos como técnica de formación tienen un efecto positivo sobre el aprendizaje organizativo. Por último, en la investigación de Barba-Aragón *et al.* (2014) se sugiere que la formación debe ser diseñada con el fin de contribuir al aprendizaje organizativo. Una formación orientada al aprendizaje de forma planificada y orientada hacia el futuro, hacia la multi-habilidad de los empleados y con una clara orientación al equipo. La razón es que este diseño de la formación mejora las capacidades individuales de aprendizaje (competencias y la motivación para adquirir conocimientos), las capacidades de aprendizaje en grupo (eficiencia para el trabajo en grupos y la motivación para el intercambio de conocimientos), y las capacidades de aprendizaje organizacional (estrategia y sistemas que favorecen el aprendizaje organizativo).

En consecuencia, hay un acuerdo general en la literatura acerca de la importancia de la aplicación de este tipo de formación (McGill y Slocum, 1993; Ulrich *et al.*, 1993; Ahmed *et al.*, 1999; Jaw y Liu, 2003; Jerez-Gómez *et al.*, 2004; Cabrera y Cabrera, 2005; Pérez-López *et al.*, 2006; Chen y Huang, 2009; Fong *et al.*, 2011). Todo ello comporta una formación continua (Nonaka y Takeuchi, 1995; Jaw y Liu, 2003; Chen y Huang, 2009), que proporcione un lenguaje común que facilite la comunicación entre los empleados (Jaw y Liu, 2003; Jerez-Gómez *et al.*, 2004; Fong *et al.*, 2011) y un contexto orientado al aprendizaje (Ahmed *et al.*, 1999; Jaw y Liu, 2003; Jerez-Gómez *et al.*, 2004).

Esto implica, que esta formación a la que hemos denominado como *formación orientada al aprendizaje organizativo*, se caracterice por ser una formación que cuente con suficientes recursos para llevar a cabo cursos, que se adapte realmente a las necesidades de la organización, que sea fruto de un diseño bien planificado de acuerdo a esas necesidades y no de manera improvisada, que se fomente y se desarrolle de forma habitual y continua dentro de la jornada laboral, que se impulse el trabajo en equipo para obtener éxito en la organización y, por último, que se lleve a cabo con la utilización de las TICs como medio y herramienta de aprendizaje. Estas nueve características recogen nuestra formación orientada al aprendizaje (ver figura 2.4.)

Figura 2.4. Características de la formación orientada al aprendizaje



Elaboración propia

Tras la exposición de la relación directa entre la formación y el aprendizaje en el ámbito organizativo, en consonancia con ello formulamos la siguiente hipótesis:

H₄: La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo.

A continuación tras la formación orientada al aprendizaje analizamos el efecto en resultados de este tipo de formación.

2.5.2. Efecto en resultados de la formación orientada al aprendizaje

La formación orientada al aprendizaje es un instrumento que lleva a las empresas a ser más exitosas (Kraiger, 2003) y uno de los principales soportes para el cambio de las organizaciones (Peralta, 2009). Esta perspectiva del cambio ayuda a entender cómo la formación continua orientada al aprendizaje (Kamoche y Mueller, 1998) facilita la consecución de la ventaja competitiva por parte de las empresas (Newman, 2000: 606). En consecuencia, la formación juega un papel clave en la mejora de dos de las principales fuentes de ventaja competitiva para la empresa: su capital humano y su conocimiento de la organización (Aragón *et al.*, 2003; Subramanian y Youndt, 2005; López-Cabrales *et al.*, 2006).

En general, la literatura considera que la formación mejora el resultado de la organización mediante la creación de una fuerza de trabajo con mayores conocimientos y habilidades (Kraiger, 2003; Tharenou *et al.*, 2007; Ballesteros-Rodríguez *et al.*, 2012). Es más, a través de las propias características de la formación se obtendrá un efecto en los resultados, en la eficiencia de la empresa. De ahí que los *recursos destinados para la formación*, como inversión realizada por la empresa, deben aumentar el rendimiento del empleado con el consiguiente resultado organizativo (Arthur, 1994; Delery y Doty, 1996; Boudabbous, 2007). Por ello, algunos autores consideran que si se apuesta por la gestión del talento para crear capital humano, el desempeño efectivo, la innovación y el compromiso de los empleados, no se puede permitir el error de recortar la inversión en formación, puesto que ello resultaría arriesgado y no procedente (Cascio, 2009).

Para evitar que la inversión en la formación sea arriesgada, el *análisis de las necesidades* formativas es vital tanto desde una forma reactiva o adaptativa como de forma proactiva o generativa (Leal *et al.*, 1999) para enmarcarla en los objetivos de organización y establecer un nivel de rendimiento mínimo aceptable para desarrollar las tareas del puesto de trabajo (Dolan *et al.*, 2007). Todo ello, como elemento eficaz para mejorar la competitividad de la empresa (Relea, 1991; Ferrer-Ortega, 1999) con el consiguiente impacto positivo organizacional (Úbeda-García, 2005). Por ello, tras la detección de las necesidades la formación, la planificación de la formación, la formación obedece a un diseño bien planificado para obtener de la formación los resultados esperados (Cascio, 2009), obtener mayor éxito en la organizaciones basadas en los equipos (Mohrman *et al.*, 1995), aumentar la capacidades de los empleados (Kozlowski *et al.*, 2009), recalificar al

personal (Cascio, 2009). Por lo que una mala planificación, no mejorará los resultados e inhibirá el retorno de la inversión (Misko, 1996; Moy y McDonald, 2000). Algunos autores, como Aragón et al. (2003), de forma explícita analizan si en el grado en que se planifica la formación influye en sobre los resultados organizativos, aportando la evidencia empírica del efecto positivo que tiene sobre la productividad. Resultados similares se encuentran en el trabajo de Barba-Aragón et al. (2007) sobre las prácticas formativas en directivos y vendedores. Esto viene a reforzar la idea de que la formación es herramienta que debe servir para mejorar el rendimiento de los empleados, cubrir sus deficiencias y, por supuesto, no debe improvisarse (Pineda-Herrero, 1995; Jerez-Gómez, 2001).

En el mismo sentido, la *formación habitual y continua* es señalada en la mayoría de los estudios como impulsora del aprendizaje organizativo (Leonard-Barton, 1992; Garvin, 1993; Ulrich *et al.*, 1993; Jerez-Gómez, 2004; Moneva y Ortas, 2008), proporciona efectos positivos en los resultados organizativos (Céspedes-Lorente *et al.*, 2005), mejorando el rendimiento de las organizaciones (Pfeffer, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Delaney y Huselid, 1996; Huselid *et al.*, 1997; Dolan *et al.*, 2007).

Por otro lado, la literatura también considera la importancia para los resultados de la empresa de una *formación polivalente* (Ulrich *et al.*, 1993) derivada de la convergencia de adquirir lo general de varios puestos y lo específico de cada uno de ellos. Esta formación se halla en contraposición con la formación específica tan sólo a un puesto, más bien, superespecializada (Leonard-Barton, 1992; Pfeffer, 1994). Aragón *et al.* (2003) llegan a la conclusión de que la formación específica mejora la calidad, la productividad y las ventas en mayor medida que la formación general. Barba-Aragón et al. (2007) confirman que no existen diferencias entre los resultados organizativos entre aquellas empresas que proporcionan formación general y las que proporcionan formación específica. Lo cual coincide con los argumentos teóricos de Becker (1983) que señalan ventajas e inconvenientes para ambos tipos de formación. Sin embargo, la literatura destaca las bondades de una formación más general para puestos de trabajo directivo porque facilita la gestión del conocimiento (Pfeffer, 1994; Jerez-Gómez *et al.*, 2004), mientras que una formación más específica reduce la tasa de rotación para otros puestos más operativos (Becker, 1983; Loewenstein y Spletzer, 1999). Pese a la falta de acuerdo, se considera que este tipo de formación general tendrá efectos positivos en los resultados al facilitar el aprendizaje y, por tanto, la utilización de los nuevos conocimientos creados en su puesto de trabajo.

La *formación en el puesto de trabajo* va también a promover el aprendizaje organizativo y los resultados empresariales (Hult *et al.*, 2002). Esto se debe a que en el puesto de trabajo es el lugar más pertinente para lograr la integración de los aprendizajes (Gámez, 2007), donde se facilita su transferencia (Dolan *et al.*, 2007), como condición principal para que la formación pueda producir resultados (Pineda-Herrero *et al.*, 2011; Quesada *et al.*, 2011), favoreciendo el éxito de las empresas (Sun *et al.*, 2006). Además, entre sus ventajas es aplicable directamente al trabajo, ahorra costes al evitar desplazamientos y la contratación de personal externo, al ser proporcionada por la propia empresa se adapta al flujo de trabajo (Dolan *et al.*, 2007). Y, esta formación integrada en el trabajo, permitirá la mejora continua de los resultados del trabajo (Sauter, 1999). No obstante, en trabajos empíricos como el de Barba-Aragón *et al.* (2007) no se encuentran diferencias en los resultados organizativos entre aquellas empresas que proporcionar una formación en el puesto de trabajo o fuera del puesto de trabajo. En cualquier caso, la selección de lugar formativo debe realizarse bajo unos criterios lógicos en función del programa formativo, ya que las ventajas de cada ubicación superarán los inconvenientes que pueda presentar. Además, es importante considerar el puesto de trabajo desempeñado por los empleados para tomar decisiones efectivas de formación.

Por otro lado, la *formación durante la jornada laboral* como obligatoria está basada en una gestión sistemática de la seguridad y salud de los trabajadores (Ley de Prevención de Riesgos Labores. Ley 31/1995, de 8 de noviembre) que no solo dará como resultado una reducción de los ratios de siniestralidad sino que, normalmente, generará un aumento de la productividad y de los resultados económicos y financieros de la empresa (Andreoni, 1986; Niederleytner-Molina *et al.*, 1996; Ashford, 1997; Smallman y John, 2001; Rechenthin, 2004). Para Aragón *et al.* (2003) se debe apostar por la formación interna vinculada al puesto de trabajo. La formación en horario del trabajo es una reivindicación socio-laboral que contribuye a la satisfacción y motivación del trabajador, no solo al desarrollarse en el centro de trabajo, sino también en acciones de formación externas. Las asociaciones de directores de centros educativos (ADIAN) y los sindicatos Unión General de Trabajadores y Eusko Langileen Alkartasuna-Solidaridad de los Trabajadores Vascos (UGT, ELA-STV) consideran que la formación, para que sea “provechosa”, debe ajustarse al máximo al horario laboral del trabajador (Pineda-Herrero, 2007). En consecuencia, la satisfacción laboral es causa del rendimiento y puede entrar en conflicto por una insatisfacción de las condiciones de trabajo como es realización de una formación fuera del propio horario (Martínez-Gamarra y Ros-Mar, 2010). En un reciente estudio sobre la calidad laboral de Borra-Marcos y Gómez-García (2012) los empleados valoran muy negativamente realizar

horas extraordinarias sin remunerar, como se puede llegar a entender por parte de los trabajadores el realizar la formación sin compensaciones o contraprestaciones fuera del horario laboral.

Con relación a la *formación orientada al trabajo en equipo*, Verano-Tacoronte (2003) manifiesta que existe un elevado nivel de evidencia empírica que demuestra la relación positiva del trabajo en equipo como práctica de RRHH, y los resultados empresariales. Las investigaciones subrayan el grado de alineamiento de las políticas de los recursos humanos en relación a las particularidades de los equipos de trabajo con la capacidad de autogestión que son capaces de asumir (Kirkman y Rosen, 1999) a la vez que producen un resultado sobre su efectividad (Pearsall *et al.*, 2010). Por todo ello, el éxito de las organizaciones y la producción global de conocimiento depende en gran medida de la eficacia de los equipos (Wutchy *et al.*, 2007) y el logro de los objetivos (González-Vargas, 2012). El equipo es la herramienta que explicita la necesidad de coordinar los esfuerzos hacia el logro de metas comunes (DeChurch y Mathieu, 2009). En este sentido, Martín-Pérez *et al.* (2007) encuentran que la formación para trabajar en equipo influye positivamente en los resultados de los equipos de trabajo y, por tanto, el desempeño conseguido por los equipos formados ha sido mejor que el de los no formados.

Respecto a la *formación a través de las TICs*, no siempre se ha visto relacionada con los resultados de la empresa (Barba-Aragón *et al.*, 2007). Pero, la formación a través de TICs supone en un principio un menor coste que a largo plazo que la formación tradicional, dado el impacto que la práctica formativa basada en las TICs tiene sobre un indicador económico como es la rentabilidad. Todo ello, además de obtener mayor satisfacción y participación por parte del trabajador y mayor flexibilidad como proceso o sistema formativo (Gascó *et al.*, 2004). Como ejemplo, de todo ello, con el e-learning, con la adquisición de la formación en beneficio propio de las personas se transfiere a la empresa para contribuir en la mejora de los resultados esperados por las organizaciones (Aliende, 2007), alcanzar los objetivos y metas de las organizaciones (Stephens, 2004). Además, algunas TICs, como la Intranet de la empresa, ayudan a mejorar la ventaja competitiva de las empresas (Ongallo, 2008). Para finalizar, a partir de los resultados de algunos estudios (Bartolomé *et al.*, 1998; Welsh *et al.*, 2003; González-Arechabaleta, 2005; Lee, 2005; Cardona, 2006; Hornos *et al.*, 2007; Grau-Perejoan, 2008; Martínez-Caro, 2009; Fontalvo y Carmen, 2011) se esbozan las ventajas de formación “online” para las empresas al reducir un 40-60% de coste respecto a la formación tradicional, debido a ahorro de costes en desplazamientos, ahorro de tiempo de capacitación de los empleados, así como una menor inversión para las empresas.

En definitiva, la literatura considera que la formación orientada al aprendizaje, caracterizada por destinar abundantes recursos (Arthur, 1994; Delery y Doty, 1996; Boudabbous, 2007), adaptada a las necesidades (Relea, 1991; Ferrer-Ortega, 1999; Dolan *et al.*, 2007), planificada con anticipación (Aragón *et al.*, 2003; Barba-Aragón *et al.*, 2007), realizándola de forma habitual y continua (Pfeffer, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Delaney y Huselid, 1996; Huselid *et al.*, 1997; Dolan *et al.*, 2007), orientada a la polivalencia (Barba-Aragón *et al.*, 2014), llevándose a cabo en el puesto (Barba-Aragón *et al.*, 2007; Dolan *et al.*, 2007; Pineda-Herrero *et al.*, 2011), dentro de la jornada laboral (Andreoni, 1986; Niederleytner-Molina *et al.*, 1996; Ashford, 1997; Smallman y John, 2001; Rechenthin, 2004; Pineda-Herrero, 2007), orientada al equipo (Verano-Tacoronte, 2003; Aliende, 2007; Barba-Aragón *et al.*, 2007; González-Vargas, 2012) y utilizando las TICs (Stephens, 2004; Aliende, 2007; Barba-Aragón *et al.*, 2007; Ongallo, 2008), va a tener un efecto positivo en los resultados del empleado y de la empresa. Por tanto, planteamos las siguientes hipótesis:

H₅: La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados del empleado.

H₆: La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados de la entidad.

Como se ha señalado, la formación en la empresa tiene un efecto en los resultados. Sin embargo, parece sensato pensar que este efecto va a estar condicionado por la situación concreta del empleado que recibe la formación. En el siguiente apartado se analiza la influencia de la satisfacción y el compromiso del trabajador.

2.5.3. Factores moderadores que condicionan el efecto de la formación en resultados

Como se ha señalado existe un cierto consenso acerca del hecho de que la formación puede tener un efecto positivo en los resultados de la empresa. Sin embargo, la variedad de resultados encontrados en la literatura al tratar de contrastar esta relación parece indicar que existen determinadas variables que pueden condicionarla. En este trabajo nos vamos a centrar en el empleado que recibe la formación, sujeto principal del aprendizaje individual.

Hoy en día, las organizaciones tienden a crear una atmósfera grata y un medio ambiente adecuado para mejorar el rendimiento, aumentar la satisfacción de los empleados y disminuir el ausentismo como la intención de marcha de los trabajadores (El-Kassar *et al.*, 2011). La política de formación va dirigida al empleado, con el objetivo de que éste mejore

sus habilidades y destrezas con el objetivo de aumentar su productividad y conseguir mayores resultados. Sin embargo, desde las teóricas clásicas de la motivación se advierte que existen determinadas variables moderadoras, como la necesidad de crecimiento o la satisfacción con el contexto, que explican cómo los empleados pueden obtener mayor rendimiento en su trabajo (Hackman y Oldham, 1975). Es más, su rendimiento va a depender del grado de su motivación que viene condicionada por sus objetivos o metas internas (Locke y Latham, 1990). Es por este motivo que la motivación del individuo va a condicionar los resultados de la formación que ha recibido. Concretamente, en este trabajo vamos a estudiar el efecto moderador de la satisfacción del empleado en el puesto de trabajo y el compromiso del empleado con la empresa como aspectos indicativos de su motivación e implicación con la empresa.

Satisfacción del trabajador con su puesto de trabajo

La satisfacción del trabajador en el puesto de trabajo puede definirse como “un estado emocional positivo resultante de la valoración personal sobre el trabajo o las experiencias vividas en el trabajo” (Locke, 1976). Se refiere a la orientación afectiva de las personas hacia los roles que desempeñan su trabajo, aunque se trata de una actitud global hacia el trabajo cuyas causas son multidimensionales (Kalleberg, 1977; González-Santa-Cruz *et al.*, 2011). Por tanto, no estamos ante un concepto absoluto, sino que la satisfacción laboral declarada florece de la comparación entre la situación laboral y la ideal, se trata de un concepto relativo (Gamero-Burón, 2004).

La satisfacción influye tanto sobre la salud del empleado como en su Bienestar Psicosocial (Blanch *et al.*, 2010). Por tanto, se puede entender como un estado emocional, sentimiento o una respuesta afectiva hacia el trabajo. Esto es, como una comparación entre expectativas o resultados actuales del puesto de trabajo y las prestaciones que el trabajo ofrece realmente (González-Santa-Cruz *et al.*, 2011). Es decir, la satisfacción laboral es un factor determinante en la calidad del empleo (Iglesias-Fernández *et al.*, 2011).

No puede obviarse que el propio empleado necesita de unas condiciones contextuales agradables, que le permitan sentirse cómodo para desplegar actitudes y comportamientos laborales para la empresa (Rego *et al.*, 2010). En consecuencia, los niveles de satisfacción laboral están influenciados por las relaciones sociales y profesionales en el lugar de trabajo (Adams y Bond, 2000).

La formación puede convertirse en sí misma en un elemento de satisfacción al promocionar oportunidades de formación en el puesto (Locke, 1976; Figueiredo-Ferraz *et al.*, 2012). No obstante, estudios sobre la satisfacción laboral en España según (Iglesias-Fernández *et al.*, 2011) nos muestran que una mayor educación no conlleva de forma necesaria una mayor satisfacción laboral (McCausland *et al.*, 2005). En el caso de que la formación se traduzca en mejoras en la satisfacción laboral, va a suponer a su vez un aumento de la productividad y el consecuente efecto positivo en los resultados de la organización (Mañas *et al.*, 2007). Por el contrario, ante una insatisfacción laboral por parte del trabajador procedente de una formación inadecuada tendrá un efecto negativo en los resultados por su baja realización personal en el trabajo (Maslach *et al.*, 2001).

Además, si la formación proporciona un alto nivel de satisfacción en los empleados, puede incluso compensar las deficiencias o insatisfacciones existentes procedentes de otras áreas determinadas de la organización (Vega *et al.*, 2010), a través de mejoras en su productividad que en el futuro le proporcione mejoras en su retribución. Por el contrario, si el trabajador no está suficientemente satisfecho, no tendrá la suficiente motivación para aprovechar la formación hacia la mejorara su rendimiento con el probable resultado positivo en la organización (Warr, 1999; Hamermesh, 2001; Ahn y García, 2004; Ahn, 2005). En consecuencia, la satisfacción del trabajador va a ser una variable moderadora en la relación entre la formación y los resultados de este trabajador. De esta forma se propone la siguiente hipótesis:

H₇: La satisfacción del trabajador con su puesto de trabajo modera la relación entre la formación y los resultados del empleado.

Compromiso del empleado con la empresa

Como se ha señalado un empleado que esté satisfecho en su puesto de trabajo tendrá una mayor motivación para aprender y aplicar lo aprendido. Otra de las variables que también van a afectar a esta relación es el grado de compromiso o implicación que tiene el empleado con la empresa que le ofrece esa formación.

El compromiso del empleado con la empresa se define como un fuerte deseo de permanecer en una particular organización, la buena voluntad de ejercer un alto nivel de esfuerzo en nombre de organización y, la aceptación de los valores y objetivos de la organización (Mowday *et al.*, 1982). Meyer y Allen (1997) lo definen como un estado psicológico y como una actitud que se expresa en un vínculo psicológico del empleado

hacia la organización, que hace que sea poco probable que el empleado abandone la organización.

Las definiciones sobre el compromiso del empleado con la empresa tienen en común el vínculo o lazo del individuo con la organización (Mathieu y Zajac, 1990). Este lazo es un estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y una organización, donde las expectativas de ambas partes son tan particulares, individuales, diferentes y amplias que casi nunca es posible expresar todos los aspectos en una relación formal -incluso legal- (Meyer y Allen, 1991). Por tanto, el compromiso conlleva la existencia de responsabilidades basadas en la confianza y el compromiso que generan una relación de ventajas competitivas y de resultados empresariales (Mamaqi *et al.*, 2011). Este compromiso saldrá reforzado en un entorno donde se mantenga un comportamiento ético común, junto a la preocupación activa de la dirección (Treviño *et al.*, 1998; Valentine *et al.*, 2002; Ruiz-Palomino *et al.*, 2012).

De forma general, en los últimos años la empresa ha tratado de buscar el compromiso del trabajador como fuente de ventaja competitiva (Bayo-Moriones y Larrazakintana, 2012). Además existe un amplio acuerdo entre los diferentes autores sobre los efectos del compromiso en su relación con otras variables, como el deseo de los empleados de permanecer en la empresa (Meyer y Allen, 1991; Meyer *et al.*, 2002; Gellatly *et al.*, 2006; Meyer *et al.*, 2006). Las consecuencias del compromiso quedan identificadas (Meyer *et al.*, 2002) en la rotación, la intención de abandono, el rendimiento, el comportamiento ciudadano organizativo, el estrés y el conflicto familia/trabajo. También, el compromiso del empleado con el empresa está íntimamente relacionado con la satisfacción laboral (Lu *et al.*, 2005).

Con respecto a la formación hemos de señalar que sus efectos van a venir determinados por el grado de compromiso, implicación y entusiasmo del trabajador con su trabajo (Salanova y Schaufeli, 2004; Salanova *et al.*, 2005). Las consecuencias del compromiso, son las actitudes positivas hacia el trabajo y la organización, esto es, la satisfacción laboral, el compromiso organizacional, la baja intención de abandonar el trabajo, el desempeño exitoso en las tareas como es el caso de la formación del propio empleado. En el caso contrario, empleados no implicados con la empresa no estarán estimulados a mejorar su eficacia en los objetivos tanto individuales como organizacionales (Gallego y Londoño, 2010). Por tanto, las tareas formativas no serán eficaces para el empleado y no se producirán mejoras en los resultados de la organización. En este sentido, factores como la falta de iniciativa para aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo será un

factor que inhibe el retorno de la inversión en formación (Misko, 1996; Moy y McDonald, 2000).

Estudios empíricos como los de Tesluk *et al.* (1995) relacionan una mayor cantidad de formación recibida por los empleados con un mayor grado de su compromiso con la organización. Esta práctica de RRHH pueden fomentar una relación con los objetivos de la organización (Verdú y López, 2012) y conseguir un efecto positivo en los resultados de la empresa. Por tanto, el compromiso del empleado con la empresa va a facilitar que el empleado trate de aprovechar todo el conocimiento transmitido por las políticas de formación en la mejora de su productividad. Es por ello, que en este trabajo se plantea que el compromiso del empleado con la empresa juega un papel moderador positivo en la relación entre la formación y los resultados del empleado. Por ello, se plantea:

H₈: El compromiso del empleado con la empresa modera la relación entre la formación y los resultados de la empresa.

Una vez examinadas las variables organizativas que condicionan la efectividad de la formación, en el siguiente apartado se analiza las variables mediadoras que explican cómo se produce el aprendizaje organizativo.

2.5.4. Factores que median la relación entre la formación y el aprendizaje organizativo

Como se ha señalado anteriormente determinadas políticas de formación van a tener un efecto en el aprendizaje organizativo. En este sentido, en la hipótesis cuatro se planteó que la formación orientada al aprendizaje fomentaría el desarrollo del aprendizaje en la organización. Ahora bien, este proceso de aprendizaje consiste en la adquisición, distribución, interpretación y memoria organizativa. Está claro que la predisposición a aprender y distribuir lo aprendido hacia otros miembros de la empresa va a explicar cómo se produce la transformación de los conocimientos transmitidos en la formación al aprendizaje organizativo. Es este proceso el que tratamos de explicar en los siguientes apartados.

El compromiso del empleado hacia el aprendizaje.

Bajo los nuevos enfoques de Dirección y Gestión de los Recursos Humanos los empleados se consideran como fuente de ventaja competitiva para la organización (Hendry y Pettigrew, 1986; Guest, 1987; Staehle, 1990; Lundy y Cowling, 1996; Kaufman, 2001; 2008) y son clave para generar el aprendizaje organizativo (Bayo-Moriones y Larrazakintana, 2012).

Algunos autores consideran que el aprendizaje es una responsabilidad personal, donde el empleado debe aceptar la responsabilidad de su aprendizaje y de adquirir los conocimientos necesarios para enfrentarse a las expectativas de rendimiento en su puesto de trabajo (Madero y Murgueitio, 2012). En este sentido, el compromiso con el aprendizaje resulta de una visión compartida –empresa y empleado- y de una mentalidad aperturista (Sinkula *et al.*, 1997; Andreu *et al.*, 2005). Cuando los empleados llegan a comprometerse con el aprendizaje y consiguen acostumbrarse a trabajar en un determinado puesto de trabajo, desarrollando una habilidad concreta y específica, adquieren mucho más valor para la organización. De ahí, que los servicios que pueden proporcionar se incrementan con el conocimiento de sus métodos y con un mejor modo de actuar dentro del conjunto particular de las circunstancias en las que trabaja el empleado (Fernández-Sánchez *et al.*, 2010).

En este sentido, son las personas que muestran compromiso con su desarrollo personal y profesional –quienes constantemente mejoran su capacidad, sus aptitudes, conocimientos y habilidades para fomentar la mejora continua– las que contribuyen a obtener mejores resultados a través del aprendizaje organizativo (Lloréns *et al.*, 2005; Bokeno, 2009). No obstante, el verdadero valor del aprendizaje para el empleado reside en poder comprobar la auto-eficacia y si se siente seguro de su éxito en aplicar el aprendizaje (Chiaburu y Marinova, 1995; Ford *et al.*, 1998; Holton *et al.*, 2000; Gaudine y Saks, 2004).

En consecuencia, el compromiso del empleado hacia el aprendizaje es una medida del grado en que este empleado es favorable a adquirir nuevos conocimientos y a fomentar el aprendizaje en la organización. Este aspecto es imprescindible para el aprendizaje, ya que va condicionar las fases de adquisición y distribución de conocimientos.

Los empleados, por su parte, deben de estar facultados con poder, con confianza en sí mismos, libertad y motivación para resolver problemas continuamente (Leonard-Barton, 1992: 26). Además, nadie debe tener la autoridad para decirle a otro empleado cómo tiene que realizar su tarea (1992: 27). Los empleados deben enfocar todos sus esfuerzos hacia la innovación, lo que permitirá que estén continuamente buscando nuevas formas de hacer las cosas y de ser creativos (Leonard-Barton, 1992). Así podrían cuestionarse la forma en la que se hacen las cosas, es decir, que se produzca el aprendizaje de bucle doble (Argyris, 1976; Argyris y Schön, 1978). Esta creatividad en el trabajo va a dar lugar a que los trabajadores mantengan relaciones con otros empleados para discutir y debatir la nueva idea que ha surgido y, de esta forma, desarrollar el aprendizaje en la empresa (Crossan *et al.*, 1999).

Además, los empleados van a ser determinantes en la implantación de las estrategias de la empresa, mientras que tradicionalmente se hallaban distantes de la misma (Slocum *et al.*, 1994: 45), por lo que se debe fomentar el *empowerment* del personal. Con todo ello, se va a conseguir que los empleados (London y Smither, 1999: 13) sean los responsables últimos de reconocer sus necesidades de desarrollo, asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, activen la retroalimentación de su rendimiento, evalúen sus habilidades requeridas corrientes y futuras, investiguen oportunidades para su desarrollo, diseñen metas de desarrollo, evalúen su progreso y autoajusten sus metas.

De acuerdo con la literatura, este tipo de predisposición hacia el aprendizaje va a venir explicado por las prácticas de RRHH en general, y la de formación en concreto. En este sentido, la formación orientada al aprendizaje, tal y como la hemos definido, va a permitir la creación de esta serie de comportamientos favorables al aprendizaje en los empleados vinculados al compromiso con el aprendizaje. A la luz de la reflexión esbozada anteriormente proyectamos la siguiente hipótesis:

H₉: La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en el compromiso del empleado hacia el aprendizaje.

La capacidad del empleado para transferir el aprendizaje

La distribución del conocimiento consiste en la transmisión de los conocimientos adquiridos a nivel individual a lo largo de toda la organización, y se realiza principalmente a través de conversaciones e interacciones entre los individuos (Brown y Duguid, 1991; Koffman y Senge, 1993; Davenport *et al.*, 1998; O'Dell y Grayson, 1998; Bhatt, 2001; Pérez-López *et al.*, 2002; Bounfour, 2003). La transferencia del conocimiento es necesaria para que otros empleados puedan acceder a ese conocimiento y se genere un aprendizaje a nivel organizativo (Tarí-Guilló y García-Fernández, 2009). Este proceso transferencia de conocimiento se manifiesta en la capacidad no sólo individual del empleado sino también en otros dos niveles, el grupal y el organizacional (Castañeda y Fernández-Ríos, 2007). Es más, tanto los conocimientos basados en el estudio como los adquiridos por la experiencia, mantienen una interconexión de aprendizajes con compañeros, clientes y con los distintos medios operativos utilizados en el entorno en el que esté instalada la organización (Templeton *et al.*, 2002).

Pese a que la transferencia de conocimientos es fundamental para el aprendizaje, el empleado tiene querer transmitir sus conocimientos y el aprendizaje adquirido. Esta

predisposición a la transferencia no siempre se va a producir y va a venir determinada por el empleado que posee el conocimiento.

Por ello, empleados que estén comprometidos con el aprendizaje va a tender a transferir en mayor medida dichos conocimientos en diferentes situaciones, como por ejemplo cuando son propuestos para la toma de decisiones (Lewis, 2003) o cuando consideran que poseen conocimientos que pueden ser de utilidad para la organización (Cross *et al.*, 2001). También transfieren el aprendizaje los miembros de la organización que cuenten con la experiencia o el conocimiento acumulado imprescindible para la búsqueda de soluciones a cualquier problema al que se enfrente la organización (Borgatti y Cross, 2003). Asimismo, la capacidad de transferir el aprendizaje por parte del empleado se verá favorecida por la existencia de una atmósfera de trabajo donde prime la confianza y la colaboración (Sydow y Windeler, 2003). En otras situaciones a nivel directivo se producen estas transferencias de conocimientos cuando se quiere promover en la organización una visión compartida (Hamel y Prahalad, 1994). Pero también, esta transferencia se produce en las discusiones sobre el desenvolvimiento diario del trabajo en los puestos de trabajo, donde se transfieren los conocimientos y experiencias de los empleados, así como, en la interacción de los empleados en el día a día con clientes, campañas comerciales, conocimientos adquiridos que se transforman en propuestas para después agregarlas y distribuir las internamente, para lo que será necesario también habilidades comunicacionales (Szulansky, 2000; Cummings, 2003).

En definitiva, para que se produzca aprendizaje organizativo es necesario un proceso interpersonal de compartir conocimiento, y no la simple disponibilidad de información en bases de datos o documentos, siendo preciso que entre los trabajadores se produzca la transferencia de conocimientos en el marco de relaciones interpersonales (Castañeda y Fernández-Ríos, 2007). Por tanto, para que la transferencia del conocimiento promueva el aprendizaje a nivel organizativo, previamente es necesario que los empleados estén comprometidos con el aprendizaje para que intenten compartir su conocimiento con el resto de la organización. A la luz de nuestra última exposición argumentativa esbozamos las siguientes hipótesis:

H₁₀: El compromiso del empleado hacia el aprendizaje influye positivamente en la capacidad de transferencia del conocimiento.

H₁₁: La capacidad del empleado de transferir el aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo.

Conclusiones

El aprendizaje organizativo es uno de los temas de mayor interés de la Administración de Empresas en los últimos años. Éste se puede considerar como un proceso dinámico en las empresas por el cual las organizaciones aprenden y desarrollan nuevos conocimientos, mejorando su capacidad para producir y generar resultados. No es por ello de extrañar, que haya existido una gran cantidad de trabajos que hayan tratado de profundizar en este concepto y en identificar los diferentes tipos de aprendizaje.

A un nivel de empleado, la literatura ha identificado que el aprendizaje individual se adquiere fundamentalmente por dos fuentes. De un lado, el aprendizaje que se produce a través del estudio en etapas anteriores y posteriores a la entrada en la empresa en la que realiza su trabajo. De otro, el aprendizaje que se emana de la experiencia de ese trabajador en el puesto de trabajo.

A nivel organizativo, este aprendizaje se produce cuando el conocimiento adquirido en una parte de la empresa es transmitido al resto, entendido y asimilado y se almacena en las mentes de los empleados y bases de datos para utilizarlo cuando sea necesario.

La importancia del aprendizaje organizativo para la empresa reside en que permite crear nuevo conocimiento que puede ser utilizado para generar resultados. Estos resultados se van a producir en dos niveles. De un lado, van a permitir la mejora en la productividad de los empleados, mejorando los objetivos fijados para los mismos. Esto se debe a que el empleado puede utilizar el conocimiento de la organización para mejorar sus operaciones. De otro lado, la generación de un nuevo conocimiento va a mejorar los resultados globales de la empresa, al ser más eficiente en sus operaciones y reducir costes, al conocer mejor las necesidades de los clientes y aumentar las ventas o, por ejemplo, facilitar el desarrollo de nuevos productos que garanticen el futuro de la empresa.

Aunque existen diferentes factores que van a mejorar el aprendizaje organizativo en la empresa, en este trabajo se ha destacado cómo la formación puede convertirse en un elemento esencial para el desarrollo de este aprendizaje organizativo. Para ello, esta formación debe caracterizarse por contar con suficientes recursos para llevar a cabo cursos, que se adapte realmente a las necesidades de la organización, que sea fruto de un diseño bien planificado de acuerdo a esas necesidades, que se fomente y se desarrolle de forma

habitual y continua dentro de la jornada laboral, que sean impulsado el trabajo en equipo para obtener éxito en la organización y, por último, que se lleve a cabo con la utilización de las TICs como medio y herramienta de aprendizaje. Esta formación así definida también se considera determinante de los resultados a nivel del empleado y de la empresa.

Finalmente, se han estudiado las variables que moderan la efectividad de la formación en los resultados del empleado y las que explican cómo la formación fomenta el aprendizaje. Respecto a las primeras, se ha comprobado cómo la satisfacción del trabajador en el puesto de trabajo y el compromiso del empleado con la empresa se convierten en variables que pueden condicionar que el empleado llegue o no a aplicar lo aprendido con la formación impartida. En cuanto a las segundas, para que la formación influya en el aprendizaje organizativo es necesario que primero se cree en los empleados un compromiso hacia el aprendizaje, que permita la transferencia de conocimientos hacia otros miembros de la empresa, para finalmente generar aprendizaje a nivel organizativo.

Sin embargo, algunos autores sugieren que para crear aprendizaje es necesario, además de un proceso de formación y la transferencia de la información, una cultura que facilite el aprendizaje (Castañeda y Fernández-Ríos, 2007). Esta cultura debe fomentar que se valore el conocimiento y conciben las mejores soluciones para organización (Cortés-Ramírez y Pérez-Zapata, 2007; Cortés-Ramírez y Pérez-Zapata, 2008). De ahí, la necesidad de estudiar el tema de la cultura en el siguiente capítulo y sus relaciones con la formación, el aprendizaje y los resultados.

CAPÍTULO TERCERO: LA CULTURA DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO TERCERO

La revisión realizada en capítulos anteriores señala la importancia de la formación y el aprendizaje organizativo para que las empresas puedan seguir siendo competitivas en entornos cambiantes, en los que el conocimiento existente en un momento puede quedar desfasado y necesita renovarse con nueva información útil para la empresa. El estudio de estas políticas ha dejado entrever que muchas de ellas responden a una predisposición de trabajadores y dirección por apostar por los procesos de aprendizaje. Incluso, se ha llegado a señalar explícitamente que la cultura organizativa va a ser un elemento impulsor o inhibidor de esta orientación hacia el aprendizaje y es clave en las empresas en general. De ella emana un modelo de normas, valores, creencias, actitudes y principios fundamentales que comparten los miembros de la organización (Johnson y Scholes, 1984; Miron *et al.*, 2004; Aktas *et al.*, 2011) y que pueden sostener, impulsar y promover comportamientos favorables a la creación y utilización de nuevos conocimientos en la empresa.

Este capítulo trata del papel que juega la cultura organizativa como impulsora de estas políticas, quedando estructurado en cinco apartados. La cultura organizativa se describe en el primer apartado desde un amplio abanico conceptual, importancia, sus tipos u otros conceptos relacionados con la misma. El objetivo es entender este complejo concepto y destacar su importancia.

En el segundo apartado, el trabajo se centrará en el estudio de la cultura orientada al aprendizaje, como aquel tipo de cultura que fomenta y apoya los valores necesarios para fomentar el aprendizaje organizativo en la empresa. Para ello, se revisará uno de los instrumentos para medir este tipo de cultura que ha tenido una mayor aceptación en los estudios empíricos.

Posteriormente, se analizará el papel que juega como impulsora de las políticas de formación, los procesos de aprendizaje organizativo y los resultados de la empresa. En este apartado se destacan las hipótesis que se derivan de este capítulo.

A continuación, se realizará una síntesis de todo el modelo desarrollado en los tres capítulos y su contextualización en el sector financiero. Para ello, se resaltarán las

principales características que tiene el sector y su influencia sobre las variables organizativas estudiadas en esta tesis doctoral.

Para finalizar, expondremos las principales conclusiones que se desprenden del capítulo que nos ocupa.

3.1. La cultura organizativa

Frecuentemente se señala que la cultura organizativa como un elemento crucial para apoyar las principales políticas de la empresa. En este apartado se pretende estudiar el concepto de cultura organizativa para, posteriormente, examinar la importancia de la cultura organizativa, sus tipos, valores y la influencia del cambio.

3.1.1. Concepto

El constante avance tecnológico y sus efectos sobre la esfera económica, social y natural, han forzado a los directivos de las empresas norteamericanas, desde inicios de los años ochenta, a la búsqueda de nuevas formas de control social y de estructuras organizacionales efectivas con el fin de lograr la cooperación entre jefes y subordinados y el desarrollo del potencial humano necesario para la modernización (Solís, 1994). Las organizaciones del siglo XXI se enfrentan a una ola sin precedentes de cambio y a un entorno empresarial caracterizado por el flujo, velocidad, turbulencia, incertidumbre y volatilidad. Por tanto, estas organizaciones modernas deben adaptarse al incesante ritmo del cambio o enfrentarse el riesgo de su extinción (Jamali *et al.*, 2009). Estas razones por sí solas ya son suficientes para destacar el interés por tomar en cuenta la cultura de la organización (Guillén-Mondragón y Aduna-Mondragón, 2008). Consecuentemente, la cultura organizativa se ha convertido en un tema influyente en el desarrollo de las organizaciones.

Antecedentes

El interés de la cultura, como concepto aplicado a la organización, fue surgiendo desde las aportaciones de la *Escuela de Administración de las Relaciones Humanas* y a partir de los experimentos desarrollados por Elton Mayo, bajo los cuales se empieza a reconocer los aspectos subjetivos e informales de la realidad organizacional. Mayo (1972) se interesó en profundizar acerca de los factores que inciden en el desempeño del trabajador, llegando a la conclusión de que el ambiente del grupo al cual pertenece el individuo influye significativamente en la percepción que éste tiene acerca de los aspectos objetivos de la organización.

Su estudio ha sido abordado desde diferentes perspectivas en las Ciencias Sociales, fundamentalmente en la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la Economía (Pérez-Martínez *et al.*, 2009). En ellas, la cultura ha estado presente como un resultado de las relaciones interpersonales, analizando el comportamiento del ser humano dentro de distintos grupos sociales y con diferentes funciones. Como resultado, muchos de los dilemas y debates que se dan en torno a la cultura organizativa reflejan las diferencias en la tradición histórica de la investigación social (Pérez-Martínez *et al.*, 2009).

En el mismo sentido, con la aparición de la *Ciencia Administrativa* a inicios del siglo XX, se abrió un nuevo espacio para el estudio de la cultura organizativa y más profundo desde el punto de vista epistemológico y a la vez, más holístico y sistémico, llevando no sólo a propuestas teóricas, sino también a trascender el discurso científico y nutrirse de la acción, potenciando la relación con otras ciencias como las señaladas anteriormente (Pérez-Martínez *et al.*, 2009).

Posteriormente, el surgimiento, a fines de los años 70, de la “temática cultural” en las organizaciones responde a un doble interés teórico y práctico. Por un lado, fue una respuesta teórica a la crisis de las explicaciones provenientes de los paradigmas racionalistas de la Administración (taylorismo). Por otro lado, respondió a motivaciones extra-teóricas que buscaban redefinir el modelo de gestión prevaleciente en las empresas, implementando nuevas formas de organización en contextos culturales diferentes. Nos referimos, específicamente, a los intentos de importar las formas de producción japonesas a las firmas de Estados Unidos y Europa (Frass, 2011).

La cultura organizativa desde los años ochenta, y en su evolución ha dejado de ser solo un elemento en las organizaciones para convertirse en un componente de relevante importancia estratégica y diferenciadora para aquellas empresas que buscan una ventaja competitiva (Porter, 1980; Barney, 1986). La cultura organizativa desempeña un papel central en las organizaciones (Rodríguez, 2010) y, en general, se suele considerar como uno de los principales determinantes del éxito o fracaso de las mismas (Gómez-Mejía *et al.*, 2004; Carazo-Muriel, 2008). Además, está ocupando un lugar prominente tanto en la investigación organizacional como en la práctica directiva (Adler y Bartholomew, 1992).

En este sentido la cultura organizativa es una de las variables sobre las que se soportan los diferentes procesos de gestión en las organizaciones por lo que su estudio reviste una gran importancia (García *et al.*, 2011a). El abordaje de la cultura organizativa debe realizarse desde una perspectiva integradora y sistémica, al ser ésta expresión de la relación dialéctica entre individuo, grupo, organización y el entorno.

Tanto desde el punto de vista académico como de la empresa está plenamente aceptado que la cultura organizativa tiene un impacto significativo en la organización, ya sea a través del comportamiento de los empleados, de sus motivaciones o, en último lugar, de los resultados que se alcanzan (Deal y Kennedy, 1982; Peters y Waterman., 1982; Siehl y Martin, 1990; Bates *et al.*, 1995; House *et al.*, 2002; Hanges y Dickson, 2004).

Por tanto, la cultura organizativa se considera que es uno de los conceptos básicos en Administración de Empresas responsable del comportamiento organizativo de las empresas (Kaufmann, 1993). Esto se hace, si cabe, más importante en los procesos de cambio como en los casos de compra o absorciones de otras empresas, debido a las diferencias culturales entre los empleados de distintas organizaciones.

En la actualidad, la cultura organizativa es un tema estudiado desde diferentes perspectivas y disciplinas como la Antropología, Sociología, Psicología Social y Conducta Organizacional y Administración de Empresas (Schein, 1990).

Concepto

Dentro de la Administración de Empresas, el concepto de cultura tampoco se ha tratado de la misma forma. Algunos autores han tratado de analizar la influencia que sobre la empresa tiene la cultura desde una perspectiva de país. El modelo que ha tenido una mayor influencia en la literatura desde esta perspectiva ha sido el de Hofstede (1980). Para este autor la programación mental colectiva, es la que distingue a los miembros de un grupo humano de otro, derivándose así los esquemas mentales de cada individuo y permitiendo describir a sociedades enteras (naciones).

Desde otro enfoque, Morín (1999) argumenta que la cultura está constituida por el conjunto de saberes, saber hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, que se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social. Por su parte, Mintzberg *et al.* (1998) señalan que la cultura está representada en todo lo que rodea al hombre, como por ejemplo la comida, la forma de vestir, las manifestaciones de arte, la música y el lenguaje, siendo éstos mecanismos esenciales en la transmisión, preservación y enriquecimiento de la cultura. Estas definiciones permiten fortalecer la idea del predominio de una cultura local-nacional en las diferentes sociedades y de su influencia en la conducta de los individuos que las conforman. De ahí que quienes dirigen las organizaciones deban tomar en cuenta los valores culturales y a partir de ellos construir la cultura organizativa.

Sin embargo, el concepto de cultura, proveniente de la Antropología Social, ha tenido una amplia tradición en el campo de las ciencias sociales y está siendo cada vez más utilizado en el estudio de muy diversas realidades (Rodríguez-Castellanos *et al.*, 2011).

Desde un punto de vista más microeconómico, la cultura organizativa se concibe como el conjunto de valores y creencias profundamente arraigadas, que son compartidas por el personal de la empresa y que guían su forma de relacionarse entre sí y con el exterior (Deal y Kennedy, 1982; Schein, 1988; Kotter y Heskett, 1992; Chatman y Jehn, 1994). No obstante, la cultura organizativa ha dado lugar a una gran diversidad de definiciones que han aparecido en los últimos años de forma constante (ver tabla 3.1.).

Tabla 3.1. Definiciones de cultura organizativa

Autor	Definición de cultura
Smucker (1982)	Es un elemento de la ideología administrativa, ya que los administradores la utilizan conscientemente para obtener el apoyo que permita el logro de sus objetivos
Ouchi (1982)	Una serie de símbolos, ceremonias y mitos que comunican al personal de la empresa los valores y las creencias más arraigadas dentro de la organización. Estos rituales concretan lo que serían ideas vagas y abstractas, haciendo que cobren vida y significado
Deal y Kennedy (1982); Hayton et al. (2002)	Conjunto de creencias, de símbolos, de lemas, de héroes y de ritos en la empresa. La forma en que nosotros hacemos las cosas aquí
Peters y Waterman (1984)	Conjunto dominante y coherente de valores compartidos transmitidos por significados simbólicos como cuentos, mitos, leyendas, slogans y anécdotas
Robbins (1984)	Conjunto de percepciones comunes que están en manos de los miembros de una organización, un sistema de sentido común
Kilmann (1985)	Desde una visión compartida, la cultura organizativa ese encuentra detallada en la ideología, valores, hipótesis, creencias, así como desde la esperanza, el comportamiento y las normas que vienen a limitar la organización en conjunto
Schein (1986)	Patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó, descubrió o desarrolló en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa y de integración interna y que funcionaron suficientemente bien al punto de ser consideradas válidas y, por ende, de ser enseñadas a nuevos miembros del grupo como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación con estos problemas
Geertz (1987)	La cultura es un patrón de significados transmitidos históricamente, incorporados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica, por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades en relación con la vida
Fleury (1989)	Un conjunto de valores y supuestos básicos expresados en elementos simbólicos, que en su capacidad de ordenar, atribuir significados, construir la identidad organizacional, tanto actúan como elemento de comunicación y consenso, como ocultan e instrumentalizan las relaciones de dominio
Denison (1990)	Aporta los valores, creencias y principios que sirven de fundamento para el sistema gerencial de una organización, como también los patrones de comportamientos o prácticas que ejemplifican y refuerzan esos valores, creencias y supuestos básicos
Reichers y Schneider (1990)	Un concepto global que describe un complejo grupo de estructuras de conocimientos que poseen los miembros de una organización para realizar sus tareas y generar un comportamiento social

Continuación tabla 3.1. Definiciones de cultura organizativa

Autor	Definición de cultura
Chiavenato (2004)	Un modo de vida, un sistema de creencias y valores, una forma aceptada de interacción y relaciones típicas de determinada organización
Aguirre-Batzan (1996)	Conjunto de elementos interactivos fundamentales, compartidos grupalmente, sedimentados a lo largo de la vida de la empresa a la cual identifican, por lo que son transmitidos a los nuevos miembros, y que son eficaces para la resolución de problemas
Kreitner y Kinicki (1997)	Es el adhesivo social que mantiene unidos a los miembros de la organización
Hayton et al. (2002)	Conjunto de valores, creencias, y comportamientos esperados que comparten los miembros de una sociedad y que se transmiten de una generación a la siguiente
Marquardt (2002)	Representa las impresiones que tienen los empleados de la compañía, siendo la cultura la que repercute en el comportamiento, productividad y expectativas de los trabajadores, siendo una referencia para los empleados para el establecimiento de los criterios de desempeño
Zapata-Domínguez (2002)	En la perspectiva funcionalista, la cultura organizativa es una variable construida por los individuos miembros, con el fin de realizar ciertas funciones indispensables para la supervivencia de la organización
Hallett (2003)	Un orden negociado que emerge de las interacciones entre los actores, un orden influenciado particularmente por gente con poder simbólico, el poder de definir la situación en donde las interacciones tienen lugar
Miron et al. (2004)	Conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de una misma organización el cual influye en sus comportamientos
Díaz-Llorca (2006)	Las creencias, ya sean inventadas, desarrolladas o descubiertas, que los grupos juzgan como válidas y les permiten adaptarse al entorno e integrarse internamente, así como que son enseñadas como el modo correcto de percibir, pensar y sentir sus problemas
Gibson et al. (2006)	Es lo que los empleados perciben y la manera en que esta percepción crea un patrón de creencias, valores y expectativas
Etkin (2007)	El sistema de significados y de símbolos colectivos según el cual los humanos interpretan sus experiencias y orientan sus acciones
Zapata (2007)	Un esquema de referencia para patrones de información, comportamiento y actitudes que compartimos con otros en el trabajo y que determinan el grado de adaptación laboral. Representan un aprendizaje continuo en el cual la cultura organizativa se enriquece con los aportes de los individuos, se perpetúa a través de ellos a la vez que las personas enriquecen sus otros entornos
Chiavenato (2007)	Las normas informales, no escritas, que orientan el comportamiento de los miembros de una organización en el día a día y que dirigen sus acciones en la realización de los objetivos organizacionales
Camisón, Cruz et al. (2007)	Sistema de significados compartidos por los miembros de un grupo en toda la organización o en parte de ella que los distingue y diferencia de los otros
Martínez-Guillén (2013)	Frente al sistema formal de la organización existe un sistema informal más difícil de cuestionar y que responde a la cultura de la empresa impregnada por la tradición, la costumbre, la impronta de los dirigentes, la motivación de los trabajadores, etc.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, las definiciones señaladas contemplan la cultura organizativa de diferente forma dependiendo del contexto desde el que sea observada (Ruiz y Naranjo, 2012). Sin embargo, las definiciones apuntan a características comunes que permiten agruparlas en tres niveles (Schein, 1988): a) El *subyacente*, en el que se ubican los principios, las presunciones básicas y las creencias que conforman un conjunto de referencias que pueden ser consideradas como válidas si tienen la suficiente influencia con el paso del tiempo; b) El siguiente nivel es el *valorativo*, que comprende las normas, las estructuras, las estrategias, los sistemas, las habilidades y los estilos de liderazgo que

dirigen el comportamiento de un grupo social; c) Por último, el nivel de *las manifestaciones observables*, es el nivel donde las prácticas y las estrategias adquieren verdadero significado dando origen a una realidad organizacional dotada de una identidad que la hace diferente a las demás.

De todas las definiciones, existe un gran apoyo en la literatura al entenderla como aquel conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de una misma organización que condicionan sus comportamientos, productividad y expectativas en la empresa. En consecuencia, en toda organización existe un patrón observable de comportamientos que media en la forma de pensar, actuar y aprender de sus integrantes. A este conjunto de conductas, valores compartidos, ideas, símbolos y formas normativas se ha denominado cultura organizativa (Gil-López y Gallego-Gil, 2012).

Por otro lado, en la tabla 3.2. se recogen algunas variables comúnmente utilizadas para representar el constructo cultura organizativa.

Tabla 3.2. Variables utilizadas con el concepto de cultura

La integridad, solidaridad y confianza	La relación de la empresa con sus miembros
La autoridad, el orden y el respeto a las reglas	La relación de la empresa con su entorno y la apertura al mismo
La competencia interna e individualismo	La actitud ante el cambio y el riesgo
La cooperación interna y el espíritu de equipo	La importancia de la innovación, el compromiso, el saber hacer del personal y la experiencia

Fuente: Diversos autores (Lorch, 1986; Hofstede, 1988; Caroli *et al.*, 1989; Denison, 1990; O'Reilly *et al.*, 1991; Deshpandé *et al.*, 1993; Ogbonna, 1993; Cameron y Quinn, 1999; Febles-Acosta y Oreja-Rodríguez, 2008).

Para llegar a entender más profundamente el concepto de cultura conviene revisar las características que definen a la cultura. Las investigaciones de Robbins (1991) sugieren siete características principales que en conjunto captan la esencia de la cultura de una organización (ver tabla 3.3). Todo ello, independientemente de que la cultura no es aprendida necesariamente en forma consciente por los miembros de la organización y, frecuentemente, opera condicionando los comportamientos en forma inconsciente (Zapata, 2007).

Cada una de estas características puede estar presente en menor o mayor medida, por lo que realizar una evaluación de la organización a partir de estas características permite establecer un cuadro integrado de la cultura organizativa, convirtiéndose en una base de la percepción de conocimientos compartidos, la forma como se realizan las cosas y la forma como deben comportarse los miembros de una organización. Es decir, la cultura organizativa es el sistema de significados que comparten sus miembros y que la distingue de otras organizaciones (Robbins, 1991). Es decir, refleja cómo los empleados perciben las

características de la cultura de una organización, independientemente que les agrade o no (Robbins, 1991).

Tabla 3.3. Características de la cultura organizativa

Características	Descripción
Innovación y asunción de riesgos	El grado hasta el cual los empleados se impulsan a ser innovadores y asumir riesgos
Atención al detalle	El grado hasta donde los empleados demuestran precisión, análisis y atención al detalle
Orientación a los resultados	El grado hasta donde las organizaciones se orientan a los resultados
Orientación hacia las personas	El grado hasta donde las decisiones gerenciales toman en cuenta el efecto de los resultados sobre las personas en la organización
Orientación al equipo	El grado en que las actividades del trabajo están organizadas en torno a los equipos
Energía	El grado hasta donde la gente es competitiva y enérgica
Estabilidad	El grado hasta donde las actividades organizacionales prefieren mantenerse como están en lugar de la búsqueda del crecimiento

Fuente: Robbins (1991).

Desde la primera utilización del término en un artículo de Pettigrew (1979), la cultura organizativa ocupa un lugar en el interior de la teoría de las organizaciones con una entidad teórica similar a la de conceptos clásicos como el de estructura, estrategia o control (Vilana-Arto y Rodríguez-Monroy, 2010). De acuerdo con este enfoque se considera a la organización como una entidad social en donde sus miembros encuentran sentido a su existencia, es decir, un lugar donde comparten valores, creencias y costumbres. Además, ha sido considerada como uno de los principales determinantes del éxito o fracaso de las organizaciones (Hofstede, 1988; Cameron y Quinn, 1999; Martins y Terblanche, 2003) y ha adquirido un estatus similar a la estructura, estrategia y control (Hofstede *et al.*, 1990). Esta importancia de la cultura organizativa se debe a las funciones que cumple la cultura en las organizaciones, al proporcionar identidad a los miembros de la organización e incidir en su comportamiento (Hofstede, 1988).

En síntesis, puede señalarse que la cultura describe la parte del ambiente interno de una organización, es decir, supuestos, creencias y valores, muchas veces tácitos, que comparten sus miembros, lo cuales caracterizan a las empresas y las hacen diferentes de su competencia. Estas creencias y valores guían su funcionamiento, afectando la forma en que las personas interpretan las circunstancias y sus esquemas para organizar y retener la información, lo que les permiten enfocar sus actos.

Tras el prisma de la cultura organizativa abordado por la Teoría de las Organizaciones, describimos las características de la cultura.

Cultura, liderazgo, comportamiento y clima.

En la literatura que estudia el concepto de cultura organizativa, frecuentemente se hace referencia a diversos conceptos relacionados que pasamos a estudiar.

En primer lugar, el *liderazgo* se puede entender como un medio de influencia interpersonal ejercida en una situación y dirigida a través del proceso de comunicación a la consecución de uno o diversos objetivos (Chiavenato, 2004). El estilo de liderazgo de la dirección influye en la actitud y comportamiento de los subordinados, y por ende, en su rendimiento, en su compromiso con la organización y en la satisfacción laboral. Los estilos de liderazgo y la cultura organizativa son dimensiones relevantes del quehacer organizativo que se influyen mutuamente (Schein, 1988; Avolio, 1999). Donde fundadores y líderes crean la cultura organizativa (Pettigrew, 1979). Y en palabras de Schein (1988) “la cultura única y esencial del liderazgo es la manipulación de la cultura”. Los líderes tienen un papel central en la formación y control de la cultura organizativa (Schein, 1988). En un principio los denominados fundadores de las empresas tenían el papel de establecer la cultura de organización, pero posteriormente se produce un cambio hacia las manos de los directores ejecutivos (Davis, 1984; Kerr y Slocum, 2005). De ahí que el liderazgo sea una de las principales fuerzas alentadoras para la mejora de los resultados empresariales. Los líderes, toman las decisiones, determinan la adquisición, el desarrollo y la evolución de recursos de la organización y la conversión de estos recursos en productos y servicios valiosos. El liderazgo ayuda a las organizaciones a lograr sus objetivos actuales de manera más eficiente mediante la vinculación del rendimiento en el trabajo con la posesión de los recursos necesarios para hacer el trabajo (Aktas *et al.*, 2011). Especialmente los líderes transformacionales –promotores del cambio- crean una visión estratégica, comunican esa visión a través de la elaboración y uso de la metáfora, y construyen un compromiso hacia esa visión (Avolio, 1999; McShane y Von-Glinow, 2000). Existe, por tanto, una relación positiva entre el liderazgo transformacional y los resultados, tanto a nivel individual como de empresa (Zhu *et al.*, 2005).

Por otro lado, dentro los conceptos relacionados con la cultura organizativa se suele hacer mención al propio *comportamiento individual*, donde la particularidad de un individuo se refleja en su personalidad y la individualidad de una organización se manifiesta en su cultura (Zapata, 2007). Es una vivencia real pero subjetiva, dependiente de la percepción y de los valores de cada individuo (Guillén y Guil, 2000). Pero, para comprender y establecer un criterio de diferenciación entre cultura y comportamiento individual es necesario un proceso de generación de hábitos en los trabajadores. Fenómeno

que contempla los aspectos relevantes procedentes de la interacción social en la organización, factores propios de los trabajadores, la relación entre la cultura de la organización y los individuos, así como los distintos niveles de integración entre el trabajador y el sistema cultural (Higuera-López, 2012).

En tercer lugar, el concepto de *clima organizacional* se refiere a “un set de propiedades mensurables del ambiente de trabajo percibido directa o indirectamente por la gente que vive o trabaja en dicho ambiente y que asume su influencia en sus motivaciones y comportamientos” (Litwin y Stringer, 1968). Este concepto tiene una connotación evaluativa y a menudo se aprehende con medidas de satisfacción laboral. Este concepto proviene de la Psicología Institucional, está más ligado a las motivaciones y satisfacciones individuales de los miembros de una organización (Frass, 2011). El clima organizacional es una realidad imprescindible en las organizaciones que surge de las relaciones existentes entre los diversos subsistemas y que constituye una ligazón entre individuos y ambiente (Davis y Newstrom, 2002). Por tanto, se habla de clima cuando se hace referencia a las propiedades normalmente permanentes de un entorno laboral, que son percibidas y vivenciadas por los miembros de la organización y que ejercen influencia sobre su comportamiento en el trabajo (Pérez-Martínez *et al.*, 2009). Por ello, desde el punto de vista teórico se puede señalar que la cultura y el clima organizacional están intrínsecamente vinculados (Guillén-Mondragón y Aduna-Mondragón, 2008). La cultura constituye la base fundamental en la que se define y explicita el clima organizacional, que es el factor clave en la percepción del trabajador y uno de los elementos fundamentales en el logro o fracaso de la productividad individual y organizacional (Davis y Newstrom, 2002; Kinicki y Kreitner, 2003). Por tanto, cada organización es un sistema complejo y humano que tiene características, cultura y un sistema de valores propios. Lo que significa que la cultura organizativa influye en el clima existente en la organización (Chiavenato, 2007), que la tradición y el clima constituyen la cultura de una compañía (Ouchi, 1982) y que los trabajadores continuamente interpretan aspectos de su ambiente de trabajo, y estas interpretaciones, así como sus formas, se promulgan a través de la cultura de la organización (Martin, 1992).

3.1.2. Valores y tipos de cultura organizativa

Cultura organizativa y valores

La estrategia fijada por la empresa facilita la consecución de los objetivos estratégicos de la organización. Sin embargo, para ello la estrategia debe apoyarse en la cultura de la empresa al ser una parte importante en la estrategia de la empresa (Schein, 1999). Por ello, la organización interna de las empresas debe tener en su cultura organizativa un componente diferenciador (Leal, 1991), que le otorgue una serie de competencias o capacidades distintivas (Fernández, 1993) con el objetivo de conseguir una ventaja competitiva –difícil de imitar y mantenida a largo plazo-.

En los puestos de trabajo, la cultura organizativa apela de forma mayoritaria a valores, normas, creencias y actitudes como un modelo de principios fundamentales que comparten los miembros de la organización (Johnson y Scholes, 1984; Miron *et al.*, 2004; Aktas *et al.*, 2011) e incide en la creatividad (Martins y Terblanche, 2003) en la innovación, en la asunción de riesgos y en la calidad (Kontoghiorghes, 2004). De ahí, que estos valores culturales compartidos por todos los miembros de la organización, adquieren mayor relevancia al formar parte de la estrategia de la empresa. Es más, la cultura organizativa está impregnada en los valores inmersos en la empresa (Zapata-Domínguez, 2002).

Por tanto, los valores transmitidos en la empresa forman parte de su cultura organizativa y como tales son objetivos perdurables, sirven como principios rectores en la vida de las personas (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992) e influyen en las formas básicas que las gentes perciben en su entorno (Morgan, 1997; Meglino y Ravlin, 1998). En sí misma, la cultura organizativa constituye un activo vivo por el cual profesionales y ejecutivos importantes crean un significado compartido (Berson *et al.*, 2008). De ahí que los directores generales de la empresa traten de influir en el comportamiento y gestión de estilo de los modelos de organización (Aktas *et al.*, 2011).

La cultura organizativa influye informalmente sobre los valores o normas que controlan la manera de cómo la gente y los grupos dentro de la organización interactúan entre sí y con otros fuera de la organización (George y Jones, 2002). Por ello, la cultura organizativa es considerada como un patrón de valores y creencias compartidas que ayudan a los individuos para que entiendan el funcionamiento de la organización y así proveerles con las normas de conducta de la organización (Deshpandé y Webster, 1989; Berson *et al.*, 2005). Además, la cultura organizativa se hace presente en las manifestaciones de rituales,

normas de grupo, hábitos de pensamiento y valores propugnados (Deal y Kennedy, 1982; Schein, 1988; Trice y Beyer, 1993).

En base a los diversas políticas empresariales, la cultura organizativa no la debemos separar de la ética de las empresas como un valor, dado que todo el diseño de acciones para conseguir cultura organizativa ética debe ser un aspecto importante en la agenda de los directivos de la empresa (Ruiz-Palomino y Ruiz-Amaya, 2011). La dimensión moral no puede separarse de la acción humana (Guillén, 2006), puesto que generar una cultura ética puede ser, en gran parte de las ocasiones, una cuestión de satisfacción del interés propio de los directivos y de la empresa (Treviño y Nelson, 2004). Ante estos intentos por conseguir una cultura organizativa ética, algunos autores proponen elaborar un marco teórico de comprensión que trate de fomentar el interés de los directivos por implementar estrategias que generen una mayor calidad moral en las organizaciones. De ahí, la importancia de generar una cultura organizativa ética a través del liderazgo ético ejercido por los superiores del empleado (Ruiz-Palomino y Ruiz-Amaya, 2011) y, por lo tanto, estrategias para aumentar la calidad ética de los empleados. Por ello, “los valores deben ser claros, iguales compartidos y aceptados por todos los miembros y niveles de la organización, para que exista un criterio unificado que compacte y fortalezca los intereses de todos los miembros con la organización” (Robbins, 1991).

En definitiva, la cultura es un sistema de representaciones y de valores compartidos por todos los miembros de la empresa (Allaire y Firsirotu, 1984; Lemaitre, 1984), que va a venir influida por el tipo de cultura que la dirección de la empresa consciente o inconscientemente genere en la organización.

Tipos de cultura organizativa

Una vez revisado el concepto de cultura conviene revisar las clasificaciones realizadas sobre la cultura organizativa. El desarrollo de una tipología cultural supone la respuesta de la organización ante los retos más diversos del quehacer empresarial, desde una política de recursos humanos hasta su filosofía sobre las metas y objetivos de la corporación o su forma de presentarse ante el mercado (Ortíz *et al.*, 2009). De ahí, la importancia de analizar los diferentes tipos de cultura que tienen su origen y desarrollo en las organizaciones.

Sin embargo, la literatura nos muestra que para conocer la cultura, ésta debe ser diagnosticada, medida y evaluada a través de diversos modelos culturales. Algunos de ellos la analizan desde rasgos culturales y otros desde tipologías culturales que integran dichos

rasgos. En el primer grupo sobresalen el Modelo de Camerón y Quinn (1999), Deshpandé et al. (1993) y el modelo de Fey y Denison (2003), en el segundo grupo el propuesto por O’Reilly et al. (1991).

o Modelo de Cameron y Quinn

Camerón y Quinn (1999) proponen una metodología para el estudio de la cultura organizativa basada en el modelo “Competing Values Framework (CVF)”, una de las más reconocidas y utilizadas en las investigaciones empíricas sobre la cultura organizativa (Obenchain, 2002; Lau y Ngo, 2004; Obenchain y Johnson, 2004; Naranjo-Valencia *et al.*, 2012). Aunque en la literatura especializada se han propuesto otras tipologías de cultura (Kets de Vries y Miller, 1986; Reigle, 2001).

Este modelo define cuatro tipos de cultura, a partir de dos dimensiones (ver tabla 3.4). La primera dimensión, estabilidad versus flexibilidad, hace referencia a si la organización considera más importante el orden y el control (estabilidad) o el dinamismo y la discrecionalidad (flexibilidad). Es decir, si cree que es más eficaz cuando es estable de una forma predecible y mecanicista o cuando es cambiante, adaptable y orgánica. La segunda dimensión plantea dos valores contrapuestos, la empresa desde una orientación interna, esto es, que se preocupe principalmente por sus personas y procesos o que tenga una orientación externa, esto es, hacia los clientes, los competidores y el entorno en general.

Tabla 3.4. Modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn

FLEXIBILIDAD Y DISCRECIONALIDAD	
CLAN	ADHOCRÁTICA
<p><u>Orientación Interna</u> MEDIOS: Discusión, participación, consenso, trabajo en equipo, desarrollo de empleados. FINES: Moral y cohesión. Compromiso. Comunicación. Desarrollo de los recursos humanos.</p>	<p><u>Orientación Externa</u> MEDIOS: Compromiso con la experimentación, la iniciativa individual. Adaptación. Preparación. Conocimiento. FINES: Creatividad, producción de vanguardia. Crecimiento y apoyo externo.</p>
JERÁRQUICA	MERCADO
<p><u>Orientación interna</u> MEDIOS: Gestión de la información, comunicación Decisión estandarizada, Formalizada y estructurada. FINES: Puntualidad, estabilidad y eficiencia.</p>	<p><u>Orientación Externa</u> MEDIOS: Clarificación del Objetivo. Sentido, decisión, Planificación. Logro de metas mensurables. FINES: Posicionamiento externo, productividad. Logro de metas.</p>
ESTABILIDAD Y CONTROL	

Fuente: Cameron y Quinn (1999).

Al combinar estas dos dimensiones o valores en competencia, por un lado, flexibilidad y discrecionalidad o estabilidad y control; y por otro, orientación interna u orientación externa, este modelo distingue cuatro tipos de cultura: Clan, adhocrática, jerárquica y de mercado.

De esta forma se proponen 4 tipos de culturas:

- *La cultura Clan*: La cultura de clan da importancia a la flexibilidad y la orientación interna y, por ello, enfatiza el desarrollo humano, el trabajo en equipo, la participación de los trabajadores y el compromiso de todos con la organización, a la que se considera como una gran familia. Asimismo, en ellas el papel del líder, como tutor y protector de todos, es fundamental. Además, está llena de valores compartidos y objetivos comunes, una atmósfera de colectividad y la ayuda mutua, así como un énfasis en la evolución y empoderamiento del empleado. De ahí, una especie de la cultura organizativa en el sentido de pertenencia a la "familia". Hace hincapié en el trabajo en equipo y en el papel del líder como un mentor, con el enfoque de la organización en mantener su estabilidad. Donde la lealtad, la cohesión y la participación son muy apreciadas en el establecimiento de los criterios de éxito.

- *La cultura adhocrática*, según el modelo, también valora más la flexibilidad que la estabilidad, pero su orientación no es interna sino externa. Es propia de empresas que buscan ser líderes en el mercado y que operan en una situación de cambio permanente. Los líderes son caracterizados como empresarios que son impulsados por la innovación y los resultados de las nuevas ideas. En consonancia, la iniciativa, la creatividad y la asunción de riesgos son valores importantes en esta cultura. Se caracteriza por ser una institución temporal, que se despide cada vez que las tareas de organización se cumplan, y vuelve a cargar rápidamente en caso de que surjan nuevas tareas. Esta cultura organizativa da más oportunidades para que las personas se desarrollen a su manera, siempre y cuando sean compatibles con los objetivos de la organización.

- *La cultura de mercado* pone el énfasis en lo externo, pero requiere estabilidad y control para lograr mejoras en su productividad y competitividad. Potencia principalmente la consecución de objetivos ambiciosos y la competitividad tanto externa como interna. Conlleva una estructura organizativa clara, estandarizada de normas y procedimientos, control estricto y responsabilidades bien definidas. Esta cultura puede ser simplemente identificada a través de la dominación de la norma, el sistema y procedimiento. La estabilidad en el interior de la organización es una orientación privilegiada que se debe mantener a través de un conjunto de reglas fijas y comprimidas. En cuanto, a los criterios de

éxito se apoyan en qué medida las personas pueden hacer sus tareas correctamente en base al procedimiento y en el mismo tiempo ser capaz de mantener la estabilidad en el sistema.

- Por último, *la cultura jerárquica* tiene una orientación interna, como la cultura de clan, pero al contrario de esta última, busca la estabilidad y el control. Sus valores más importantes son la eficiencia, el cumplimiento de las normas y la formalización de los procesos así como la estabilidad en el empleo. Centraliza las transacciones con el exterior de la organización, en lugar de en la gestión interna. El objetivo de la organización es obtener beneficios a través de la competencia del mercado, basada en un tipo de cultura que hace hincapié en la eficacia en el logro de la meta. Los criterios de éxito se basan en los logros de los individuos, que generalmente se realiza a partir de las actividades que se conectan a la organización con su mercado o los interesados (agentes externos).

Estos cuatro tipos de cultura se pueden definir en función de seis rasgos que pueden ser utilizados como señales con el fin de ayudar a las personas a reconocer los valores culturales de su organización (Cameron y Quinn, 1999): a) las características dominantes de la organización; b) el estilo de liderazgo y el enfoque que impregna la organización; c) la gestión de los empleados o el estilo que caracteriza cómo son tratados los empleados; d) el vínculo organizacional o mecanismo que ayuda a la organización a permanecer unida; e) el énfasis estratégico o áreas que orientan la estrategia de la organización; y f) el criterio de éxito, que hace referencia a cómo se define el triunfo en la organización.

- *Modelo de Deshpandé, Farley y Webster.*

Deshpandé et al. (1993) desarrollaron un modelo basado parcialmente en el trabajo de Cameron y Quinn (1999). En este caso distinguen la cultura propia de las organizaciones bajo el prisma de cuatro tipos de cultura: innovación, competitiva, burocrática y comunitaria.

- *La cultura de innovación* se caracteriza por aquella situación en la que las personas asumen riesgos, así como desafíos nuevos y significativos, existiendo un marcado énfasis en ser los primeros, es decir, los innovadores y emprendedores del sector industrial en el que la empresa opera.

- Por su parte, *la cultura competitiva* se caracteriza por un énfasis en el cumplimiento de las tareas y las metas, así como por la realización de acciones que tiendan al logro de metas medibles que generen valor estratégico o económico para la firma.

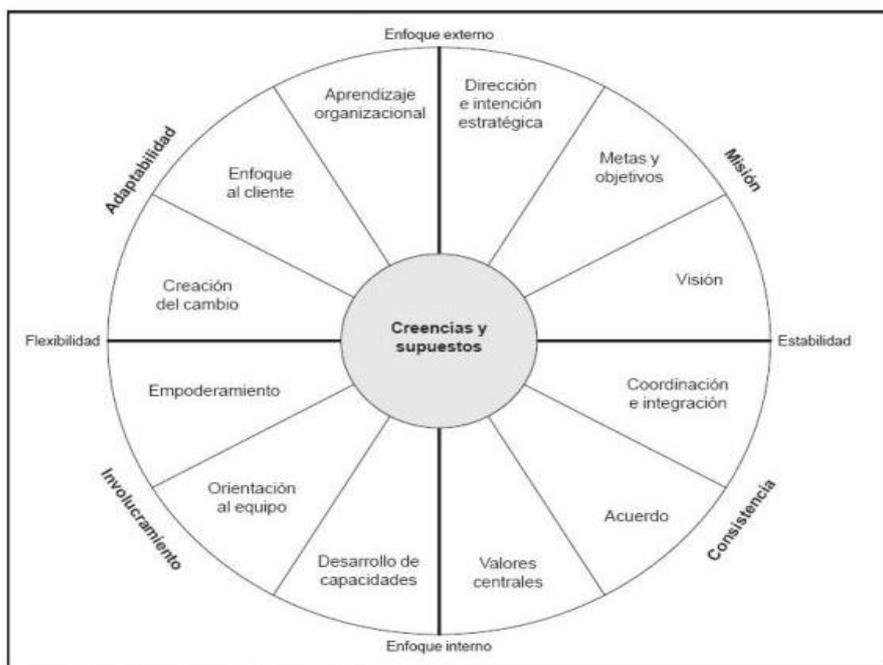
- Asimismo, *la cultura burocrática* enfatiza tanto en políticas como en reglas, caracterizándose por un alto nivel de formalización y estructuración; así como por una focalización en la eficiencia operativa.

- Finalmente, la *cultura comunitaria* enfatiza en el compromiso de los miembros de la organización, en la cohesión del grupo, y en la importancia de las personas en la empresa.

- Modelo cultural de Denison y Mishra

Denison y Mishra (1995) plantean una metodología para el estudio de la cultura organizativa a partir de cuatro características dominantes: involucramiento, adaptabilidad, consistencia y misión.

Figura 3.1. Modelo de Denison



- *Involucramiento*: definido como el empoderamiento de la gente, la construcción personal alrededor de los equipos y el desarrollo de la capacidad humana en todos los ámbitos de la organización. Considera el compromiso de los diferentes trabajadores y su capacidad de influencia en todos los ámbitos.

- *Consistencia*: se basa que el comportamiento de las personas se fundamenta en un conjunto de valores centrales; el personal posee la habilidad de lograr acuerdos y las actividades de la organización están bien coordinadas e integradas. Las organizaciones que poseen esta característica tienen una cultura distintiva y fuerte que influye significativamente en el comportamiento de las personas. Un sistema compartido de creencias y valores funciona como un sistema de control interiorizado.

- *Adaptabilidad*: permite a la organización responder a los cambios del entorno y responder a las nuevas exigencias de los clientes. Se considera que las organizaciones bien integradas son, con frecuencia, las más difíciles de cambiar y que la integración interna y la adaptación externa pueden reñir entre sí. Las organizaciones adaptables son impulsadas por

sus clientes, asumen riesgos, aprenden de sus errores y tienen capacidad y experiencia en la creación del cambio.

- *Misión*: se refiere al sentido claro de propósito o dirección que define las metas organizacionales y los objetivos estratégicos. Se expresa en la visión de lo que la organización quiere ser en el futuro.

De este modelo (ver, figura 3.1.) se desprenden tres dimensiones para cada tipo de cultura, teniendo así un total de doce para el modelo (Fey y Denison, 2003). Dependiendo de la afinidad que tenga cada organización con las dimensiones de cada tipo de cultura, esta se ubica en el cuadrante correspondiente.

- Modelo cultural de O'Reilly, Chatman y Caldwell

El modelo de O'Reilly et al. (1991) se centra en el estudio de los valores culturales. Este modelo cultural ha sido desarrollado y utilizado para medir el ajuste entre los valores del individuo y los valores de la organización. El modelo se desarrolló siguiendo las aportaciones de Caldwell y O'Reilly (1990) y contiene 54 declaraciones de valor que genéricamente pueden capturar valores individuales (31) y valores organizacionales (23). Estos últimos se agregan en siete dimensiones de valor: Atención al detalle, innovación, orientación a resultados, agresividad, orientación al equipo, estabilidad y orientación a la gente (ver tabla 3.5.).

Tabla 3.5. Dimensiones del Modelo cultural de O'Reilly et al. (1991)

Orientación	En función del Grado
Atención al detalle	Se espera que los empleados demuestren precisión, análisis y atención a detalles
Innovación	Se alientan a los empleados a ser innovadores y asumir riesgos
Orientación hacia los resultados	Los gerentes enfocan su atención en los resultados o efectos, y no en las técnicas y procesos mediante los cuales se logra obtener esos resultados
Las personas	Las decisiones administrativas toman en consideración el efecto de los resultados sobre las personas que están dentro de la organización
El equipo	Las actividades de trabajo están organizadas en torno de equipos, no de individuos.
Agresividad	Las personas son agresivas y competitivas, en lugar de mostrarse accesibles y serviciales.
Estabilidad	Las actividades de la organización ponen énfasis en mantener el status quien oposición al crecimiento

Fuente: O'Reilly et al. (1991)

En definitiva, la revisión de estos modelos muestra que son diferentes y realizan variadas clasificaciones de culturas distintas que pueden apoyar objetivos organizativos dispares. Sin embargo, ninguno de estos modelos apuesta claramente por el desarrollo del aprendizaje organizativo, por lo que es necesario utilizar otro modelo diferente a los mencionados que promueva los valores orientados al aprendizaje. Esto se analizará en epígrafes posteriores.

3.1.3. El cambio en la cultura organizativa

En la actualidad, las empresas se mueven en entornos con fuertes implicaciones para las organizaciones (Mayoral, 1994). La necesidad de las empresas de adaptarse a los cambios del entorno, del mercado, de los consumidores, de la tecnología y de las acciones de la competencia, les lleva a promover valores y actitudes en los empleados favorables a la adaptación al cambio para seguir siendo competitivos.

La cultura organizativa puede ser un instrumento clave para promover el interés hacia los propios cambios en el entorno organizativo (Hodge *et al.*, 1998). Sin embargo, los cambios culturales (Jones *et al.*, 2005), en ocasiones, se pueden ver dificultados por la resistencia al cambio de los empleados (Goltz y Hietapelto, 2002).

Cambios en la cultura organizativa

Las empresas como sistemas abiertos a su entorno están expuestas a las tendencias y turbulencias de los mercados que exigen una rápida respuesta (Steers, 1992; Daft, 1998). Además, los constantes cambios y a la velocidad con la que estos se manifiestan dificultan a los gerentes el poder predecir el comportamiento de los mercados y por ende, las acciones estratégicas que deben tomarse (Ahumada Figueroa, 2002).

Una cultura rígida carente de valores dialécticos puede dificultar la respuesta de los individuos ante el cambio. Se necesita que los empleados estén continuamente adaptándose y aprendiendo de lo que sucede en su entorno y ello exige una cultura que fomente el cambio y no que valore la estabilidad y ausencia de riesgos.

Por ello, la perspectiva del cambio debe estar presente en las estrategias y objetivos de la mayoría de las organizaciones de hoy (Serrate-Alfonso, 2003). El entorno empresarial se encuentra interrelacionado, y es cada vez más dinámico y complejo para garantizar su propia estabilidad o supervivencia. Por ello, hay quienes apuestan por una “cultura adaptativa” (Kreitner y Kinicki, 1997), creando un estilo de dirección que contribuya a mantener la adaptabilidad de la empresa. En esta situación, sus miembros se encuentran ante un cambio de ideología, valores, creencias, que conlleva un exigente y nuevo comportamiento ante las normas que se instalan en la organización en conjunto, en el que el papel de la organización interna ejerce como componente clave del éxito (Febles-Acosta y Oreja-Rodríguez, 2008).

La cultura organizativa es por naturaleza dinámica, evoluciona de manera natural ante los cambios de la organización, de los miembros de la misma o de su entorno (Hodge *et al.*, 1998). Por ejemplo, la incorporación de las TICs supone grandes mejoras en la

gestión de la empresa y sus resultados (Serrate-Alfonso *et al.*, 2013). Sin embargo, su implantación está en función del tipo de cultura existen en la organización, en la que es necesario que exista, unos valores que apoyen el cambio para alcanzar los objetivos deseados (Blanco, 2011). Estos cambios vertiginosos en las TICs, así como la variabilidad del entorno de las organizaciones, obligan a las empresas a tomar medidas estratégicas para adaptarse y sobrevivir en un ambiente muy competitivo y con altos niveles de incertidumbre (Mayorca *et al.*, 2007).

Por consiguiente, si la cultura organizativa expresa un modo de vida, un sistema de creencias, expectativas, principios y valores, una forma particular de interacción y de relación de determinada organización (Chiavenato, 2007), la única manera de sobrevivir estas organizaciones en los entornos actuales es transformar su cultura, cambiar los sistemas dentro de los cuales trabajan y viven las personas, para adaptarse continuamente a los cambios.

Resistencia al cambio

La cultura organizativa supone un factor fundamental para alcanzar el éxito en el desarrollo de la estrategia. Sin embargo, también puede ser un elemento negativo al retrasar la puesta en marcha de la estrategia si genera resistencia a los cambios (Ogbonna, 1993; Johnson y Scholes, 1997; Navas y Guerras, 1998).

Esta resistencia al cambio, en la cultura organizativa, es un antecedente reconocido en la disposición general de los empleados al cambio (Jones *et al.*, 2005) o a su resistencia (Goltz y Hietapelto, 2002). La cultura organizativa es la base sobre la que se articula la existencia de la empresa (Grigoruta, 2006) y mantiene una estructura interna lógica a los ojos de sus empleados (Illia, 2009). Ante ello, nos encontramos en la actualidad ante un proceso de cambio continuo y permanente en las organizaciones, donde se entremezclan las culturas de las empresas por los cambios en el entorno e incluso por estar inmersas en proceso compra, fusión o absorción con otras organizaciones. En definitiva, las organizaciones se adaptan a las nuevas exigencias del mercado para mantener su posición competitiva (Giangreco y Peccei, 2005; Grunberg *et al.*, 2008; Rafferty y Jimmieson, 2010).

Estos cambios o iniciativas de cambio en los proyectos organizativos impregnados en la cultura de las empresas pueden abocar en un fracaso, a consecuencia de la resistencia al cambio de los empleados (Macrì *et al.*, 2002; Stanley *et al.*, 2005; Oreg, 2006; Avey *et al.*, 2008; Stewart *et al.*, 2009). Se debe tener en cuenta que los beneficios que el cambio aporta a las empresas no precisamente pueden estar en consonancia con los intereses de los

empleados que deben implantarlo (Tichy, 1983; Holt *et al.*, 2007). Con todo, algunos empleados se resisten a los cambios aunque estén en consonancia con sus propios intereses (Oreg, 2003).

La literatura especializada en el estudio del comportamiento de los empleados ante el cambio organizativo y, en especial, aquellos marcados por un cambio de cultura empresarial se ha centrado en identificar la existencia de las variables contextuales que están relacionadas con el proceso de cambio (Macrì *et al.*, 2002; Fuller *et al.*, 2006; Oreg, 2006; Avey *et al.*, 2008). Estas variables son de gran interés y ayudan a los empleados a afrontar el estrés que el cambio ocasiona (Jones *et al.*, 2005), como puede ocurrir en el marco de este cambio, a mantener una información compartida o incluso a permitir un cierto nivel de participación a los empleados en el cambio (Morgan y Zeffane, 2003; Stanley *et al.*, 2005; Rafferty y Jimmieson, 2010).

De igual manera, también se apuesta por realizar un análisis de las características o la personalidad del empleado ante el cambio (Sachau *et al.*, 1999; Hornung y Rousseau, 2007; Avey *et al.*, 2008), a pesar de que las diferencias individuales entre los empleados pueden justificar la desigual inclinación a aceptar el cambio (Holt *et al.*, 2007). Otros autores se inclinan por combinar ambos tipos de variables, las contextuales y las de personalidad para tratar de entender cómo gestionar el cambio (Wanberg y Banas, 2000; Oreg, 2003; Fuller *et al.*, 2006; Oreg, 2006; Holt *et al.*, 2007).

A todas estas variables debemos agregar las propias de la cultura organizativa, basadas en un carácter estructural, que se combinan con las variables contextuales al proceso de cambio por su implicación, a sus consecuencias por los beneficios percibidos y, por último, las características del propio empleado por su autoestima como rasgo de personalidad (García-Cabrera *et al.*, 2011)

La resistencia al cambio distingue en el empleado tres estados (Piderit, 2000): *cognitivo* (postura negativa, creencia, interpretación negativa del cambio), *emocional* (reacción afectiva, tal como estrés, ansiedad, depresión, angustia, etc.) y *de comportamiento* (actuaciones resistentes como expresar preocupación o emprender huelgas, acciones agresivas, sabotajes, etc.). Estas tres resistencias pueden, en ocasiones, no coincidir completamente en una misma persona. Además, existe quien justifica esta resistencia sobre la base del conflicto que tiene lugar entre la dirección de la organización, que es quien decide el cambio, y los empleados que tienen la responsabilidad de llevarlo a cabo (Macrì *et al.*, 2002), adoptando varias formas (Young, 2000): *pasiva* (dificultades para aprender,

hacer solo lo que se ordena), *oculta o encubierta* (manipular en contra del cambio de forma oculta) y *activa o explícita* (cometer errores, sabotaje deliberado).

Sin embargo, debemos de tener presente como aspecto importante que los valores culturales no son modificables en el corto plazo (Schein, 1988; Rafferty y Jimmieson, 2010), porque representan una realidad que se construye socialmente y de forma gradual a lo largo del tiempo (Schein, 1988). De ahí, su relevancia cuando se analizan las posibilidades de cambio de las organizaciones (Jones *et al.*, 2005). Estos valores culturales no pueden ser cambiables, como tangibles, sin la impregnación comunicativa y justificada de las organizaciones. No obstante, los empleados de elevada autoestima estarán mejor posicionados para seguir fielmente los valores culturales que impulsan el cambio, para mostrar apertura y no vulnerabilidad frente a la información relativa aportada por dirección, así como para seguir colaborando en la construcción del proceso de cambio (García-Cabrera *et al.*, 2011).

En definitiva, por un lado, las variables organizativas son primordiales en la implantación del cambio (Van-Dam *et al.*, 2008), con unos valores orgánicos orientados a la flexibilidad del empleado (García-Cabrera *et al.*, 2011). Y por otro, la personalidad de los empleados puede ser un potencial moderador cuando se analizan los antecedentes del cambio (Fuller *et al.*, 2006). Es decir, cuando los empleados se perciben competentes y valiosos para la organización, se sienten en mayor medida capacitados para afrontar los programas de cambio, reduciéndose así su nivel de resistencia. Y para ello, un aspecto a resaltar en este proceso de cambio cultural y organizativo está en anticiparse al efecto adverso del cambio con la colaboración del jefe o directivo inmediato o supervisor. Los cuales sí conocen los diferentes antecedentes de resistencia y los gestionan de forma adecuada con sus empleados, estas resistencias serán percibidas o generadas no como un elemento negativos sino como un elemento de aviso o alerta y de prevención (Giangreco y Peccei, 2005).

La perspectiva basada en el cambio y la orientación al aprendizaje

La perspectiva del cambio aparece como respuesta a la pregunta de por qué las organizaciones cambian. De acuerdo con Barnett y Carroll (1995: 219) por definición el cambio organizativo se considera como la transformación de una organización entre dos momentos del tiempo.

El proceso de cambio en las organizaciones no siempre se ha tratado de la misma forma. Una razón de por qué las organizaciones cambian es porque sus directivos deciden hacerlo (Barnett y Carroll, 1995). Otras veces la empresa utiliza mecanismos de cambio en respuesta a perturbaciones del entorno, mientras que en otras se considera que las organizaciones realizan cambios organizativos por voluntad propia.

Con relación al aprendizaje, la perspectiva del cambio ayuda a entender cómo la orientación al aprendizaje facilita la consecución de la ventaja competitiva por parte de las empresas, debido a que gran parte del aprendizaje organizativo se traduce en un cambio incremental en las rutinas organizativas dentro de un esquema existente (Newman, 2000: 606). Además, el aprendizaje organizativo se ha entendido también como la capacidad que tiene la empresa para adaptarse al entorno y, por tanto, mejorar su ventaja competitiva.

Dentro de esta perspectiva del cambio se diferencian dos enfoques, el primero en el que se observa una visión más reactiva o de adaptación al entorno y, el segundo, más proactivo o que promueve la transformación.

Desde la primera perspectiva, la literatura (Cyert y March, 1963; Cangelosi y Dill, 1965; Hedberg, 1981) entiende que las organizaciones deben de adaptarse a los cambios que proceden del entorno, considerando la orientación al aprendizaje como la capacidad para responder rápidamente a las variaciones del mismo. En esta situación de respuesta al entorno las empresas van a aprender a partir de su experiencia en la adaptación a sus estímulos.

En la segunda perspectiva, la más proactiva, se señala la importancia de que la organización llegue a cambiar o poder transformarse (Shrivastava, 1983; Senge, 1990; Kim, 1993) influyendo en el propio entorno.

En cualquier caso, una cultura que favorezca el aprendizaje organizativo debe apoyar los procesos de cambio para adaptar o promover cambios en la organización que le permitan seguir siendo competitiva. Por ello, la cultura organizativa debe estar enfocada a la gestión del cambio.

3.2. La cultura orientada al aprendizaje

En este apartado señalamos el tipo de cultura que debe ser más apropiado para aquellas empresas que deseen estimular sus procesos de formación y aprendizaje. Además, de revisar las características de este tipo de cultura, se analizará la herramienta más utilizada para medirla.

3.2.1. La cultura orientada al aprendizaje

Como se ha señalado la cultura es un claro determinante de la estrategia y acciones que lleve la empresa para alcanzar sus resultados. En esta línea, algunos autores se han preocupado de analizar qué tipo de cultura podría ser la adecuada para favorecer el aprendizaje en las organizaciones. Este tipo de cultura se puede denominar “cultura orientada al aprendizaje”. En el siguiente epígrafe se va a proceder a su estudio.

La cultura orientada al aprendizaje

El aprendizaje organizativo, como mecanismo para adquirir conocimiento, tiene un papel principal en las organizaciones dado que la competencia será más exigente y obligará a las empresas que estén en el mercado a tener estrategias que le permitan adelantarse a los cambios constantes de su entorno. En la actualidad, ya no es suficiente con poseer un stock de conocimientos, incluso incrementarlos, lo que se demanda a las organizaciones es que se cuestionen y produzcan nuevos conocimientos con el fin de innovar productos y servicios para responder a las demandas del mercado (Enríquez-Martínez, 2007).

En el mismo sentido, el aprendizaje organizativo tiene una especial preeminencia en la empresa por la creación de valor (Rowley, 2001; Chou, 2003; Chou *et al.*, 2005; Yang y Chen, 2007). De ahí, la importancia de la cultura para facilitar el aprendizaje de todos sus miembros y su adaptación al cambio (Céspedes-Lorente *et al.*, 2005). Esta cultura debe valorar el conocimiento y concebir las mejores soluciones para la organización (Cortés-Ramírez y Pérez-Zapata, 2008). De ahí que Enríquez-Martínez (2007) manifieste que la cultura de la empresa influye de forma contundente en el aprendizaje organizacional. Además, contempla que en cada cultura organizativa se encuentran distintos valores que implican para cada organización unas formas de mejorar el desempeño, y es por estas peculiaridades donde las empresas se sitúan con una cultura organizativa que influye en el aprendizaje tras someter a la organización a renovaciones genuinas y constantes.

En otro orden, hay una creciente conciencia de la importancia del conocimiento individual, o el capital humano, creado en una organización que desempeña un papel clave en muchas funciones (Drucker, 1992; Von-Krogh *et al.*, 2000; Thurow, 2003). Sin embargo, el capital humano no se puede crear en el vacío. Sin esa cultura para apoyar el aprendizaje en la organización, los esfuerzos invertidos en el aprendizaje individual y en el desarrollo no producirán los resultados esperados (Joo y Yang, 2007). Así, las organizaciones tienen un incentivo para crear un ambiente propicio para el aprendizaje

individual y el desarrollo de la cultura organizativa de aprendizaje alentador (Song *et al.*, 2009).

No obstante, la cultura orientada al aprendizaje organizativo sería un tipo de cultura organizativa que fomente el trabajo en equipo y la cooperación, condiciones necesarias para que el empleado genere conocimiento (Sánchez-Quirós, 2009), es decir, anima a la colaboración y al aprendizaje en equipo (Watkins y Marsick, 1997). Pero también debe promover el aprendizaje de sus miembros, el intercambio de las buenas prácticas y la difusión de lo aprendido (Santos, 2011). Asimismo, en el trabajo de Gil-López y Gallego-Gil (2012) se señala que esta cultura debe crear un ambiente de aprendizaje, lo cual exige que los empleados tengan un comportamiento y actitudes favorables al aprendizaje (Gil-López y Gallego-Gil, 2012). En esta línea, Egan *et al.* (2004) estudian la cultura para el aprendizaje a través de las dimensiones de los procesos de aprendizaje en un contexto organizativo, donde los parámetros que identifican la cultura organizativa de aprendizaje son, por ejemplo, el diálogo, la cooperación y el trabajo en equipo.

Para Johnston y Hawke (2002) la cultura de aprendizaje, en cambio, es “la existencia de un sistema de actitudes, de valores y de prácticas dentro de una organización que apoyan y animan un proceso de continuo aprendizaje para la organización y/o sus miembros”. Es decir, la cultura organizativa de aprendizaje se refiere a cómo la persona actúa y entiende la realidad cotidiana del aprendizaje, y cómo la empresa visualiza el papel del aprendizaje en su estrategia. Así, en una cultura de la organización de aprendizaje, aprender y trabajar se integran habitualmente en todas las funciones (Graham y Nafukho, 2007a).

Cultura de aprendizaje y organización que aprende

En el capítulo anterior se hizo mención a las diferencias existentes entre los conceptos de aprendizaje organizativo y la organización que aprende. Mientras que el primero lo entendíamos como un proceso que permitía generar conocimiento a nivel organizativo, el segundo concepto hace referencia a una perspectiva cultural de orientación hacia el aprendizaje.

Senge (1990) definió una organización que aprende como “un lugar donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento,... y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto”. Por otro lado, podríamos entender la cultura orientada al aprendizaje como aquella que está orientada a la promoción y la facilitación del aprendizaje de sus

miembros, así como el intercambio de buenas prácticas y la difusión de lo aprendido, con el fin de mejorar el desempeño organizacional (Rebelo, 2006; Santos, 2011).

La literatura recoge algunos puntos comunes de la cultura orientada al aprendizaje con el concepto de “organización que aprende”. Ésta última se entiende como un medio ambiente sistemático en el que el aprendizaje continuo podría tener lugar a través de las conexiones con los componentes de la organización (Senge, 1990; Garvin, 1993; Argyris y Schön, 1996; Watkins y Marsick, 1996; Leonard-Barton y Sensiper, 1998). Para Armstrong y Foley (2003) una organización que aprende tiene facetas culturales apropiadas (de visión, valores, supuestos y conductas) que apoyan un ambiente favorable al aprendizaje. En la misma línea, Moilanen (2005) sostiene que una organización que aprende es una organización gestionada para promover conscientemente el aprendizaje como un componente vital en sus valores, visiones y metas, así como en sus operaciones cotidianas y su evaluación. De forma similar, Hernández y Watkins (2003) inciden en la idea que una organización que aprende persigue como objetivo principal el promover el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el propósito de modificar el comportamiento de los empleados y la capacidad de la organización para afrontar los cambios del entorno. Por tanto, surgen tres atributos que caracterizan la organización que aprende, y que propiamente constituyen el ambiente de aprendizaje: una cultura de aprendizaje, el aprendizaje de los empleados en la organización y los mecanismos que facilitan el aprendizaje (Gil-López y Gallego-Gil, 2012).

No es de extrañar que la organización que aprende sea aquella que está organizada cultural y estructuralmente para que la innovación, la flexibilidad y la mejora de la empresa estén garantizadas (Huysman, 2000: 133). Son, por tanto, aquellas capaces de crear, adquirir y transferir conocimientos y de modificar su comportamiento para reflejar nuevos conocimientos y percepciones (Garvin, 1993: 80). Este tipo de empresas van a tener una cultura que esté completamente orientada al aprendizaje. Es por ello que, bajo esta orientación, la cultura orientada al aprendizaje sea aquella que impulsa el aprendizaje en las organizaciones.

Instrumentalización de la cultura orientada al aprendizaje

La medición de la cultura organizativa no ha sido una tarea sencilla en la literatura especializada. Muchos de los autores han tratado de analizarla a partir de diferentes modelos, identificando diferentes tipos de cultura generales aplicables a cualquier tipo de empresa.

Los tipos de cultura organizativa derivados de los modelos culturales más relevantes mencionados anteriormente (como por ejemplo, O'Reilly *et al.*, 1991; Cameron y Quinn, 1999) no se adaptan plenamente para identificar una cultura orientada al aprendizaje. Con el objetivo de contar con instrumentos que puedan diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje predominante, se ha realizado una revisión de la literatura con mayor profundidad en este campo. Normalmente, en los estudios dicha cultura se determina en un conjunto de atributos críticos o características agrupadas en dimensiones que, a su vez, se pueden activar en ítems, como es el caso del instrumento de Watkins y Marsick (2003).

Dado que las organizaciones que aprenden se han definido y descrito de muchas maneras diferentes, los instrumentos de evaluación diagnóstica también han sido variados. Una amplia revisión de la literatura sobre el tema, evidencia que son varios los instrumentos que se han desarrollado para diagnosticar el estado actual de las organizaciones y ver en qué medida se aproximan a ser organizaciones que aprenden, es decir para valorar la “cultura de aprendizaje” de una organización (Moilanen, 2001; 2005; Jamali *et al.*, 2009). En la tabla 3.6. se presenta una síntesis de los principales autores que han construido instrumentos.

No obstante, hay una convergencia clara en la delimitación de las dimensiones más importantes. De todos ellos, destaca el de Watkins y Marsick, al ser, en opinión de Moilanen (2005) “el cuestionario más completo” y el que ha sido objeto de mayor investigación y validación. En una revisión bibliográfica posterior, Jamali *et al.* (2009) identifican los diferentes instrumentos de medida que se ofrecen en el contexto de las organizaciones que aprenden y estiman que el más completo es el Cuestionario de las Dimensiones de la Organización que Aprende (DLOQ en siglas originales) de Watkins y Marsick.

Este instrumento utiliza siete formas de medición en relación a tres dimensiones básicas, que incluyen su alcance, profundidad y validez (Watkins y Marsick, 1997). Además de su carácter holístico, el instrumento tiene una profundidad e integra los atributos importantes de las organizaciones que aprenden. El DLOQ también se ha revisado muchas veces y validado científicamente para su fiabilidad, e igualmente en el contexto de país en desarrollo específico (Hernández y Watkins, 2003). Estas dimensiones permiten definir el tipo de cultura que favorece que las organizaciones aprendan.

Tabla 3.6. Cuestionarios empleados en las Organizaciones que Aprenden

Autores	Aportación
Senge (1990)	Identifica 5 disciplinas que una organización que aprende debe poseer. Aunque estos principios se pueden utilizar como pautas valiosas en el trabajo hacia el aprendizaje organizacional.
Pedler et al. (1991)	Abordaron las investigaciones en empresas británicas, creando más tarde su propio cuestionario (<i>Learning Company Questionnaire</i>), en torno a 11 dimensiones importantes para que se dé el aprendizaje organizacional. Dimensiones que se extrapolan conceptualmente, lo que dificulta la evaluación y el desarrollo de instrumento.
Mayo y Lank (1994)	Cuestionario (<i>Complete Learning Organization Benchmark</i>) amplio y comprehensivo (187 cuestiones agrupadas en nueve dimensiones), diagnostica las prácticas que promueven el Aprendizaje Organizativo.
Tannenbaum (1997)	Crearon una herramienta (<i>Learning Environment Survey</i>) con base en investigación científica basada principalmente en el ambiente de aprendizaje.
Pearn et al. (1995)	Desarrollan un instrumento (<i>Learning Audit</i>) para el diagnóstico y chequeo integral de cinco dimensiones de una organización.
Sarala y Sarala (1996)	Crean un instrumento con diferentes dimensiones para averiguar si las instituciones son organizaciones que aprenden (<i>Recognising Your Organization</i>).
Redding y Catalanello (1997)	El <i>Learning Organization Capability Assessment</i> evalúa la capacidad de aprendizaje y define tres arquetipos: Tradicional, Mejora Continua y Organización que Aprende.
Watkins y Marsick (1997)	<i>Dimensions of the Learning Organization Questionnaire</i> (DLOQ). El mejor hasta la fecha, objetivo de validación en diferentes contextos. Consta de siete dimensiones que vienen a cubrir los principales factores de las Organizaciones que Aprenden. Identificaron siete distintas dimensiones pero correlacionadas en las organizaciones que aprenden y las agrupas en categorías de individuos, equipos, y de la organización.
Goh (1998)	Desde esta perspectiva estratégica se acentúa el nivel macro y se descuida algunos de los elementos comúnmente identificados de una organización que aprende, tales como el aprendizaje individual o continuo. Además, los cinco elementos estratégicos propuestos no son conceptualmente paralelos debido a que algunos de ellos se refieren a la capacidad de la organización (es decir, la transferencia de conocimientos), mientras que los otros reflejan la cultura organizativa (es decir, la experimentación, el trabajo en equipo y la cooperación).
Garvin et al. (2008b)	<i>Learning Organization Survey</i> evalúa tres dimensiones (un entorno de apoyo para el aprendizaje, procesos y prácticas concretas de aprendizaje, y acciones de liderazgo que refuerzan el aprendizaje) con sus correspondientes factores.

Fuente: Bolívar-Ruano (2012) y Yang et al. (2004)

3.2.2. Características de la cultura orientada al aprendizaje

La organización que aprende se caracteriza por ser una cultura que promueve el aprendizaje continuo en los niveles individual, grupal y organizacional con el fin de modificar sus modos de actuar. Dicha transformación tiene un impacto positivo en la capacidad de la organización para mejorar sus logros o desempeños (Watkins y Marsick, 1993).

Las características de la cultura orientada al aprendizaje quedan descritas primeramente desde el modelo del cuestionario de las dimensiones de la organización que aprende de Watkins y Marsick, así como la ilustración de cada una de sus siete dimensiones y sus relaciones con el aprendizaje organizativo.

Dimensiones del cuestionario DLOQ

El concepto de la cultura de la organización de aprendizaje y la organización del proceso de aprendizaje ha recibido una atención creciente en los campos de desarrollo de los recursos humanos y el desarrollo organizacional. Uno de los temas más críticos, sin embargo, ha sido la falta de práctica y las herramientas que permitan validar las mediciones de la cultura organizativa (Holton *et al.*, 2000; Yang *et al.*, 2004; Lim y Morris, 2006). Igual ocurría en el caso de la cultura de la organización que aprende, como un sistema de apoyo al proceso de aprendizaje de la organización, hasta la aparición de la herramienta DLOQ (Yang *et al.*, 2004).

El desarrollo de la herramienta de medición DLOQ partía del supuesto de que el aprendizaje individual, de forma aislada, no influye en el rendimiento de las empresas. Asimismo, se basaba en que las organizaciones esperan que el aprendizaje y la creación de conocimiento se produzcan continuamente y que los individuos sean capaces de compartir conocimientos adquiridos para al final promover el aprendizaje en grupo y, posteriormente, en la organización (Marsick y Gephart, 2003). Además, el modelo DLOQ debe ser una medida para comprender la cultura de la organización al jugar un papel fundamental, como antecedente, para muchas variables dependientes del desarrollo de los recursos humanos (Song *et al.*, 2009).

El DLOQ se desarrolló a partir de más de 30 años de experiencia de trabajo en organizaciones interesadas en aumentar su capacidad para apoyar el aprendizaje en todos los niveles. Este instrumento ampliamente investigado, se ha comprobado su validez y fiabilidad ampliamente y se recomienda su uso en estudios e investigaciones sobre organizaciones (Bolívar-Ruano, 2012). Bajo estos supuestos, Watkins y Marsick (1993) crearon el cuestionario a partir de un profundo conocimiento en este ámbito y de la revisión de la bibliografía pertinente para que el instrumento incluyera todas las dimensiones de las organizaciones que aprenden.

El DLOQ se plantea como un instrumento donde las personas deben ser reforzadas para tomar la iniciativa del aprendizaje. Al considerar el aprendizaje organizativo como un proceso en el cual se captura, se comparte y se usa el conocimiento para cambiar la manera en que la organización aprendiente responde a los cambios. En definitiva, “los individuos aprenden primero como individuos, pero vinculados a los cambios organizacionales, luego aprenden en grupos o equipos que conforman unidades cada vez más grandes” (Watkins y Marsick, 1996). Estos tres niveles pertenecen a dos componentes teóricos, en el primero se

alude a las personas de la organización y en el segundo, a las estructuras y a la cultura (aspectos sociales) de la institución.

La cultura de aprendizaje en las organizaciones opera como un constructo multidimensional. El DLOQ cuenta con cuarenta y tres ítems o reactivos distribuidos en siete dimensiones (ver tabla 3.7.) distintas pero relacionadas entre sí, analizando su apoyo al aprendizaje a nivel individual, en equipo y los niveles de la organización.

Tabla 3.7. Definiciones de las dimensiones del DLOQ

Dimensión	Definición
<i>Crear oportunidades para un aprendizaje continuo</i>	El aprendizaje está incorporado al trabajo para que las personas puedan aprender en el contexto de trabajo. Existen oportunidades de aprendizaje continuo para todos sus miembros.
<i>Promover diálogo e indagación</i>	Las personas adquieren habilidades productivas de razonamiento para expresar sus puntos de vista y la capacidad de escuchar e indagar las opiniones de los otros; se modifica la cultura para apoyar el cuestionamiento, el feedback y la experimentación.
<i>Animar a la colaboración y el aprendizaje en equipo</i>	El trabajo está diseñado para utilizar grupos para acceder a los diferentes modos de pensar; se espera que los grupos trabajen y aprendan juntos; la colaboración es valorada por la cultura y recompensada.
<i>Crear sistemas para captar y compartir el aprendizaje (empowerment)</i>	Procesos de la organización para crear y compartir una visión colectiva y obtener retroalimentación de sus miembros acerca de la brecha entre la situación actual y la nueva visión. Se cuenta con sistemas para compartir los aprendizajes.
<i>Capacitar a las personas hacia una visión colectiva (sistema integrado)</i>	Personas están involucradas en establecer, tener e implementar una visión de conjunto. La responsabilidad en la toma de decisiones se distribuye para motivar a la gente para saber la responsabilidad que tienen.
<i>Conectar la organización con su entorno (Conexión del sistema)</i>	Las personas son ayudadas para ver el efecto de su trabajo en toda la empresa, exploran el entorno y utilizan la información para ajustar las prácticas de trabajo, la organización está vinculada a sus comunidades.
<i>Estimular un liderazgo estratégico para el aprendizaje (Liderazgo estratégico)</i>	Los líderes modelan, prestigian y apoyan el aprendizaje; el liderazgo utiliza el aprendizaje estratégicamente para obtener mejores resultados.

Fuente: Watkins y Marsick (1997)

Estas siete dimensiones son distintas pero complementarias, relacionadas sistémicamente y necesarias para que el aprendizaje organizativo se desarrolle en una organización que aprende. El *aprendizaje continuo*, representa el esfuerzo de una organización por crear las oportunidades para que el aprendizaje se manifieste en todos sus miembros. La *investigación y diálogo*, la voluntad de una organización en crear una cultura de cuestionamiento, de realimentación y de experimentación. El *aprendizaje en equipo*, refleja el espíritu de colaboración y de las habilidades colaborativas que soportan la preparación y el desempeño de los equipos eficaces. El *empowerment*, consiste en ceder parte del poder, además de potenciar a los integrantes de la organización para compartir una visión colectiva. El *sistema integrado*, indica los esfuerzos por establecer sistemas para captar y compartir el aprendizaje. La *conexión del sistema*, donde se muestra el

pensamiento sistémico y las acciones globales para conectar a la organización con su ambiente interno y externo. Y, por último, el *liderazgo estratégico*, demuestra el grado en el cual los líderes piensan estratégicamente el cómo utilizar el aprendizaje para crear el cambio y dirigir a la organización en nuevas direcciones o nuevos mercados (Watkins y Marsick, 1993; Watkins y Marsick, 1996).

En otro orden, las personas inicialmente cambian como resultado de su propio aprendizaje por lo que la organización debe crear la estructura que facilite el soporte y la captura del aprendizaje con la intención de orientarse hacia su misión organizacional. Al mismo tiempo, plantean que la integración de los sistemas y la de establecer un liderazgo para el aprendizaje, son los factores mediadores entre el nivel individual de las actividades de aprendizaje y los resultados organizacionales (Watkins y Marsick, 1993; Watkins y Marsick, 1996). La integración de estos niveles y un liderazgo para el aprendizaje son factores mediadores entre las acciones de los individuos y los resultados de la organización (Bolívar-Ruano, 2012). Todo ello, se observa sobre el modelo propuesto de las dimensiones del aprendizaje organizativo agrupadas desde sus componentes individual y estructural en su relación con los resultados organizacionales (ver tabla 3.8.).

Tabla 3.8. Relaciones de las dimensiones del aprendizaje organizacional

Componente Individual	Componente Estructural
-Crear continuas oportunidades de aprendizaje -Promover investigación y diálogo -Motivar la colaboración y el aprendizaje en equipo -Potenciar hacia visión colectiva (empower)	-Conectar a la organización con el entorno -Establecer sistemas para capturar y compartir el aprendizaje -Promover estrategias para el aprendizaje
Aumento aprendizaje organizacional Incremento de beneficios financieros	

Fuente: Watkins et al. (1993; 1996)

Tras la descripción de Modelo DLOQ de Watkins y Marsick, se detallan algunos de los trabajos e investigaciones utilizados que validan el modelo DLOQ. Así como, los niveles de aprendizaje en relación a las dimensiones del modelo DLOQ.

Trabajos que utilizan el modelo DLOQ

El Cuestionario de Dimensiones de la Organización que Aprende para que sea un instrumento generalizable, es necesario evaluarlo en diversos entornos culturales. Por lo que se han realizado estudios de la validación de la DLOQ confirmados transculturalmente en estudios realizados en muy diversos contextos y países como en *Estados Unidos* (Hernández, 2000; Ellinger *et al.*, 2002; Yang *et al.*, 2004; Zhang *et al.*, 2004; Lien *et al.*, 2006), *Suecia* (Ortenblad, 2002), *Colombia* (Hernández, 2003; Hernández y Watkins, 2003), *Venezuela* (Mayorca *et al.*, 2008), *Australia* (Dymock, 2003), *Líbano* (Jamali *et al.*, 2009), *Corea* (Song y Chermack, 2008; Song *et al.*, 2009), *Irán* (Sharifisad, 2011), *Pakistán*

(Abbas, 2011), China (Yang, 2003), Taiwan (Lien *et al.*, 2006) y *Brasil* en su versión amplia (Macedo *et al.*, 2007) o abreviada (Menezes *et al.*, 2011).

En el caso de Ortenblad (2002), desarrolló una tipología producto de la revisión de las diferentes definiciones y enfoques del aprendizaje organizativo, encontrando cuatro formas comúnmente utilizadas para entenderlo. La *vieja perspectiva* del aprendizaje organizativo, focalizada en el almacenamiento del conocimiento en la mente organizacional, en este caso el aprendizaje es entendido como una aplicación del conocimiento en diferentes niveles. La de *aprender en el trabajo*, la organización aprende cuando el individuo aprende en el lugar de trabajo. La de *clima de aprendizaje*, donde la organización facilita el aprendizaje de sus empleados mediante un clima organizacional adecuado. Y, por último, la *estructura de aprendizaje* en este caso la organización facilita el aprendizaje de sus empleados de una manera estructurada. Concluye, Ortenblad (2002), manifestando que la propuesta de Watkins y Marsick (1993, 1996) incluye en su marco conceptual teórico estas cuatro formas de entender el aprendizaje organizativo y, por tanto, la estima como la más integradora e influyente (Ortenblad, 2002).

Yang *et al.* (2004), estudiaron la validez de constructo del DLOQ mediante la revisión de las dimensiones para explicar las relaciones entre los elementos del Cuestionario. Además comprobaron la vinculación de las características del aprendizaje organizativo del instrumento y las variables organizacionales resultantes. En particular se trata de poner en relación la cultura de aprendizaje existente en una organización y la varianza explicada en el desempeño o logro de esa organización.

En cuanto, a la adaptación del cuestionario DLOQ al castellano, se ha realizado desde *Colombia* (Hernández, 2003; Hernández y Watkins, 2003), *Venezuela* (Mayorca *et al.*, 2008) y en *España* (Bolívar-Ruano, 2012; León-Guerrero, 2012). Sin lugar a dudas, el DLOQ es un instrumento idóneo para utilizarlo en investigaciones, tras ser traducido, adaptado y validado para el ámbito del español. Los resultados que ha arrojado el cuestionario, tras su utilización en Colombia por Hernández y Watkins (2003), evidencia la validez del constructo y afirma que la versión española del DLOQ es un instrumento válido, debido a su fiabilidad en términos de correlación interna.

En el caso de Hernández (2003) basó su investigación en ocho empresas y encontró que la cultura de aprendizaje influía en la transferencia del conocimiento tácito, teniendo este -a su vez- una influencia positiva en los rendimientos o logros de la organización. Además, propone “captar mejor la relación entre las condiciones que influyen en el proceso

de transferencia de conocimiento tácito y su efecto en el rendimiento de los conocimientos". (Hernández y Watkins, 2003).

En esta misma línea, en un contexto venezolano, Mayorca et al. (2008) investigan DLOQ en organizaciones que aprenden, en un entorno universitario sobre 126 trabajadores universitarios, relacionando las dimensiones con los tres niveles de aprendizaje en las organizaciones (tabla 3.9).

Tabla 3.9. Niveles de Aprendizaje en las Organizaciones

Niveles	Dimensiones
<i>Individual</i>	-Aprendizaje continuo -Investigación-diálogo
<i>Equipo/ Grupo</i>	-Colaboración
<i>Organizacional</i>	-Sistema integrado -Conexión de sistema -Capacitación -Liderazgo estratégico

Fuente: Mayorca et al. (2008)

En cambio, Macedo et al. (2007), desde Brasil realizan un análisis comparativo sobre las distintas validaciones al DLOQ que se han realizado. Concluyen que, si bien prácticamente todos los estudios que utilizan el mismo instrumento con 43 ítems, muestran que el instrumento es potente (presencia de factores no-complejos y los coeficientes de fiabilidad), sin embargo, hay diferencias, especialmente con respecto a los factores (en número y composición) en diferentes estudios. Es posible que los diferentes procedimientos de validación utilizados hayan provocado en parte las diferencias observadas.

Por otro lado, Yang (2003) también utilizó las dimensiones de DLOQ para medir la cultura orientada al aprendizaje concluyendo que es un instrumento de gran ayuda para evaluar la cultura del aprendizaje y otras cuestiones.

Song et al. (2008) realizaron una evaluación de las propiedades psicométricas de las dimensiones del cuestionario organización de aprendizaje en el contexto de negocios de Corea. Donde la investigación arroja luz sobre la aplicación del cuestionario DLOQ en el contexto de Corea. Los resultados del análisis factorial confirmatorio y pruebas de consistencia interna indican que la versión coreana del cuestionario produce propiedades psicométricas válidas y confiables de aprender las características de la organización en un contexto cultural coreano.

Posteriormente, Song et al. (2009) evalúan la validez y fiabilidad de los resultados de medición del aprendizaje de la cultura organizativa, las dimensiones del aprendizaje Cuestionario de Salud (DLOQ), en un contexto de Corea. Se analizaron un total de 1.529 casos de 11 empresas en dos grandes conglomerados coreanos.

En el caso de Jamali *et al.* (2009), por su parte, validaron el cuestionario DLOQ en una muestra de seis organizaciones del sector de la banca y la tecnología de la información respectivamente, a partir de las respuestas de una muestra total de 227 empleados y gerentes para evaluar los progresos hacia la organización de aprendizaje en el contexto de un país en desarrollo. Además sugieren que la integración del aprendizaje de las mejores prácticas de organización en ambos sectores con un buen progreso y la evolución hacia el aprendizaje de las organizaciones en el sector de las tecnologías de la información en particular.

Por último, Lien *et al.* (2006) en su estudio tienen el objetivo de investigar las características psicométricas de la versión en chino de las dimensiones del aprendizaje DLOQ en el contexto de Taiwán. Donde se revela la correlación estadísticamente significativa entre el tipo de organización y las medidas de desempeño de la organización. De igual manera, el DLOQ chino puede ser utilizado para determinar las diferencias culturales en la construcción de una organización de aprendizaje

Por tanto, todas estas investigaciones han evaluado de forma satisfactoria los aspectos de adaptación, validez y confiabilidad del cuestionario de las dimensiones de las organizaciones que aprenden DLOQ en contextos laborales, por lo que avalan la elección para este trabajo del citado método o cuestionario para evaluación de la cultura del aprendizaje.

A su vez, el propio cuestionario ha servido de base para su readaptación en otras direcciones de las organizaciones que aprenden, como la Escala de Capacidad de Aprendizaje Organizacional (OLCS) (Bess *et al.*, 2010). Es especialmente relevante esta adaptación para organizaciones de servicios sociales sin ánimo de lucro (como las educativas) y por haberlo operativizado en la “capacidad de aprendizaje organizacional”. Otros autores han utilizado el DLOQ para ver si la planificación incidía en el aprendizaje y mejora del aprendizaje organizativo (Chermack *et al.*, 2006).

Por tanto, el DLOQ ha recibido una amplia aceptación en el mundo académico al haberse constituido, dentro de la literatura, en uno de los mejores instrumentos para medir cuando una organización se aproxima al ideal de organización que aprende (Yang *et al.*, 2004). En primer lugar, “tiene una definición clara y global de la construcción de la organización que aprende” que permite establecer una escala de medición; en segundo lugar, “incluye las dimensiones de una organización de aprendizaje en todos los niveles”, siendo uno de los pocos que establece todos los niveles de aprendizaje (individual, equipo, organización). En tercer lugar, “este modelo no sólo identifica las principales dimensiones

de la organización del aprendizaje en la literatura, sino también las integra en un marco teórico mediante la especificación de sus relaciones”.

Una vez revisado el instrumento que sirve para medir la cultura que favorece el aprendizaje, procedemos en el siguiente apartado a analizar las relaciones entre este tipo de cultura con la formación, el aprendizaje organizativo y los resultados.

3.3. Cultura, formación, aprendizaje organizativo y resultados

La cultura organizativa formada por el conjunto de normas y valores de la empresa tiene una influencia sobre la mayoría de las prácticas organizativas, afectando de esta forma a los resultados empresariales. En este apartado analizamos los vínculos existentes entre la cultura y formación, seguidamente la relación entre la cultura y el aprendizaje organizativo para finalizar con la correspondencia entre la cultura organizativa y los resultados en la empresa.

3.3.1. Relación entre cultura y formación orientados al aprendizaje

La cultura organizativa puede favorecer el éxito de la formación, al valorar el conocimiento, su aprendizaje y aplicación o, por el contrario, manifestarse nada receptiva a lo que el conocimiento significa y demanda (Meso y Smith, 2000). De ahí que “la cultura organizativa parece tener una influencia muy significativa sobre el éxito y/o el fracaso de los esfuerzos de gestión del conocimiento”, incluso más que cualquier otro aspecto del propio programa (Gómez-Mejía *et al.*, 2004). Esto es, una cultura de la empresa que promueva el cambio, el aprendizaje y la continua superación puede ser un factor determinante del éxito (Carazo-Muriel, 2008). Por ello, la denominada transferencia de formación se verá positivamente afectada por la existencia de una cultura organizativa de apoyo a la creatividad, a la innovación, a la asunción de riesgos y a la calidad (Kontoghiorghes, 2004). Para Gil-López y Gallego-Gil (2012), la cultura organizativa facilita el aprendizaje en la medida que proporcionen formación continua al conjunto de los empleados, la conciliación de la personal y laboral, y aporte la tecnología al servicio del aprendizaje. Sin embargo, las culturas organizativas caracterizadas por considerar a la formación como una inversión sin retorno o por buscar culpables cuando se producen errores, no parecen ser el marco más oportuno para que los individuos se arriesguen en aplicar nuevas técnicas y conocimientos logrados en la formación (Clarke, 2002; Nikandrou *et al.*, 2009).

Esta cultura de aprendizaje busca un cambio en la actuación del personal y de la dirección de la empresa hacia un comportamiento proactivo y de compromiso mutuo ante situaciones y necesidades que se van presentando (Gil-López y Gallego-Gil, 2012). En consecuencia, la cultura organizativa orientada al aprendizaje va a influir en el desarrollo de las políticas de formación. Desde donde la formación orientada al aprendizaje crea una cultura organizativa (Ahmed *et al.*, 1999; Jaw y Liu, 2003; Jerez-Gómez *et al.*, 2004).

Por ello, previo a que la cultura organizativa pueda afectar a los resultados es necesario que incida sobre las prácticas de recursos humanos (Ballesteros-Rodríguez *et al.*, 2010). En especial, debe de influir en la formación. En cuanto a la formación, para Gómez-Mejía *et al.* (2004) la cultura organizativa puede ser el factor más determinante de éxito del programa de formación, más que cualquier otro aspecto del programa. Más aún, si se deben fomentar los valores necesarios para el aprendizaje y se deben transmitir a todos los empleados por medio de políticas como la formación, habilidades y conocimientos necesarios para alcanzar el éxito en la organización. En este caso, los líderes en las empresas, los jefes inmediatos, los supervisores y los directivos tienen un papel central en la formación y en el control de la cultura organizativa (Schein, 1988).

La cultura organizativa y la formación han sido expuestas desde varios estudios empíricos. Para Elangovan y Karakowsky (1999), en su investigación exploratoria sobre el papel de los factores ambientales en formación y en la transferencia de la formación, centran su atención en la eficacia de la transferencia de la formación para el trabajo in situ. En este trabajo identificaron los factores de aprendizaje y ambientales que influyen en la eficacia de la transferencia formativa. Además, manifiestan que las culturas organizativas que favorecen el desarrollo y crecimiento de los empleados, impulsan el cambio constante y estimulan la iniciativa tendrán un impacto positivo sobre el éxito de la formación. Y, concluye que la denominada transferencia de formación se verá positivamente afectada por la existencia de una cultura organizativa de apoyo a la creatividad, a la innovación, a la asunción de riesgos y a la calidad.

Ortiz-García *et al.* (2004) llevaron a cabo un amplio estudio de investigación desarrollado por diecinueve investigadores sobre la formación y la cultura empresarial española. Este estudio fue desarrollado sobre un total de 527 empresas y corroboran que la formación como la mayoría de las decisiones estratégicas de la empresa, está claramente influida por la cultura empresarial. Además, esta formación es un elemento clave para el desarrollo individual y para el progreso social, empresarial y económico.

Otro estudio llevado a cabo por la investigadora De-la-Torre (2005) examina la vinculación entre la formación, la cultura y la imagen corporativa a una muestra significativa de empresas del sector de Seguros. El análisis confirma la correlación directa entre las actuaciones formativas, la presencia de valores proactivos y la imagen corporativa. Así como, la formación contribuye a reforzar la cultura corporativa y a mejorar la imagen externa de la empresa.

Otros estudios, como el de Ballesteros-Rodríguez et al. (2010) en 137 establecimientos de restauración moderna en Canarias, ponen de manifiesto que la cultura organizativa no influye en el éxito de la formación a menos que se implanten otras prácticas de RRHH que fomenten dicho proceso formativo.

Londoño y López (2011) centran su investigación en la dinámica de la cultura organizativa e impacto en la formación profesional desde la perspectiva de la ingeniería industrial. Captan la importancia y alcance del aspecto social, natural, sistémico, relacional y humano que debe poseer toda actividad, acompañado por una cultura organizativa. Por ello, proponen un cambio de enfoque en cuanto a las prácticas de aprendizaje-enseñanza que conlleve a una transformación de la cultura organizativa para que ésta pueda influir en el proceso formativo.

En definitiva, consideramos que la formación logrará como resultado final un cambio de conducta en el formado, si la cultura organizativa proporciona las motivaciones, refuerzos, oportunidades y medios necesarios para aprender y aplicar los contenidos de la formación (Ballesteros-Rodríguez *et al.*, 2010). Es por este motivo, que la cultura organizativa orientada al aprendizaje va a influir en el desarrollo de las políticas de formación para alcanzar los resultados deseados (Ahmed *et al.*, 1999; Jaw y Liu, 2003; Jerez-Gómez *et al.*, 2004). De ahí, que la formación mejora las competencias y habilidades de los empleados, que conducirá a que se puedan implantar los procesos de aprendizaje organizativo (Barba-Aragón *et al.*, 2014).

De todo lo expuesto, podemos afirmar que la cultura orientada al aprendizaje va a afectar a las características de la formación, y en especial, los valores compartidos por esta cultura permitirán y fomentará que las políticas formativas apuesten porque se destinen recursos para la formación, promoverá la detección de las necesidades formativas, diseñará una adecuada planificación formativa que cubra todas las necesidades de la empresa, mantendrá la formación habitual y continua, proveerá la formación polivalente del empleado, proyectará la formación al puesto de trabajo, desarrollará la formación dentro de la jornada laboral, impulsará la formación sobre el trabajo en equipo y apostará por una

formación basada en las TICs. Esto es, la cultura orientada al aprendizaje promoverá que se implanten políticas de formación que estén orientadas a este objetivo. A la luz de la argumentación que venimos señalando, formulamos la siguiente hipótesis:

H₁₂: La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en la formación orientada al aprendizaje.

Planteada la hipótesis de esta primera relación entre cultura y formación, nos disponemos a analizar la relación entre la cultura y el aprendizaje organizativo.

3.3.2. Relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje organizativo

La cultura organizativa se puede convertir en un elemento impulsor del aprendizaje organizativo. La dinámica del aprendizaje debe fundamentarse sobre unos valores básicos y compartidos recogidos en la cultura, dando consistencia a esta práctica organizativa (Morcillo-Ortega *et al.*, 2000). Las diferencias culturales pueden empañar las relaciones personales e impedir el aprendizaje y la transferencia de conocimiento (Zeng y Chen, 2003). De ahí que personas con culturas muy diferentes tengan más problemas para comunicarse, compartir sus experiencias, confiar el uno en el otro (Carroll y Teo, 1996) o compartir una misma cultura organizativa. Por todo ello, la transferencia de habilidades, competencias y conocimientos aprendidos en las organización se hace más compleja cuando las barreras culturales son mayores (Kogut, 1988). Y, por tanto, se evidencia que las diferencias culturales tienen consecuencias importantes para la vida de las organizaciones que se manifiesta como una muralla ante la cultura de aprendizaje existente en la empresa.

Como se ha mostrado anteriormente, los diferentes tipos de cultura pueden ser más útiles para alcanzar diferentes objetivos organizativos. Una cultura que apueste por el aprendizaje organizativo debe fomentar el intercambio de conocimientos a lo largo de la empresa promoviendo diferentes procesos de gestión del conocimiento (Menon y Varadarajan, 1992). Esta cultura orientada al aprendizaje en las organizaciones tiene un doble significado, por un lado, el empleado se implica en la formación y en el aprendizaje (el individuo se forma a lo largo de su vida y mejora su trabajo) y, por otro lado, la organización da oportunidades de aprendizaje y desarrollo a los empleados y a los grupos. Más aún, en la cultura orientada al aprendizaje, aprender y trabajar se integran de forma habitual en todas funciones de la empresa (Graham y Nafukho, 2007b). Por todo ello, para Rodríguez-Castellanos (2011), el conjunto de normas sociales y culturales en este tipo de empresas hacen suyos los valores inherentes del aprendizaje organizativo.

En consecuencia, la cultura organizativa debe tener por objeto el aprendizaje y el aprendizaje también va a influir sobre la propia cultura (Jiménez, 1979; Gregory, 1983; Sathe, 1983; Kilmann *et al.*, 1985; Gertsen, 1987; García y Pümpin, 1988 ; Peiró, 1990; Ambrosio, 1991; Hofstede, 1991; Thévenet, 1992; Bonache y Cerviño, 1997; Rodríguez, 1997). De esta forma se señala el carácter dinámico de la cultura que conduce también a un proceso de aprendizaje, implícito y explícito, basado en la experiencia compartida. En esta línea, Morgan (1997) en su libro “*Images of organization*”, considera que la cultura no es un estado sino que evoluciona constantemente como un proceso de aprendizaje organizativo continuo de la organización que evoluciona al enfrentarse a problemas clásicos y/o novedosos, tanto de adaptación al entorno como de integración interna. En cualquier caso, la cultura promoverá determinados comportamientos culturales, entre lo que se encuentra el aprendizaje organizativo, como forma de conseguir los objetivos estratégicos de la organización (Pedler *et al.*, 1991). La relación entre cultura y el aprendizaje queda definida por producir y/o comportar una serie vinculaciones dentro de una cultura de aprendizaje continuo (ver tabla 3.10.)

Tabla 3.10. Relación en cultura y aprendizaje organizativo

Relación que comporta y/o se produce	Autores
Instrumento estratégico	Goh (1998); Pedler <i>et al.</i> (1991); Watkins y Marsick (1993); Watkins y Marsick (1996)
Facilita la adaptación	Dodgson (1993); Joo y Yang (2007); Kim y Mauborgne (2005)
En un contexto organizativo	Love <i>et al.</i> (2000)
De forma continua y permanente	Ballesteros Rodríguez <i>et al.</i> (2010)
Desde el liderazgo	Pérez-López (2012)
Desde el individualismo y el colectivismo	Peters y Waterman (1984); Schein (1985)
Genera expectativas en la empresa	Gómez Roldán y Ricardo Bray (2012)
Modifica comportamientos	Love <i>et al.</i> (2000)
Clave para el éxito de la formación. Fomenta la formación y la aplicación al puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades recién aprendidas. Está relacionada con los comportamientos de la formación	Dawe (2003); Noe y Wilk (1993); Tracey <i>et al.</i> (1995)
Mejora constantemente los conocimientos de los empleados	Bueno y Ordoñez (2004); Chiva <i>et al.</i> (2007)
Favorece el clima de transferencia positiva	Hesketh y Ivancic (1999)
Valores compartidos y consistencia a la práctica organizativa	Morcillo-Ortega <i>et al.</i> (2000)
Mejora el trabajo y mayor calidad en las tareas	Ballesteros Rodríguez <i>et al.</i> (2010)
Cultura de colaboración y confianza	Coelho-Junior y Mourão (2011).
Cultura organizativa de aprendizaje permanente	Cascio (2009)
La cultura se enriquece de los individuos y se perpetua	Zapata (2007)
La influencia de la cultura del rendimiento en la empresa	Gregory <i>et al.</i> (2009)
Crea una cultura laboral común	Guevara y Morales (2011)
Diferencias culturales ante el aprendizaje	Zeng y Chen (2003)

Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje organizativo es fomentado, en opinión de Child (1973), desde la cultura organizativa cuando apoya la flexibilidad frente a la estabilidad al incrementar la participación en la toma de decisiones. Pero, también cuando la cultura valora la asunción de riesgos, la visión a largo plazo y la gestión anticipada del cambio, al beneficiar el desarrollo del aprendizaje organizativo (Amabile, 1998; Duréndez *et al.*, 2011).

Esta relación entre cultura y aprendizaje organizativo también se pone de manifiesto en diversos estudios empíricos, detallados a continuación. En primer lugar, para Fraj-Andrésa *et al.* (2013), a través de un estudio empírico a 250 establecimientos hoteleros analiza entre otras la relación entre las dimensiones de la orientación al aprendizaje y la estrategia medioambiental proactiva, detallando la influencia en la cultura organizativa a través del cambio en los procesos de aprendizaje. Los resultados confirman cómo determinadas capacidades organizativas tienen que ver con los valores asociados al aprendizaje como un recurso crítico. De ahí, que el aprendizaje facilite la asimilación de las nuevas rutinas y cambios culturales dentro de una denominada *cultura social innovadora*.

García-Cabrera *et al.* (2011) observan en su investigación sobre una muestra de 143 empleados de 7 organizaciones, la relación entre los factores que determinan la resistencia al cambio en los empleados y su conexión entre cultura y aprendizaje. En este caso las empresas en las que predominan valores culturales favorables al cambio los empleados se sentían “en la obligación” de ajustar su comportamiento y aceptar el cambio organizativo como una oportunidad de aprendizaje, tanto para la organización como para el empleado.

Dentro de ese contexto organizativo, Aja (2002) analiza las diferentes acepciones de los términos gestión de la información, del conocimiento y de la calidad en su relación con las instituciones de información. Su investigación demuestra que las organizaciones basadas en el aprendizaje soportan su desarrollo en la gestión de información, perfeccionan su cultura como organización, independientemente de su ejecutividad, competitividad y ganancia, y se regeneran a sí mismas mediante la creación de conocimientos, a partir de un aprendizaje a nivel de sistema.

En el caso de Serrate-Alfonso (2003), su investigación viene a caracterizar la cultura organizativa en un centro encargado de brindar servicios científicos técnicos a diferentes empresas. Sus resultados recogen que las diferentes funciones que puede ejercer la cultura organizativa refuerzan la organización como una fuente que favorece al proceso de aprendizaje de quienes la componen.

Pérez-López et al. (2010), en un estudio empírico llevado a cabo entre empresas españolas con más de 200 trabajadores, analizan la influencia que la cultura organizativa ejerce sobre el aprendizaje y corrobora que la cultura participativa influye positivamente sobre el aprendizaje. Puesto que el aprendizaje tiene como principales actores a los individuos es necesario que éstos adopten una visión compartida y se sientan comprometidos con los objetivos de la organización. De esta forma, denota la trascendencia de que toda organización asuma culturalmente la necesidad de comprometerse con el aprendizaje organizativo, adoptar una visión compartida y disponer de una mentalidad aperturista.

En un estudio realizado sobre 162 empresas españolas, Pérez-López (2012) encontró que el líder debe desarrollar políticas de gestión de los recursos humanos acordes con la cultura organizativa, que influyan en la capacidad de aprendizaje, ya que sin el compromiso del líder, difícilmente la organización podrá desarrollar su capacidad de aprendizaje, donde la cultura organizativa debe actuar como una fuerza impulsora.

Sin embargo, otra forma expresar la cultura organizativa y el aprendizaje queda señalada por Peters y Waterman (1982). Su trabajo hace especial hincapié en el individualismo y el colectivismo, los cuales influyen en el uso que la persona hace de la información durante su aprendizaje. Mientras que para los individualistas el aprendizaje enfatiza la capacidad personal, para los colectivistas lo más importante es la capacidad del grupo (Mackenzie, 1995). En las empresas individualistas, el aprendizaje valora maximizar y perseguir objetivos individuales y se recompensa a los individuos en función del grado de consecución de sus propios logros (Hofstede *et al.*, 1990). En las colectivistas, la prioridad del aprendizaje radica en los objetivos colectivos y en la acción cooperativa, donde los miembros son recompensados por las contribuciones conjuntas a los logros organizativos (Reynierse y Harker, 1986; Rentsch, 1990; Kirsh, 2000; Martin, 2002).

Vilana-Arto y Rodríguez-Monroy (2010) demuestran ante unos valores y prácticas culturales homogéneas, que las diferencias culturales entre sus distintos actores dificultan el aprendizaje, la satisfacción y la eficiencia de la colaboración propias de la cultura organizativa. Estas diferencias culturales pueden llegar a provocar una influencia negativa en el rendimiento. Todo ello, puede llevar a costes elevados y pérdida de confianza en comparación con las empresas similares culturalmente (Parck y Ungson, 1997). Por consiguiente, la cultura organizativa debe ejercer como un “aglutinante social”, unión entre personas de diferentes organizaciones creando una cohesión entre empresas (Cartwright y Cooper, 1993) ante un aprendizaje organizativo común.

Para finalizar, cierto es que el aprendizaje organizativo se produce cuando se institucionaliza el conocimiento individual y grupal (Crossan *et al.*, 1999). Es decir, cuando se incorpora el aprendizaje individual y grupal en los aspectos no humanos de la organización, como es en su cultura organizativa (Bontis *et al.*, 2002). En cualquier caso, la cultura organizativa va a tener una influencia decisiva sobre el aprendizaje organizativo. Por ello, las culturas organizativas que promuevan el aprendizaje estimularán los procesos de creación de conocimiento a nivel organizativo. A la luz de nuestra exposición argumentativa, formulamos la siguiente hipótesis:

H₁₃: *La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje continuo en las organizaciones.*

Tras la exposición de la relación entre cultura y aprendizaje organizativo, para finalizar este apartado, procedemos al estudio de la relación entre esta cultura organizativa de aprendizaje y los resultados de la empresa.

3.3.3. Relación entre cultura organizativa de aprendizaje y resultados

Como se ha señalado la cultura organizativa es muy importante tanto para definir la formación como para impulsar el aprendizaje de las organizaciones. Todo ello, según Elangovan y Karakowsky (1999), motivado porque las culturas organizativas que favorecen el desarrollo y crecimiento de los empleados, que impulsan el cambio constante y que estimulan la iniciativa tendrán un impacto positivo sobre el éxito de la formación.

De forma general, la literatura ha puesto de manifiesto que la cultura es un elemento esencial para las empresas (Rodríguez, 2010) y, en general, se suele considerar como uno de los principales determinantes de su éxito o de su fracaso de las mismas (Hofstede, 1988; Cameron y Quinn, 1999; Martins y Terblanche, 2003; Gómez-Mejía *et al.*, 2004; Carazo-Muriel, 2008). Además, de la importancia estratégica y diferenciadora que tiene para aquellas empresas que buscan una ventaja competitiva (Porter, 1980; Barney, 1986).

Esto se ha puesto de manifiesto en diversos estudios empíricos que han encontrado una relación positiva con los resultados de la empresa. Existen suficientes indicios de la existencia de un impacto positivo de la cultura organizativa en los resultados empresariales y, de forma más general, sobre la realización y el éxito potencial de la estrategia formulada (Menguzzato y Renau, 1991), así como en la mejora de los niveles de desempeño y competitividad de las empresas (Ruiz y Naranjo, 2012). En la tabla 3.11 se recoge un resumen de los principales trabajos que estudian la relación entre la cultura con diversas medidas de resultados.

Tabla 3.11. Relación positiva de la cultura organizativa en los resultados

Resultados	Autores
Desempeño	Denison (1990); Deshpandé <i>et al.</i> (1993); Gordon y DiTomaso (1992); Katou y Budhwar (2010); Martínez-Crespo y Giraldo-Marín (2012); Tseng (2010); Ye (2010); Yeung (2000)
Eficacia	Aktas <i>et al.</i> (2011); Alvesson (1990); Cameron y Quinn (1999); Cameron y Whetten (1983); Cameron (1991); Cameron y Sine (1999); Chakravarthy (1986); Chiavenato (2004); De-Long y Fahey (2000); Denison <i>et al.</i> (2004); Denison y Mishra (1995); Denison (1990); Fredrickson y Laquinto (1989); Garmendia (2004); Haleblan y Finkelstein (1993); Handa y Adas (1996); Hannan y Freeman (1977); Juechter <i>et al.</i> (1998); Koontz y Weihrich (2004); Kotter y Heskett (1992); Kumar y Sankaran (2007); Lee y Tseng (2005); Ogbonna y Harris (1998a); Ogbonna y Harris (1998b); Ostroff y Schmitt (1993); Ouchi (1982); Ouichi (1980); Pedraja Rejas <i>et al.</i> (2009); Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce (2004); Peters y Waterman. (1982); Powell (1995); Quinn (1988); Quinn y Rohrbaugh (1983); Richards <i>et al.</i> (2009); Rodríguez (2010); Rodríguez-Ponce (2007); Rogers y Wright (1998); Roldán <i>et al.</i> (2012); Sánchez-Quirós (2009); Santos (2011); Simerly y Li (2000); Sohal y Terziovski (2000); Steers (1975); Uruburu <i>et al.</i> (2010); Zammuto (1982); Zheng <i>et al.</i> (2010)
Ventaja Competitiva	Barney (1986); Barney (1991); Ellinger <i>et al.</i> (2002); Fawcett <i>et al.</i> (2008); Fernández (1993); García-Vargas (2007); Granel <i>et al.</i> (1998); Gregory <i>et al.</i> (2009); Huerta <i>et al.</i> (2004); Johnson (1992); Ogbonna (1993); Prahalad y Bettis (1986); Ruiz-Palomino <i>et al.</i> (2012); Scholz (1987)
Productividad	Frass (2011); Higueta-López y Leal-García (2010); Marquardt (2002); Velázquez <i>et al.</i> (2010)
Rendimiento Financiero	Barney (1986); Garmendia (2004); Marcoulides y Heck (1993); Ouchi (1982); Pérez-Martínez <i>et al.</i> (2009); Peters y Waterman (1984); Pfeffer y Veiga (1999); Rodríguez (2010); Wilkins y Ouchi (1983)
Otros términos relacionados con el éxito de la empresa: <i>satisfacción laboral</i> Bayona <i>et al.</i> (2000), <i>producto de la colaboración</i> Vilana-Arto y Rodríguez-Monroy (2010), <i>cultura corporativa fuerte</i> Wilkins y Ouchi (1983).	

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la cultura orientada al aprendizaje, objetivo de esta tesis, la literatura sostiene que es un claro determinante para los resultados de la empresa y el empleado. Esto se debe a que la cultura orientada al aprendizaje tiene un determinante claro para los resultados de las empresas, esto es, su fin es mejorar el desempeño organizacional (Santos, 2011). Además, se manifiesta y alcanza su éxito cuando los valores culturales de la empresa permiten a los individuos contribuir al logro de los objetivos organizativos porque a través de ellos el empleado alcanzan los suyos propios (Sánchez-Quirós, 2009). De ahí, que la cultura de aprendizaje se vea como un conjunto de valores que se reflejan en el compromiso mutuo hacia el aprendizaje entre la organización y los empleados. La organización da facilidades de aprendizaje a los empleados y los empleados se implican en llevar a cabo procesos de mejora continua en la organización (Gil-López y Gallego-Gil, 2012).

En el mismo sentido, la relevancia de determinar la cultura organizativa favorable al aprendizaje es evidente según Bolívar-Ruano (2012) por su influencia positiva en los logros de una organización y, en definitiva, en impulsar los resultados de la empresa.

Además, las organizaciones con una cultura orientada al aprendizaje basada en la flexibilidad valoran de forma fundamental la capacidad de actuación de los individuos para lograr los objetivos organizativos (Glaser *et al.*, 1987; Caldwell y O'Reilly, 1990; Sahkin, 1991; Webster, 1992; Mackenzie, 1995). En este caso, la organización tolera que se cometan riesgos, puesto que esto es parte del proceso de aprendizaje y adaptación (Shacklton y Abbas, 1990; Xenikou y Furnham, 1996; Chatman *et al.*, 1998). Con ello, lo que pretende fomentarse es un proceso de mejora continua que permita a la organización ir adaptándose sin perder competitividad (Reynolds, 1986; Glaser *et al.*, 1987; Calori y Sarnin, 1991; Zeitz *et al.*, 1997).

Finalmente, cabe señalar que diversos estudios empíricos han encontrado relaciones entre la cultura orientada al aprendizaje y los resultados. Como queda reflejado desde el propio de la cuestionario de organización de aprendizaje (DLOQ) de Watkins y Marsick (1997) donde el liderazgo utiliza el aprendizaje estratégico con la cultura orientada al aprendizaje para obtener mejores resultados. Asimismo, Pérez-López *et al.* (2010) analizaron la relación existente entre cultura organizativa, el aprendizaje y los resultados sobre empresas españolas con más de 200 trabajadores. En este trabajo se evidencia que la cultura organizativa de aprendizaje contribuye de forma significativa a mejorar los resultados empresariales.

En consecuencia, las empresas con culturas orientadas al aprendizaje desarrollarán una serie de valores y creencias que van a fomentar que se generen comportamientos en los empleados sensibles a la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos, redundando en mejoras en el rendimiento de la empresa. Por tanto, podemos concluir con la última hipótesis de este estudio:

H₁₄: La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados organizativos.

3.4. Propuesta de un modelo en el sector financiero

Una vez revisadas todas las hipótesis de investigación, en este trabajo se trata de diseñar el modelo de investigación planteado y contextualizarlo en el sector en el que va a ser testado. Previamente, se analiza el sector financiero desde la economía, cultura empresarial y características formativas. Posteriormente, se describen las relaciones planteadas en el sector financiero ante la necesidad de una mayor formación y aprendizaje. Para concluir con el modelo propuesto de forma gráfica y sinóptica.

3.4.1 El sector financiero

El sector financiero es un sector con características especiales que tiene una gran incidencia en la economía de un país y que viene determinado por una cultura empresarial condicionada por múltiples grupos de interés. Para proceder a su estudio se van a destacar algunas de sus características más importantes, así como las variables de interés en esta tesis.

Características del sector

Para estudiar el sector, es necesario analizar su actividad tradicional, su derivación en la crisis financiera y, por último, con el actual escenario económico. *La actividad tradicional* de un banco era la intermediación entre inversores y ahorradores hasta el año 2000. En la banca tradicional, los depósitos constituyen la principal fuente de financiación de la actividad crediticia de los bancos. En base al trabajo de Martín-Oliver (2013) se describe la integración financiera y los cambios estructurales de la banca española durante el periodo de pre-crisis, señalándose que las características del sector financiero español estaban marcadas por un modelo de negocio de la industria de la banca española que hasta finales de los años 90 su composición media del pasivo se componía de 84% de los depósitos, del 11 % de fondos propios (capital, reservas y provisiones de pérdida de préstamos acumulados) y, sólo un marginal 5 % del balance de los bancos se financia con los instrumentos de deuda. Sin embargo, a partir del año 2001 los bancos ya no basan su crecimiento y financiación sólo en depósitos, ya que podían acceder a fuentes alternativas para financiar su actividad bancaria, y el modelo de intermediación tradicional comienza a desaparecer. En el periodo 1998-2006, los depósitos disminuyen del 84,28 % al 59,11% en favor de la deuda del 1,54 % al 19,84% (Martín-Oliver, 2013).

La explicación de este punto de ruptura se puede encontrar alrededor de la introducción de España en la Unión Monetaria y Económica (UEM) de la Unión Europea (año 2000) y el consiguiente acceso de los bancos a los mercados de capitales europeos e internacionales (Martín-Oliver, 2013).

Por otro lado, todo derivó en la *crisis financiera* en agosto de 2007, tras cinco años de elevada liquidez en el mercado financiero (Álvarez, 2008), como dependencia estructural a los mercados mayoristas internacionales durante el período 2000-2007 (Martín-Oliver, 2013). El cierre de los mercados internacionales para los bancos de todo el mundo conlleva dificultades para refinanciar la deuda, lo que agravan sus problemas de liquidez. La única salida para los bancos españoles durante estos años fue tramitada al Banco Central Europeo

(BCE) que ha proporcionado la liquidez que los mercados financieros no conceden (Martín-Oliver, 2013). Desde ese momento, la economía mundial se enfrenta a una de las más importantes crisis financieras de los últimos años que ha afectado sensiblemente al sector bancario (Bravo-Gil *et al.*, 2010) y al estancamiento del crédito bancario y la actividad económica (Martín-Oliver, 2013). Todo ello debido a que las instituciones públicas fueron incapaces de controlar, mediante una adecuada regulación la actividad de la banca privada, que aprovechó esta circunstancia para alimentar una economía frágil basada en la especulación (Torrero, 2011). Esto culminó con el resultante estallido de la burbuja inmobiliaria, debido a que los precios inmobiliarios aumentaron a un ritmo exponencial, descontados a tipos de interés más bajos, y la ilimitada oferta de crédito concedido a empresas y familias. Además, esta burbuja inmobiliaria también, en parte, fue consecuencia de la integración financiera (Martín-Oliver, 2013).

Por consiguiente, todo lo anterior es el producto de la elevada concentración del riesgo en el mercado inmobiliario, aumentos de la morosidad y del deterioro del crédito, dificultades en el acceso a fuentes de financiación mayorista, reducción de los márgenes bancarios, aumento del tamaño de la red de oficinas, cambios en la regulación y mayores exigencias de recursos propios. Sin duda eran síntomas de un paciente que se encuentra en estado delicado (Carbó y Maudos, 2010). También existía el riesgo latente de que cualquier intervención eventual que pudiera producirse de una entidad y produzca, como de hecho ha sucedido, movimientos significativos de cuentas de depósitos de unas entidades a otras, pudieran causar mayor desestabilización (Carbó y Maudos, 2010).

En la actualidad nos encontramos ante la presumible finalización de la reestructuración del sistema financiero español llevado a cabo por el Banco de España, “Banco central nacional” de España, como supervisor de su sistema financiero. Desde 2007, ha contribuido a la adopción de una amplia gama de medidas para reforzar la resistencia del sector a la crisis financiera internacional. Estas medidas incluyen un aumento de las provisiones y de la transparencia, el impulso de procesos de integración entre las cajas de ahorros y bancos con problemas de liquidez o intervenidas por el FROB -Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria: tiene como objetivo gestionar los procesos de reestructuración y resolución de Entidades de Crédito- (FROB, 2012). Pero también, la puesta en marcha de Sareb (La Sociedad de Gestión de Activos procedentes de la Reestructuración Bancaria), sociedad a la que se han transferido activos inmobiliarios problemáticos de los bancos (Banco-de-España, 2013).

Otra característica del sector financiero ha dado lugar, como resultado de la concentración bancaria, a que los bancos adquieran la condición empresas financieras sistémicas (por ejemplo BBVA, CAIXABANK, Santander, Sabadell), donde el impacto (sistémico) de su quiebra es tal, que es menos costoso rescatarlas, con el consiguiente coste para los Gobiernos y sus ciudadanos (Iglesias-Sarria y Vargas, 2012).

No obstante, en el presente escenario económico, el sector financiero debe centrarse en solventar diferentes cuestiones, entre las cuales se encuentra *la erosión que la imagen de Bancos y Cajas está sufriendo ante la sociedad*. Así, la construcción de una imagen corporativa sólida es esencial para garantizar el éxito en el mercado, ya que determinará las actitudes de sus clientes actuales y atraerá el interés de los potenciales (Bravo-Gil *et al.*, 2010). Sin embargo, el extremo de la historia de la crisis bancaria en España no se ha escrito todavía. Mientras tanto, el proceso de reestructuración ha enredado la reducción del número de bancos que operan en España a través de fusiones y adquisiciones, la conversión de las cajas de ahorros en bancos comerciales, el rescate de los bancos, la inyección de capital público en los bancos, la revisión de los mecanismos de la supervisión del Banco de España, la creación de un "banco malo" para absorber los activos tóxicos (Martín-Oliver, 2013). Además de la reducción drástica de 5.000 oficinas bancarias en los últimos 5 años (Lafraya, 2013), donde se han extinguido 39.466 puestos de trabajo de acuerdo con los datos del Banco España (Europa-Press, 2013).

A pesar de que los economistas, las Administraciones Públicas y los directores del sector han tratado de implementar algunas acciones dirigidas a solucionar problemas relativos a la calidad de los activos financieros o a la liquidez de los bancos (Killian, 2008), lo cierto es que se ha producido una *pérdida de confianza* que los clientes de banca han experimentado hacia las entidades financieras con las que trabajan y que ha dado lugar a la erosión de la imagen de estas instituciones (Álvarez, 2008).

Con esta pérdida de confianza, la actitud que los clientes tenían hacia la entidad financiera ha variado en función de si se trataba de un Banco o Caja. Las Cajas gozaban de una mayor valoración en cuanto a componentes emocionales (García de los Salmones *et al.*, 2005) de prestación y calidad de servicios (Llorca, 1995), aun cuando los Bancos se percibían como más innovadores y con mayor variedad en su servicios (Díez *et al.*, 2008). Un aspecto que pudo ser diferenciador entre Cajas y Bancos, era la mitificada Obra Social de las Cajas con la misión de desarrollar una cultura empresarial y corporativa para reinvertir sus beneficios en la sociedad, en comparación con la Banca tradicional. Pero la conexión de la Obra Social con los resultados alcanzados no está totalmente justificada por

tan solo una evidencia de su importancia y de una mejora de la imagen de la Entidad. Por lo que se confirma la hipótesis de (Marbella-Sánchez *et al.*, 2008) referida a una sinergia negativa entre los gastos en Obra Social y la rentabilidad en el sector de las Cajas de Ahorros.

Sin embargo, en estos tiempos, las empresas van más allá de sus meras obligaciones económicas y son especialmente cautelosas a la hora de cuidar el impacto que su actividad genera en el entorno. Y más ante las dificultades de obtener liquidez cuando los acreedores sólo prestan si los accionistas comunes están soportando una parte significativa del riesgo (Acharya *et al.*, 2011), como no ocurría con las Cajas de Ahorros. Por ello, hay quienes propugnan que la adopción de buenas prácticas que se impregnarían en la cultura organizativa podrían contribuir a la recuperación de la confianza en el sistema financiero (Charlo-Molina y Moya-Clemente, 2010) y al éxito de las empresas (Llopis-Taverner *et al.*, 2009).

Tras esta exposición en la que está sumergida la actividad del sector bancario y, por lo tanto, económica y financiera, analizamos, la cultura empresarial del sector, muy sensibilizada para recuperar la falta de confianza en la sociedad, que marcha hacia una cultura empresarial responsable.

Cultura organizativa

La crisis económica, el deterioro del sector financiero ha impactado en la sociedad europea ha provocado una crisis en la credibilidad empresarial (Fernández-García, 2009). La cultura empresarial, en un entorno tan cambiante como el actual de crisis financiera y económica, tendría que dirigir el esfuerzo de las organizaciones a actuar sobre los factores internos que a la postre son los que justifican las diferencias entre competidores (Grant, 1991). En este caso, los recursos tangibles (físicos y financieros), intangibles (tecnología, reputación y cultura organizativa) y humanos (habilidades y conocimientos especializados, capacidad de comunicación, y motivación) se debe coordinar para crear capacidades, que son las que permiten que las empresas desarrollen su actividad.

Nos encontramos ante la necesidad incuestionable de facilitar la cohesión interna de las organizaciones y, en la actualidad, de las entidades financieras entre otras. Donde alinear a sus miembros con la misión y objetivos de la misma, conducir/moldear actitudes y comportamientos, resolver los conflictos internos, establecer los límites de la organización y diferenciarla de otras (Trice y Beyer, 1993; Pothuikichi *et al.*, 2002). De ahí, que surja sobre la cultura empresarial, una cultura corporativa reconocida como un componente importante

del éxito de la organización (Irani *et al.*, 2004) y, desde las últimas dos décadas, adquiere una relevancia creciente en términos de inversión empresarial como promotora de la fidelización de los trabajadores a la organización y generadora de compromiso con la actividad productiva (Frass, 2011), así como de construir en el contexto de crisis económica una imagen corporativa fuerte (Bravo-Gil *et al.*, 2010). En esta cimentación de la cultura empresarial, la personalidad de la empresa no debe estar tan solo en la mente de los directivos, sino que ha de estar asumida por todos los miembros de la organización (Sadri y Lees, 2001; Rowden, 2002). De ahí, que la cultura organizativa y la corporativa dan como resultado una cultura social compartida por las personas, organizaciones e instituciones de un territorio particular (Rodríguez-Castellanos *et al.*, 2011).

La nueva cultura de la empresa se encuentra en la responsabilidad social empresarial (Fernández-García, 2009). La literatura especializada sobre esta nueva cultura empresarial socialmente responsable es muy amplia (Guerard, 1997; Blank y D., 2002; Kempf y Osthoff, 2007; Galema *et al.*, 2008; Hong y Kacperczyk, 2009; Statman y Glushkov, 2009). Además, constituye una ventaja competitiva (Guerard, 1997; Blank y D., 2002) que les reporta rentabilidad adicional a largo plazo (Gómez-Carrasco y Ucieda-Blanco, 2013); sin olvidar, que las compañías responsables son más rentables (Villafañe, 2009).

Para Surroca *et al.* (2010), en una investigación sobre una base de datos de 599 empresas de 28 países, la responsabilidad empresarial potencia el desarrollo de intangibles asociados a la innovación, al capital humano y la cultura organizativa. Además, como afirma Seguí-Alcaraz (2012), en un estudio sobre 57 entidades de crédito españolas, se observa que los bancos que implementan prácticas de valores compartidos con sus empleados presentan una valoración de empleados de forma significativa mayor. Además, tienen un mayor compromiso organizativo, el cual incrementa el sentimiento interno que aumenta el deseo de los empleados a permanecer en la entidad financiera.

El objeto de toda esta nueva cultura empresarial, especialmente desde la banca, nos transporta al interés de la vinculación de la empresa con sus empleados, hasta el punto, de ser éstos considerados dentro de sus grupos de interés. Esta cultura empresarial responsable en la que se halla el sector financiero, como parte importante de la cultura organizativa tiene grandes efectos en sus empleados. Pero también y de forma significativa, la proclamación del empleado como protagonista entre sus grupos de interés, donde se establecerá el compromiso por parte la organización hacia la formación, el aprendizaje y el desarrollo profesional del empleado.

Centrándonos en los empleados como grupo de interés de la banca, los modelos de cultura organizativa relacionados con la responsabilidad social empresarial propugnan por parte de las mayoría de entidades financieras que no sólo es necesario procurar la rentabilidad para sus accionistas, sino ofrecer una respuesta adecuada a todos sus “grupos de interés (Brown y Dacin, 1997) o grupos de presión, estos son “aquellos grupos que pueden afectar o ser afectados por el logro de los propósitos de la organización” (Freeman, 2004). De forma general las entidades de crédito priorizan entre sus grupos de interés a clientes, accionistas y empleados (Seguí-Alcaraz, 2012).

De ahí que los empleados constituyan una parte importante y preferente en la cultura propia e interna de estas organizaciones con el enfoque y objetivo de cubrir, mejorar su satisfacción y calidad de vida profesional en la organización (Sánchez, 2008) y contribuyen a la formación de una imagen positiva de la organización (Bravo-Gil *et al.*, 2010). Por ende, el objetivo está en construir una imagen fuerte de las entidades financieras con la finalidad de mejorar la percepción de sus empleados como grupos de interés (Helm, 2007), para garantizar que las cosas se hacen bien (Pinillos, 2009). Todo ello, sobre valores que la gestión empresarial se vienen realizando durante largo período de tiempo (García-Perdiguero y García, 2005) y que tienen el claro interés en mostrar cómo realizan su trabajo (Fernández-García, 2009).

Por otra parte, debe existir una conexión entre las entidades financieras y sus empleados como grupo de interés, como parte del proceso de responsabilidad empresarial y dentro de una responsabilidad con sus recursos humanos (Muñoz-Carvajal, 2013). En este caso, los recursos humanos bancarios dejan constancia de su implicación en la cultura organizativa del aprendizaje. Como queda reflejado, por ejemplo desde los cuatro principales Bancos españoles a diciembre 2012, Santander, BBVA, CaixaBank y Banc Sabadell, que representan el sector financiero dentro del índice Ibex35 de la Bolsa de Madrid (Iberia index, está compuesto por los 35 valores más líquidos contratados a través del SIBE, Sistema de Interconexión Bursátil Español). En su misión y visión institucional, se incluyen sus políticas de RRHH con la apuesta en la creación de equipos y referencia expresa a sus empleados. Asimismo, sobre la *formación* de los trabajadores se apuesta por la formación virtual, e-learning, formación continua, ayuda de estudios, formación interna y externa. Y, en cuanto, al *desarrollo profesional* queda vinculado a las evaluaciones de desempeño como vehículo de los itinerarios profesionales en las empresas, un desarrollo profesional y formativo, la orientación de sus empleados para la consecución de los resultados empresariales. También se fomenta la movilidad de sus empleados, con el objetivo de impulsar el talento y potencial de los empleados e incorporar nuevas

herramientas en el desarrollo de sus Recursos Humanos con el coaching y el mentoring. Sin olvidar, una aprendizaje hacia la orientación comercial, trabajo en equipo y profesionalidad de sus empleados (CAM, 2005; BBVA, 2011; BancoSabadell, 2012; BancoSantander, 2012; CAIXABANK, 2012).

Tras la anterior proclamación institucional del sector bancario de mantener una cultura organizativa de aprendizaje, tanto en la actividad formativa como en el desarrollo profesional de sus empleados, señalamos algunos hábitos y características formativas en el empleado financiero.

Características formativas en la banca

La política de formación es fundamental para el desarrollo profesional de los empleados de banca. Ante ello, en la banca destacan la variedad de programas formativos como una herramienta para el desarrollo de comportamientos flexibles entre los empleados, puesto que a mayor base de conocimientos, mayor es la capacidad del empleado de aplicar sus conocimientos y habilidades a nuevas tareas y, además, más sencilla resulta la adaptación del empleado a nuevas situaciones de trabajo (Jin *et al.*, 2010). Ante ello, existe una influencia de las prácticas de RRHH en la flexibilidad de los empleados y sus habilidades, redundando e influyendo significativamente en una flexibilidad de sus comportamientos (Beltrán-Martín *et al.*, 2013) que es indispensable en el actual ámbito comercial (Jaramillo *et al.*, 2007) que hoy persigue el sector bancario. Además, el enriquecimiento del puesto exigido en la banca precisa también de esta flexibilidad de los empleados (Beltrán-Martín *et al.*, 2013) para llevar a cabo tareas diferentes cuando sean necesarias. Por tanto, la flexibilidad de los empleados de la banca es necesaria para facilitar el aprendizaje necesario ante el constante cambio tecnológico y la mayor profesionalidad comercial (Beltrán-Martín *et al.*, 2013).

Además, en este sector es especialmente importante la relación entre edad y capacidad de aprendizaje. La influencia de los hábitos del trabajo anterior provocan transformaciones restrictivas a nivel físico y mental, no flexibles en habilidades, que redundan en que cualquier aprendizaje de nuevas tareas en una organización resulte más difícil (Legrand, 1998). Los empleados de más edad sufren restricciones al aprendizaje de nuevas formas de trabajo (Suleman y Paul, 2007) y plantean una resistencia a los cambios organizativos (Macrì *et al.*, 2002; Stanley *et al.*, 2005; Oreg, 2006; Avey *et al.*, 2008; Stewart *et al.*, 2009), lo cual plantea un gran problema ante las entidades que fomentan la adaptación constante a su entorno y la innovación, a través del aprendizaje de sus empleados. En el mismo sentido, Ulloa-Purcachi (2012), en su trabajo sobre competencias

laborales, formación y rasgos de personalidad, señala que el sector bancario es un sector muy dinámico y competitivo, caracterizado por la globalización de los mercados, ubicado en una actualización constante del servicio y una permanente formación.

El aprendizaje en el sector financiero implica ofrecerle a cada empleado un plan de desarrollo personal que esté de acuerdo con sus intereses profesionales y particulares y, a la misma vez, adaptado a las necesidades del sector financiero. En la actualidad, además de la formación obligatoria de los empleados sobre el riesgo operativo o prevención de blanqueo de capitales, se ofrece una formación centrada buscar las claves para alcanzar el éxito, trabajo en equipo, análisis y síntesis e incluso el inglés. En el caso del BBVA, por ejemplo, el 16% de la formación lo ocupan temas legales y el 40% programas relacionados con las habilidades sociales (Díaz-Brochet, 2010). Ariza-Montes et al. (2013), en su trabajo sobre la implicación emocional de los empleados de banca en Europa, señalan que la banca invierte en formación para que sus departamentos de RRHH diseñen e implementen planes de formación dirigidos a mejorar las capacidades de los empleados, especialmente para gestionar equipos que mejoran los niveles de implicación laboral.

Pero ante todo, la banca es un sector de la economía donde la formación tiene una especial relevancia y es uno de los sectores en lo que existe una mayor inversión en este campo (Ulloa-Purcachi, 2012). La formación estrella en el sector financiero apuesta por la formación virtual o e-learning al tener una mayor participación de los empleados (Díaz-Brochet, 2010). Además, es pionero en Internet (Fanjul-Suárez y Valdunciel-Bustos, 2011). Por ejemplo, el BBVA superó el 51% de total de horas para una cobertura de 100.000 empleados por el mundo en el año 2010 a través de la formación virtual. Al mismo tiempo, se incorporan herramientas de Web 2.0 que conllevan estar inmersos en foros, distintas comunidades o regiones, constantes tutorías, junto a innumerables recursos gráficos que hacen ámenos y agradables los cursos formativos (Díaz-Brochet, 2010).

Suleman y Paul (2007) manifestaban que la evolución tecnológica y de los mercados han transformado los empleos y las competencias necesarias en el sector bancario tras analizar una muestra de cinco bancos donde los supervisores evaluaban las competencias de 600 empleados de ventanilla y atención a la clientela. Todo ello, ha venido a difuminar cada vez más las funciones entre los empleados administrativos y los comerciales, sumado a un conjunto de cambios técnicos y económicos, que han provocado la transformación radical de las competencias. De ahí, que la formación y el aprendizaje del personal de la red de oficinas bancarias se integre cada vez más para reforzar las habilidades

comerciales y tener un mayor conocimiento de los productos financieros (Fanjul-Suárez y Valdunciel-Bustos, 2011).

A todo ello, debemos añadir la importancia de la comunicación interna eficaz para facilitar los flujos de información, mejorar la calidad del servicio y favorecer la identificación de empleados con su entidad. Pero también, el fomento de la cooperación interna para identificar las necesidades de recursos, entre ellos los del aprendizaje, del personal que representan prácticas de alto rendimiento en la banca (Sánchez-Pajares y Alcaide-Hernández, 2003). De ahí, que la gestión de personas en las entidades financieras exija el diseño de políticas de RRHH de alto rendimiento, mediante el trabajo en equipo y desarrollo profesional, para que contribuya a incrementar su grado de eficacia (Ariza-Montes *et al.*, 2013) y lleve a señalar la importancia para el sector de la formación (Ulloa-Purcachi, 2012).

Estas características formativas del sector financiero, nos abocan a la exigencia de analizar las prácticas de RRHH inmersas en el aprendizaje de estas entidades financieras. En primer lugar, es preciso señalar que la banca española está introduciendo cambios significativos en sus estrategias de RRHH, basadas en la potenciación de las prácticas de alto rendimiento para sus empleados. Esta mejora se produce como consecuencia de cambios en sus estrategias, que a la vez han producido cambios en factores organizativos como el tamaño, la tecnología y la cultura organizativa y estilos directivos (Sanchis-Palacio y Campos-Climent, 2010).

Las nuevas estrategias bancarias de RRHH trataban a principios del año 2000 de orientarse hacia los nuevos objetivos de la banca (Sanchis y Camps, 2002) y adaptarse a los nuevos sistemas tecnológicos más sofisticados, a una cultura organizativa más fuerte y a los estilos de dirección más participativos (Sanchis-Palacio y Campos-Climent, 2010).

En las prácticas de RRHH en el sector financiero se caracterizan por la capacitación y el adoctrinamiento del personal tras la base de la elaboración de un plan formalizado de capacitación técnica personal y, otro basado, en la cultura organizativa de la empresa. La formación promovía las técnicas de trabajo en grupo y la resolución de problemas son algunos de los programas más importantes incluidos en dichos planes. Por otro lado, la cultura organizativa trataba de promover una motivación permanente, como forma de conseguir resultados excelentes y favorecer la predisposición de la plantilla hacia una mayor modernidad de las entidades. Esta motivación se debe concretar en la participación del personal, existencia de grupos de trabajo, autonomía en el trabajo, rotación de tareas

(Sánchez-Pajares y Alcaide-Hernández, 2003), en el que las TICs e innovaciones financieras son constantes (Fanjul y Valdunciel, 2009).

Por otra parte, probablemente la actividad formativa ha sido en la última década la práctica de RRHH que más se ha desarrollado en la banca española. Además, la inversión en formación de la banca ha crecido de forma importante durante los últimos años en España (Sanchis-Palacio y Campos-Climent, 2010). No obstante, la formación puede generar una incongruencia cuando no va unida a una mayor valoración y a las posibilidades de promoción. Estos aspectos se relacionan a su vez con el problema de sobrecualificación que es un fenómeno bastante habitual en banca, ya que en el sector priman las altas cualificaciones educativas (Suleman y Paul, 2007). Todo ello, es el resultado de estos últimos años, donde las entidades de crédito españolas han recurrido cada vez más a los titulados universitarios para cubrir sus puestos de trabajo en las oficinas bancarias. Mientras que las funciones del puesto de trabajo corresponden a categorías profesionales de administrativos e incluso aunque desarrollen tareas comerciales en la venta de productos financieros. De esta forma, ante entidades que poseen unas plantillas de profesionales altamente cualificados, se hace necesario diseñar políticas de recursos humanos, que mediante el trabajo en equipo y el desarrollo profesional, contribuyan a incrementar el grado de eficiencia de estas entidades (Sánchez-Pajares y Alcaide-Hernández, 2003). Todo ello, en una cultura organizativa que apuesta por la formación intensiva y la capacidad del aprendizaje (Céspedes-Lorente *et al.*, 2005).

En contraste con lo anterior, las investigaciones de Sanchis-Palacio y Campos-Climent (2010), llevadas a cabo en la banca española, muestran que los cambios significativos en las estrategias de RRHH se hayan fundadas en la búsqueda y promoción de las prácticas de gestión de personal de alto rendimiento. En este caso, se establece la necesidad de formular estrategias coordinadas de recursos humanos que no contemplen sólo los aspectos formativos del personal bancario sino también políticas relacionadas con la valoración de puestos de trabajo, el desarrollo de planes de carrera y técnicas de motivación no económica.

3.4.2 Formación y aprendizaje en el sector financiero

El sector bancario, desde el análisis de su cultura empresarial, es un sector dinámico y competitivo que se ha transformado en la búsqueda de una mayor orientación hacia el aprendizaje organizativo, una adaptación a la evolución tecnológica, y a realizar cambios en el empleo y competencias de sus empleados (Suleman y Paul, 2007) y que permitirán reforzar más las habilidades y conocimientos comerciales de sus empleados (Díaz-Brochet,

2010). Estos cambios fomentarán la cooperación interna para identificar las necesidades de recursos y el aprendizaje del personal en la banca (Sánchez-Pajares y Alcaide-Hernández, 2003), contribuyendo a incrementar su grado de eficacia (Ariza-Montes *et al.*, 2013) y destacando la importancia para el sector de la formación (Ulloa-Purcachi, 2012).

Como se ha señalado la actividad formativa en la banca es el sector de la economía donde más recursos se invierten (Ulloa-Purcachi, 2012), y más ha crecido y desarrollado en España en la última década (Sanchis-Palacio y Campos-Climent, 2010). También se adapta a las necesidades y objetivos de los centros de trabajo, tanto con una formación interna como externa.

En cuanto, a la planificación de la formación se ofrecen distintos itinerarios profesionales para el desarrollo profesional y formativo de sus empleados. Por ejemplo, planes de formación dirigidos a mejorar las capacidades de los empleados (Ariza-Montes *et al.*, 2013).

Por otro lado, la formación se realiza de forma permanente y continua con una actualización constante (Ulloa-Purcachi, 2012), en una cultura organizativa que apuesta por la formación intensiva y la capacidad del aprendizaje (Céspedes-Lorente *et al.*, 2005). En el mismo sentido, se transmiten los conocimientos sobre riesgo operativo o prevención de blanqueo de capitales como formación obligatoria. Además, temas legales y, habilidades sociales en mayor porcentaje sobre el total de las horas formativas (Díaz-Brochet, 2010), sin olvidar, conocimientos especializados (Grant, 1991).

Respecto a la formación en el puesto de trabajo, hemos de indicar que se halla la influencia de incidir en la flexibilidad de los empleados (Beltrán-Martín *et al.*, 2013) como formación interna y, externa con el mantenimiento de la ayuda de estudios para los empleados.

En otro orden, la variable formativa clave se orienta al trabajo en equipo, gestionar equipos para alcanzar el éxito organizativo (Díaz-Brochet, 2010) y mejorar los niveles de implicación laboral (Ariza-Montes *et al.*, 2013). Donde la formación en técnicas de trabajo en grupo y resolución de problemas son algunos de los programas más importantes incluidos en dichos planes. Esta motivación se concreta en la participación del personal, existencia de grupos de trabajo, autonomía en el trabajo, rotación de tareas (Sánchez-Pajares y Alcaide-Hernández, 2003).

Por último, el sector financiero destaca por la utilización de las TICs (Grant, 1991) y de ser pionero en Internet (Fanjul-Suárez y Valdunciel-Bustos, 2011), donde las TICs e

innovaciones financieras son constantes (Grant, 1991; Fanjul y Valdunciel, 2009). La formación estrella en el sector financiero apuesta por la *formación virtual o e-learning* al tener una mayor participación de los empleados (Díaz-Brochet, 2010), con la tendencia que en sector supere actualmente más del 51% como medio de realizar la formación. Además, de conseguir una cultura organizativa más fuerte y estilos de dirección más participativos (Sanchis-Palacio y Campos-Climent, 2010).

En cuanto a las variables relacionadas con el aprendizaje organizativo, desde las entidades se prima un buen clima organizativo, lo que se traduce en que los bancos presentan una valoración por parte de los empleados mayor que otros tipos de empresas, tanto en satisfacción del trabajador con su puesto de trabajo. Asimismo, existe un mayor compromiso del empleado con la empresa y con el aprendizaje, los cuales incrementan el sentimiento interno que aumenta el deseo de los empleados a permanecer en la entidad financiera (Surroca *et al.*, 2010). Todo ello, redundando en la capacidad del empleado para *transferir el aprendizaje*, mejorar la calidad del servicio y favorecer la identificación de empleados con su entidad (Sánchez-Pajares y Alcaide-Hernández, 2003). Por consiguiente, todos estos factores median entre la política de formación con el aprendizaje y los resultados de la empresa que son los que permiten que las empresas desarrollen su actividad (Grant, 1991) y orientación de sus empleados para la consecución de los resultados empresariales.

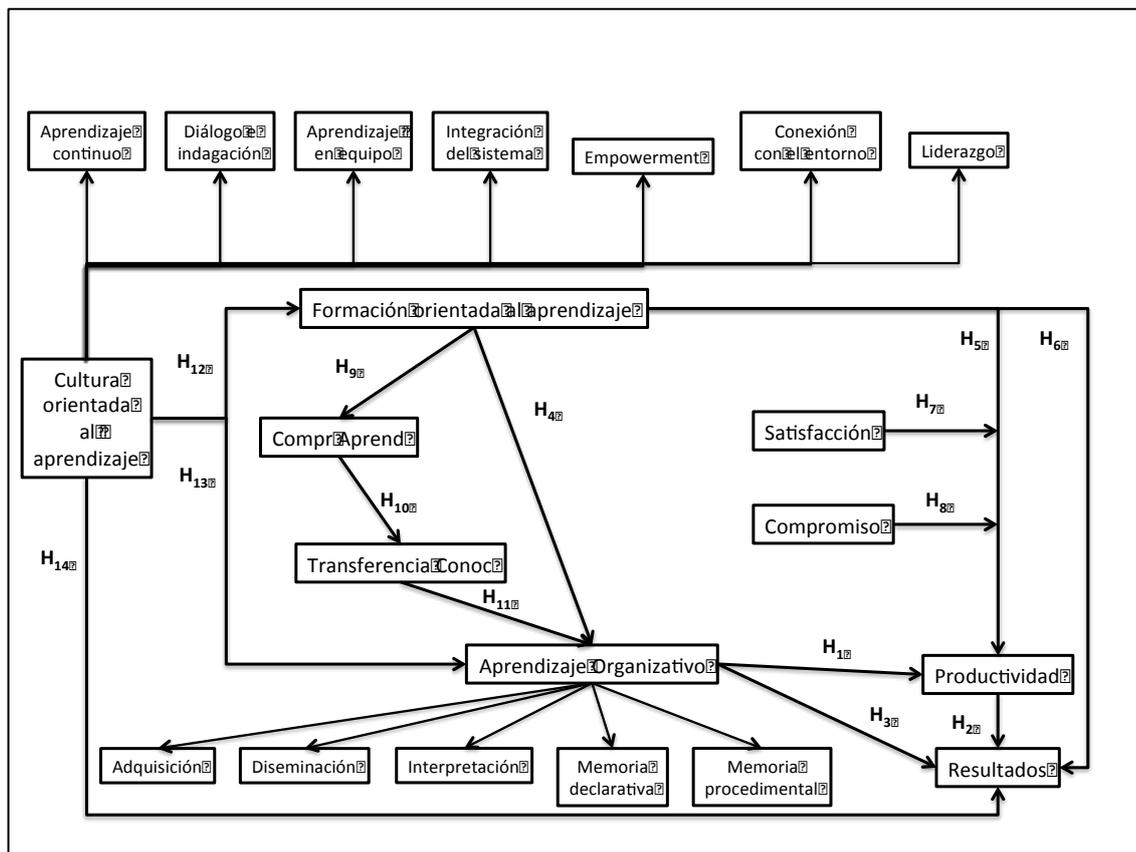
Por último, es un sector innovador, en lo tecnológico, que incorpora nuevas herramientas para los RRHH, como la gestión de talento de los empleados y herramientas como el coaching y el mentoring. Además, se persigue que el aprendizaje en el sector financiero orienta a cada empleado con un plan de desarrollo personal que esté de acuerdo con sus intereses profesionales y particulares (Díaz-Brochet, 2010).

Tras estas consideraciones de la necesidad de una mayor formación y aprendizaje en el sector bancario, finalizamos este apartado con el diseño gráfico y sinóptico del modelo propuesto.

3.4.3 Modelo propuesto

El modelo propuesto es el resultado de la investigación planteada y contextualizada en sector financiero (ver gráfico 3.2.).

Gráfico 3.2. Modelo propuesto sobre el sector financiero



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 3.2. se recogen todas y cada una las hipótesis planteadas en el trabajo de investigación desde el aprendizaje organizativo tras su adquisición, diseminación, interpretación, memoria declarativa y memorial procedimental. De ahí, nos deriva al paso de los factores que median la política de formación con el aprendizaje organizativo, como el compromiso del empleado y la transferencia de aprendizaje, para aproximarnos a la formación orientada al aprendizaje con las variables organizativas que condicionan la efectividad de formación como la satisfacción y el compromiso del empleado. Sobre todo ello confluye la cultura organizativa orientada al aprendizaje compuesta por las dimensiones de aprendizaje continuo, diálogo e indagación, aprendizaje en equipo, integración del sistema, empowerment, conexión con el entorno y liderazgo estratégico. En conclusión, cada una de las derivaciones planteadas, tanto desde el aprendizaje organizativo como la cultura organizativa y la formación orientada al aprendizaje, concurren en el logro de conseguir los resultados de la organización.

Tras la propuesta del modelo de investigación, las conclusiones del capítulo en la tabla 3.12.

Tabla 3.12. Resumen de las hipótesis de investigación

Nº	Hipótesis
H ₁	El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados del empleado
H ₂	Los resultados del empleados influyen positivamente en los resultados de la entidad
H ₃	El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados de la entidad
H ₄	La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo
H ₅	La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados del empleado
H ₆	La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados de la entidad
H ₇	La satisfacción del trabajador con su puesto de trabajo modera la relación entre la formación y los resultados del empleado
H ₈	El compromiso del empleado con la empresa modera la relación entre la formación y los resultados del empleado
H ₉	La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en el compromiso del empleado hacia el aprendizaje
H ₁₀	El compromiso del empleado hacia el aprendizaje influye positivamente en la capacidad de transferencia del conocimiento
H ₁₁	La capacidad del empleado de transferir el aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo
H ₁₂	La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en la formación orientada al aprendizaje
H ₁₃	La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo
H ₁₄	La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados organizativos

Conclusiones

Uno de los temas que más atención ha recibido en las últimas décadas ha sido el de la cultura de las organizaciones como un elemento dinamizador e impulsor de ventajas competitivas. La cultura organizativa se puede entender como un conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de una misma organización el cual influye en sus comportamientos, en la productividad y en la expectativa de sus trabajadores. Esta cultura es especialmente importante para aquellas empresas que traten de promover orientaciones hacia el aprendizaje de las mismas. En este caso, se deben promover valores que apoyen la innovación y la asunción de riesgos, la atención al detalle y una triple orientación hacia las personas, al equipo y a los resultados. Esta orientación al aprendizaje se hace imprescindible para aquellas organizaciones que se muevan en entornos con altos cambios que, por cierto, pueden generar una resistencia por parte del empleado.

La revisión de los modelos teóricos que sustentan culturas favorables al aprendizaje señalan que deben estar en la línea de las denominadas *culturas que aprenden*. Son culturas que están orientadas a apoyar el aprendizaje de los empleados y de los procesos que facilitan el aprendizaje a nivel organizativo. Sin embargo, ninguna de las clasificaciones culturales más utilizadas (como por ejemplo los estudios de O'Reilly *et al.*, 1991; Cameron y Quinn, 1999; Hofstede, 1999; Fey y Denison, 2003) se adapta plenamente para identificar una cultura orientada al aprendizaje, si bien existen instrumentos específicos que permiten medir la orientación al aprendizaje de la cultura de las organizaciones (como la herramienta DLOQ de Watkins y Marsick, 1993).

Respecto a la relación de la cultura con la formación, aprendizaje organizativo y resultados se pueden obtener algunas conclusiones. En primer lugar, la cultura orientada al aprendizaje va a demandar la utilización de políticas formativas de RRHH que apuesten por el aprendizaje, es decir, una formación orientada al aprendizaje. En segundo lugar, este tipo de cultura también va a impulsar los procesos de aprendizaje organizativo, esto es, la adquisición, distribución, asimilación y memoria organizativa. Por último, esta orientación al aprendizaje va a permitir que las organizaciones sean más capaces de adaptarse a los cambios, orientarse a los clientes y desarrollar nuevos productos que faciliten la obtención de ventajas competitivas y mejoras en los resultados de la empresa.

Para finalizar, se ha destacado que esta orientación al aprendizaje es fundamental en el sector financiero, el cual se encuentra en un proceso de profundos cambios en la forma de actuar, procesos y objetivos, lo que lleva a que se implanten una cultura, unas políticas de RRHH y una serie de procesos organizativos que favorezcan el aprendizaje y que permitan gestionar el cambio hasta la nueva situación.

De esta forma, se ha contextualizado todo el modelo de investigación, así como se han resumido las hipótesis de investigación de esta tesis doctoral que serán objeto de contraste en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO CUARTO: METODOLOGÍA

CAPÍTULO CUARTO

Una vez que se ha realizado la revisión de la literatura que trata las relaciones entre eficacia de la cultura organizativa, la formación y el aprendizaje organizativo en los resultados, a continuación se detalla la metodología empleada para realizar un estudio de carácter exploratorio sobre las principales conclusiones extraídas de la literatura. Para ello, se ha utilizado una encuesta postal como estrategia de investigación social. En los siguientes apartados se analizará la población objeto de estudio, la recogida de la información con su instrumentalización y seguimiento, la muestra y las medidas sobre la propuesta de variables descritas. Y, por último, el análisis, su validez y fiabilidad y los análisis estadísticos utilizados.

4.1. Población

La población objeto de estudio está comprendida por las oficinas de Caja Mediterráneo (CAM) en la Región de Murcia, cuyo origen se remonta a 1875 en una época en la que en España nacieron numerosos Montes de Piedad y Cajas de Ahorros y en su configuración actual han participado una treintena de entidades.

Aunque la muestra se ciñe a una única organización, en este trabajo se ha fijado *la oficina* como unidad básica de análisis. Una oficina o sucursal compone una unidad independiente con un diferente capital humano asignado (personal directivo, atención personalizada o comercial, administrativo o de caja) respecto al de otras oficinas. Estas oficinas a la vez tienen diferentes actuaciones y orientaciones hacia el aprendizaje. La política formativa, por ejemplo, se adecúa desde la propia oficina para cubrir de forma prioritaria las necesidades de cada uno de los puestos, dentro del trabajo en equipo que constituye cada oficina, además de atender las demandas de aprendizaje de los propios empleados para su promoción y desarrollo. Todo ello, con el objetivo de poder ofrecer los mejores servicios bancarios a sus clientes. En consecuencia, la oficina como unidad de aprendizaje contribuye de una forma directa a incrementar el grado de eficiencia para conseguir los distintos objetivos presupuestados para cada oficina, con el consiguiente éxito en sus resultados.

Fijada esta unidad de análisis, en este trabajo se debe diferenciar las oficinas CAM de la población objeto de estudio situadas en la Región de Murcia con las oficinas CAM que pertenecen a la Dirección Territorial de Murcia. Ésta última comprende además de las oficinas ubicadas en la Región de Murcia, oficinas situadas en la Zona de la Vega Baja que pertenecen a la provincia de Alicante como Orihuela, Callosa del Segura, Torrevieja, etc., así como, en la Zona de Almería como Almería capital, Vélez-Rubio, Vera etc. y, por último, aquellas oficinas integradas en la Zona de Murcia Norte como Albacete, Hellín, Almansa, etc. Según CAM (2005), antes de la reestructuración de oficinas en el 2008 el número de oficinas en la Territorial de Murcia eran 192 sobre las 1.002 oficinas en toda la Red de España.

Por lo tanto, la CAM en la Región de Murcia extiende su red comercial de oficinas a 43 municipios de los 45 de la Región, a excepción de los municipios de Aledo y Ojós, con un total de 142 oficinas distribuidas en 9 Zonas o áreas geográficas de la Región (ver tabla 4.1.). Destacando la cantidad de oficinas CAM que reúnen los dos municipios más habitados de la Región con 76 oficinas (53,21% de total), esto es, Cartagena con 21 oficinas (14,78%) y Murcia con 55 oficinas (38,73%).

Por otro lado, aunque no es objeto de estudio pero significativo y diferenciador, la CAM dispone de otras oficinas en la Región de Murcia que complementan los servicios de las oficinas tradicionales, para el colectivos de empresas (por ejemplo, en el Polígono Industrial Oeste-Murcia), oficinas internacionales para extranjeros (clientes que pertenecen a los principales países de la UE (por ejemplo, en la Oficina Internacional del Mar Menor-Golf-Torre Pacheco). Además, de todo ello, los servicios centrales de la Territorial de Murcia en que se incluyen dirección, comercial, empresas, asesoría jurídica, riesgos, administración y RRHH, Obra Social, así como las respectivas direcciones de Zona ubicadas sobre cada área geográfica. No obstante, la CAM dispone, también, de un Grupo de empresas participadas. Todas ellas operativas por toda la red de oficinas de la Región de Murcia pero centralizadas en Alicante, que desarrollan actividades complementarias financieras, inmobiliarias, seguros, pensiones y fondos de inversión, servicios de inversión, distribución comercial y otros servicios (CAM, 2005).

Tabla 4.1. Zonas, Municipios y Oficinas de atención al público CAM /Región Murcia 07/2011

ZONAS (9)	Municipios (43, excepto Aledo y Ojós) y Oficinas (142)
Alhama-Alcantarilla	Alcantarilla (3): Oficina Principal, Urb. B° Campoamor, Urb. Martínez Campos; Alhama de Murcia (1); Librilla (1) y Murcia (10): Aljucer, El Palmar O.P., Javalí Nuevo, La Alberca, La Ñora, La Raya, Nonduermas, Sangonera La Verde, San Ginés y Santo Ángel - Total (15 oficinas)
Campo de Cartagena	Cartagena (5): El Albuñón, El Algar, La Aljorra, La Palma y Pozo Estrecho; Cabo de Palos Fuente Álamo (1); La Unión (1); Los Alcázares (1); Murcia (1): Corvera; San Javier (2) Of. Principal y Santiago de la Rivera; San Pedro del Pinatar (2): Of. Principal, y Lo Pagán; Torre Pacheco (1): Of. Principal. Total (16 oficinas)
Mar	Cartagena (16): Of. Principal, y urbanas, Peral, San Antón, Concepción, Santa Lucía, Puertas de Murcia, Reina Victoria, Los Barreros, Duque, Mercado Ensanche, Mediterráneo, Alfonso XIII, Plaza Alicante, Canteras y Jorge Juan. Total (15 Oficinas)
Menor	Águilas (2): Of. Principal y Urb. Juan Carlos I; Lorca (8): Of. Principal, B° San Cristóbal, Urb. Pérez Casas, La Hoya, Purias, Urb. Alameda de Cervantes, La Paca y Urb. Plaza la Concordia; Mazarrón (2): Of. Principal y El Puerto; Puerto Lumbreras (1) y Totana (1). - Total (14 oficinas)
Cartagena	Murcia (16): Of. Principal y las urbanas, Alameda de Colón, Vistabella, Gran Vía, Santiago El Mayor, Sagasta, Polígono Infante J.M., Los Dolores, Plaza Fuensanta, Santa Eulalia, Plaza El Rollo, Torre de Romo, Camino del Badel, B° del Progreso, Plaza Circular y Universidad. Total (16 oficinas)
Lorca	Murcia (14): Espinardo, Cabezo de Torres, Guadalupe y las Urbanas en Santiago y Zairaiche, Gral. Primo de Rivera, Polígono de la Fama, Ronda Norte, San Antón, Av. De los Pinos, Juan Carlos I, Zairaiche y Zarandona, B° La Flota, B° San Basilio, Churra y Av. Marqués de los Vélez. Total (14 oficinas)
Murcia I	Abarán (2): Of. Principal y Hoya del Campo; Archena (2): Of. Principal Y B° Providencia; Blanca (1); Jumilla (3): Of. Principal, Gran Vía y B° S. Juan; Cieza (2): Of. Principal y S. Juan Bosco; Ricote (1); Ulea (1); Villanueva del Río Segura (1); Yecla (3): Of. Principal, Colón y Arcipreste Esteban Díaz Total (16 oficinas)
Murcia II	Abanilla (2): Of. Principal y Barinas; Beniel (1); Fortuna (1), Murcia (14): Beniajan, Torreagüera, Alquerías, Algezares, Los Garres, Los Ramos, Monteagudo, El Esparragal, Ll de Brujas, Puente Tocinos, Casillas, El Siscar, El Real, Zeneta; Santomera (1). - Total (18 oficinas)
Murcia	Albudeite/ Campos del Río (1); Alguazas (1); Bullas (1); Calasparra (1); Caravaca de la Cruz (2): Of. Principal y Juan Carlos I; Cehegín (1); Ceutí (1); Lorquí (1); Mula (1); Molina de Segura (5): Of. Principal, Pío XII, Av. Madrid y Est. Autobuses y Ribera de Molina; Moratalla (1); Pliego (1); Las T. de Cotillas (1). Total (18 oficinas)

Elaboración propia.

En lo que respecta a los empleados ubicados en la Red de oficinas, quedan diferenciados en función del puesto de trabajo que desempeñan en cada oficina CAM. Desde cajeros, con labores administrativas y de ejecución de tareas, comerciales con atención personalizada y una cartera propia de clientes a quienes gestionan junto a la clientela diaria de la oficina y, por último, la dirección, director completado con un subdirector tan sólo en las oficinas con mayor volumen de negocio como responsables de la oficina respecto al personal, clientes, presupuesto y objetivos anuales de negocio.

En otro orden, la red de oficinas tradicionales están clasificadas en un ranking en función del volumen de negocio que administran y generan. La categoría de la oficina marcará un número mayor o menor de empleados (UGT, 2011). Desde una nueva oficina con 2 empleados, una oficina mediana de 3-5 empleados y una gran oficina con 10-12 empleados. Por otro lado, es importante la categoría de la oficina para el personal directivo

dado que a los cuatro años de mantenerse en la dirección consolida la categoría de la oficina, como forma de mantener la retribución independientemente del puesto que ocupe en un futuro. La promoción de los empleados tiene el objetivo de llegar a ser director de la oficina y aumentar el nivel de su categoría. Además, respecto a la promoción de los empleados en categorías más bajas se les ofrece la oportunidad de un plan de desarrollo formativo (UGT, 2011) con el preceptivo examen para que puedan subir de categoría profesional además de especializarse en determinados productos y servicios para la consecución de sus objetivos y los de la oficina. En consecuencia, el personal de la red de oficinas tradicional es proclive a la formación y al aprendizaje como fuente de desarrollo personal y profesional para ocupar puestos de responsabilidad y para la venta de productos y servicios en el cumplimiento de los objetivos individuales y colectivos.

De acuerdo con la información disponible del momento, la población objeto de estudio estaba formada por 550 empleados distribuidos en 142 oficinas. Para el cálculo de estos empleados se tuvo en cuenta la información interna que manejaba la entidad en ese momento. Sin embargo, el número efectivo de empleados era inferior debido a que algunos se encontraban en su periodo vacacional. Por otro lado, el acceso a las 142 entidades no era posible. Dado que, como se señalará posteriormente, se utilizó la colaboración de la sección sindical de UGT, la población efectiva a la que se dirigió el estudio fue de 299 empleados concentrados en 81 oficinas. Son estas últimas cifras las que componen nuestra población final.

4.2. Recogida de la información

La recogida de la información se vuelca sobre un instrumento que recoge la información del público objetivo, oficinas y empleados. Este instrumento se desarrolla desde su diseño, planificación, ejecución, seguimiento y recepción de la información.

4.2.1. Instrumento de recogida de la información

El instrumento elegido para la recogida de la información ha sido la *encuesta postal*. La encuesta postal forma parte de las encuestas auto-administradas (entregadas por un entrevistador o envío por correo *-postal*, fax, modos informatizados-), donde es el propio encuestado quien lee el cuestionario y anota las respuestas (Cea D´Ancona, 2004).

Para ello, se ha diseñado un cuestionario para tal fin. Éste contiene toda la información necesaria para cumplir con los objetivos de este trabajo, con una serie de indicadores que corresponden a unas medidas de rendimiento, a la formación en la empresa,

el aprendizaje organizativo y la cultura organizativa. El cuestionario estaba compuesto por 169 ítems, divididos en cuatro secciones, A, B, C y D. Las cuales corresponden respectivamente a datos generales y resultados, formación y carrera profesional, aprendizaje organizativo y cultura organizativa (ver Anexo).

Los datos generales están enfocados, de un lado, al perfil de los empleados CAM: edad, sexo, idioma inglés (como idioma de los negocios, con cinco niveles), nivel de estudios desde la formación elemental hasta el doctorado, puesto de trabajo que se realiza como cajero, atención personalizada y director, la situación laboral de carácter temporal o no, categoría profesional en base a la agrupación en cinco niveles y, por último, si están inmersos en planes de carrera, en especial para los empleados con más de 2 años de antigüedad y con categorías profesionales bajas. Por otro lado, se incluyen aspectos referidos a las competencias del empleado que son evaluadas en su desempeño: conocimientos, autonomía, atención al cliente, orientación a resultados, solución de problemas, adaptación, planificación y organización, iniciativa y decisión, comunicación, negociación e influencia, trabajo en equipo y liderazgo y, por último, relaciones profesionales. Finalmente se incluyen aspectos relacionados con los resultados a nivel de empleado y oficina.

En la siguiente sección se analiza la política de formación. Se incluyen cuestiones relacionadas con las características que la definen y los tipos de formación. Además, se recoge información relativa a la carrera profesional del empleado.

En la tercera sección se analiza los procesos de aprendizaje organizativo. Para ello, se incluyen los principales procesos por los que se crea el conocimiento.

Por último, la cuarta sección trata sobre la cultura organizativa, además de otra información relativa al ambiente de los empleados de la oficina.

4.2.2. Seguimiento del proceso de recogida

Ante el alto coste que supondría la entrega en mano a cada una de las 142 oficinas de la Región de Murcia para su cumplimentación por parte de los trabajadores se suscribió un acuerdo de colaboración en junio 2011 con la delegación sindical UGT-CAM Murcia, para la distribución, control y recogida de los cuestionarios mediante la utilización de la valija corporativa CAM, debido a su facilidad de acceso a las oficinas.

La distribución de los cuestionarios a las oficinas se enviaron por valija interna dentro en los sobres con el logo de CAM, facilitados por la sección sindical. Sin embargo, para la devolución de los cuestionarios contestados por las oficinas debían introducirse en

un sólo sobre por oficina con el logotipo de la Universidad de Murcia, donde consta la referencia enmarcada E-UMU (como se ha denominado la encuesta) y el número de la oficina CAM de envío para su recepción por UGT-Murcia. Todo ello, con el objeto de preservar la identidad y privacidad del remitente, no solo en el cuestionario sino también en su distribución, control y recogida. En este caso, la oficina número 0155 Alameda de Colón-Murcia fue la designada para dar salida y recogida de los cuestionarios, dado que es donde mantiene el despacho la sección sindical UGT-CAM.

Previo al proceso de recogida, a la sección sindical se les entregó unas hojas de seguimiento con el número de teléfono de las oficinas para el control de los cuestionarios enviados y, sobre todo, el control de aquellas oficinas que realmente distribuían los cuestionarios a los empleados. Dado que en algunas oficinas, la dirección de la oficina no podía considerar que sus compañeros tuviesen la oportunidad de acceder libremente al cuestionario y poder contestarlo, como así ocurrió por el estilo de liderazgo del director o las dudas sobre una encuesta externa a la CAM (no oficial). Finalmente, la sección sindical recogió los cuestionarios y fueron entregados para realizar este estudio.

El periodo de recogida de la información queda fijado con salida el 24 de junio a oficinas y recepción en la oficina 0155 Alameda de Colón-Murcia, el 4 de julio de 2011. Durante todo ese periodo se realizó el control y seguimiento del proceso.

4.3. Muestra

4.3.1. Muestra final

Como se ha señalado el cuestionario fue enviado a 299 empleados. De la cifra prevista sólo se pudo acceder a 278 empleados por diversas razones (vacaciones, ausencias,...). De ellos fueron cumplimentados y devueltos 240 cuestionarios, no recibándose información de 59. Sin embargo, 2 cuestionarios estaban incompletos y se consideraron nulos. Por tanto, el número efectivo de cuestionarios fue de 238, lo que supone un 79,6% de tasa de respuesta. Esta cifra supone un resultado excelente (Fernández-Nogales, 2004). Además, comparándolo con las cifras totales de empleados (550) también se han obtenido unos resultados muy por encima de los estudios en nuestro campo. También, se comprobó que los cuestionarios fueron recibidos en 81 oficinas, abarcando todas las oficinas de la Región de Murcia donde la CAM mantiene sus oficinas tradicionales o de atención al público.

Por tanto, uno de los mayores logros de este trabajo es que se disponía de varias respuestas por oficina en función de sus distintos puestos de trabajo. Así como, la existencia de varias oficinas por municipio que ampliaba la posibilidad de poder llegar con el cuestionario a todos los municipios de la Región de Murcia, lo que enriquece el estudio, al no depender de una única fuente, especialmente importante para el estudio de temas como el aprendizaje o la cultura organizativa. Sin embargo, como el objetivo de este trabajo es la oficina como unidad organizativa, se procedió a generar una única respuesta por oficina, como media de los valores contestados por cada individuo de la misma oficina. Esto redujo el número de respuestas a las 81 oficinas que son las que se utilizarán para testar las hipótesis de este trabajo. Para ello, y como se ha mencionado, se calculó la media de cada ítem respondido por los empleados de una misma oficina.

4.3.2. Características de la muestra

En la tabla 4.2 se recogen las principales características de los 238 empleados que contestaron a la encuesta. Como se observa, el personal que forma parte de la oficina abarca un amplio rango de edades y existe un mayor porcentaje de mujeres (55,9%). En cuanto a la formación que más predomina es la licenciatura (49,2%), con un nivel bajo de inglés (33,2%). En cuanto a su posición en la entidad, la mayoría son puestos de atención especializada (55,5%), con plaza fija (94,1%), con un nivel superior al 10 en la categoría laboral y una antigüedad en el puesto variada. Finalmente, a la gran mayoría de los empleados no se les ha establecido un plan de carrera profesional.

Tabla 4.2. Características de los encuestados

Edad	25% inferior a 34; 25% entre 34 y 37; 25% entre 37 y 47; 25% entre 47 y 60
Sexo	44,1% hombres; 55,9% Mujeres
Nivel de Inglés	33,2% nivel Bajo; 29,4% Nivel medio bajo; 22,3% Nivel medio; 10,5% Nivel medio alto; 4,6% nivel alto
Nivel de estudios	0,8% Elemental; 19,3% Bachiller/FP; 18,5% Diplomado; 49,2% Licenciado; 12,2% Postgrado
Puesto	29% directivos; 55,5% atención personalizada; 15,5% caja
Situación Laboral	5,9% temporal; 94,1% Fijo
Categoría nivel	3,8% IV-II; 14,7% V; 21,4% VII-VI; 21,4% X-VIII; 38,7% XIII-XI
Antigüedad	25% inferior a 6; 25% entre 6 y 12; 25% entre 12 y 24; 25% entre 24 y 42
Plan de carreras	73,5% No; 26,5% Sí

4.4. Medidas

Las propuestas sobre las variables descritas nos están fundadas en la literatura a partir de la revisión de los diversos autores consultados en la relación existente entre

formación, aprendizaje y resultados. A continuación se va a proceder a describir cada una de las medidas utilizadas en el estudio.

La cultura orientada al aprendizaje: Como se ha revisado en el capítulo anterior existen diferentes modelos para medir la cultura como por ejemplo el de Cameron y Quinn (1999). Sin embargo, en este estudio nos centramos en medir un tipo de cultura concreta, aquella que está orientada al aprendizaje. Para ello, utilizaremos la escala (ver tabla 4.3.) de Yang *et al.* (2004), que desarrolló el instrumento “Dimensions of Learning Organization Questionnaire” (DLOQ) con el objetivo de medir la cultura que tienen las organizaciones que aprenden y sus resultados. Este instrumento diferencia siete dimensiones o imperativos de acción necesarios para que las organizaciones se conviertan en una organización de aprendizaje: crear continuas oportunidades de aprendizaje (aprendizaje continuo), promover consultas y diálogo (diálogo e indagación), fomentar la colaboración y aprendizaje en equipo (aprendizaje en equipo), establecer sistemas para capturar y compartir aprendizaje (integración del sistema), capacitar a las personas hacia una visión colectiva (empowerment), conectar la organización al entorno (conexión con el entorno), y que los líderes apoyen el aprendizaje (liderazgo). Cada una de estas dimensiones han sido tratadas como constructos de primer orden diferentes, que constituyen distintas dimensiones de un constructo de segundo orden que es la cultura organizativa. De esta forma han sido tratados en nuestro estudios. Además, este instrumento ha sido validado en diferentes contextos (Yang *et al.*, 2004) y utilizados en diferentes estudios empíricos científicos (Watkins y Marsick, 2003; Chermack *et al.*, 2006; Song *et al.*, 2009; Hung *et al.*, 2010; Tsai *et al.*, 2013). Tras el proceso de depuración de escalas se utilizaron 38 indicadores para todas las escalas.

La formación en la empresa: La política de formación está compuesta por diferentes prácticas de recursos humanos que la definen. Dependiendo de cómo se defina, la formación puede servir para apoyar diferentes fines. En este caso, se ha definido para apoyar el desarrollo del aprendizaje conforme a lo revisado en capítulos previos. A partir de esa revisión y de los principales trabajos teóricos y empíricos que estudian las prácticas de RRHH (Miles y Snow, 1984; Schuler y Jackson, 1987; Delery y Doty, 1996; Ulrich, 1997; Gratton *et al.*, 1999; Chen y Huang, 2009), esta política de formación ha sido medida con 9 indicadores (ver tabla 4.4). Para ello, se han utilizado escalas Likert de 5 puntos. Sin embargo, es necesario precisar que se ha construido como una escala formativa, no reflectiva, al ser indicadores que forman la política de formación. Además, estos indicadores (prácticas de RRHH) no tienen por qué estar correlacionados unos con otros, esperándose que muestren características diferentes unos de otros.

Tabla 4.3. Escala de cultura organizativa

Variable latente	Indicador
Aprendizaje continuo	Abiertamente discuten los errores con el objetivo de aprender de ellos
	Identifican las habilidades que son necesarias para las tareas de trabajo futuro
	Se ayudan unos a otros a aprender *
	Pueden conseguir apoyo para realizar un aprendizaje externo
	Tienen tiempo para apoyar el aprendizaje *
	Ven los problemas en su trabajo como una oportunidad para aprender *
	Son premiados por aprender
Diálogo e indagación	Ofrecen una retroalimentación (feedback) abierta y honesta al resto de empleados
	Escuchan los puntos de vista de otras antes de hablar
	Se les motiva a preguntar por qué, sin importar su rango
	Cuando dan su punto de vista, además preguntan qué piensan otros
	Tratan a otros empleados con respeto
	Dedican tiempo en construir confianza con otros empleados
Aprendizaje en equipo	Tienen libertad para adaptar sus objetivos como los necesiten
	Tratan a sus miembros como iguales, sin importar, rango, cultura u otras diferencias
	Se centran en las tareas del grupo y en cómo trabaja de bien el grupo
	Revisan su pensamiento como un resultado de la discusión del grupo o de la información recogida
	Son premiados por sus logros como un equipo de trabajo *
	Están confiados en que la organización actuará en sus recomendaciones*
Integración del sistema	Se utiliza la Intranet para la comunicación para sugerencias, boletines informáticos,...
	Se permite que los empleados consigan la información necesaria en cualquier momento rápidamente
	Mantienen una base de datos actualizada sobre las actividades de los empleados
	Crea sistemas de medida de diferencias entre rendimientos actuales y esperados
	Las lecciones aprendidas están disponibles para todos los empleados
	Se miden los resultados de tiempo y recursos gastados en formación
Empowerment	Se reconocen a los empleados por tomar iniciativas
	Se da opciones a los empleados para sus asignaciones de trabajo
	Se invita a los empleados a contribuir en la visión de la organización
	Ofrece control a los empleados sobre los recursos que necesitan para alcanzar su trabajo
	Se apoya a los empleados que adoptan riesgos “sensatos”
	Se construye una alineación entre los objetivos de diferentes niveles y grupos de trabajo
Conexión con el entorno	Ayuda a los empleados a encontrar un equilibrio entre trabajo y familia
	Fomenta que los empleados piensen con una perspectiva global
	Alienta a tener en cuenta los puntos de vista de los clientes en el proceso de toma de decisiones
	Considera el impacto de las decisiones en la ética del trabajo
	Colabora con la comunidad para alcanzar proyectos comunes
	Apoya a los empleados a conseguir respuestas que les ayuden a resolver problemas
Liderazgo	Generalmente apoyan las peticiones de oportunidades de aprendizaje y formación
	Comparten información actualizada con empleados a cerca de competidores, tendencias de la industria y directrices organizativas
	Dan poder a otros para ayudar a alcanzar los objetivos de la oficina
	Asesoran y entrenan aquellos a los que dirigen
	Continuamente buscan oportunidades para aprender
	Se aseguran que las acciones de la empresa son consistentes con sus valores

Fuente: Yang et al. (2004); * Indicador eliminado en el proceso de depuración de escalas

Tabla 4.4. Escala de formación

Variable latente	Indicador
Formación	Se invierten suficientes recursos en formación
	Se planifica rigurosamente
	Se adapta a las necesidades y objetivos concretos de la oficina
	Se realiza de forma habitual y continua
	Transmite conocimientos de tipo generales buscando la polivalencia
	Se imparte en su puesto de trabajo
	Se realiza dentro de la jornada laboral
	Se orienta al trabajo en equipo
Se utilizan Internet, multimedia, virtual, etc.	

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de la literatura

El aprendizaje de las organizaciones: La literatura sobre el aprendizaje organizativo ha crecido enormemente en las últimas décadas. Muchos de los trabajos están basados en estudios de casos. Para la medición de este concepto, algunos trabajos se han basado en medir las curvas de aprendizaje (Epple *et al.*, 1991), el grado de codificación del conocimiento (Kogut y Zander, 1993) o alguna fase de gestión del conocimiento (Yahya y Goh, 2002). Otros estudios han elaborado escalas más amplias de gestión del conocimiento como la de Pérez-López *et al.* (2004) basada en el trabajo teórico de Huber (1991). Por último, otros trabajos, como el de Bontis *et al.* (2002), se han fijado en la clasificación de los niveles de aprendizaje (e.g. Crossan *et al.*, 1995).

En este trabajo se ha utilizado la escala de Tippins y Sohi (2003) que identifica cinco fases de procesos de gestión del conocimiento que facilitan el aprendizaje: adquisición, diseminación, asimilación, memoria declarativa y memoria procedimental. Estas cinco fases se miden con escalas reflectivas y son medidas como escalas constructos de primer orden de un constructo de segundo orden que mide el aprendizaje organizativo (tabla 4.5). Tras el proceso de depuración de escalas, se han utilizado 23 indicadores para los 5 procesos de aprendizaje.

El compromiso con el aprendizaje: Ésta es una medida del grado en que los empleados están comprometidos con el aprendizaje, representando una visión colectiva de que la organización debe aprender. Para ello, se ha utilizado una escala reflectiva con cinco indicadores basados en el estudio de Jaw y Liu (2003).

Transferencia del conocimiento: Aunque el empleado haya adquirido un conocimiento, éste debe transferirlo al resto de empleados para poder convertirse en un conocimiento compartido y ser parte del aprendizaje organizativo. En este caso, también se ha utilizado el trabajo de Jaw y Liu (2003) para medir este constructo (tabla 4.6).

Tabla 4.5. Indicadores sobre el aprendizaje organizativo

Variable latente	Indicador
Adquisición	Se reúnen regularmente con sus clientes para conocer cuáles serán sus necesidades en el futuro
	Se realiza una gran investigación dirigida a determinar las necesidades de sus clientes
	Ven a sus clientes como una fuente de información del mercado*
	Frecuentemente preguntan a sus clientes qué quieren o necesitan
	Se recoge información regularmente relativa a los objetivos de sus clientes
	Se recoge información comercial de sus clientes por medios informales (en comidas, reuniones,...)
Diseminación	Habitualmente se comparte la información de los clientes
	La información de sus clientes es fácilmente accesible por quien la necesita
	Empleados de diferentes puestos se reúnen regularmente para discutir las necesidades de los clientes
	La información de clientes es frecuentemente compartida entre los compañeros
	Cuando un empleado obtiene información importante de clientes se trasfiere a sus superiores
	La información relativa a sus clientes está disponible de forma adecuada para todos los compañeros
Interpretación	Existen desacuerdos acerca de lo que quieren los empleados*
	Existen opiniones distintas sobre cuál es la mejor forma de satisfacer a los clientes*
	Los responsables coinciden en cómo puede afectar a la Entidad una nueva información sobre clientes
	Se tiende a estar de acuerdo en la interpretación de las necesidades de los clientes
	Se tiende a estar de acuerdo en cuál es la mejor forma de servir a los clientes
Memoria declarativa	Se retiene información referente a los objetivos del negocio de sus clientes*
	Se retiene información referente a la actividad comercial en la que opera sus clientes*
	Se dispone de conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de sus clientes
	La posición competitiva de sus clientes es conocida
	Posee información relativa a los esfuerzos de I+D de sus clientes
	Tienen un gran conocimiento sobre los objetivos de ventas de sus clientes
	Conocen las estrategias de marketing que han usado sus clientes durante el pasado año
Memoria procedimental	Existe un procedimiento habitual para atender las demandas de sus clientes
	Se ha aprendido de experiencias pasadas sobre cómo tratar con clientes conflictivos
	Tiene procedimientos estándar que se siguen para determinar las necesidades de sus clientes
	El servicio de defensor del cliente es efectivo para tratar las quejas de los clientes*
	La experiencia permite realizar preguntas a sus clientes de forma efectiva

Fuente: Tippins y Sohi (2003); * Indicador eliminado en el proceso de depuración de escalas

Tabla 4.6. Indicadores sobre el compromiso y transferencia de conocimiento

Variable latente	Indicador
Compromiso con el aprendizaje	Es divertido aprender conocimientos y habilidades a cerca de mi trabajo
	Participo activamente en los programas de aprendizaje que tiene mi empresa
	Aprendo constantemente en mi empresa
	Estoy comprometido con el aprendizaje de nuevas cosas para contribuir a mi empresa
	Incluso sin incentivos, yo seguiría aprendiendo nuevas cosas
Transferencia de conocimiento	De forma activa comparto mis conocimientos del trabajo con mis compañeros
	Mi empresa fomenta que se compartan las mejores prácticas
	Expreso activamente mi opinión
	Interactúo con otras personas para compartir lo que he aprendido a cerca del trabajo
	Intercambio ideas con los compañeros durante la vida social o reuniones informales

Fuente: Jaw y Liu (2003)

Compromiso con la empresa: La investigación ha demostrado que cuando los individuos se sienten comprometidos con su organización tienden a compartir los valores de la organización (Tsui *et al.*, 1997). Meyer y Allen (1991) proponen tres grandes componentes para medir el compromiso organizativo: afectivo, continuado y normativo. De ellos, el compromiso afectivo es el más fuerte y consistente para conseguir los resultados deseados (MacIntosh y Doherty, 2010). Utilizando la escala propuesta por estos autores (Allen y Meyer, 1990), se han utilizado cinco indicadores reflectivos recogidos en la tabla 4.7.

Tabla 4.7. Indicadores sobre el compromiso y transferencia de conocimiento

Variable latente	Indicador
Compromiso con la empresa	Estoy orgulloso de trabajar en la empresa
	Me siento comprometido con la empresa
	Siento que pertenezco a la empresa
	Interiorizo los problemas de la empresa como propios
	Estaré orgulloso de permanecer en la empresa durante el resto de mi carrera

Fuente: Allen y Meyer (1990)

La satisfacción con el puesto de trabajo: La descripción del puesto de trabajo ha sido medido con el instrumento de Smith *et al.* (1969) en el que se identifican diferentes facetas recogidas en la tabla 4.8. Es un constructo medido de forma reflectiva con cinco indicadores tras el proceso de depuración de escalas.

Tabla 4.8. Indicadores de la satisfacción con el puesto de trabajo

Variable latente	Indicador
Satisfacción con el puesto de trabajo	La supervisión recibida
	La empresa como empleadora
	Las oportunidades de carrera en la empresa
	La retribución percibida
	Los compañeros de trabajo
	El tipo de trabajo*

Fuente: Smith et al. (1969); * Indicador eliminado en el proceso de depuración de escalas

Los resultados del empleado: Para medir el rendimiento de los empleados se han utilizado cuatro indicadores que forman parte de los principales objetivos de su trabajo diario en de la organización estudiada. Estas medidas son recogidas en la tabla 4.9.

Tabla 4.9. Indicadores sobre los resultados del empleado

Variable latente	Indicador
Resultados del empleado	El número de pólizas de seguros contratadas
	El número de tarjetas de crédito y débito
	La tasa de morosidad
	La captación de nuevos clientes (nóminas, pensiones y autónomos)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la empresa: Los resultados han sido medidos con diferentes medidas (Quinn y Rohrbaugh, 1983; Venkatraman y Ramanujam, 1986; Regev, 1998; McDonough, 2000; Damanpour y Gopalakrishnan, 2001). De forma general, los investigadores han justificado el uso de un amplio rango de medidas de rendimiento y no sólo con indicadores financieros (Quinn y Rohrbaugh, 1983; Venkatraman y Ramanujam, 1986). Además, los estudios han mostrado la alta correlación entre las medidas objetivas y subjetivas (Dess y Robinson, 1984). Por ello, la literatura ha defendido el uso de medidas de rendimiento no financieras (Quinn y Rohrbaugh, 1983; Venkatraman y Ramanujam, 1986; Combs *et al.*, 2006). Para medir los resultados de la empresa, en la línea de la literatura (Han *et al.*, 1998), se han utilizado cuatro indicadores propuestos en el trabajo de Quinn y Rohrbaugh (1983).

Tabla 4.10. Indicadores sobre los resultados de la oficina

Variable latente	Indicador
Resultados de la oficina	La rentabilidad de la oficina
	El volumen de negocio
	La satisfacción de los clientes
	La imagen de la empresa y de sus productos

Fuente: Elaboración propia a partir de Quinn y Rohrbaugh (1983)

4.5. Análisis

4.5.1. Análisis estadísticos utilizados

Para el contraste de las hipótesis planteadas en este estudio se ha seleccionado la metodología de los modelos de ecuaciones estructurales.

Los modelos de ecuaciones estructurales nacieron de la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión. De acuerdo con Bollen (1989): “Podemos mirar estos modelos de diversos modos. Son ecuaciones de regresión con supuestos menos restrictivos, que permiten errores de medida tanto en las variables criterio (independientes) como en las variables dependientes. Consisten en análisis factoriales que permiten efectos directos e indirectos entre los factores. Habitualmente incluyen múltiples indicadores y variables latentes. Resumiendo, engloban y extienden los procedimientos de regresión, el análisis econométrico y el análisis factorial”.

En la actualidad, los modelos de ecuaciones estructurales están teniendo cada vez más difusión en las empresas. La razón de ello es que está confirmando ser una herramienta muy útil en la identificación de relaciones entre procesos o áreas de dichas empresas. Estos procesos o áreas son difícilmente medibles en general, y funcionan como variables latentes que interactúan entre ellas o con otras. Para aplicar la metodología de ecuaciones

estructurales, en primer lugar, se lleva a cabo un análisis del modelo de medida, en el cual se definen las variables latentes que el modelo usará, así como determinar las variables manifiestas, o indicadores, que lo componen. Posteriormente, se realizará un análisis del modelo estructural, en el cual se miden las relaciones de causalidad entre las distintas variables latentes que forman el marco teórico. Se medirán las relaciones entre los constructos independientes (exógenos) y los dependientes (endógenos).

Básicamente existen dos enfoques para la estimación de los parámetros del modelo, el enfoque basado en las estructuras de las covarianzas (o SEM) y el enfoque PLS (o PLS-Path Modeling).

En primer lugar, debemos decir que la principal diferencia a motivos prácticos entre una y otra es el grado de conocimiento teórico que se necesita para el manejo de cualquier herramienta SEM a diferencia de PLS. En los modelos basados en la estructura de la covarianza o SEM, las imposiciones o hipótesis del modelo son muchas para un investigador que sólo pretenda usar la técnica como herramienta para su trabajo. Por otro lado, si el modelo no resulta identificado, y es necesario imponer restricciones sobre los parámetros el grado de complejidad aumenta bastante más, así como la distancia de los resultados obtenidos con los reales. Sin embargo, la metodología PLS no impone grandes restricciones al modelo, y ello redundando en una clara simplificación de la teoría necesaria para su manejo. Además, la hipótesis de normalidad de los datos raramente se encuentra en la realidad, por lo que, a pesar de poder obviar esta restricción, los resultados y decisiones basadas en ellos quedan claramente comprometidas.

Además, el objetivo de los modelos SEM es muy distinto al usado en los modelos PLS, y por tanto los resultados y conclusiones también. En SEM se pretende encontrar los valores de los parámetros del modelo que mejor reproduzcan la matriz de varianzas y covarianzas del modelo. Sin embargo, PLS intenta minimizar la varianza de los residuos del modelo, o lo que es lo mismo, maximizar el poder de predicción en las relaciones causales del modelo. El objetivo que se persigue en una y otra técnica es diferente, y por tanto, el algoritmo de optimización utilizado para el cálculo de las estimaciones de los parámetros también. En este sentido, los modelos SEM necesitan imponer hipótesis sobre las distribuciones de los datos que los modelos PLS no requieren. Entre dichas hipótesis, que acaban convirtiéndose en restricciones en realidad, se encuentra la hipótesis de normalidad multivariante y la hipótesis de independencia de las observaciones. Estas hipótesis son necesarias para poder aplicar algoritmos basados en el principio de máxima verosimilitud que es el que permite obtener buenas propiedades en los estimadores.

Sin embargo, PLS no tiene tales restricciones sobre el tamaño muestral debido a su casi ausencia de hipótesis de partida y su algoritmo de regresiones parciales. La obtención de dichas encuestas es costosa y compleja en general, por lo que un método que permita reducir su volumen resulta de gran valor. Por otra parte, el grado de conocimiento necesario para usar SEM suele ser bastante elevado por lo que para el investigador requiere un profundo conocimiento de la técnica para la realización de un modelo no necesariamente complejo. Los modelos PLS, por el contrario, se basan en la iteración de regresiones mínimo cuadráticas parciales, que permiten flexibilizar tanto las hipótesis de partida como el tamaño muestral a emplear.

Por tanto, las diferencias más importantes son que los métodos de ecuaciones estructurales funcionan como sistemas de ecuaciones simultáneas, pero la estimación de sus coeficientes basada en el análisis de estructuras de covarianzas se realiza ajustando la matriz de covarianzas, lo que conlleva importantes y "duras" condiciones (normalidad multivariante y tamaños muestrales grandes). Sin embargo, la técnica PLS (Partial Least Squares) estima los coeficientes del sistema de ecuaciones estructurales con el método de mínimos cuadrados, puesto que obtiene soluciones igual de fiables que la técnica basada en covarianzas con menos restricciones, respecto, fundamentalmente, a la distribución de los datos y el tamaño de la muestra.

Una vez examinadas las características de ambos tipos de técnicas y dadas las peculiaridades y características del actual estudio se opta por el análisis en base a las varianzas o PLS, pues es una técnica más apropiada para aquellas situaciones en que las teorías no se encuentran suficientemente asentadas y tenemos una escasa información disponible (Wold, 1979), como ocurre en el citado caso. Además, el estudio está orientado hacia la predicción de las variables dependientes (Chin, 2010) y el tamaño muestral es pequeño ($n=81$). De acuerdo con Reinartz *et al.* (2009), la técnica PLS debería ser aplicada cuando el número de observaciones está por debajo de 250.

Todo modelo de PLS es analizado e interpretado en dos etapas (Barclay *et al.*, 1995), las cuales son:

- *Valoración de la validez y fiabilidad del modelo de medida.* El modelo de medida trata de analizar si los conceptos teóricos están medidos correctamente a través de las variables observadas. Este análisis se realiza respecto a los atributos validez (mide realmente lo que se desea medir) y fiabilidad (lo hace de una forma estable y consistente).

- *Valoración del modelo estructural.* El modelo estructural evalúa el peso y la magnitud de las relaciones entre las distintas variables. Esta secuencia asegura que tengamos medidas válidas y fiables antes de intentar extraer conclusiones referentes a las relaciones existentes entre los constructos.

Para llevar a cabo estos análisis se ha utilizado el software SmartPLS 2.0 (beta) elaborado por Ringle *et al.* (2005). De este modo, se ha aplicado el modelo de ecuaciones estructurales en el análisis, a través del enfoque Partial Least Squares.

4.5.2. Validez y fiabilidad

El modelo de medida pretende analizar, tal y como se ha reseñado, por una parte, si se mide correctamente lo que se desea medir, es decir, la validez del modelo, y por otra, si esa medida es estable y consistente, o lo que es lo mismo, si el modelo posee suficiente fiabilidad. No obstante, dentro del modelo de medida se debe distinguir entre constructos reflectivos y formativos. El análisis del modelo de medida de constructos reflectivos implica valorar la fiabilidad individual del ítem, la fiabilidad del constructo, así como la validez convergente y discriminante. En cambio, el análisis del modelo de medida de constructos formativos se realiza con base a un análisis de multicolinealidad y un análisis de los pesos (weights) de los indicadores formativos.

4.5.2.1. Análisis modelo de medida reflectivo.

En este apartado se revisarán la fiabilidad y validez de las medidas reflectivas del modelo.

Fiabilidad individual del ítem.

En primer lugar se analiza la fiabilidad individual de cada uno de los ítems. Para analizar la fiabilidad individual de los ítems, en el caso de constructos reflectivos se examinan las cargas o correlaciones simples de cada indicador con su respectivo constructo (Roldán y Sánchez-Franco, 2012). La regla más aceptada es considerar el umbral mínimo de 0,707 (Carmines y Zeller, 1979) para que un indicador sea aceptado como integrante de un constructo, si bien se pueden aceptar cargas iniciales de 0,5 ó 0,6 en situaciones como el desarrollo de escalas iniciales (Chin, 1998b).

Como se puede apreciar en la tabla 4.11, todos los indicadores tienen cargas superiores a 0,707 lo que indica una buena fiabilidad en cuanto a los ítems que conforman cada constructo de primer orden.

Tabla 4.11. Cargas factoriales de los constructos reflectivos

Variable latente	Indicador	Cargas	Desv stand	T student
Aprendizaje continuo	CONTIN1	0,9158	0,0373	24,5754
	CONTIN2	0,8878	0,0432	20,5455
	CONTIN4	0,8203	0,0998	8,217
	CONTIN7	0,814	0,0422	19,2912
Diálogo e indagación	DIALO1	0,9112	0,0383	23,7831
	DIALO2	0,9282	0,0351	26,439
	DIALO3	0,9128	0,033	27,6358
	DIALO4	0,9238	0,031	29,7652
	DIALO5	0,8671	0,095	9,1275
	DIALO6	0,9243	0,0334	27,7014
Aprendizaje en equipo	EQUIP1	0,794	0,0793	10,0146
	EQUIP2	0,8979	0,0322	27,895
	EQUIP3	0,9476	0,0177	53,6734
	EQUIP4	0,9101	0,0377	24,1215
Integración del sistema	INTEG1	0,7484	0,1344	5,5701
	INTEG2	0,8723	0,0552	15,8169
	INTEG3	0,9005	0,0431	20,8856
	INTEG4	0,8852	0,0452	19,5725
	INTEG5	0,9126	0,0307	29,707
	INTEG6	0,8122	0,0469	17,3351
Empowerment	EMPOW1	0,8617	0,0529	16,2797
	EMPOW2	0,908	0,0377	24,0919
	EMPOW3	0,91	0,0362	25,1667
	EMPOW4	0,9184	0,0322	28,5018
	EMPOW5	0,906	0,0309	29,2986
	EMPOW6	0,8982	0,0367	24,4928
Conexión con el entorno	ENTOR1	0,8604	0,0601	14,3269
	ENTOR2	0,9035	0,0379	23,8495
	ENTOR3	0,9164	0,0385	23,8285
	ENTOR4	0,8889	0,0465	19,1246
	ENTOR5	0,8785	0,0502	17,5064
	ENTOR6	0,905	0,048	18,8591
Liderazgo	LIDER1	0,9019	0,0358	25,1886
	LIDER2	0,927	0,0331	27,9784
	LIDER3	0,9151	0,0341	26,8555
	LIDER4	0,9539	0,0172	55,3015
	LIDER5	0,9401	0,0238	39,4937
	LIDER6	0,892	0,0433	20,6183
Compromiso con el aprendizaje	COMPR1	0,8249	0,0981	8,4061
	COMPR2	0,9119	0,0388	23,5068
	COMPR3	0,9107	0,0346	26,3507
	COMPR4	0,9131	0,0439	20,7815
	COMPR5	0,8814	0,0568	15,522
Transferencia de conocimientos	TRANS1	0,9177	0,0547	16,7761
	TRANS2	0,9138	0,0364	25,1256
	TRANS3	0,9142	0,056	16,3144
	TRANS4	0,8877	0,0925	9,5965
	TRANS5	0,8758	0,0759	11,5441

Continuación Tabla 4.11. Cargas factoriales de los constructos reflectivos

Variable latente	Indicador	Cargas	Desv stand	T student
Compromiso con el puesto de trabajo	COMIT1	0,9061	0,1365	6,6392
	COMIT2	0,9208	0,1361	6,7673
	COMIT3	0,9293	0,1403	6,6254
	COMIT4	0,8997	0,1551	5,8003
	COMIT5	0,9106	0,1329	6,8522
Satisfacción	SATIS1	0,8755	0,0531	16,4909
	SATIS2	0,902	0,0399	22,6252
	SATIS3	0,9171	0,028	32,7702
	SATIS4	0,8349	0,0695	12,0212
Adquisición	ADQUI1	0,8896	0,0368	24,185
	ADQUI2	0,8569	0,0599	14,3011
	ADQUI4	0,8613	0,0766	11,2397
	ADQUI5	0,8743	0,0516	16,9417
	ADQUI6	0,7943	0,0618	12,8495
Diseminación	DISEM1	0,8581	0,0719	11,9371
	DISEM2	0,8907	0,0619	14,3997
	DISEM3	0,893	0,0344	25,9866
	DISEM4	0,9286	0,0378	24,5726
	DISEM5	0,876	0,0871	10,0586
	DISEM6	0,8855	0,0466	19,0089
Interpretación	INTER3	0,8734	0,0796	10,9686
	INTER4	0,9475	0,0243	39,0158
	INTER5	0,9397	0,0304	30,8699
Memoria declarativa	MEMDE3	0,8603	0,0745	11,5521
	MEMDE4	0,8594	0,0563	15,2546
	MEMDE5	0,8639	0,0996	8,6704
	MEMDE6	0,9109	0,0587	15,5241
	MEMDE7	0,8435	0,0795	10,6074
Memoria procedimental	MEMPR1	0,8744	0,0768	11,3908
	MEMPR2	0,9014	0,0477	18,8813
	MEMPR3	0,8737	0,079	11,056
	MEMPR5	0,9114	0,0598	15,2345
Resultados del empleado	PRODU1	0,8467	0,0624	13,5679
	PRODU2	0,876	0,0762	11,4905
	PRODU3	0,7352	0,0979	7,51
	PRODU4	0,8902	0,0466	19,0952
Resultados de la oficina	RESUL1	0,9186	0,0453	20,2728
	RESUL2	0,904	0,043	21,0005
	RESUL3	0,9068	0,0483	18,7835
	RESUL4	0,8449	0,0556	15,2001

Por tanto, se puede determinar que todos los ítems reflectivos son superiores a ese nivel, por lo cual esto indica que la varianza compartida entre los indicadores y el constructo (comunalidad) es mayor que la varianza del error (Carmines y Zeller, 1979), es decir, son fiables individualmente.

Fiabilidad del constructo.

La consistencia interna de los constructos reflectivos evalúa la consistencia interna de los indicadores que componen cada constructo, esto es, si las variables observables están midiendo rigurosamente a la variable latente a la que representan.

Para llevar a cabo esta evaluación podemos utilizar dos criterios: Coeficiente Alpha de Cronbach y Fiabilidad compuesta (pc) del constructo. Sin embargo, la fiabilidad compuesta puede ser un criterio más completo, tal como señalan Fornell y Larcker (1981), pues parte de las cargas factoriales reales de los ítems que han sido utilizadas en el modelo causal, mientras que el coeficiente Alpha de Cronbach hace la suposición de que todas las cargas son iguales a la unidad (Barclay *et al.*, 1995). Por otra parte, la fiabilidad compuesta (pc) no se ve influenciada por el número de ítems de la variable latente. No obstante, utilicemos un criterio u otro, la regla mínima de aceptación según Nunnally (1978) está en una fiabilidad de 0,7 en etapas tempranas de investigación y en un más estricto 0,8 en la investigación básica (Roldán y Sánchez-Franco, 2012). En este caso, la tabla 4.12 muestra que todas las medidas del Alfa de Cronbachs y de la fiabilidad compuesta están por encima de los valores señalados lo que indica que tienen una adecuada fiabilidad de constructo, por lo cual este alcanza una consistencia interna en sus indicadores.

Tabla 4.12. Fiabilidad de las escalas reflectivas

Constructo	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza extraída media
CONTI	0,883	0,919	0,741
DIALO	0,959	0,967	0,831
EQUIP	0,910	0,938	0,791
INTEG	0,927	0,943	0,735
EMPOW	0,953	0,963	0,811
ENTOR	0,949	0,959	0,796
LIDER	0,965	0,971	0,850
COMPR	0,933	0,950	0,790
TRANS	0,943	0,956	0,814
ADQUI	0,908	0,932	0,733
DISEM	0,947	0,958	0,790
INTER	0,910	0,944	0,848
MEMDE	0,919	0,939	0,753
MEMPR	0,913	0,939	0,793
COMIT	0,950	0,962	0,834
SATIS	0,905	0,934	0,780
PRODU	0,858	0,905	0,704
RESUL	0,916	0,941	0,799

Nota: CONTI= Aprendizaje continuo, DIALO= Diálogo e indagación, EQUIP= Aprendizaje en equipo, INTEG= Integración del sistema, EMPOW= Empowerment, ENTOR= Conexión con el entorno, LIDER= Liderazgo, COMPR= Compromiso con el aprendizaje, TRANS= Transferencia de conocimiento, ADQUI= Adquisición, DISEM= Diseminación, INTER= Interpretación, MEMDE= Memoria declarativa, MEMPR= Memoria procedimental, COMIT= Compromiso con la empresa, SATIS= Satisfacción, PRODU= Resultados del empleado, RESUL= Resultados de la entidad.

Validez convergente.

La validez convergente trata de evaluar si un conjunto de indicadores miden realmente un constructo determinado y no están midiendo otro concepto distinto. Es decir, implica que un conjunto de indicadores representa un único constructo. Para analizar este tipo de validez se utiliza la varianza extraída media (AVE). El criterio de aceptación consiste en que la varianza extraída media (AVE) de un constructo ha de ser mayor a 0,5, significando esto que el constructo comparte más de la mitad de su varianza con sus indicadores, siendo el resto de la varianza debida al error de medida (Fornell y Larcker, 1981). Este criterio solo es de aplicación para las variables latentes con indicadores reflectivos o para constructos de segundo orden moleculares.

De acuerdo a la tabla 4.12 todos los constructos reflectivos tienen un valor superior a 0,7 y por tanto, superior al valor de 0,5 recomendado.

Validez discriminante.

La validez discriminante indica en qué medida un constructo dado es diferente de otros constructos. Un constructo debería compartir más varianza con sus medidas o indicadores que con otros constructos en un modelo determinado (Barclay *et al.*, 1995). Por tanto, para que se cumpla la validez discriminante, Fornell y Larcker (1981) recomiendan comprobar que la varianza extraída media (AVE) de cada constructo sea mayor al cuadrado de las correlaciones entre el constructo y otras variables latentes del modelo (varianza que un constructo comparte con otros constructos del modelo). Una buena manera de medir la validez discriminante, es mostrar que la varianza extraída media para un constructo (la varianza media compartida entre un constructo y sus medidas) es mayor que la varianza que dicho constructo comparte con los otros constructos del modelo (la correlación al cuadrado entre dos constructos). Operativamente, esto se lleva a cabo de forma simplificada demostrando que las correlaciones entre los constructos son más bajas que la raíz cuadrada de la varianza extraída media.

En la tabla 4.13, se establece una matriz de 22x22, en cuya diagonal se reflejan los valores de la raíz cuadrada del AVE para los constructos reflectivos. Además se han incluido las variables de control utilizadas en el estudio. Estas medidas sugieren que se cumplen la validez discriminante.

Tabla 4.13. Correlaciones y validez discriminante de las escalas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1 CONTI	0,861																						
2 DIALO	0,854	0,911																					
3 EQUIP	0,850	0,839	0,889																				
4 INTEG	0,760	0,690	0,758	0,857																			
5 EMPOW	0,747	0,663	0,795	0,759	0,901																		
6 ENTOR	0,805	0,744	0,820	0,764	0,804	0,892																	
7 LIDER	0,803	0,843	0,860	0,742	0,802	0,842	0,922																
8 FORMA	0,740	0,669	0,675	0,771	0,735	0,726																	
9 COMPR	0,793	0,798	0,773	0,734	0,696	0,791	0,806	0,724	0,889														
10 TRANS	0,839	0,846	0,778	0,722	0,669	0,787	0,827	0,728	0,829	0,902													
11 ADQUI	0,743	0,728	0,773	0,727	0,679	0,743	0,754	0,680	0,739	0,758	0,856												
12 DISEM	0,766	0,819	0,746	0,635	0,603	0,719	0,770	0,627	0,674	0,834	0,740	0,889											
13 INTER	0,754	0,742	0,776	0,736	0,680	0,778	0,808	0,759	0,774	0,758	0,757	0,771	0,921										
14 MEMDE	0,725	0,619	0,736	0,747	0,758	0,782	0,688	0,764	0,655	0,692	0,757	0,685	0,730	0,868									
15 MEMPR	0,789	0,758	0,735	0,709	0,604	0,780	0,737	0,690	0,749	0,792	0,643	0,710	0,723	0,737	0,890								
16 COMIT	0,631	0,648	0,617	0,569	0,544	0,603	0,592	0,565	0,749	0,695	0,617	0,640	0,633	0,493	0,625	0,913							
17 SATIS	0,770	0,699	0,758	0,795	0,808	0,806	0,777	0,826	0,780	0,741	0,732	0,610	0,720	0,732	0,709	0,716	0,883						
18 PRODU	0,655	0,576	0,599	0,674	0,541	0,658	0,591	0,715	0,677	0,686	0,733	0,627	0,684	0,715	0,635	0,555	0,705	0,839					
19 RESUL	0,610	0,514	0,593	0,605	0,572	0,684	0,588	0,750	0,646	0,641	0,699	0,560	0,713	0,707	0,574	0,548	0,716	0,830	0,894				
20 EDAD	-0,181	-0,120	-0,159	-0,227	-0,172	-0,167	-0,167	-0,170	-0,209	-0,165	-0,122	-0,107	-0,154	-0,124	-0,203	-0,028	-0,103	-0,214	-0,134				
21 ESTUD	0,173	0,207	0,038	0,066	0,105	0,131	0,139	0,160	0,197	0,185	0,076	0,148	0,096	0,009	0,176	0,140	0,112	0,142	0,091	-0,575			
22 CATEG	0,034	0,065	0,035	-0,041	0,014	0,060	0,090	0,000	0,014	0,002	0,117	0,090	0,066	0,042	-0,038	0,095	0,056	0,019	0,044	0,756	-0,400		

Nota: ^a constructo formativo, ^b variable de control con un único indicador, CONTI= Aprendizaje continuo, DIALO= Diálogo e indagación, EQUIP= Aprendizaje en equipo, INTEG= Integración del sistema, EMPOW= Empowerment, ENTOR= Conexión con el entorno, LIDER= Liderazgo, FORMA= Formación, COMPR= Compromiso con el aprendizaje, TRANS= Transferencia de conocimiento, ADQUI= Adquisición, DISEM= Diseminación, INTER= Interpretación, MEMDE= Memoria declarativa, MEMPR= Memoria procedimental, COMIT= Compromiso con la empresa, SATIS= Satisfacción, PRODU= Resultados del empleado, RESUL= Resultados de la entidad, EDAD= Edad de los empleados, ESTUD= Nivel de estudios, CATEG= Categoría laboral.

Por tanto, los constructos miden conceptos distintos y son distintos unos de otros pudiendo concluir que estamos ante un modelo de medida, para el presente estudio, de calidad, válido y fiable.

4.5.2.2. Análisis modelo de medida formativo.

La escala de formación ha sido configurada como una escala formativa. El análisis del modelo de medida en este caso, incluiría el análisis de las ponderaciones de cada dimensión, así como un análisis de ausencia de multicolinealidad, para evitar dimensiones redundantes o que midan aspectos similares de la eficacia.

Análisis de los pesos (weights) de los indicadores formativos.

En primer lugar, es necesario valorar los pesos que cada ítem posee en la construcción del constructo al que se le vinculan, y la significación estadística de dichos pesos. Los pesos nos permiten conocer la composición de cada variable, y proporciona información acerca de cómo el indicador formativo contribuye a la formación del constructo formativo. Para que el indicador formativo sea significativo debe alcanzar un nivel de significación para $p < 0,05$ del estadístico t para dos colas (Urbach y Ahlemann, 2010). Sin embargo, aunque un ítem posea una baja significación no se recomienda su eliminación puesto que se dejaría caer parte del valor del constructo exógeno (Roberts y Thatcher, 2009).

Posteriormente para realizar una valoración de los indicadores formativos, se deben tener en cuenta sus pesos, así como el valor t que determine la significación del indicador. Los pesos (weights) indican el grado de contribución de los indicadores formativos al constructo al cual se vinculan. Pueden ser interpretados como pesos de correlación canónica. Ayudan a determinar la jerarquización de los ítems en función de su grado de contribución a la variable a la cual se vinculan y teniendo en cuenta el contexto nomológico en el cual se inserta dicha variable.

En nuestro modelo se disponen 9 indicadores formativos para medir la variable de formación, de los cuales uno es negativo lo que no significa que no sea fiable. Para ello se debe comprobar su carga factorial, si fuese positiva esto indica que el indicador tiene influencia positiva sobre el constructo pero poco significativa. En el estudio todos los indicadores formativos (tabla 4.14) tienen cargas factoriales positivas, por lo cual los pesos simplemente nos reflejan la jerarquización u orden de importancia de los indicadores, siendo los más importantes el F9 (formación con medios multimedia e Internet), F7

(formación realizada dentro de la jornada laboral), F1 (formación con recursos) y F3 (formación orientada a las necesidades).

Tabla 4.14. Pesos y cargas factoriales del constructo formativo

Indicador	Pesos	t-student	Cargas Fact.	t-student	FIV
Formación con recursos	0,376	2,439	0,855	6,168	2,056
Formación planificada	0,109	0,694	0,823	8,000	2,778
Formación orientada a las necesidades	0,349	2,035	0,798	6,504	3,265
Se realiza de forma habitual y continua	-0,165	0,838	0,808	5,977	3,395
Formación orientada a la polivalencia	0,149	0,763	0,796	7,071	2,998
Se imparte en su puesto de trabajo	-0,019	0,119	0,590	5,346	2,608
Se realiza dentro de la jornada laboral	0,404	2,536	0,552	3,773	2,797
Formación orientada al trabajo en equipo	0,072	0,391	0,789	10,615	2,316
Se utilizan Internet, multimedia, virtual, etc.	0,536	5,394	0,813	6,213	1,465

FIV: Factor Inflación Varianza.

○ Análisis de la multicolinealidad de los indicadores formativos.

Para poder analizar la multicolinealidad entre los indicadores formativos, es necesario saber el valor del factor de inflación de la varianza (FIV). La no colinealidad se reflejó en el factor de inflación de la varianza con valores recomendados inferiores a 5 (Belsley 1991; Roberts y Thatcher, 2009). En este caso, la tabla 4.14 muestra que todos los valores son inferiores a 3,4, lo que indica que no existe multicolinealidad entre los mismos, esto es, cada uno posee un significado distinto a los otros.

4.5.2.3. Análisis modelo estructural.

Una vez revisado el modelo de medida, en este apartado se va a analizar el modelo estructural que servirá para el contraste de las hipótesis. En primer lugar, se definirán las variables que participan en las relaciones planteadas por las hipótesis del capítulo anterior, para posteriormente analizar el poder y relevancia predictiva de los variables latentes explicadas a partir de los análisis practicados.

○ Relaciones planteadas en el estudio

En este apartado se presentan las diferentes relaciones derivadas de los análisis que se testan en el modelo estructural.

a) Relaciones principales y de moderación

Los cuatro constructos dependientes más importantes son los siguientes:

- La formación es un constructo formativo compuesto (por nueve indicadores que definen la política) que viene influenciado exclusivamente por la cultura de la empresa y las variables de control en este modelo.
- El aprendizaje organizativo es un constructo de segundo orden que viene influido por la cultura, la formación, la variable mediadora (la transferencia de conocimiento) y las variables de control.
- Los resultados del empleado están influidos por la formación, el aprendizaje organizativo, las variables moderadoras (satisfacción y compromiso), los términos interacción y las variables de control.
- Los resultados de la entidad vienen determinados por los resultados del empleado, por la formación, el aprendizaje y la cultura organizativa, además de las variables de control.

$$(1) \text{FORMA} = \beta_{11}\text{CULTU} + \beta_{12}\text{EDAD} + \beta_{13}\text{ESTUD} + \beta_{14}\text{CATEG} + \varepsilon_1$$

$$(2) \text{APREN} = \beta_{21}\text{CULTU} + \beta_{22}\text{FORMA} + \beta_{23}\text{TRANS} + \beta_{24}\text{EDAD} + \beta_{25}\text{ESTUD} + \beta_{26}\text{CATEG} + \varepsilon_2$$

$$(3) \text{PRODU} = \beta_{31}\text{FORMA} + \beta_{32}\text{APREN} + \beta_{33}\text{SATIS} + \beta_{34}\text{COMIT} + \beta_{35}\text{FORMA} * \text{SATIS} + \beta_{36}\text{FORMA} * \text{TRANS} + \beta_{37}\text{EDAD} + \beta_{38}\text{ESTUD} + \beta_{39}\text{CATEG} + \varepsilon_3$$

$$(4) \text{RESUL} = \beta_{41}\text{PRODU} + \beta_{42}\text{FORMA} + \beta_{43}\text{APREN} + \beta_{44}\text{CULTU} + \beta_{45}\text{EDAD} + \beta_{46}\text{ESTUD} + \beta_{47}\text{CATEG} + \varepsilon_4$$

b) Relaciones de mediación

Además del efecto sobre el aprendizaje recogido en la ecuación 2, las variables mediadoras vienen definidas de la siguiente forma:

- El compromiso del empleado con el aprendizaje viene influido por la formación y las variables de control.
- La transferencia del conocimiento está explicada por el compromiso y las variables de control.

$$(5) \text{COMPR} = \beta_{51}\text{FORMA} + \beta_{52}\text{EDAD} + \beta_{53}\text{ESTUD} + \beta_{54}\text{CATEG} + \varepsilon_5$$

$$(6) \text{TRANS} = \beta_{61}\text{COMPR} + \beta_{62}\text{EDAD} + \beta_{63}\text{ESTUD} + \beta_{64}\text{CATEG} + \varepsilon_6$$

c) Relaciones con los constructos de segundo orden

En este trabajo se han utilizado dos constructos de segundo orden:

- La cultura organizativa es un constructo de segundo orden reflectivo a partir de siete constructos de primer orden reflectivos.
- El aprendizaje organizativo se mide a través de cinco constructos reflectivos de primer orden.

$$(7) \text{ CONTI} = \beta_{71}\text{CULTU} + \varepsilon_7$$

$$(8) \text{ DIALO} = \beta_{81}\text{CULTU} + \varepsilon_8$$

$$(9) \text{ EQUIP} = \beta_{91}\text{CULTU} + \varepsilon_9$$

$$(10) \text{ INTEG} = \beta_{101}\text{CULTU} + \varepsilon_{10}$$

$$(11) \text{ EMPOW} = \beta_{111}\text{CULTU} + \varepsilon_{11}$$

$$(12) \text{ ENTOR} = \beta_{121}\text{CULTU} + \varepsilon_{12}$$

$$(13) \text{ LIDER} = \beta_{131}\text{CULTU} + \varepsilon_{13}$$

$$(14) \text{ ADQUI} = \beta_{141}\text{APREN} + \varepsilon_{14}$$

$$(15) \text{ DISEM} = \beta_{151}\text{APREN} + \varepsilon_{15}$$

$$(16) \text{ INTER} = \beta_{161}\text{APREN} + \varepsilon_{16}$$

$$(17) \text{ MEMDE} = \beta_{171}\text{APREN} + \varepsilon_{17}$$

$$(18) \text{ MEMPR} = \beta_{181}\text{APREN} + \varepsilon_{18}$$

○ Poder y relevancia predictiva

Para finalizar este capítulo vamos a determinar el poder de predicción de las distintas variables, así como la fuerza de la relación entre las variables.

Para determinar ese poder de predicción utilizaremos el R^2 , que es una medida del poder de predicción. Los valores deben ser lo suficientemente altos para alcanzar un mínimo de capacidad explicativa. Se sugiere que deben ser cómo mínimo de 0,10 (Falk y Miller, 1992). Si su valor se encuentra por encima de 0,19, su capacidad explicativa es débil; si es superior a 0,33 es moderado; y si es superior a 0,67 se dice que es sustancial (Chin, 1998b).

En la Tabla 4.15. se puede observar que los siete constructos que miden la cultura de aprendizaje tienen valores superiores a 0,58 moderados y sustanciales. En el caso de las variables que miden el aprendizaje organizativo tienen valores superiores a 0,53. En cuanto

a las variables mediadoras (compromiso y transferencia) se sitúan por encima de 0,43. Finalmente, las variables de resultados tienen una varianza explicada por encima de 0,48. Por tanto, podemos afirmar que se alcanza un nivel de explicación en las variables dependientes por encima de los niveles mínimos sugeridos (Falk y Miller, 1992).

Tabla 4.15. Poder y relevancia predictiva de los constructos

Variable latente	R²	Q2
Aprendizaje continuo	0,829	0,587
Diálogo e indagación	0,789	0,635
Aprendizaje en equipo	0,865	0,661
Integración del sistema	0,745	0,532
Empowerment	0,781	0,610
Conexión con el entorno	0,841	0,654
Liderazgo estratégico	0,879	0,720
Formación	0,643	0,366
Compromiso con el aprendizaje	0,548	0,439
Transferencia de conocimiento	0,689	0,565
Aprendizaje organizativo	0,867	0,526
Adquisición	0,798	0,565
Diseminación	0,804	0,623
Interpretación	0,788	0,669
Memoria declarativa	0,793	0,542
Memoria procedimental	0,705	0,532
Resultados del empleado	0,698	0,483
Resultados de la entidad	0,757	0,598

Una vez determinado el poder de predicción de los constructos, pasamos a medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes, para lo cual nos ayudaremos del Test de Stone-Geisser o Q2 , también denominado “Cross Validated Redundancy”, de tal forma que para que el modelo establecido tenga relevancia predictiva el valor de Q2 debe ser superior a “0”, de no serlo carecería de poder predictivo alguno (Stone, 1974). En este trabajo todos los constructos tienen una Q2 superior a “0”, con lo cual el modelo predictivo tiene relevancia.

Por tanto, se dispone de un modelo estructural que permite el contraste de las hipótesis planteadas.

Para ello, habrá que analizar las estimaciones de las trayectorias individuales o coeficientes de regresión, es decir, el signo, magnitud y significación de los coeficientes de trayectoria. Para conocer la significación estadística se utilizará la técnica Bootstrapping, que proporciona los errores estándares y los valores estadísticos t de los parámetros (Efron y Tibshirani, 1993). Posteriormente con ayuda del coeficiente path determinaremos la fuerza de la relación estadística entre las variables latentes. (Chin, 1998a) sugiere que su valor debe ser de 0,2, aunque lo ideal sería que fuese superior a 0,3.

Asimismo, partiendo de la aplicación de la técnica bootstrap, aplicaremos la técnica no paramétrica de generación de intervalos de confianza al 95% basados en el enfoque percentil. Esta técnica no hace ninguna suposición con relación a la distribución de la muestra, permitiendo así conocer la significación de los parámetros estructurales. De este modo, si un intervalo de confianza para un coeficiente path estimado no incluye el valor cero, entonces la hipótesis de que dicho coeficiente path es igual a cero se rechaza. Los valores “t” obtenidos en la técnica bootstrap se comparan con una distribución t de Student para determinar la significación estadística de los parámetros. Utilizaremos una distribución de una cola ya que se hipotetiza una relación con dirección entre dos variables.

El análisis de toda esta información que permitirá el contraste de las hipótesis, será el principal objetivo del capítulo siguiente.

CAPÍTULO QUINTO: RESULTADOS

CAPÍTULO QUINTO

Tras la revisión de la metodología se está en disposición de pasar al análisis de los resultados empíricos de esta investigación. El objetivo fundamental de este capítulo es, por tanto, el de testar las hipótesis planteadas a lo largo de la revisión de la literatura. Para dar respuesta a este propósito, se ha estructurado este capítulo en dos apartados. En el primero se realiza un estudio descriptivo analizando las principales variables del estudio y otras adicionales que ayudan a entender cómo se comportan las empresas de nuestra muestra. En el segundo, se analizan los resultados derivados del contraste de las hipótesis planteadas.

5.1. Resultados descriptivos

En este apartado se va a realizar una descripción de análisis descriptivos que permiten conocer la muestra y que pueden servir para entender los resultados de este estudio. Para ello, se va a analizar por un lado cómo se comporta la muestra de oficinas con las principales variables del estudio y, por otro, conocer determinados descriptivos sobre otras cuestiones no introducidas en el estudio pero que ayudan a comprender los procesos de formación, desarrollo y aprendizaje en esta entidad financiera.

5.1.1. Principales variables utilizadas en el estudio

El procedimiento se ha llevado para mostrar los resultados de las principales variables de este trabajo ha sido el siguiente. En primer lugar, se ha realizado un análisis de conglomerados jerárquico, analizando el coeficiente de aglomeración, para conocer el número de grupos en los que se puede dividir la población con respecto a la variable analizada de tal forma que las oficinas del mismo grupo compartan un mayor número de características en común respecto a esa variable y difieran en mayor medida respecto al otro grupo en función de dicha variable (Hair *et al.*, 1999).

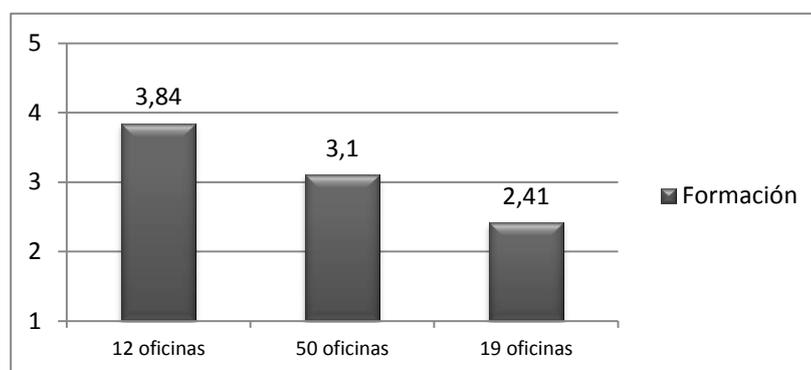
En segundo lugar se ha realizado un análisis clúster por el procedimiento de las k-medias introduciendo el número de grupos establecidos en la fase anterior. Este procedimiento permite dividir la muestra en función de los grupos seleccionados, mostrar si la variable seleccionada contribuye a diferenciar los dos grupos de forma significativamente

distinta (estadístico y significatividad del estadístico F) y mostrar qué y cuántas de esas oficinas se agrupan en cada conglomerado. Esto último permite crear una nueva variable categórica que facilitará el siguiente paso.

Por último, se ha realizado un análisis ANOVA de un factor con la intención de conocer si existen diferencias significativas en una serie de variables descriptivas proporcionadas por los encuestados en cada oficina (edad, el sexo, nivel de estudios, nivel de inglés, antigüedad, categoría laboral, contrato laboral o si disponen de un plan de carreras) en cada uno de los diferentes conglomerados resultantes de los pasos anteriores. Esto permitiría identificar si las oficinas con una mayor orientación al aprendizaje tienen características diferentes del resto.

En primer lugar se ha analizado la política de formación orientada al aprendizaje. A partir de la media de los indicadores y del clúster jerárquico se observaron 3 conglomerados diferentes. El análisis de los conglomerados no jerárquico, por el procedimiento de las K-medias, para la variable de formación orientada al aprendizaje organizativo muestra tres grupos significativamente diferentes en función de la formación ($F=182.326$ $p<0,001$) constituidos por 12 oficinas con un valor de 3,84 (en una escala de 1 a 5), 50 oficinas con 3,10 y 19 oficinas con 2,41 (ver figura 5.1).

Figura 5.1. Conglomerados de formación

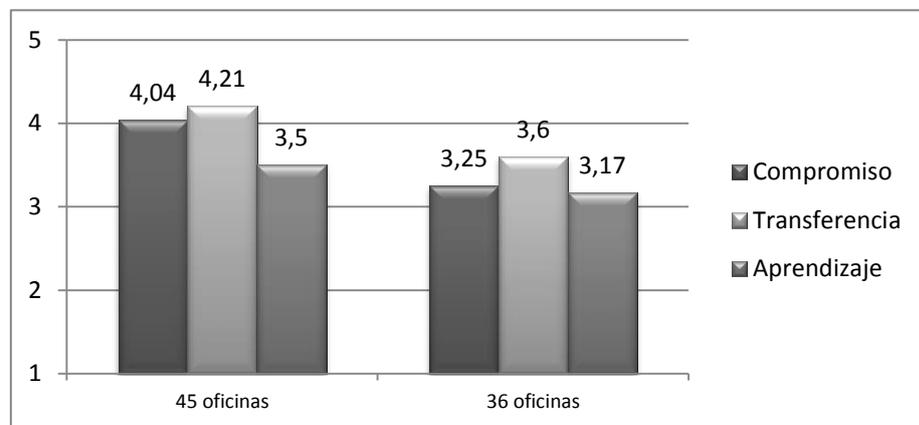


Escala 1-5

Analizando las características de cada uno de esos grupos de oficinas no se observan diferencias significativas ni en la edad media de los empleados que contestaron, el sexo, nivel de estudios, antigüedad, categoría laboral o plan de carreras. Sí se observa que los empleados que en su oficinas tienen políticas de formación orientadas al aprendizaje cuentan con empleados significativamente ($p<0,05$) con un mayor nivel de inglés que el resto (2,94 frente a 2,20 y 2,29) y una significativamente ($p<0,1$) mayor proporción de personal indefinido que las empresas con una formación media (2 frente a 1,91 y 2 respectivamente, siendo 1 mayoritariamente temporales y 2 mayoritariamente indefinidos).

En segundo lugar se analizó las variables propias del aprendizaje, esto es, el compromiso del empleado con el aprendizaje, la transferencia del aprendizaje y la variable del aprendizaje organizativo que resume todo el proceso de adquisición, asimilación, diseminación y ambos tipos de memoria. El análisis clúster realizado para las variables de compromiso con el aprendizaje ($F=156,947$ $p<0,001$), transferencia del aprendizaje ($F=156,947$ $p<0,001$) y aprendizaje organizativo ($F=156,947$ $p<0,001$) muestra la existencia de dos grupos (Figura 5.2.): 45 oficinas presentan mayores niveles de aprendizaje (4,04 de compromiso, 4,21 de transferencia y 3,50 de aprendizaje organizativo) y 36 oficinas con menores niveles (3,25 de compromiso, 3,60 de transferencia y 3,17 de aprendizaje organizativo).

Figura 5.2. Conglomerados de aprendizaje organizativo

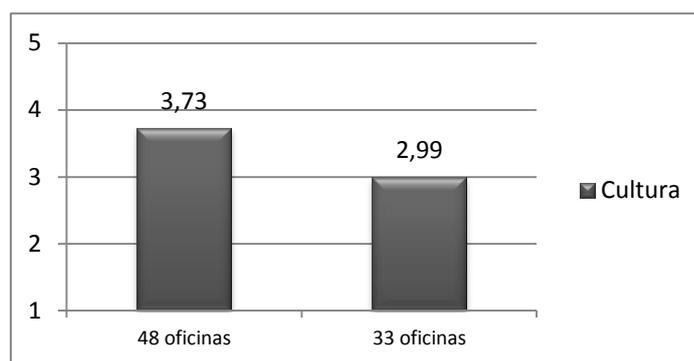


Escala 1-5

Ambos conglomerados comparten características similares en las empresas de la muestra. Sin embargo, se localizan diferencias en la variable que mide el puesto (valor medio 1,91; siendo 1 directivos, 2 atención personalizada y 3 caja, $p<0,05$). Aproximando esta variable a una cuantitativa que mida el nivel jerárquico de los puestos de la entidad, se observa que el grupo de mayor aprendizaje se produce en aquel que tiene una mayor proporción de puestos no directivos (2,03) que de directivos (1,80). Esto es, se producen mayores niveles de aprendizaje organizativo en oficinas con mayor proporción de personal no directivo.

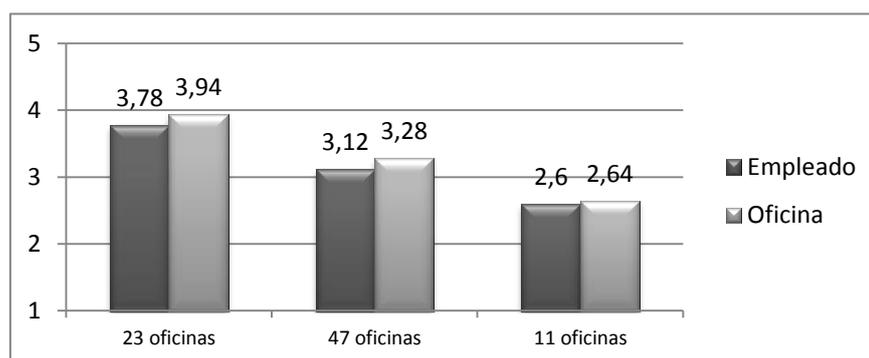
En tercer lugar nos ocupamos de la cultura organizativa. El análisis clúster ($F=126,726$ $p<0,001$) muestra la existencia de dos grupos (Figura 5.3.): 52 oficinas presentan mayores niveles de aprendizaje (3,54) y 29 menores niveles (3,03).

Al analizar las características que tienen ambos grupos de empresas en función de su cultura, no se observan diferencias significativas en las variables descriptivas estudiadas.

Figura 5.3 Conglomerados de cultura orientada al aprendizaje

Escala 1-5

En cuanto a los resultados, el análisis clúster muestra que la variable de resultados del empleado ($F=67,348$ $p<0,001$) y de resultados de la oficina ($F=69,729$ $p<0,001$) explican la existencia de tres grupos (Figura 5.4.): 23 oficinas presentan mayores niveles de resultados (3,78 para el empleado y 3,94 para la oficina), 47 oficinas ratios más moderados (3,12 y 3,28) y 11 oficinas con menores niveles (2,60 y 2,64).

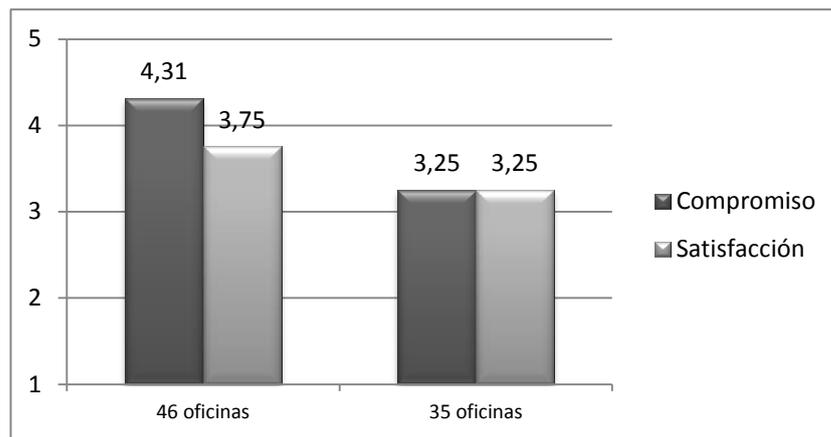
Figura 5.4. Conglomerados de resultados

Escala 1-5

Tras analizar las variables descriptivas utilizadas anteriormente y los diferentes grupos de oficinas en función de sus resultados, se observa que únicamente el nivel de inglés de los empleados (valor medio de los resultados 2,33; $p<0,05$) de las oficinas con peores resultados (2,71) y el de las oficinas con mejores resultados (2,55) es mayor al grupo de oficinas con resultados medios (2,14).

En el siguiente paso se analizaron las variables moderadoras del efecto de la formación en los resultados del empleado. En este caso, el análisis clúster para las variables de compromiso con la empresa ($F=147,346$ $p<0,001$) y satisfacción con el puesto de trabajo ($F=36,490$ $p<0,001$) muestra la existencia de dos grupos (Figura 5.5.): 46 oficinas presentan mayores valores (4,31 para el compromiso y 3,75 de satisfacción), mientras que 25 oficinas cuentan con menores niveles (3,25 y 3,25).

Figura 5.5. Conglomerados de compromiso y satisfacción

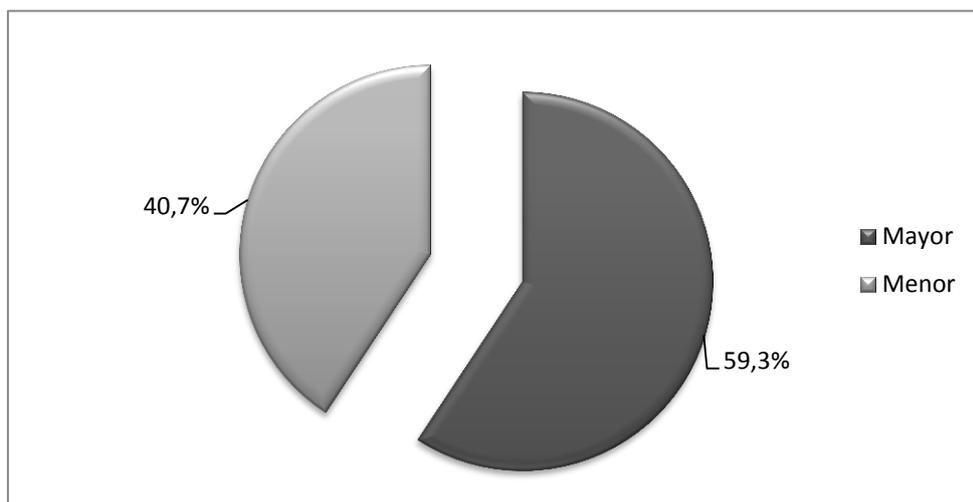


Escala 1-5

Análogamente que en el caso del aprendizaje organizativo, la variable que mide el puesto es significativamente diferente (valor medio 1,91 siendo 1 directivos, 2 atención personalizada y 3 caja, $p < 0,05$). En este caso el grupo de mayor aprendizaje se produce en aquel que tiene una mayor proporción de puestos no directivos (2,03) que de directivos (1,82).

Por último, se ha realizado un análisis global de todas las variables estudiadas. En este caso el análisis clúster muestra la existencia de 2 grupos de empresas (Figura 5.6.) constituidas por 48 y 33 oficinas.

Figura 5.6. Orientación al aprendizaje



En este caso, todas las variables son significativas y contribuyen a explicar la existencia de dos grandes grupos en función de su orientación al aprendizaje.

Tabla 5.1. Grupos de oficinas en función de su orientación al aprendizaje

Variables analizadas	Conglomerados		Significatividad
	Mayor orientación al aprendizaje	Menor orientación al aprendizaje	
Cultura orientada al aprendizaje	3,68	3,05	P<0,01
Formación orientada al aprendizaje	3,20	2,79	P<0,01
Compromiso con el aprendizaje	3,99	3,25	P<0,01
Transferencia de conocimientos	4,14	3,66	P<0,01
Aprendizaje organizativo	3,52	3,12	P<0,01
Compromiso con la empresa	4,15	3,42	P<0,01
Satisfacción con el puesto	3,79	3,16	P<0,01
Resultados del empleado	3,42	2,98	P<0,01
Resultados de la oficina	3,56	3,13	P<0,01
Número de oficinas	48	33	

Escala 1-5

Al cruzar en un análisis ANOVA estos conglomerados con las variables descriptivas anteriores, únicamente el puesto en la oficina es diferente en ambos grupos (valor medio de los resultados 1,91; $p<0,05$), siendo las oficinas con mayor proporción de personal no directivo (2,04 frente a 1,83) las que tienen una mayor orientación al aprendizaje. Por tanto, entidades que cuenten con un mayor número de empleados y, por tanto, una mayor proporción de personal no directivo, van a tener una mayor orientación al aprendizaje.

Sin embargo se debe precisar que estos análisis descriptivos están realizados con un número limitado de variables descriptivas y no recogerán otras variables que también pueden contribuir a por qué existen estos dos grupos de oficinas.

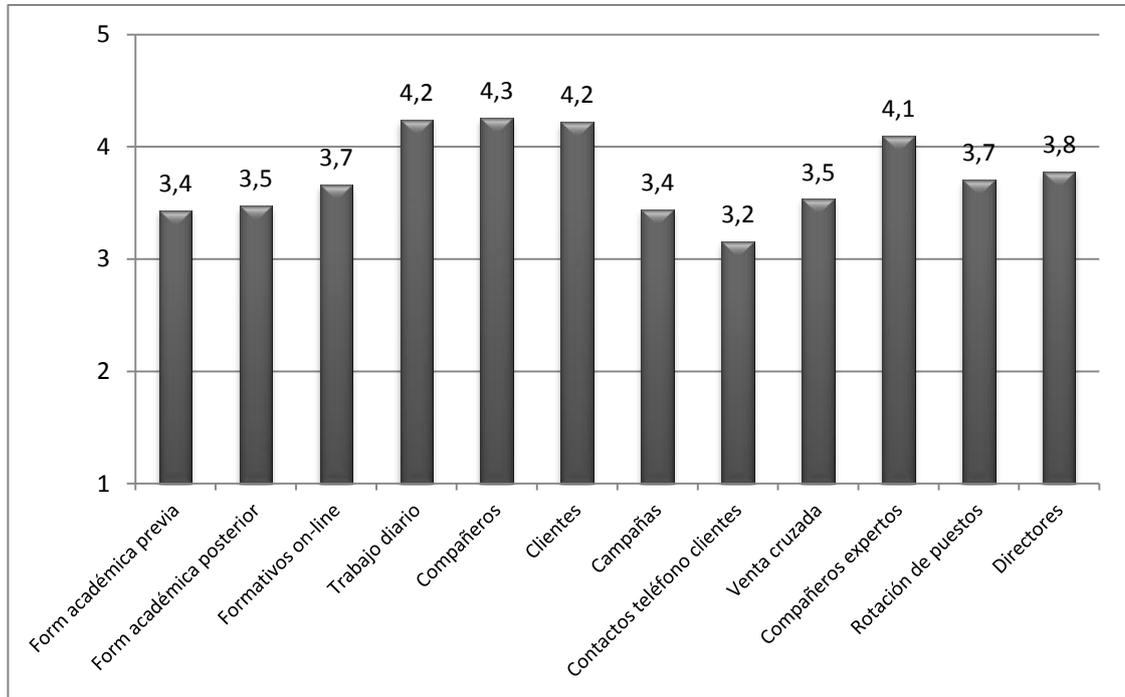
5.1.2. Variables relacionadas con el estudio

Además de las variables estudiadas en el apartado anterior, en el cuestionario se recogió otra información que también es de interés para entender las relaciones planteadas. Es por ello, que a continuación analizaremos información relativa a acciones formativas emprendidas, aspectos relacionados con el desarrollo personal, el clima y otros temas de actualidad.

En primer lugar nos centramos en las acciones formativas que han sido más eficaces en las cajas de acuerdo a la opinión de los encuestados. En la Figura 5.7 se observa que es el aprendizaje que se produce a través de la interacción con compañeros (4,3 en una escala de 5), seguidas de los conocimientos adquiridos con la experiencia diaria (4,2), del trato con clientes (4,2) y de otros compañeros expertos (4,1) los que realmente mejoran los resultados de la entidad. En cambio, el conocimiento adquirido con las llamadas telefónicas a los clientes (3,2) o con las campañas desarrolladas en las oficinas (3,4) y venta cruzada (3,5), así como la formación académica previa (3,4) y posterior (3,5), se sitúan en los niveles más

bajos, aunque por encima del valor medio de 3, como elementos que contribuyen a la mejora de resultados.

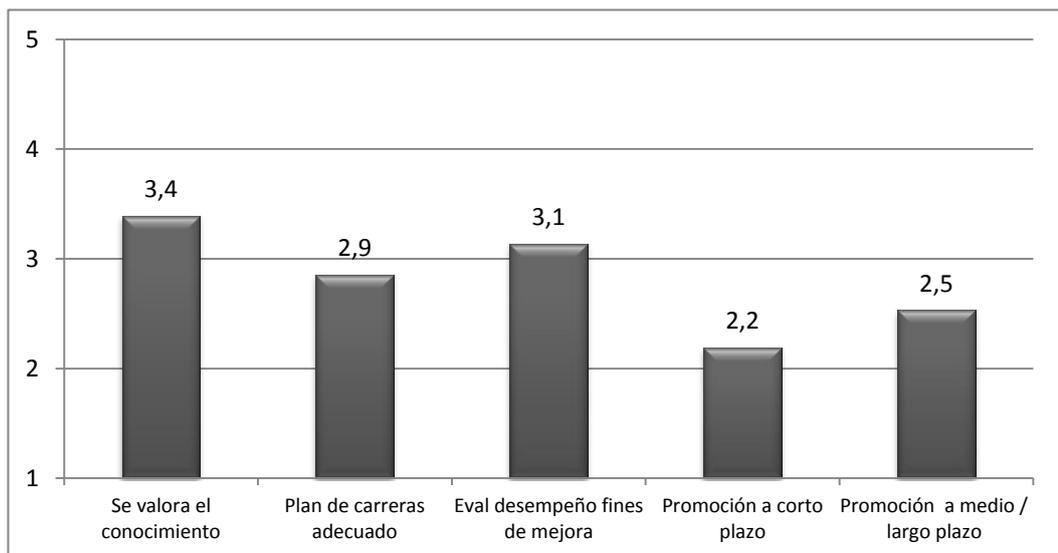
Figura 5.7. Acciones formativas más eficaces



Escala 1-5

Unido al proceso de formación están las diferentes acciones vinculadas al desarrollo del personal (Figura 5.8).

Figura 5.8. Desarrollo del personal



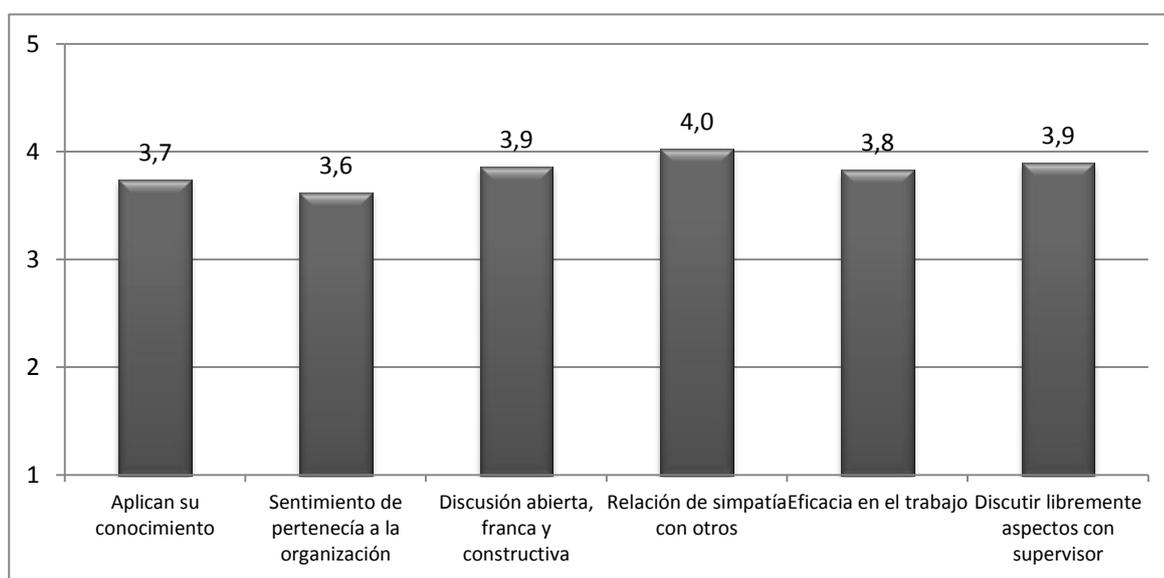
Escala 1-5

En este caso, en una escala de 1 a 5, se observa que dos aspectos están ligeramente por encima de la media: la valoración por parte de la empresa de los conocimientos

adquiridos por los empleados (3,4) y la realización de evaluaciones del rendimiento con fines de mejora para el empleado (3,1). En cambio, las posibilidades de promoción y desarrollo se consideran muy escasas en estos momentos, tanto a corto (2,2) como largo plazo (2,5).

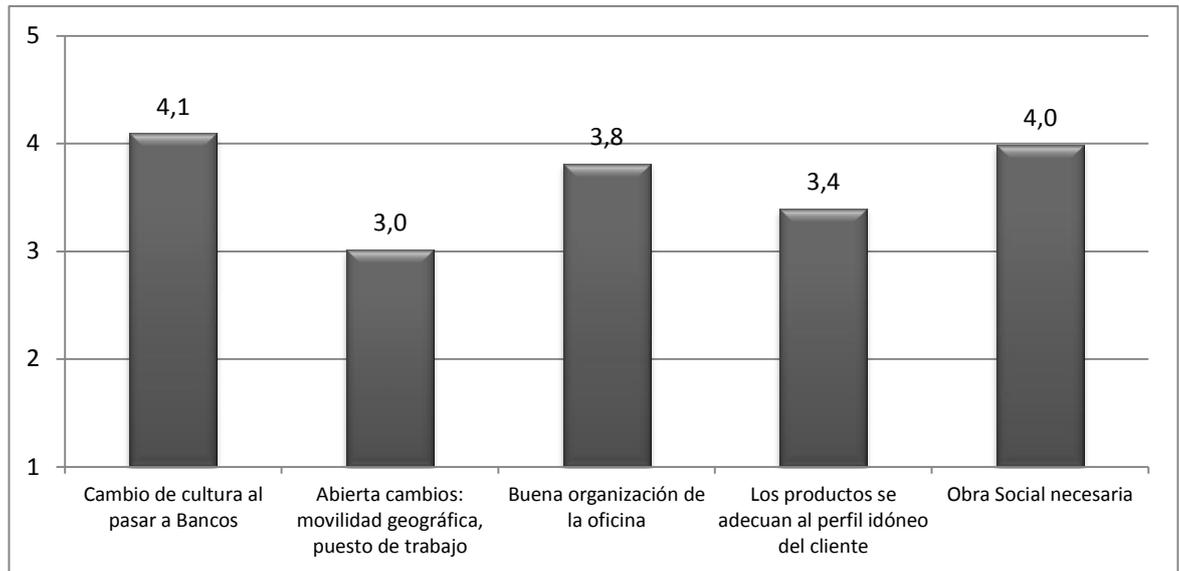
En tercer lugar, se estudia el clima existente en las cajas en la actualidad. En la Figura 5.9 se recogen diferentes aspectos relacionados con el clima que se mantienen en las diferentes oficinas que participaron en el estudio. En este caso, todos valores se encuentran por encima de 3,7. Esto parece mostrar que se muestran niveles de satisfacción moderadamente altos, lo que denota un buen ambiente para trabajar.

Figura 5.9. Clima



Escala 1-5

Finalmente, se examinan determinados temas de interés en el momento de realizar la encuesta (Figura 5.10). En primer lugar, se considera que la cultura organizativa va a cambiar al pasar de Caja a Banco (4,1). Esto, sin duda, entraña cierta preocupación e incertidumbre entre los empleados que se tienen que enfrentar a la nueva situación. Otro de los aspectos entre los que existe un gran consenso es el relativo a la importancia de la obra social que se está poniendo en duda su continuidad (4,0). Sin embargo, no existe tanto acuerdo sobre la idoneidad de los productos ofertados a los clientes (3,4), por lo que se podrían realizar mayores esfuerzos para conocer qué demandan los clientes y qué productos les podrían interesar. Asimismo, se detecta que no existe una gran predisposición a la movilidad geográfica o de funciones (3,0). Como aspecto más positivo se encuentra el que las oficinas están bien organizadas para poder desarrollar su función.

Figura 5.10. Temas de interés en la actualidad

Escala 1-5

Una vez analizada la información descriptiva en este estudio, en el siguiente apartado se va a proceder a analizar los resultados que tratan de contrastar las hipótesis planteadas en el estudio.

5.2. Resultados del contraste de hipótesis

Los resultados del modelo estructural aparecen en la tabla 5.2. En esta tabla aparecen los coeficientes path o coeficientes de regresión estandarizados, su significatividad a partir de la técnica Bootstrap y los intervalos de confianza al 95% aplicando el enfoque percentil. Por tanto, se observarán estos coeficientes analizando su signo y significatividad analizando que adopten valores superiores a 0,2 (Chin, 1998a).

Tabla 5.2. Modelo estructural: Efectos directos

Relaciones del modelo	Coef	Desv tip	Estad t	IC
Hipótesis				
Cultura → Formación	0,804***	0,133	6,024	(0,497;0,913)
Cultura → Aprendizaje Organizativo	0,523***	0,097	5,410	(0,386;0,704)
Cultura → Resultados de la entidad	-0,123	0,152	0,805	(-0,360;0,134)
Formación → Aprendizaje Organizativo	0,149*	0,067	2,238	(0,024;0,249)
Formación → Resultados del empleado	0,018	0,133	0,131	(-0,172;0,272)
Formación → Resultados de la entidad	0,314***	0,090	3,490	(0,163;0,457)
Formación → Compromiso Aprendizaje	0,680***	0,150	4,532	(0,350;0,829)
Compromiso Aprendizaje → Transferencia	0,836***	0,107	7,804	(0,585;0,923)
Transferencia → Aprendizaje Organizativo	0,302**	0,097	3,102	(0,096;0,399)
Aprendizaje Organizativo → Resultados del empleado	0,372**	0,143	2,597	(0,119;0,591)
Aprendizaje Organizativo → Resultados de la entidad	0,156	0,162	0,964	(-0,159;0,389)
Compromiso Empresa → Resultados del empleado	0,110	0,110	1,002	(-0,081;0,278)
Satisfacción → Resultados del empleado	0,092	0,139	0,661	(-0,133;0,330)
Formación * Compromiso → Resultados del empleado	1,418*	0,623	2,274	(0,107;1,904)
Formación * Satisfacción → Resultados del empleado	1,185*	0,508	2,335	(0,186; 1,702)
Resultados del empleado → Resultados de la entidad	0,592***	0,085	6,962	(0,442;0,725)
Variables de control				
Edad → Formación	0,053	0,121	0,436	(-0,179;0,219)
Edad → Compromiso Aprendizaje	-0,218	0,131	1,663	(-0,443; -0,017)
Edad → Transferencia Conocimiento	0,067	0,114	0,590	(-0,145;0,243)
Edad → Aprendizaje Organizativo	-0,072	0,086	0,830	(-0,233;0,058)
Edad → Resultados del empleado	-0,254*	0,129	1,965	(-0,497;-0,066)
Edad → Resultados de la entidad	0,045	0,094	0,482	(-0,109;0,189)
Nivel de estudios → Formación	0,058	0,089	0,652	(-0,127;0,151)
Nivel de estudios → Compromiso Aprendizaje	0,041	0,098	0,420	(-0,172;0,171)
Nivel de estudios → Transferencia Conocimiento	0,042	0,088	0,478	(-0,141;0,139)
Nivel de estudios → Aprendizaje Organizativo	-0,052	0,074	0,698	(-0,232;0,019)
Nivel de estudios → Resultados del empleado	-0,094	0,086	1,099	(-0,259;0,032)
Nivel de estudios → Resultados de la entidad	-0,024	0,072	0,337	(-0,173;0,079)
Categoría Laboral → Formación	-0,052	0,098	0,530	(-0,168;0,146)
Categoría Laboral → Compromiso Aprendizaje	0,195	0,127	1,544	(-0,023;0,391)
Categoría Laboral → Transferencia Conocimiento	-0,044	0,105	0,416	(-0,238;0,122)
Categoría Laboral → Aprendizaje Organizativo	0,082	0,079	1,035	(-0,041;0,219)
Categoría Laboral → Resultados del empleado	0,175	0,098	1,788	(0,035;0,343)
Categoría Laboral → Resultados de la entidad	-0,017	0,113	0,150	(-0,220;0,162)

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Continuación Tabla 5.2. Modelo estructural: Efectos directos

Relaciones del modelo	Coef	Desv tip	Estad t	IC
Constructos de segundo orden				
Cultura → Aprendizaje continuo	0,910 ^{***}	0,046	19,982	(0,802-0,952)
Cultura → Dialogo e indagación	0,889 ^{***}	0,057	15,526	(0,757-0,941)
Cultura → Aprendizaje en equipo	0,930 ^{***}	0,029	31,829	(0,868-0,962)
Cultura → Captación y compartir	0,863 ^{***}	0,072	12,025	(0,698-0,930)
Cultura → Empowerment	0,884 ^{***}	0,045	19,690	(0,783-0,934)
Cultura → Conexión con el entorno	0,917 ^{***}	0,044	20,645	(0,814-0,958)
Cultura → Liderazgo estratégico	0,937 ^{***}	0,028	33,615	(0,877-0,967)
Aprendizaje Organizativo → Adquisición	0,893 ^{***}	0,050	17,824	(0,776-0,942)
Aprendizaje Organizativo → Diseminación	0,897 ^{***}	0,070	12,762	(0,731-0,947)
Aprendizaje Organizativo → Interpretación	0,888 ^{***}	0,074	11,999	(0,715-0,948)
Aprendizaje Organizativo → Memoria declarativa	0,890 ^{***}	0,065	13,775	(0,730-0,942)
Aprendizaje Organizativo → Memoria procedimental	0,840 ^{***}	0,129	6,528	(0,547-0,931)

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

En esta tabla 5.2. se puede observar cómo los constructos de segundo orden está relacionados con los de primer orden, siendo todos los coeficientes significativos y mostrando evidencias de su relación.

Por otro lado, en la misma tabla aparecen las tres variables control y sus relaciones con las variables explicadas más importantes. Únicamente la edad está negativamente relacionada con los resultados del empleado.

Asimismo, se ha recogido en la tabla 5.3 los resultados los efectos totales de las relaciones más importantes de nuestro modelo.

Tabla 5.3. Modelo estructural: Efectos totales

Relaciones del modelo	Coef	Des tip	Estad t	IC
Cultura → Aprendizaje Organizativo	0,780 ^{***}	0,081	9,697	(0,601;0,879)
Cultura → Resultados del empleado	0,304	0,164	1,859	(0,055;0,554)
Cultura → Resultados de la entidad	0,431 ^{**}	0,164	2,636	(0,103;0,625)
Formación → Aprendizaje Organizativo	0,321 [*]	0,126	2,551	(0,062;0,459)
Formación → Resultados del empleado	0,137	0,159	0,862	(-0,106;0,402)
Formación → Resultados de la entidad	0,444 ^{**}	0,148	3,001	(0,224;0,679)
Aprendizaje Organizativo → Resultados del empleado	0,372 ^{**}	0,143	2,597	(0,109;0,584)
Aprendizaje Organizativo → Resultados de la entidad	0,376 [*]	0,184	2,043	(0,017;0,607)

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

En los siguientes apartados pasaremos a comentar los resultados más sobresalientes de estas tablas y su relación con las hipótesis de nuestro estudio.

5.2.1. Contraste de las hipótesis

5.2.1.1. Contraste de la primera hipótesis: Relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados del empleado

En la primera hipótesis de nuestro estudio se planteaba que el aprendizaje organizativo ejercía una influencia positiva en los resultados del empleado. Los resultados de este estudio muestran evidencia de esta relación ($\beta = 0.372$, $p < .01$). Esto viene a reforzar la idea de que los conocimientos aprendidos por la oficina, tras los procesos de adquisición, diseminación, interpretación y su almacenaje en la memoria organizativa van a permitir que el empleado sea más productivo en su trabajo. En consecuencia, se puede afirmar que existe evidencia suficiente para aceptar la primera hipótesis.

Estos resultados son coherentes con la literatura (Senge, 1990; Zubieta y Susinos, 1992; Bartel, 1994; Lengermann, 1996; Aragón *et al.*, 2003; Jaw y Liu, 2003; Jerez-Gómez, 2004; Jerez-Gómez *et al.*, 2005a; Hafizi y Nor Hayati, 2006; Kridan y Goulding, 2006; Jamali *et al.*, 2009; Olló-López *et al.*, 2009; Brown y Rusnak, 2010; Fong *et al.*, 2011; Fernández-Echeverry *et al.*, 2012; Madero y Murgueitio, 2012) que señalaba tal relación. Todo ello, avalado por resultados del empleado ante un mejor desempeño en el puesto de trabajo, calidad en el desarrollo de sus actividades, excelente atención al cliente, además del incremento en su polivalencia y versatilidad.

5.2.1.2. Contraste de la segunda hipótesis: Relación entre los resultados del empleado y los resultados de la entidad

En la segunda hipótesis del trabajo nos planteamos la relación entre los resultados del empleado y de la oficina. En este caso, se observa una gran relación entre ambas variables ($\beta = 0.592$, $p < .001$), indicando que el empleado contribuye de manera efectiva a mejorar los resultados de la empresa. Sin duda, esto viene a señalar la importancia de la contribución de este tipo de empleados en el rendimiento de las oficinas. Por tanto, se aceptaría la segunda hipótesis del trabajo (Beamish *et al.*, 2002; Egan *et al.*, 2003; Harris, 2003; Green, 2004; Aliende, 2007; Huang *et al.*, 2007).

5.2.1.3. Contraste de la tercera hipótesis: Relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados de la entidad

En tercer lugar, se analiza la relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados de la entidad. Sin embargo, pese a que se había encontrado una relación positiva

con los resultados del empleado, no ha ocurrido lo mismo con los resultados de la oficina ($\beta = 0.156, p > .05$). Por tanto, no se puede aceptar la tercera hipótesis.

Estos resultados contrastan con los esperados y no proporcionan la evidencia de trabajos anteriores (Londoño, 2003; Mínguez, 2003; Lai *et al.*, 2009; González-Vargas, 2012), aunque de forma mayoritaria apuestan por logro de resultados sin precisar si es de forma directa o indirecta. Esto quizás se deba a que el aprendizaje organizativo no va a tener resultados en la oficina a menos que se obtengan resultados individuales por parte de los empleados.

Sin embargo, analizando los resultados de los efectos totales proporcionados por la tabla 5.3., sí se observa un efecto positivo del aprendizaje organizativo en los resultados de la entidad ($\phi = 0.376, p < .05$) a través de los resultados del empleado. Por tanto, sólo se tendría una evidencia indirecta (Han *et al.*, 1998; Hurley y Hult, 1998; Baker y Sinkula, 1999a; 2002; Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle, 2006), pero no directa.

5.2.1.4. Contraste de la cuarta hipótesis: Relación entre la formación orientada al aprendizaje y el aprendizaje organizativo

En cuarto lugar se analiza la relación entre formación y aprendizaje organizativo. El resultado de su contraste revela que existe evidencia suficiente para aceptarla ($\beta = 0.149, p < .05$). Esto refuerza la literatura existente (McGill y Slocum, 1993; Ulrich *et al.*, 1993; Ahmed *et al.*, 1999; Jaw y Liu, 2003; Jerez-Gómez *et al.*, 2004; Cabrera y Cabrera, 2005; Pérez-López *et al.*, 2006; Chen y Huang, 2009; Fong *et al.*, 2011) y muestra la importancia de esta política de personal para contribuir a los procesos de adquisición, diseminación, asimilación y memoria organizativa.

En consecuencia, una política de formación constituida por las prácticas señaladas en la revisión de la literatura como orientadas al aprendizaje facilitan que las oficinas adquieran y puedan utilizar nuevo conocimiento para el desarrollo de sus operaciones.

5.2.1.5. Contraste de la quinta hipótesis: Relación entre la formación orientada al aprendizaje y los resultados del empleado

La formación que facilita el aprendizaje debería convertirse en un instrumento útil para que el empleado alcance mayores resultados. Sin embargo, en nuestro estudio no se encuentra evidencia para sustentar tal hipótesis ni de forma directa ($\beta = 0.018, p > .05$), ni de forma indirecta ($\phi = 0.137, p > .05$).

La explicación a este hecho podría encontrarse en que aunque la formación le permite al empleado contar con nuevas habilidades para desarrollar su trabajo, los resultados no tienen por qué producirse a corto plazo (Pérez-López *et al.*, 2004a; Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle, 2006). Es más, puede que incluso descienda su productividad en el momento de impartirla si con ello le lleva a reducir su tiempo de trabajo, si está recibiendo esa formación, y a emplear el resto con nuevas prácticas que requieren un periodo de adaptación a las mismas.

Por otro lado, el efecto de la formación en los resultados va a depender de la situación y características del empleado que pueden actuar como variables moderadoras como se verá posteriormente.

5.2.1.6. Contraste de la sexta hipótesis: Relación entre la formación orientada al aprendizaje y los resultados de la entidad

A pesar de la falta de evidencia de la relación entre la formación y los resultados del empleado, en la hipótesis seis se planteaba que la formación favorece los resultados de la entidad. En este caso, sí existe evidencia positiva directa ($\beta = 0.314$, $p < .001$) lo que nos permite aceptar esta hipótesis.

Esto lleva a considerar que la formación orientada al aprendizaje va a tener mayores efectos en variables globales de rentabilidad, volumen de negocio, satisfacción de clientes o la imagen de la empresa, si bien puede que no sea tan eficaz sobre objetivos individuales de los empleados.

Asimismo, supone un gran apoyo para todos aquellos estudios que apoyan que la formación puede contribuir de forma significativa a la obtención de resultados empresariales (Pfeffer, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Delaney y Huselid, 1996; Huselid *et al.*, 1997; Aragón *et al.*, 2003; Barba-Aragón *et al.*, 2007; Dolan *et al.*, 2007).

5.2.1.7. Contraste de la séptima y octava hipótesis: Moderación de la satisfacción del trabajador con su puesto de trabajo y del compromiso del empleado con la empresa

Una vez analizada la relación entre la formación y los resultados del empleado, se persiguió contrastar si la situación del empleado que recibe la formación puede condicionar que no le lleve a sacarle rendimiento a dicha formación. Para ello, se han utilizado las variables de satisfacción y compromiso del empleado.

En primer lugar, no se encuentra ningún tipo de relación directa entre estas variables moderadoras y los resultados del empleado. Esto contrasta con los argumentos que tradicionalmente se establecen desde el campo de la Psicología y la Empresa.

Sin embargo, sí se encuentra que estas variables pueden actuar como moderadoras. En este caso, tanto para el compromiso con la empresa ($\beta = 1.418$, $p < .05$) como para la satisfacción con el puesto de trabajo ($\beta = 1.185$, $p < .05$) hacen que el efecto de la formación en los resultados del empleado sean mayores. Estos resultados nos llevan a aceptar ambas hipótesis.

En consecuencia, el efecto de la formación en los resultados del empleado va a depender de lo satisfecho que se encuentre en su puesto, con sus compañeros, su retribución,... y de lo comprometido e identificado que se sienta con su empresa.

5.2.1.8. Contraste de la novena, décima y undécima hipótesis: El compromiso con el aprendizaje y la transferencia de conocimiento como variables mediadoras

Si en la cuarta hipótesis se analizaba la relación entre la formación y el aprendizaje organizativo de forma directa, en las hipótesis nueve, diez y once se persigue conocer el efecto indirecto de la misma.

Los resultados muestran que la formación tiene un efecto positivo sobre el compromiso del empleado con el aprendizaje ($\beta = 0.680$, $p < .001$) lo que permite aceptar la hipótesis nueve. Asimismo, se encuentra una relación positiva entre este compromiso y la transferencia de conocimientos del empleado ($\beta = 0.836$, $p < .001$) permitiendo aceptar la hipótesis diez. Finalmente, los resultados también muestran el efecto de la transferencia de conocimientos del empleado sobre el aprendizaje de las organizaciones ($\beta = 0.302$, $p < .01$) confirmando la hipótesis once.

Estos resultados reflejan que la formación orientada al aprendizaje va a promover que los empleados se sensibilicen con el aprendizaje y promuevan la transferencia de los conocimientos hacia el resto de empleados de la entidad. En definitiva, esto permite dar sustento a las tres hipótesis y a la literatura previa (Garvin, 1993; Hamel y Prahalad, 1994; Sinkula, 1994; Kozlowski y Salas, 1997; Haccoun y Saks, 1998; Cross *et al.*, 2001; Bontis *et al.*, 2002; Templeton *et al.*, 2002; Borgatti y Cross, 2003; Gasalla, 2003; Pérez-López *et al.*, 2004a; Andreu *et al.*, 2005; Pérez-López *et al.*, 2005; Mitnik *et al.*, 2006; Castañeda y Fernández-Ríos, 2007; Peralta-Gómez *et al.*, 2007; Madero y Murgueitio, 2012). En este

caso, la formación consigue promover el aprendizaje de la organización movilizando al empleado con conductas favorables a la adquisición y distribución del conocimiento.

5.2.1.9. Contraste de la duodécima hipótesis: Relación entre la cultura orientada al aprendizaje y la formación orientada al aprendizaje

Dado el importante papel de la formación orientada al aprendizaje en nuestro modelo, la hipótesis doce persigue conocer si la cultura de la empresa puede ser un elemento que contribuya a su desarrollo.

Los resultados del modelo estructural revelan que la cultura ejerce un efecto positivo en este tipo de formación ($\beta = 0.804$, $p < .001$) lo que nos lleva a aceptar esta hipótesis y a apoyar la literatura previa (Ahmed *et al.*, 1999; Elangovan y Karakowsky, 1999; Jaw y Liu, 2003; Gómez-Mejía *et al.*, 2004; Jerez-Gómez, 2004; Ortiz-García *et al.*, 2004; De la Torre, 2005; Ballesteros-Rodríguez *et al.*, 2010; Londoño y López, 2011; Barba-Aragón *et al.*, 2014).

5.2.1.10. Contraste de la decimotercera hipótesis: Relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje organizativo

Al igual que en el caso de la formación, los resultados muestran que la cultura orientada al aprendizaje lleva a que se produzca un mayor aprendizaje en la organización ($\beta = 0.523$, $p < .001$), esto es, a que se promuevan los procesos de adquisición, diseminación, asimilación y memoria organizativa.

Con esto se acepta la hipótesis decimotercera, se refuerza la literatura previa (Morgan, 1997; Serrate-Alfonso, 2003; Ballesteros-Rodríguez *et al.*, 2010; Pérez-López *et al.*, 2010; Vilana-Arto y Rodríguez-Monroy, 2010; García-Cabrera *et al.*, 2011; Pérez-López, 2012; Fraj-Andrésa *et al.*, 2013; Barba-Aragón *et al.*, 2014) y permite destacar el papel que tiene la cultura de la organización para el funcionamiento de los procesos organizativos.

5.2.1.11. Contraste de la decimocuarta hipótesis: Relación entre la cultura orientada al aprendizaje y los resultados organizativos.

La última hipótesis de este estudio analiza el efecto de la cultura sobre los resultados de la entidad. En este caso, no se encuentra evidencia significativa del efecto de la cultura en los resultados ($\beta = -0.123$, $p > .05$) y, por tanto, no se puede aceptar esta hipótesis.

Sin duda, la explicación de por qué no se produce esta relación se debe a la lejanía de estas dos variables, esto es, la influencia de la cultura en los resultados va a ir determinada por un gran número de variables intermedias. Esto parece venir corroborado por los efectos indirectos que se muestran en la tabla 5.3. En este caso, la cultura tiene un efecto positivo sobre los resultados de la entidad ($\varphi = 0.431$, $p < .01$), si bien no ejerce la misma influencia sobre los resultados de los empleados ($\varphi = 0.304$, $p > .05$).

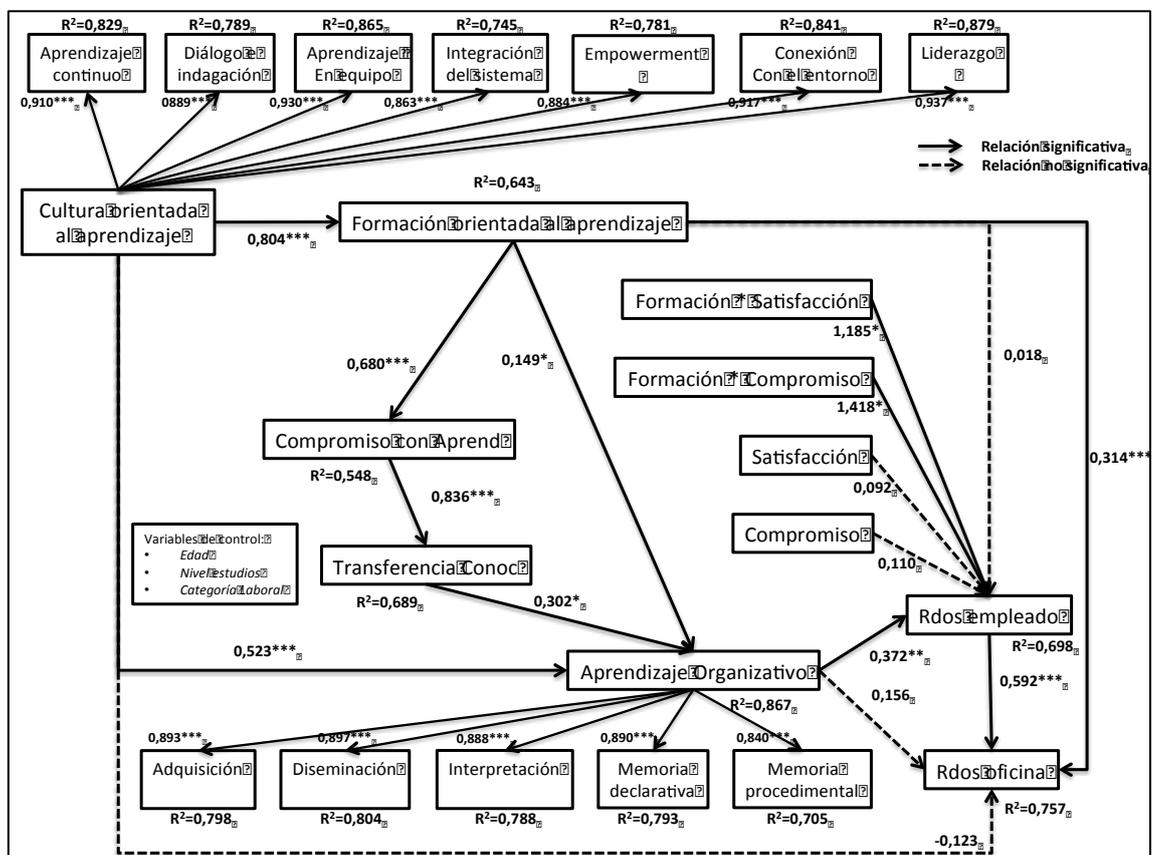
En consecuencia, la cultura organizativa va a tener un efecto determinante sobre la formación y el aprendizaje y en los resultados de forma indirecta.

5.2.2. Conclusiones del contraste de hipótesis

Una vez analizados el contraste de las hipótesis (ver Figura 5.11.) conviene señalar los aspectos más importantes que se derivan del mismo.

En primer lugar, la formación orientada al aprendizaje viene fuertemente explicada ($R^2=0,643$) por la cultura orientada al aprendizaje. Por tanto, esta política de RRHH va a estar influenciada y motivada por aquellas organizaciones que valoren el aprendizaje. En caso contrario se demandaría otro tipo de formación con otros fines.

Figura 5.11. Resultados del contraste de hipótesis



En segundo lugar, el aprendizaje organizativo viene explicado ($R^2=0,867$) tanto por la cultura, la formación y la transferencia de conocimientos. De un lado, la cultura organizativa influye en este tipo de aprendizaje. De otro, el efecto de la formación directo e indirecto a través del compromiso y transferencia van a influir en su desarrollo. Por tanto, todas estas variables van a ser determinantes de los procesos de aprendizaje.

Al analizar el efecto sobre los resultados del empleado ($R^2=0,698$) se puede comprobar que el aprendizaje organizativo explica esta variable. Asimismo, se ha encontrado un efecto moderador positivo de la satisfacción con el puesto y el nivel de compromiso con la empresa en la relación entre la formación y los resultados del empleado.

Por otra parte, los resultados de la entidad vienen determinados ($R^2=0,757$) por los resultados del empleado y la política de formación llevada a cabo por la empresa. De esta forma, y de acuerdo con la tabla 5.4, se han aceptado once de las catorce hipótesis, encontrándose evidencia de una relación indirecta en dos de las tres hipótesis que no se han aceptado.

Tabla 5.4. Evidencia del contraste de las hipótesis

Nº	Hipótesis	Evidencia
H ₁	El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados del empleado	Se acepta
H ₂	Los resultados del empleados influyen positivamente en los resultados de la entidad	Se acepta
H ₃	El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados de la entidad	No se acepta, aunque existe efecto indirecto
H ₄	La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo	Se acepta
H ₅	La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados del empleado	No se acepta
H ₆	La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados de la entidad	Se acepta
H ₇	La satisfacción del trabajador con su puesto de trabajo modera la relación entre la formación y los resultados del empleado	Se acepta
H ₈	El compromiso del empleado con la empresa modera la relación entre la formación y los resultados del empleado	Se acepta
H ₉	La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en el compromiso del empleado hacia el aprendizaje	Se acepta
H ₁₀	El compromiso del empleado hacia el aprendizaje influye positivamente en la capacidad de transferencia del conocimiento	Se acepta
H ₁₁	La capacidad del empleado de transferir el aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo	Se acepta
H ₁₂	La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en la formación orientada al aprendizaje	Se acepta
H ₁₃	La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo	Se acepta
H ₁₄	La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados organizativos	No se acepta, aunque existe efecto indirecto

Es importante detenerse en este apartado en aquellas hipótesis que no se cumplen, por ejemplo, la no aceptación de la tercera hipótesis pone de manifiesto que el aprendizaje organizativo aunque no tiene relación directa con los resultados de la entidad, sí que influye indirectamente en los resultados de la misma. Una posible justificación de estas conclusiones sería el hecho de que las entidades financieras orientan en mayor medida el aprendizaje organizativo hacia los resultados del empleado. Estas matizaciones ponen en validez los estudios previos de Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle (2006) cuando afirman que el actor principal del aprendizaje se entiende que es el empleado. Por consiguiente, atendiendo a nuestros hallazgos, el objetivo último de los resultados individuales es buscar un alineamiento entre el aprendizaje organizativo y la consistencia y coherencia buscadas por los resultados de la entidad. Esto confirma que el resultado personal funcione como una necesaria retroalimentación para el desarrollo de resultados organizativos. Podemos, por tanto, afirmar que aquellas organizaciones que mejor funcionan son las que más se plantean seguir buscando un buen alineamiento entre los resultados personales y organizativos (Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle., 2006).

Por otra parte, la hipótesis H5 pone de manifiesto en contra de lo que podríamos esperar, que la formación orientada al aprendizaje no se asocia positivamente con los resultados del empleado. Una posible explicación a estos hallazgos sería la situación de la entidad financiera en el periodo de recogida de datos. En este punto, sería interesante subrayar que el 22 de julio de 2011 fue intervenida -nacionalizada- la CAM por el Banco de España, que cesó a los administradores de la entidad para auditarla, recapitalizarla y abrir un proceso de subasta para su adjudicación. Considerando que la recogida de datos fue en los meses de junio y julio del 2011, es lógico pensar que muchos de los procesos formativos tuvieran detractores en ese momento, quizás porque la experiencia previa de la formación era negativa, o la juzgaban como un gasto innecesario, como un castigo ante un comportamiento o desempeño negativo, como una forma de pasar el tiempo, o como una forma de justificar la preocupación por los trabajadores que no se correspondía con la realidad.

A pesar de la falta de evidencia de la relación entre la formación y los resultados del empleado (hipótesis H5), en la hipótesis seis se observa que la formación es una inversión eficaz para mejorar los resultados de la entidad. Ratificando trabajos previos (véase Pfeffer, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Delaney y Huselid, 1996; Huselid et al., 1997; Aragón et al., 2003; Barba-Aragón et al., 2007; Dolan et al., 2007) que sostienen que la formación es una buena forma de alinear y detectar objetivos empresariales, así como un apoyo esencial para el cumplimiento del plan de empresa. Estos resultados nos invitan a pensar, que

durante el periodo analizado la formación se orientaba a mejorar sobretudo la competitividad y flexibilidad en la empresa.

Otro aspecto a resaltar de los resultados mostrados en la Figura 5.11, es el hecho de que la cultura orientada al aprendizaje no influye positivamente en los resultados organizativos (hipótesis 14). Tal como hemos comentado en el apartado 5.2.1.11, la influencia de la cultura orientada al aprendizaje en los resultados va a ir determinada por un gran número de variables intermedias (ej. formación y aprendizaje). A nuestro modesto entender, una posible explicación para estos resultados sería la circunstancia de que una organización que aprende necesita tiempo para que el resultado de lo aprendido se plasme en resultados como la innovación, la flexibilidad y la mejora de la empresa. Es decir, la organización requiere la institucionalización de esta cultura orientada al aprendizaje en la formación o la propia realización del trabajo (aprendizaje organizativo). A este respecto, Cepeda-Carrión y Cegarra-Navarro (2008) apuntan que el desarrollo de la exploración y explotación del conocimiento de forma compartida requiere tiempo. En otras palabras, exige crear un clima o cultura de aprendizaje continuo, teniendo claro el concepto del mismo, evitando la rutina, la superficialidad, la simplificación absurda y la pereza mental. Por lo tanto, a través de la formación y el aprendizaje, la entidad objeto de estudio institucionaliza la cultura orientada al aprendizaje, centrándose los esfuerzos de estos procesos sobre los problemas que son más importantes para los individuos y sus repercusiones organizacionales, que a su vez facilitan la fácil alineación entre la cultura y los resultados.

Una vez realizada la parte empírica de este trabajo, esta tesis doctoral culmina señalando las principales conclusiones que se derivan de la misma.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, a continuación se señalan sus principales conclusiones y aportaciones. Para ello, conviene recordar la pregunta básica que ha guiado el desarrollo de este trabajo y que se concretaba en: *¿Qué tipo de cultura y política de formación se deben desarrollar en las empresas para fomentar el aprendizaje y la mejora de los resultados organizativos?*

Para dar respuesta a esta cuestión, es necesario resaltar el papel tan importante que juega el capital humano en el éxito de la empresa. En este caso, sus capacidades, habilidades y comportamiento, impulsados por las políticas de formación y por los valores compartidos desde la cultura de la empresa facilitan el desarrollo de los diferentes procesos de aprendizaje que permiten a la empresa crear y utilizar el nuevo conocimiento, así como mejorar los resultados empresariales.

Para acometer este objetivo se ha realizado una revisión de la literatura que ha estudiado con profundidad las relaciones planteadas en este estudio. No obstante, esta labor no ha sido sencilla debido a la falta de consenso entre la literatura y la ausencia de trabajos empíricos que permitan verificar los modelos propuestos por la literatura. Para salvar estas dificultades se ha elaborado una revisión de los conceptos teóricos que se esgrimen en la investigación y de sus interrelaciones, los cuales se plasman sobre los tres primeros capítulos de esta tesis doctoral. Tras la revisión de la literatura, y una vez que se ha propuesto un modelo que ayuda a entender cómo se interrelacionan las distintas variables, se ha llevado a cabo un estudio empírico cuyos resultados se señalan posteriormente.

Conforme a la revisión realizada, este apartado de conclusiones resalta las obtenidas en la revisión de la literatura y en el estudio empírico que muestran el enfoque teórico-práctico desarrollado a lo largo de este trabajo. Además, se destacan las principales aportaciones del estudio y las limitaciones del mismo que consideramos más importantes a tener en cuenta. Y, por último, se incluyen las líneas de investigación futuras que se plantean a partir del mismo.

CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

En los tres primeros capítulos se han analizado los conceptos de capital humano derivado de la formación en la empresa, aprendizaje organizativo y cultura organizativa su relación entre ellos y sus efectos en los resultados de la empresa. De la literatura revisada se pueden destacar las siguientes conclusiones:

(I) El concepto del capital humano ha sido ampliamente utilizado desde sus orígenes en la época de Adam Smith en 1876, por la mejora en la destreza y habilidad de los trabajadores como fuente de progreso económico. De esta forma se puede entender el capital humano como el elemento de mayor importancia para el crecimiento de las organizaciones, el conocimiento de las personas que las conforman, sus experiencias, el “saber hacer” e incluso de la valoración comercial de la organización.

(II) La revisión de la literatura centrada en el capital humano refleja la necesidad de su constante mejora desde su componente educativo, formativo y de la experiencia:

(1) La educación tradicionalmente a través de los estudios, es considerada no como un coste sino como una inversión, genera rentas salariales adicionales. Evitando la sobreeducación o la infraeducación en el puesto de trabajo, la mejora del capital humano aumenta ante la eficiencia en el mercado laboral.

(2) La acumulación de capital humano durante la vida laboral incluye diversas configuraciones:

- La *formación general* (off-the-job training) relacionada con la educación formal, incrementa la productividad del trabajador en cualquier empresa.
- La *formación específica o no reglada* (on-the-job training), sirve para una empresa particular y mejora las habilidades en el puesto de trabajo
- La *formación informal* (learning by doing), donde las personas aprenden haciendo, aprenden de la práctica.

(3) La experiencia en el empleo, se manifiesta con la mayor relevancia de acumulación de capital humano que tiene lugar a lo largo de la vida laboral.

(III) El éxito de la formación se traduce en mejoras en el capital humano, como herramienta clave para la transferencia de conocimiento, así como por sus efectos directos y reales sobre los resultados empresariales.

(IV) Entre las características más importantes que definen una política de formación, la literatura destaca el nivel de recursos que se invierte, la detección de necesidades formativas, la planificación de la formación, la periodicidad de la formación, su polivalencia, el lugar y momento de realizarla, su orientación al grupo y la incorporación de las TICs para impartirla.

(V) La política de formación deberá configurarse para atender a los objetivos señalados por la estrategia de la empresa con el propósito de mejorar los resultados.

(VI) El aprendizaje organizativo es uno de los conceptos que más trascendencia ha tenido en los últimos años y que ha dado lugar a un mayor número de definiciones. Es considerado como un proceso por el cual las organizaciones aprenden y desarrollan nuevos conocimientos e incrementan su capacidad para mejorar sus resultados. Asimismo, este proceso implica una serie de fases necesarias para generar nuevo conocimiento: adquisición, distribución e interpretación del conocimiento y memoria organizativa.

(VII) Tras la revisión de las principales clasificaciones sobre los tipos de aprendizaje, hemos de señalar que estos se dividen en torno a una doble vertiente:

- (1) Adaptativos o de bucle sencillo que se adaptan lo antes posible a las condiciones de su entorno.
- (2) Generativos o de bucle doble que replantean todo el sistema para que funcione más eficientemente, con una mayor búsqueda en la mejora de los resultados.

(VIII) La revisión de las fuentes del aprendizaje por parte de los empleados a nivel individual en la empresa destaca que la mayor parte del aprendizaje es consecuencia de la experiencia, y no tanto de la formación formal.

(IX) La política de formación que más claramente apoya el proceso de aprendizaje organizativo es, de acuerdo con la literatura, la que hemos denominado formación orientada al aprendizaje. Esta formación se caracteriza por:

- (1) Invertir en un nivel de recursos aplicados a la formación alto que se traduce en una mayor inversión en formación y, por tanto, en políticas de capacitación y desarrollo más intensas.
- (2) Llevar a cabo una política de formación basada en un análisis de las necesidades. Esto supone invertir en políticas de formación que se ajustan claramente a las necesidades de la empresa, evitando llevar a cabo cursos de formación estándares que no se ajustan a la empresa.
- (3) Llevar a cabo una política de formación planificada. Bajo este criterio, la formación debe de seguir un proceso formal y no ser improvisada. Esto

lleva a realizar una formación orientada al largo plazo y no tanto a las necesidades que vayan surgiendo en cada momento.

(4) La formación debe ser continuada en el tiempo, como apuesta permanente en la vida profesional que incremente los conocimientos de los empleados y los guíe en su desarrollo.

(5) La formación debe ir enfocada a generar empleados polivalentes y no excesivamente especialistas, lo que permitirá que el empleado pueda conocer las habilidades necesarias para el desarrollo de diferentes puestos de trabajo y tener diferentes puntos de vista que faciliten la adquisición de nuevos conocimientos y surgimiento de nuevas ideas.

(6) La formación debe realizarse en el puesto de trabajo como eficacia formativa y mejora continua en el desempeño.

(7) La formación debe practicarse dentro de la jornada laboral como actividad normal y habitual en la empresa.

(8) La formación debe orientarse al trabajo en equipo como mejora positiva en el rendimiento objetivo de los empleados.

(9) Se deben incorporar las TICs a la formación con el propósito de enriquecer, aumentar su atractivo y flexibilizar la formación.

(X) Se resalta la importancia del aprendizaje organizativo para la empresa al permitir crear nuevo conocimiento que puede ser utilizado para generar resultados. Por tanto:

(1) El aprendizaje organizativo proporciona una rentabilidad más alta y actitudes más positivas, a la vez que mejora la relación jefes-empleados, incrementando la productividad y calidad del trabajo.

(2) Existe una estrecha relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados de la empresa, procedente de la mejora de la competitividad e incremento de la productividad y desde el ahorro de los costes empresariales.

(3) El aprendizaje organizativo se hace eficaz al mejorar habilidades, capacidades y destrezas de los trabajadores de cara a obtener mejores resultados tanto para el individuo como para la organización.

(4) La formación orientada al aprendizaje tendrá asimismo, un efecto sobre los resultados de la empresa directamente, al ser prácticas que fomentan en los empleados comportamientos favorables a la mejora de la productividad.

(XI) Las variables analizadas que condicionan, y que por tanto moderan la relación, la efectividad de la formación en los resultados de la organización, son: la *satisfacción del trabajador en el puesto de trabajo* y el *compromiso del empleado con la empresa*. Estas variables influirán en que el empleado se sienta cómodo y entusiasmado con la empresa y trate de aplicar el conocimiento aprendido en la formación recibida, obteniendo mejoras en sus resultados personales.

(XII) Asimismo, los factores que median la relación entre la política de formación con el aprendizaje organizativo y resultados de la empresa son: el *compromiso del empleado con el aprendizaje* que adquiere al propiciar que esté más interesado en el aprendizaje y la *capacidad del empleado para transferir el aprendizaje*, que facilitará la transmisión del conocimiento a otros compañeros de la organización.

(XIII) La cultura organizativa, entendida como conjunto de creencias, normas, ética y prácticas compartidas dentro de una organización va a condicionar la mayoría de las prácticas organizativas y el comportamiento de los empleados.

(XIV) La revisión de la literatura ha planteado diferentes modelos para medir la cultura, señalando diferentes tipos de cultura que responderán a diferentes objetivos estratégicos.

(XV) Del estudio del proceso que relaciona la cultura organizativa con la formación y el aprendizaje, se señala que es esencial una cultura organizativa que valore el conocimiento y conciba las mejores soluciones para la organización.

(XVI) La revisión de la literatura confirma que la cultura organizativa orientada a favorecer el aprendizaje de las empresas, está en la línea de las conocidas características que tienen las empresas como “organización que aprenden”. En este tipo de organizaciones se genera un ambiente que promueve el aprendizaje de todos sus miembros para apoyar la mejora de la empresa.

(XVII) La cultura de la empresa se convierte en un elemento que facilita y promueve el aprendizaje. Sin embargo, de los diversos tipos o modelos de cultura analizados no se adaptan plenamente para identificar una cultura orientada al aprendizaje, siendo necesario utilizar otros instrumentos como las dimensiones del cuestionario DLOQ de Watkins y Mársico (1993). Este instrumento se caracteriza por:

- (1) Ser catalogado como el cuestionario más completo y objeto de mayor investigación y validación para la cultura orientada al aprendizaje.
- (2) Ser un instrumento donde las personas deben ser reforzadas para tomar la iniciativa del aprendizaje.

(3) Considerar al aprendizaje organizativo como un proceso en el cual se captura, se comparte y se usa el conocimiento para cambiar la manera en que la organización aprendiente responde a los cambios.

(4) Señalar que los individuos aprenden primero como individuos, pero vinculados a los cambios organizacionales y posteriormente aprenden en grupos o equipos que conforman unidades cada vez más grandes.

(XVIII) Respecto la revisión de la literatura sobre la relación de la cultura con la formación, aprendizaje organizativo y resultados se pueden señalar los siguientes aspectos:

(1) La cultura orientada al aprendizaje se convierte en un elemento impulso de la formación. Esto se debe a que la cultura organizativa proporciona las motivaciones, refuerzos, oportunidades y medios necesarios para aprender y aplicar los contenidos de la formación.

(2) La cultura orientada al aprendizaje también proporciona un efecto positivo en el aprendizaje organizativo en las organizaciones a través de un doble significado:

- el empleado se implica en la formación y en el aprendizaje a lo largo de su vida y mejora su trabajo.
- la organización da oportunidades de aprendizaje y desarrollo a los empleados y a los grupos.

(3) Asimismo, la cultura orientada al aprendizaje promueve la mejora en los resultados de la empresa al proponer valores de mejora. Esto se sostiene por diversos estudios empíricos, ya que existe una relación positiva con los resultados de la empresa, a través del desempeño, la eficacia, las ventajas competitivas, la productividad, etc.

(XIX) El sector bancario se encuentra en una situación de continuo cambio que exige la necesidad de aprender constantemente, lo cual exige una política de formación y una cultura orientada al aprendizaje.

(XX) Tras la revisión de literatura se ha propuesto un modelo que recoge cada una de las hipótesis planteadas en el trabajo de investigación.

A modo de resumen las aportaciones más importantes de esta primera parte del trabajo consisten en:

- a) El análisis del ajuste entre la formación, el aprendizaje organizativo, cultura organizativa y los resultados, no estudiado de forma específica y detallada

hasta el momento, culmina en un modelo de investigación y el planteamiento de hipótesis.

- b) La identificación de nueve características que definen la política de formación para orientarse al aprendizaje.
- c) La identificación de un tipo de cultura que apoya la orientación al aprendizaje.
- d) Establecimiento de un modelo que relaciona el aprendizaje organizativo, la formación orientada al aprendizaje, la cultura orientada al aprendizaje con los resultados de la organización.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

La segunda parte de este trabajo ha consistido en un estudio empírico sobre las proposiciones proclamadas tras la revisión literaria establecidas en los tres primeros capítulos. Primordialmente se pretendía analizar si existen efectos positivos relacionados que lleven a la obtención de resultados del empleado y resultados de la organización a través de la orientación al aprendizaje por parte de la eficacia de la formación y el aprendizaje organizativo, junto al papel impulsor de la cultura organizativa. Para conseguir este objetivo se diseñó un cuestionario a partir de las hipótesis, dirigido a un colectivo de oficinas bancarias sobre una entidad financiera de la Región de Murcia.

A partir de los resultados señalados en el capítulo cinco, en el estudio muestra a través de una encuesta postal, los análisis practicados para el contraste de estas hipótesis ponen de relieve las siguientes conclusiones:

(I) Del estudio de las interrelaciones entre el aprendizaje organizativo, la formación orientada al aprendizaje, la cultura orientada al aprendizaje y los resultados organizacionales se han obtenido evidencia significativa y positiva sobre las siguientes proposiciones o hipótesis planteadas:

- El aprendizaje organizativo ejerce una influencia positiva en los resultados del empleado.
- El empleado contribuye de manera efectiva a mejorar los resultados de la empresa.
- La formación orientada al aprendizaje influye en el aprendizaje organizativo.

- La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en los resultados de la entidad.
- La satisfacción del trabajador con su puesto de trabajo modera la relación entre la formación y los resultados del empleado.
- El compromiso del empleado con la empresa modera la relación entre la formación y los resultados del empleado.
- La formación orientada al aprendizaje influye positivamente en el compromiso del empleado con el aprendizaje.
- El compromiso del empleado con el aprendizaje influye positivamente en la capacidad de transferencia del conocimiento.
- La capacidad del empleado de transferir el aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo.
- La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en la formación orientada al aprendizaje.
- La cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en el aprendizaje organizativo.

(II) Sin embargo, sobre estas interrelaciones señaladas en el punto anterior existen otras propuestas o hipótesis que no han obtenido una evidencia significativa y esperada:

- La relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados de la oficina. Tan sólo tendría una evidencia indirecta, por la relación positiva entre el aprendizaje organizativo y los resultados del empleado.
- La formación orientada al aprendizaje no influye de forma directa o indirecta en los resultados del empleado. La falta de evidencia se puede deber al descenso de productividad que se produce en el momento de impartir la formación, si con ello le lleva a reducir su tiempo de trabajo por recibir formación en horario laboral y a emplear el resto en nuevas prácticas que requieren un periodo de adaptación a las mismas.
- Y, por último, la cultura orientada al aprendizaje no influye positivamente en los resultados organizativos. Aunque la cultura sí tiene un efecto positivo sobre los resultados de la entidad de forma indirecta a través del resto de variables intermedias, debido a la ausencia de un efecto cercano entre ambas variables.

(III) Respecto a la pregunta básica de la tesis doctoral, tras el contraste de las hipótesis planteadas, a luz de la investigación realizada se puede señalar que:

- (1) La cultura que favorece el aprendizaje organizativo y la mejora de resultados es aquella denominada como cultura orientada al aprendizaje en la línea de lo subrayado por la literatura de las organizaciones que aprenden. Esta cultura tiene un efecto directo sobre el aprendizaje e indirecto sobre los resultados.
- (2) La formación orientada al aprendizaje influye de forma directa en el aprendizaje y en los resultados de la empresa. Si bien es cierto, que cuatro características son las que más destacan de esta política. Estas son que tenga suficientes recursos, que esté basada en las necesidades, se realice dentro de la jornada laboral y, sobretodo, que se utilicen las TICs para su impartición.

Atendiendo a los resultados de esta segunda parte del trabajo, se pueden reseñar las aportaciones más importantes realizadas:

- a) Se ha encontrado evidencia del papel que juega el aprendizaje organizativo en sectores con importantes cambios para alcanzar ventajas competitivas sostenibles.
- b) El estudio ha permitido explicar la importancia de una política de formación en la empresa como elemento impulsor del aprendizaje organizativo.
- c) La cultura organizativa es un elemento base que condiciona, apoya o inhibe el efecto de la mayoría de las políticas organizativas. De esta forma, una cultura orientada al aprendizaje fomentará políticas de formación y procesos de aprendizaje que mejoren los resultados de la empresa.
- d) Se han encontrado otras variables moderadoras y mediadoras que ayudan a entender los resultados, como son la satisfacción del trabajador en el puesto y el compromiso del empleado con la empresa (moderadoras) o el compromiso del empleado con el aprendizaje y la capacidad del empleado para transferir el aprendizaje (mediadoras).

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como cualquier trabajo de investigación, este estudio presenta algunas limitaciones.

(I) La principal limitación del estudio, con el objetivo de extrapolar los resultados a otras entidades del sector financiero u otros sectores, es que esta investigación se ha basado en una única organización. Sin embargo, como ya se ha señalado la unidad de

análisis se ha fijado en la oficina, como ente con suficiente autonomía y capacidad para decidir sobre determinadas decisiones sobre las políticas analizadas en este trabajo. En este caso, y tal como muestran los descriptivos del capítulo de resultados, cada entidad cuenta con diferencias en el grado de utilización de las políticas de formación o las prácticas de aprendizaje llevadas a cabo por cada oficina. Es más, de cada oficina se han obtenido varias respuestas de diferentes puestos, lo que proporciona una mayor evidencia que la consulta de una única fuente. En cualquier caso, se es consciente de que algunas cuestiones pueden venir fijadas desde la central, pero eso no determinan la correlación existente entre las diferentes variables analizadas. Por tanto, pese a la limitación, estos resultados son válidos para extraer conclusiones, quizás de tipo exploratorio y con necesidad de su contraste en otras entidades, de las relaciones entre las variables cultura, formación, aprendizaje y resultados.

(II) Además, existen las limitaciones derivadas de la encuesta, la mayoría propias de este tipo de trabajos. Entre ellas, podemos destacar:

- (1) La encuesta se dirigió a las 142 oficinas de la Región de Murcia, pero tan solo fue distribuida a sus empleados en 81 oficinas por el personal directivo responsable de correo recibido por las oficinas.
- (2) El personal de administrativo o de caja, dispone de menor autonomía en la oficina para la búsqueda de un espacio temporal para rellenar el cuestionario.
- (3) La participación del personal directivo se detrae ante la relevancia que pueda ocasionar sus valoraciones.
- (4) La reducción constante del personal contratado ante la reubicación y cierre de oficinas conlleva un menor número de encuestados de personal no fijo. Además, existe un personal adscrito a las oficinas que en el momento de elaboración de la encuesta se encuentra de vacaciones u otras ausencias por baja, asistencia médica o formativa, etc.

(III) Se ha utilizado una muestra de corte transversal, por lo que no se recoge el efecto retardado de algunas prácticas formativas y de aprendizaje que necesitan un tiempo para su gestión y materialización en resultados. Para poder solucionar este problema es necesario obtener una muestra de tipo longitudinal.

(IV) Aunque en la mayoría de las oficinas ha respondido más de un empleado, en algunas solamente lo ha hecho un único informante.

APORTACIONES DEL ESTUDIO

A pesar de las limitaciones anteriores, este trabajo ha realizado algunas aportaciones relevantes, entre las que cabe destacar:

(I) En primer lugar, se ha realizado un modelo de investigación en el que se recopilan conjuntamente las variables más importantes del éxito del capital humano en los resultados de la empresa: la formación en la empresa, aprendizaje organizativo y cultura organizativa.

(V) Se proponen las nueve características que definen la política de formación fundamentadas en la literatura existente para impulsar los procesos de aprendizaje.

(VI) Se han encontrado una serie de variables que condicionan la efectividad de formación, así como una serie de factores que median en la política de formación, aprendizaje organizativo y los resultados. Estas variables ayudan a entender las incongruencias en los resultados encontrados por los diversos estudios que analizan estas variables.

(VII) Se corrobora la importancia del instrumento DLOQ como instrumento adecuado para medir la cultura orientada al aprendizaje.

(VIII) El estudio muestral ha proporcionado mayoritariamente evidencia empírica positiva sobre el efecto de la formación, el aprendizaje organizativo, la cultura organizativa y los resultados. Además de una relación indirecta entre el aprendizaje organizativo y los resultados de la oficina, así como entre la relación de cultura orientada al aprendizaje y los resultados organizacionales. Tan solo no se ha encontrado evidencia entre la formación orientada al aprendizaje y los resultados del empleado.

Por último en lo referente a las aportaciones del presente trabajo, el desarrollo de esta investigación ha permitido la elaboración de dos publicaciones. De esta forma, los resultados obtenidos como fruto de la presente investigación han sido presentados y se encuentran en proceso de revisión en:

- *Knowledge Management Research & Practice*. Improving customer capital through the relationship memory at a commercial bank in Spain.
- *Journal of Managerial Psychology*. Building Affective Commitment through an Ambidexterity Context.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de este trabajo se identifica una serie de posibles líneas futuras de investigación, entre las que destacan:

(I) En primer lugar, tras aproximadamente un año desde la integración de CAM en Banco Sabadell, con la marca SabadellCAM (8/12/1012) y nueve meses (9/05/2013) después del último seguimiento del Expediente de Regulación de Empleo (ERE) motivado por dicha integración, se propone ampliar el estudio mediante un estudio longitudinal en los próximos años cuando se hayan asentado la nueva cultura organizativa y de aprendizaje al colectivo de empleados en la Región de Murcia.

(II) Las fusiones entre bancos suponen una fuente rica de estudio para conocer el impacto cultural y los cambios necesarios para adaptar dos entidades con culturas diferentes que podrían beneficiarse de las mejores prácticas de ambas entidades, incrementando el conocimiento global de la empresa fusionada.

(III) Uno de los aspectos interesantes a incluir sería cómo se producen los procesos de gestión del cambio cultural para redefinir los objetivos empresariales y las actitudes de los empleados con vistas a incrementar la orientación hacia el aprendizaje.

(IV) Además se hace extensible el modelo propuesto para otras entidades del sector bancario de la Región de Murcia como a otros territorios o sectores afines a una posible investigación como el de energía, de servicios, etc.

(V) Ampliar el estudio con otras variables que condicionen la efectividad de la formación y factores que puedan mediar entre la política de formación, aprendizaje organizativo y los resultados.

(VI) Asimismo, se propone profundizar en cada una las características que definen la política de formación con las distintas prácticas de RRHH, innovación, cultura organizativa, etc., con el objetivo de incrementar la eficiencia, los resultados de los empleados y de las organizaciones.

(VII) Dada la relevancia en la actualidad del aprendizaje en el puesto de trabajo, la multi-habilidad que se demanda en el desempeño en el trabajo puede ser materia de futuras líneas de investigación.

CONSIDERACIONES FINALES

Las crisis son, por definición, tiempos de cambio y, en este sentido, la grave situación que ha atravesado el sector financiero español ha transformando la forma de pensar de los gestores de estas organizaciones. El sector financiero español se ha enfrentado a su peor crisis de los últimos cincuenta años y miles de puestos de trabajo se han perdido. Como resultado de ello, los bancos y cajas españoles que han sido beneficiarios de paquetes de rescate, como es el caso de la CAM, están tratando de encontrar formas innovadoras para mejorar los resultados empresariales. Las conclusiones anteriores, son importantes en el actual debate de la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y los resultados empresariales de las entidades financieras, nuestros resultados muestran que la adopción de estas iniciativas, ayudan a mejorar el rendimiento de forma indirecta a través de la formación y el aprendizaje.

Respecto a la relación de la cultura con la formación, aprendizaje organizativo y resultados se pueden obtener algunas conclusiones. En primer lugar, es importante, que las entidades institucionalicen la cultura orientada al aprendizaje a través del aprendizaje organizativo y la formación, de esta forma es más fácil centrar sus esfuerzos sobre los problemas que son importantes para los individuos y sus repercusiones organizacionales. En caso contrario, si las entidades se centran únicamente en fomentar una cultura de aprendizaje sin considerar la formación y el aprendizaje organizativo como variables intermedias, corren el riesgo de no alinear la cultura y los resultados. En segundo lugar, esta orientación al aprendizaje organizativo y la formación, va a permitir que las organizaciones sean más capaces de adaptarse a los cambios, orientarse a los clientes y desarrollar nuevos servicios financieros.

En líneas generales, las conclusiones del trabajo constatan que el capital humano es una de las claves en las que se basa el éxito de las entidades financieras. A este respecto, nuestros resultados muestran que de cara a impulsar la creación de conocimiento por parte del capital humano, es fundamental fomentar el aprendizaje organizativo. El desarrollo del aprendizaje organizativo permite crear nuevo conocimiento que puede ser utilizado para la obtención de ventajas competitivas y mejoras en los resultados de la empresa. Por último, subrayar que con el presente trabajo esperamos hayamos podido aportar un poco a la nueva mentalidad de los actuales gestores financieros hacia el capital humano que gestionan.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abbad, G. y Borges-Andrade, J.E. (2004): "Aprendizagem humana nas organizações e trabalho", en Psicología, organizações e trabalho no Brasil Eds. Zanelli, J.C. y Borges-Andrade, J.E. y Bastos, A.V.B. Porto Alegre Artmed.*
- Abbas, R.Z., et al. (2011): "Measuring the Learning Organization's Construct in Pakistan. A Case of Public Sector Educational Institutes", European Journal of Social Sciences, vol. 18, n. 4, págs. 574-81.*
- Acharya, V.I.; Gujral, I.; Kulkarni, N. y Shin, S. (2011): "Dividends and bank capital in the financial crisis of 2007-2009", NBER Working Paper 16896.*
- Adams, A. y Bond, S. (2000): "Hospital nurses job satisfaction, individual and organizational characteristics", Journal of Advanced Nursing, vol. 32, págs. 536-43.*
- Adler, N.J. y Bartholomew, S. (1992): "Academic and profesional communities of discourse: generating knowledge on trasnational human resource management", Journal of International Bussiness Studies, vol. 23, n. 3, págs. 551-70.*
- Aghion, P. y Howitt, P. (1992): "A Model of Growth Through Creative Destruction", Econometrica, vol. 60, n. 2, págs. 323-51.*
- Aguirre-Batzan, A. (1996): "La antropología aplicada a la empresa", Revista de Antropología Aplicada I/96, Instituto de Antropología de Barcelona, págs. 42.*
- Ahmed, P.K.; Loh, A.Y.E. y Zairi, M. (1999): "Culture for continuous improvement and learning", Total Quality Management, vol. 10, págs. 426-34.*
- Ahn, N. (2005), "Factors Affecting Life Satisfaction among Spanish Workers: Relative Importance of Wage and Others Factors," in Ponencia presentada en las VI Jornadas de Economía Laboral. Alicante.*
- Ahn, N. y García, J.R. (2004), "Job Satisfaction in Europe," Vol. 11. Madrid: D. Trabajo Fundación de estudios de economía aplicada (FEDEA)*
- Ahumada Figueroa, L. (2002): "El aprendizaje organizacional desde una perspectiva evolutiva y constructivista de la organización", Revista de Psicología de la Universidad de Chile, vol. 11, n. 1, págs. 139-48.*
- Aiello, M. y Willen, C. (2004): "El blended learning como práctica transformadora", Pixet-Bit: Revista de medios y educación, vol. 23, págs. 21-26.*
- Ainley, M.; Hidi, S. y Bernforff, D. (2002): "Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship", Journal of Educational Psychology, vol. 94, págs. 545-61.*
- Aja, L. (2002): "Gestión de información, gestión del conocimiento y gestión de la calidad en las organizaciones", Acimed, vol. 10, n. 5, págs. 7-8.*
- Aktas, E.; Cicek, I. y Kiyak, M. (2011): "The Effect Of Organizational Culture On Organizational Efficiency: The Moderating Role Of Organizational Environment*

and CEO Values", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 24, págs. 1560-73.

Alavi, M. y Leidner, D.E. (2001): "Review: knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues", MIS Quarterly, vol. 25, n. 1, págs. 107-36.

Alba-Ramírez, A. (1992): "Formal training, temporary contracts, productivity and wages in Spain", Oxford Bulletin of Economics and Statistics, vol. 56, n. 2, págs. 151-70.

Albino, V.; Garavelli, A.C. y Gorgoglione, M. (2004): "Organization and technology in knowledge transfer", Benchmarking: An International Journal, vol. 11, n. 6, págs. 584-600.

Alcover, C.M.; Rico, R. y Gil, F. (2011): "Equipos de trabajo en contextos organizacionales: Dinámica de cambio, adaptación y aprendizaje en entornos flexibles", Papeles de Psicólogo, vol. 32, n. 1, págs. 7-16.

Alegre, J. y Chiva, R. (2008): "Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test", Technovation, vol. 28, n. 6, págs. 315-26.

Alexander, B. (2006): "Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?", Educause Review, vol. 41, págs. 32-44.

Aliende, I. (2007): E-learning Easy: Como aprovechar la tele-formación en la empresa. Ed. Netiblo, S.L. La Coruña.

Alouane, Y. (1997): "Gestion des ressources humaines, En Boudabbous, S. (2007) L'entreprise à l'heure de la formation: Approches théoriques et pratiques réelles", La Revue Des Sciences De Gestion: Direction Et Gestion, vol. 42, n. 226, págs. 115-24.

Álvarez, J.A. (2008): "La banca española ante la actual crisis financiera", Estabilidad Financiera, vol. 15, págs. 21-38.

Álvarez, M. (2003): "La dirección escolar en el contexto europeo. Organización y gestión educativa", Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, vol. 11, n. 2, págs. 15-19.

Alvesson, M. (1990): "On the Popularity of Organizational Culture", Acta Sociológica, vol. 1, págs. 31-49.

Allaire, Y. y Firsirotu, M.E. (1984): "Theories of organizational cultures", Organization studies, vol. 5, págs. 47-60.

Allen, N.J. y Meyer, J.P. (1990): "The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization", Journal of Occupational Psychology, vol. 63, n. 1, págs. 1-18.

Amabile, T.M. (1998): "How to kill creativity", Harvard Business Review, vol. 76, págs. 77-89.

Ambrosio, E.M. (1991): "La cultura como base de la estrategia empresarial", Alta Dirección, vol. 158, págs. 295-306.

Amhad, S. y Schroeder, G. (2003): "The impact of human resource management practices on operational performance: recognizing country and industry differences", Journal of operations management, vol. 21, págs. 19-43.

Amit, R. y Schoemaker, P.J.H. (1993): "Strategic assets and organizational rent", Strategic Management Journal, vol. 14, n. 1, págs. 33-46.

- Anderson, V. y Boocock, G. (2002): "Small firms and internationalisation: Learning to manage and managerial to learn", *Human Resource Management Journal*, vol. 12, n. 3, págs. 5-24.
- Andreoni, D. (1986): *The Cost of Occupational Accidents and Diseases*. Ed. International Labour Office. Genova (Italia).
- Andrés-Reina, M.P. (2009): *Gestión de la formación en la empresa*. Ed. Pirámide Madrid.
- Andreu, J.; López, M.P.; Belbeze y Rossano, E. (2005), "La relación entre la orientación al aprendizaje y la orientación al mercado," in XV Congreso Anual de ACEDE. San Cristóbal de la Laguna (Tenerife).
- Andreu, R. y Jauregui, K. (2005): "Key factors of e-learning: a case study at a spanish bank", *Journal of Information Technology Education*, vol. 4, págs. 1-32.
- Andreu, R. y Sieber, S. (1999): "La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje", *Economía Industrial*, n. 326, págs. 63-72.
- Aparicio, M.; Mateo, M. y Pastor, R. (2001): "Siglo XXI: más allá de la formación", *Dirección y Organización*, vol. 26, págs. 107-12.
- Aportela-Rodríguez, A.M. (2007), "Intranets: Las Tecnologías de Información y Comunicación en función de la organización." [Consultado online 03/09/2012]: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352007001000004&script=sci_arttext&lng=en> ed. La Habana: Acimed.
- Appelbaum, S.H. y Reichart, W. (1998): "How to measure an organization's learning ability: The facilitating factors- part II", *Journal of Workplace Learning*, vol. 10, n. 1, págs. 15-28.
- Aragón-Sánchez, A. y Esteban-Lloret, N. (2010): "La formación en la empresa española: ¿sólo se busca mejorar los resultados organizacionales?", *Universia Business Review*, vol. 2º trimestre, págs. 35-56.
- Aragón, A.; Barba, M.I. y Sanz, R. (2003): "Effects of training on business results", *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 14, n. 6, págs. 956-80.
- Aragón, A.; Barba, M.I. y Sanz, R. (1999), "Eficacia y resultados de la formación de los recursos humanos en las PYMES," in II Workshop Internacional de Recursos Humanos Cádiz: Universidad de Cádiz y Universidad Pablo de Olavide.
- Aragón, J.A.; García, V.J. y Cordón, E. (2007): "Leadership and Organizational Learning's Role on Innovation and Performance: Lessons from Spain", *Industrial Marketing Management* vol. 36, n. 3, págs. 349-59.
- Argote, L.; Beckman, S.L. y Epple, D. (1990): "The persistence and transfer of learning in industrial settings", *Management Science*, vol. 36, n. 2, págs. 140-54.
- Argyris, C. (1977): "Double loop learning in organization", *Harvard Business Review*, vol. 55, n. 5, págs. 115-26.
- Argyris, C. (1976): "Single-loop and double loop models in research on decisions making", *Administrative Science Quarterly*, vol. September, n. 21, págs. 363-77.
- Argyris, C. (1967): "Today's problems with tomorrow's organizations", *Journal of Management Studies*, vol. February, págs. 31-55.
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1996): *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Ed. Addison-Wesley. London.

- Argyris, C. y Schön, D.A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Ed. Assison Wesley. Reading MA.
- Aristizábal, S. (2006): "La intranet organizaciones colombianas", *Palabra clave*, vol. 9, n. 1, págs. 99-110.
- Ariza-Montes, J.A.; Lucía-Casademunt, A.M. y Morales Gutierrez, A.C. (2013): "La implicación emocional de los empleados de banca en Europa", *Universia Business Review*, n. 38, págs. 32-49.
- Armstrong, A. y Foley, P. (2003): "Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms", *The Learning Organization*, vol. 20, n. 2, págs. 74-82.
- Aroma, W. y Camejo, A. (2003): "O líder e o processo de aprendizagem organizacional: Um estudo em grupos de trabalho de atendimento aos clientes em agências bancárias", *Revista Ibero - Americana De Estratégia*, vol. 21, n. 1, págs. 51-60.
- Arrow, K. (1962): "The economic implications of learning by doing", *Review of Economics and statistics*, vol. 29, n. 2, págs. 155-73.
- Arthur, J.B. (1994): "Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover", *Academy of Management Journal* vol. 37, n. 3, págs. 670-87.
- Arthur, J.B. (1992): "The link between business strategy and industrial relations systems in America steel minimills", *Industrial & Labor Relations Review*, , vol. 45, n. 3, págs. 488-505.
- Arthur, W., Jr.; Bennett, W., Jr.; Stanush, P.L. y McNelly, T.L. (1998): "Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis", *Human Performance*, vol. 11, págs. 57-101.
- Arulampalam, S.; Booth, A. y Bryan, M. (2004): "Training in Europe", *Journal of the European Economic Association*, vol. 2, n. 2/3, págs. 346-60.
- Ashford, N.A. (1997): "The Importance of Taking Technological Innovation into Account in Estimating the Costs and Benefits of Worker Health and Safety Regulation", en *Cost and Benefits of Occupational Safety and Health: Proceedings of the European Conference on Costs and Benefits of Occupational Health and Safety*, Eds. Mossink, J. y Licher, F. Holland: The Hague.
- Atak, M. y Erturgut, R. (2010): "Importance of educated human resources in the information age and view of information society organizations on human", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, n. 2, págs. 1452-56.
- Attewell, P. (1992): "Technology diffusion and organizational learning: The case of business computing", *Organization Science*, vol. 3, n. 1, págs. 1-19.
- Aubrey, R. y Cohen, P. Eds. (1995): *La organización de aprendizaje permanente. Estrategias prácticas para ganar ventajas competitivas*. Bilbao.
- Avey, J.B.; Wernsing, T.S. y Luthans, F. (2008): "Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors", *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 44, págs. 48-70.
- Avilés, M.; Carrodegua, M. y Morales, M. (2004): "Las intranets en la gestión informacional: un escalón imprescindible en la búsqueda del conocimiento organizacional", *ACIMED*, n. 12, págs. 25-39.
- Avolio, B.J. (1999): *Full leadership development: building the vital forces in organizations*. Ed. Sage. Thousand Oaks, CA.

- Baker, W.E. y Sinkula, J.M. (2002):* "Market orientation, learning orientation and product innovation: Delving into the organization's black box", *Journal of Market Focused Management*, vol. 5, págs. 5-23.
- Baker, W.E. y Sinkula, J.M. (1999a):* "Learning orientation, market orientation, and innovation: Integrating and extending models of organizational performance", *Journal of Market Focused Management*, vol. 4, n. 4, págs. 295-308.
- Baker, W.E. y Sinkula, J.M. (1999b):* "The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 27, n. 4, págs. 411-27.
- Balbastre, F. (2002):* "La autoevaluación según los modelos de gestión de calidad total y el aprendizaje en la organización: una investigación de carácter exploratorio.", Universidad de Valencia.
- Ballesteros-Rodríguez, J.L.; De-Saá-Pérez, P. y Domínguez-Falcón, C. (2012):* "The role of organizational culture and HRM on training success: evidence from the Canarian restaurant industry", *International Journal of Human Resource Management*, vol. 23, págs. 3225-42.
- Ballesteros-Rodríguez, J.L.; De-Saá-Pérez, P. y Domínguez-Falcón, C. (2010):* "La importancia de la cultura de aprendizaje y las prácticas de los RRHH en el éxito de la formación en el sector de la restauración", *Revista de Análisis Turístico. Asociación Española de Expertos Científicos en Turismo (AECIT)*, págs. 9-16.
- Banco-de-España (2013),* "La reestructuración del sistema financiero en España". [Consultado online 18/10/2013]: <http://www.bde.es/bde/es/secciones/prensa/infointeres/reestructuracion/> ed.
- BancoSabadell (2012),* "Responsabilidad Social Corporativa Banco Sabadell". [Consultado online 08/12/2012]: <https://www.grupbancsabadell.com/es/XTD/INDEX/?url=/es/RSC/?menuid=72578&language=es> ed.
- BancoSantander (2012),* "Responsabilidad Social Corporativa Banco Santander". [Consultado online 10/12/2012]: http://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/es_ES/Corporativo/Acerca-del-grupo/Vision-y-Valores.html ed.
- Bañegil-Palacios, T. y Sanguino-Galván, R. (2008):* "La estrategia basada en el conocimiento en el ámbito territorial. Revisión teórica", *Pensamiento y gestión*, vol. 25, págs. 58-77.
- Bapuji, H. y Crossan, M. (2004):* "From questions to answers: reviewing organizational learning research", *Management Learning*, vol. 35, n. 4, págs. 397-417.
- Barba-Aragón, M.I.; Aragón-Sánchez, A. y Sanz-Valle, R. (2007):* "Prácticas de formación y resultados organizativos", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 16, n. 4, págs. 127-44.
- Barba-Aragón, M.I.; Jiménez-Jiménez, D. y Sanz-Valle, R. (2014):* "Training and performance: The mediating role of organizational learning", *Cuadernos de Economía y Dirección de Empresa*, vol. En prensa.
- Barclay, D.; Higgins, C. y Thompson, R. (1995):* "The partial least squares (PLS) approach to causal modelling: Personal computer adoption and use as an illustration", *Technological Studies*, vol. 2, n. 2, págs. 285-309.
- Barnett, C.K. (1994):* "Organizational learning and continuous quality improvement in an automotive manufacturing organization", Universidad de Michigan.

- Barnett, W.P. y Carroll, G.R. (1995): "Modelling internal organization change", *Annual Review of Sociology*, vol. 21, págs. 217-36.
- Barney, J.B. (1991): "Firm resources and sustained competitive advantage", *Journal of Management*, vol. 17, n. 1, págs. 99-120.
- Barney, J.B. (1986): "Organizational culture: Can it be a source of sustained competitive advantage", *Academy of Management Review*, vol. 11, n. 3, págs. 656-65.
- Barón, I. (2003): *Diagnóstico de las necesidades formativas. Estrategias para el cambio organizacional*. Ed. Praxis. Barcelona.
- Barranco, F.J. (1993): *Planificación estratégica de recursos humanos: del marketing interno a la planificación*. Ed. Pirámide. Madrid.
- Barret, A. y O'Connell, P.J. (2001): "Does training generally work? The returns to in company training", *Industrial & Labor Relations Review*., vol. 54, págs. 647-62.
- Barron, J.M.; Berger, M.C. y Black, D. (1997): "How Well do we Measure Training?", *Journal Of labor Economics*, vol. 15, n. 3, págs. 507-28.
- Bartel, A. (2000): "Measuring the employer's return on investments in training: Evidence from the literature", *Industrial Relations*, vol. 39, n. 3, págs. 502-323.
- Bartel, A. (1994): "Productivity Gains from the Implementation of Employee Training Programs", *Industrial Relations*, vol. 33, págs. 411-25.
- Bartolomé, A.R.; Underwood, J.D.M. y Steffens, K. (1998): *TEEODE. Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Education*. Ed. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Barton, H. y Delbridge, R. (2001): "Development in the learning factory: training human capital", *Journal of European Industrial Training*, vol. 25, n. 9, págs. 465-72.
- Barzegar, N. y Farjad, S. (2011): "A Study on the Impact of on the Job Training Courses on the Staff Performance (a Case Study)", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 29, págs. 1942-49.
- Basile, L.; Bastos, V.; Cagy, M.; Cunha, M.; Machado, S.; Piedade, R.; Portella, C., Riveriro, P.; Silva, J. y Velasquez, B. (2008): "Aprendizaje y memoria implícita: mecanismos y neuroplasticidad", *Revista de Neurología*, vol. 46, n. 9, págs. 543-49.
- Bassi, L. y McMurrer, D. (1998): "A common standard for measuring training results", *Training and Development*, vol. 52, n. 3, págs. 10-11.
- Bates, K.A.; Amundson, S.D.; Schroeder, R.C. y Morris, W.T. (1995): "The Crucial Interrelationship Between Manufacturing Strategy and Organizational Culture", *Management Science*, vol. 41, n. 10, págs. 1565-81.
- Batt, R. (2002): "Managing customer services: human resource practices, quit rates, and sales growth", *Academy of Management Journal*, vol. 45, n. 3, págs. 587-97.
- Baudoin, J.M.; Hellier, R.; Mesnier, P.M. y Ollagnier, E. (1992): "Les formations diplômantes dans l'entreprise: un nouveau rapport travail-formation", *Education permanente*, vol. 112, págs. 39-46.
- Bayo-Moriones, A. y Larraza-Kintana, M. (2012): "La investigación en recursos humanos en España de 2001-2010", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 15, págs. 181-91.

- Bayo-Moriones, A. y Merino-Díaz del Cerio, J. (2002): "Las prácticas de recursos humanos de alto compromiso: un estudio de los factores que influyen sobre su adopción en la industria española", Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, vol. 12, págs. 227-46.*
- Bayona, C.; Goñi, S. y Madorrán, C. (2000): "Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos", Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, vol. 9, págs. 139-49.*
- BBVA (2011), "Responsabilidad Social Corporativa BBVA". [Consultado online 10/12/2012]: <<http://bancaparatodos.com/informacion-de-responsabilidad-corporativa-2011/>> ed.*
- Beamish, N.; Armistead, C.; Watkinson, M. y Armfield, G. (2002): "The deployment of e-learning in UK/European corporate organization", European Business Journal, vol. 14, n. 3, págs. 105-15.*
- Becerra-Rodríguez, F. y Álvarez-Giraldo, C.M. (2011): "El talento humano y la innovación empresarial en el contexto de las redes empresariales: El clúster de prendas de vestir en Caldas-Colombia", Estudios Gerenciales, vol. 27, n. 119, págs. 209-32.*
- Becker, G. y Becker, G. (2002): La economía cotidiana. Ed. Planeta. México.*
- Becker, G.S. (1983): El capital humano. Ed. Alianza. Madrid.*
- Beckett-Hughes, M. (2002): "Cómo se implanta un programa de Coaching para directivos", Training & Development Digest, vol. 34, págs. 12-15.*
- Bedeian, A.G. (1986): "Contemporary challenges in the study of organizations", Journal of Management, vol. 12, n. 2, págs. 185-201.*
- Belsley, D.A. (1991): Conditioning Diagnostics: Collinearity and Weak Data in Regression. Ed. New York. Wiley & Sons.*
- Beltrán-Martín, I.; Escrig-Tena, A.B.; Bou-Llugar, J.C. y Roca-Puig, V. (2013): "Influencia de las prácticas de recursos humanos en la flexibilidad de los empleados", Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, n. 16, págs. 221-37.*
- Ben-Ammar-Mamlouk, Z. (1995): "De la gestion des ressources humaines au Management des Hommes", En Boudabbous, S. (2007) "L'entreprise à l'heure de la formation: Approches théoriques et pratiques réelles", La Revue Des Sciences De Gestion: Direction Et Gestion, vol. 42, n. 226, págs. 115-24.*
- Bernal, C.E.T. y Mantilla, S.M.S. (2011): "Aspectos generales del concepto capital humano", Criterio Libre, vol. 9, n. 14, págs. 203-25.*
- Berson, Y.; Oreg, S. y Dvir, T. (2008): "CEO values, organizational culture and firm outcomes", Journal of Organizational Behaviour, vol. 29, págs. 615-33.*
- Berson, Y.; Oreg, S. y Dvir, T. (2005): Organizational culture as a mediator of CEO values and organizational performance. Ed. Academy of Management Best Conference Pap. Israel.*
- Bess, K.D.; Perkins, D.D. y McCown, D.L. (2010): "Testing a Measure of organizational Learning Capacity and Readiness for Transformational Change in Human Services", Journal of Prevention and Intervention in the Community, vol. 39, n. 1, págs. 35-49.*
- Besseyre Des Horts, C.H. (1990): Gestión estratégica de los recursos humanos. Ed. Deusto. Bilbao.*

- Betancourt, J.R. (2006)*, "Gestión Estratégica: Navegando Hacia El Cuarto Paradigma." [Consultado online 10/11/2012]: <www.eumed.net/libros/2006c/220> ed.
- Betrus, A.K. (2008)*: "Resources. Educational Technology", en, Eds. Januszewski, A. y Molenda, M. USA: Taylor & Francis.
- Bhatt, G.D. (2001)*: "Knowledge management in organisations: examining the interaction between technologies, techniques", *Journal of Knowledge management*, vol. 5, n. 1, págs. 68-75.
- Bilingniéres-Legeraud, A. y Deret, E. (1991)*: "La formación de los formadores: una lógica integración", *Revista Europea de Formación Profesional*, vol. 1, págs. 46-51.
- Black, S. y Lynch, L. (1996)*: "Human capital investments and productivity", *American Economic Review*, vol. 86, n. 2, págs. 263-67.
- Blanco, L. (2011)*: *La informática en la dirección de empresas*. Ed. Editorial Félix Valera. La Habana.
- Blanch, J.M.; Sahagún, M.; Cantera, L. y Cervantes, G. (2010)*: "Cuestionario de bienestar laboral general: estructura y propiedades psicométricas", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 26, n. 2, págs. 157-70.
- Blanchard, K. (2003)*: *¡Bien Hecho! (Whale Done)*. Ed. Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Blanchard, K. (1995)*: *¡A la carga! (Gung Ho)*. Ed. Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Blank, H.D. y D., W.E. (2002)*: *The eco-efficiency anomaly*. Ed. Innovest Strategic ValueAdvisors. N.Y. (USA).
- Blau, F.D. y Khan, L.M. (1996)*: "International Differences in Male Wage Inequality: Institutions versus Market Forces", *Journal of Political Economy*, vol. 104, n. 4, págs. 791-837.
- BOE (2007)*, "Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo." [Consultado online 21/10/2013]: <<http://online.lexnova.es/servicesLXOL/visordoc?signatura=2689D57C7E1F42C8A675B201CDF2897A>> ed.
- BOE (1995)*, "Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales." [Consultado online 10/10/2012]: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-24292>> ed. Vol. 269.
- Bokeno, N. (2009)*: "Marcuse on Senge: Personal Mastery, the Child's Mind, and Individual Transformation", *Journal of Organizational Change management*, vol. 22, n. 3, págs. 307-20.
- Bolívar-Ruano, M.R. (2012)*, "La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación." [Consultado online 12/09/2013]: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art9_htm.htm> ed. Vol. 10: REICE.
- Bollen, K.A. (1989)*: *Structural equations with latent variables*. Ed. Wiley. New York.
- Bonache, J. y Cerviño, J. (1997)*: "La adaptación cultural en la empresa multicultural: el conflicto entre la teoría y la práctica", *Información Comercial Española*, vol. 761, págs. 33-48.

- Bontis, N. (2001): "Assessing knowledge assets: A review of the models used to measure intellectual capital", *International Journal of Management Reviews*, vol. 3, n. 1 págs. 41-60.
- Bontis, N.; Crossan, M.M. y Hulland, J. (2002): "Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows", *Journal of Management Studies*, vol. 39, n. 4, págs. 437-69.
- Bontis, N.; Dragonetti, N.C.; Jacobsen, K. y Roos, G. (1999): "La caja de herramientas de conocimiento: una revisión de las herramientas disponibles para medir y gestionar los recursos intangibles", *European Management Journal*, vol. 17, n. 4, págs. 391-402.
- Borgatti, S.P. y Cross, R. (2003): "A relational view of information seeking and learning in social networks", *Management Science*, vol. 49, n. 4, págs. 432-45.
- Borra-Marcos, C. y Gómez-García, F. (2012): "Satisfacción laboral y salario: ¿compensa la renta laboral las condiciones no monetarias del trabajo?", *Revista de Economía Aplicada*, vol. 20, n. 60, págs. 25-51.
- Boudabbous, S. (2007): "L'entreprise à l'heure de la formation: Approches théoriques et pratiques réelles", *La Revue Des Sciences De Gestion: Direction Et Gestion* vol. 42 n. 226, págs. 115-24.
- Bounfour (2003): *The management of intangibles. The organisation's most valuable assets*. Ed. Routledge. London.
- Boxall, P. y Steeneveld, M. (1999): "Human resource strategy and competitive advantage: A longitudinal study of engineering consultancies", *Journal of Management Studies*, vol. 36, n. 4, págs. 443-63.
- Bravo-Gil, R.; Matute-Vallejo, J. y Pina-Pérez-Las, J.M. (2010): "Las asociaciones de la imagen como determinantes de la satisfacción en el sector bancario español", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 43, págs. 9-36.
- Brettel, M.; Engelen, A. y Heinemann, F. (2009): "New entrepreneurial ventures in a globalized world: The role of market orientation", *Journal of International Entrepreneurship*, vol. 7, págs. 88-110.
- Brinkerhoff, R.O. y Montesino, M.U. (1995): "Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 6, n. 3, págs. 263-74.
- Brockmand, B. y Morgan, F. (2003): "The role of existing knowledge in new product innovativeness and performance", *Decision Sciences*, vol. 32, n. 2, págs. 385-419.
- Brown, J.S. y Duguid, P. (1991): "Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation", *Organization Science*, vol. 2, n. 1, págs. 40-57.
- Brown, K.G. y Ford, J.K. (2002): "Using computer technology in training: Building an infrastructure for active learning", en *Creating, implementing, and managing effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*, Ed. Kraiger, K. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, M. y Rusnak, C. (2010): "The Power of Coaching", *The Public Manager*, vol. Winter, págs. 15-17.
- Brown, T.C. (2005): "Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 16, n. 3, págs. 369-287.

- Brown, T.J. y Dacin, P.A. (1997): "The Company and the Product: Corporate Associations and Consumer Products Responses", *Journal of Marketing*, vol. 61, January, págs. 68-84.
- Brunello, G. (2001), "On the complementarity between education and training in Europe." [Consultado online 10/10/2012]: <<http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/21164/1/dp309.pdf>> ed. Vol. 309.
- Bryan, J. (2006): "Training and performance in small firms", *International Small Business Journal*, vol. 24, n. 6, págs. 635-60.
- Buckley, R. y Caple, J. (1991): *La formación: Teoría y práctica*. Ed. Piramide. Madrid.
- Bueno, C.E.; Aragón, C.A. y García, M.V. (2001): "El capital intangible frente al capital intelectual de la empresa desde la perspectiva de las capacidades dinámicas", Congreso Nacional de ACEDE XI, Septiembre, Zaragoza.
- Bueno, E. (2002): "Enfoques principales y tendencias en dirección del conocimiento (Knowledge Management)", en *Gestión del Conocimiento: desarrollos teóricos y aplicaciones*. Cáceres: Ediciones la Coria.
- Bueno, E.; Jericó, P. y Salmador, M.P. (2000): "Gestión del conocimiento y capital intelectual: Análisis de experiencias en la empresa española", en *Perspectivas sobre dirección del conocimiento y capital intelectual*, Eds. Bueno, M. y Salmador, M.P. Madrid: Instituto Universitario Euroforum Escorial.
- Bueno, E. y Ordoñez, P. (2004): "Innovation and learning in the knowledge based economy: challenges for the firm", *International Journal of Technology Management* vol. 27, n. 6/7, págs. 531-33.
- Bui, H. y Baruch, Y. (2010): "Creating Learning Organizations:A Systems Perspective", *The Learning Organization*, vol. 17, n. 3, págs. 208-27.
- Bunk, G.P. (1994): "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany", *Vocational Training European Journal*, vol. 1, págs. 8-14.
- Burke, L.A. y Hutchins, H.M. (2007): "Training Transfer: an integrative literature review", *Human Resource Development Review*, n. 6, págs. 263-96.
- Butler, J. (1988): "Human Resource management as a driving force in business strategy", *Journal of General Management*, vol. 13, n. 4, págs. 88-102.
- Butterfield, J. y Pendergraft, J. (1996): "Time and space: Reframing the training and development agenda", *Team Performance Management*, vol. 2, n. 4, págs. 11-20.
- Byars, L.L. y Rue, L.W. (1997): *Gestión de recursos humanos*. Ed. IRWIN. Madrid.
- Cabero, J. (2006), "Bases pedagógicas de e-learning." [Consultado online 21/12/2012]: <<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>> ed. Vol. 3: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.
- Cabrera, A. y Bonache, J. (2002): *Recursos humanos y ventaja Competitiva*. Ed. Prentice Hall. Madrid.
- Cabrera, E. y Cabrera, A. (2005): "Fostering knowledge sharing through people management practices", *International Journal of Human Resource Management* vol. 16, págs. 720-35.
- CAIXABANK (2012), "Responsabilidad Social Corporativa CAIXABANK".[Consultado online 8/12/2012]:<http://www.caixabank.com/responsabilidadcorporativa/empleados/gestiondelequipohumano_es.html> ed.

- Cajide, J.; Porto, A. y Abeal, C. (2002), "Competences acquired in University and skills required by employers in Galicia," in The European Conference on Educational Research. Lisboa, 11-14 September.
- Calderón, J.A. y Mousalli, G.M. (2012): "Capital humano: Elemento de diferenciación entre las organizaciones", *Actualidad Contable Faces*, vol. 14, n. 24, págs. 5-18.
- Caldwell, D.F. y O'Reilly, C.A. (1990): "Measuring person-job fit with a profile-comparison process", *Journal of Applied Psychology*, vol. 75, n. 6, págs. 648-57.
- Calori, R. y Sarnin, P. (1991): "Corporate culture and economic performance: A French study", *Organization Studies*, vol. 12, págs. 49-74.
- CAM (2005), "RSC Caja Ahorros del Mediterráneo." [Consultado online 10/12/2012]: <http://www.aeca.es/comisiones/rsc/biblioteca_memorias_rsc/memorias_empresas_espa%F1olas_4/cam_rsc_2005.pdf> ed.
- Cameron, K. y Quinn, R. (1999): *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Ed. Addison Wesley. Massachusetts.
- Cameron, K.M. y Whetten, D.A. (1983): *Organizational effectiveness: A comparison of multiple Models* Ed. Academic Press. N.Y. (USA).
- Cameron, K.S. (1991), "Quality and continuous improvement: A second-generation approach to organizational effectiveness," in Paper presented at the Academy of Management Meeting Miami.
- Cameron, K.S. y Sine, W. (1999): "A framework for organizational quality culture", *Quality Management Journal*, vol. 6, págs. 7-25.
- Camps, J. y Luna-Aroca, R. (2012): "A matter of learning: how human resources affect organizational performance", *British Journal of Management*, vol. 23, págs. 1-21.
- Cangelosi, V.E. y Dill, W.R. (1965): "Organizational learning: Observations toward a theory", *Administrative Science Quarterly*, vol. 10, n. 3, págs. 175-203.
- Carazo-Muriel, J.A. (2008): "Banesto: Invertir en personas para lograr resultados", *Capital Humano*, vol. 223, págs. 38-44.
- Carbó-Ponce, E. (2000): *Manual de Psicología aplicada a la empresa*. Ed. Gránica. Barcelona.
- Carbó, S. y Maudos, J. (2010), "Los 10 interrogantes del sector bancario español," in Cuadernos de Información Económica Vol. 215: FUNCAS.
- Cardona, G. (2006): "Internet: Teorías de aprendizaje", *Revista Institucional Entre Comillas*, vol. 3, págs. 15-16.
- Cardona, J. y Calderón, G. (2006): "El impacto del aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones", *Cuadernos de Administración*, vol. 19, n. 32, págs. 11-43.
- Carmines, E.G. y Zeller, R.A. (1979): *Reliability and validity assessment. Quantitative Applications in the Social Sciences*. Ed. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, CA.
- Caroli, R.; Livian, Y.F. y Sarnin, P. (1989): "Pour une théorie des relations entre culture d'entreprise et performance économique", *Revue Française de Gestion*, vol. 74, págs. 39-50.

- Carroll, G.R. y Teo, A.C. (1996): "On the social networks of managers", *Academy of Management Journal*, vol. 39, n. 2, págs. 421-40.
- Cartwright, S. y Cooper, C.L. (1993): "The Role of Culture Compatibility in Successful Organizational Marriage", *Academy of Management Executive*, vol. 7, n. 2, págs. 57-70.
- Casado-González, J.M. (2003): *El valor de la persona: nuevos principios para la gestión del capital humano*. Ed. Pearson Educación, S.A. España.
- Cascio, A. (2009): "Formación y crisis", *Capital Humano /Suplemento Formación y Desarrollo*, n. 232, págs. 28-32.
- Castañeda, D. y Fernández-Ríos, M. (2007): "Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional", *Journal Of Workplace Learning*, vol. 17, págs. 276-90.
- Castaño-Montoya, M.C. (2009): "Del aprendizaje individual al aprendizaje organizacional", *El Cuaderno - Escuela de Ciencias Estratégicas*, vol. 3 n. 6, págs. 219-33.
- Cea D'Ancona, M.A. Ed. (2004): *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora* Madrid: Editorial Síntesis.
- Cepeda-Carrión, G. y Cegarra-Navarro, J., G. (2008): "Why open-mindedness needs time to explore and exploit knowledge?", *Time and Society*, vol. 17, n. 2/3, págs. 195-213.
- Céspedes-Lorente, J.; Jerez-Gómez, P. y Valle-Cabrera, R. (2005): "Las prácticas de Recursos Humanos de Alto Rendimiento y la capacidad de aprendizaje organizativo: incidencia e implicaciones", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 24, págs. 29-55.
- Clarke, N. (2002): "Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct", *International Journal of Training and Development*, vol. 6, n. 3, págs. 146-62.
- Claver, E.; Gascó, J.L. y Llopis, J. (2001): *Los recursos humanos en la empresa: un enfoque directivo*. Ed. 2º ed. Civitas. Madrid.
- Cobb, M.A.; Mathieu, J.E. y Marks, M.A. (2003), "The impact of training and environmental complexity on the effectiveness of multiteam systems," in *Investigations of Multi-team systems*, Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Mathieu, J.E. (Ed.). Orlando, FL (USA).
- Coelho-Junior, F.A. y Mourão, L. (2011): "Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual", *Revista de Administração Mackenzie*, vol. 12, n. 6, págs. 224-53.
- Cohen, D. (1998): "Toward a knowledge context: Report on the first annual U.C. Berkeley Forum on knowledge and the firm", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, págs. 22-39.
- Cohen, M.D. (1991): "Individual learning and organizational routine: Emerging connections", *Organizational Science*, vol. 2, n. 1, págs. 135-39.
- Combs, J.; Liu, Y.; Hall, A. y Ketchen, D. (2006): "How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance", *Personnel Psychology*, vol. 59, págs. 501-28.

- Çömlek, O.; Kitapçı, H.; Çelik, V. y Özşahin, M. (2012): "The effects of organizational learning capacity on firm innovative performance", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 41, págs. 367-74.
- Cook, S.D. y Yanow, D. (1993): "Culture and organizational learning", *Journal of Management Inquiry*, vol. 2, n. 4, págs. 373-90.
- Cooke, F.L. (2001): "Human Resource Strategy to improve organizational performance: a route for firms in Britain?", *International Journal of Management Reviews* vol. 3, n. 4, págs. 321-39.
- Cordery, J.L.; Morrison, D.; Wright, B.M. y Wall, T.D. (2010): "The impact of autonomy and task uncertainty on team performance: A longitudinal field study", *Journal of Organizational Behavior*, n. 31, págs. 240-58.
- Cortés-Ramírez, C. y Pérez-Zapata, J. (2008): "El aprendizaje organizacional: Reflexión desde la investigación aplicada en el grupo de estudios empresariales", *Cuadernos de administración*, vol. 24, n. 39, págs. 29-36.
- Cortés-Ramírez, J.A. y Pérez-Zapata, J. (2007): "Barreras para el aprendizaje organizacional. Estudio de casos", *Pensamiento y gestión*, vol. 22, págs. 256-82.
- Cristancho, J. (2007): "Impacto de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TICS) en las micro, pequeñas y medianas empresas (PYMES) Colombianas", Universidad de La Sabana.
- Cross, R.; Parker, A.; Prusak, L. y Borgatti, S.P. (2001): "Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks", *Organizational Dynamics*, vol. 30, n. 2, págs. 100-20.
- Crossan, M.M.; Kane, H.W. y White, R.E. (1999): "An organizational learning framework: From Intuition to institution", *Academy of Management Review* vol. 24, n. 3, págs. 522-37.
- Crossan, M.M.; Lane, H.M.; White, R.E. y Djurfeldt, L. (1995): "Organizational learning: Dimensions for a theory", *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 3, n. 4, págs. 337-60.
- Cruz-González, M.; Sánchez-Sellero, F.J. y Sánchez-Sellero, M.C. (2013): "Aprendizaje individual, social y competitividad: Aplicación a la Acuicultura en España", *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XIX, n. 3, págs. 457-71.
- Cruz, L. (2000): *Gobiernos, Mercados de trabajo y Formación Profesional: Un Análisis Comparativo de España y Gran Bretaña*. Ed. Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Madrid.
- Cummings, J. (2003): *Knowledge Sharing: A Review of the Literature*. Ed. The World Bank. Washington, D.C.
- Curbelo-Martínez, D.; Pérez-Armas, M. y Varela-Izquierdo, N. (2011): "Diseño y aplicación de un instrumento para la evaluación del contexto de aprendizaje en organizaciones de avanzada del territorio de Cienfuegos", *Ingeniería Industrial*, vol. 32, n. 2, págs. 123-31.
- Cyert, R.M. y March, J.G. (1963): *A behavioral theory of the firm*. Ed. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N.J.
- Cyr, D.J. y Schneider, S.C. (1996): "Implications for learning: Human resource management in east-west joint ventures", *Organization Studies*, vol. 17, n. 2, págs. 207-26.

- Chakravarthy, B. (1986): "Measuring strategic performance", *Strategic Management Journal*, vol. 7, n. 5, págs. 437-58.
- Chang, A. y Tseng, C. (2005): "Building customer capital through relationship marketing activities: The case of Taiwanese multilevel marketing companies", *Journal of Intellectual Capital*, vol. 6, n. 2, págs. 253-66.
- Chapman, R.L.; Kennedy, J.L.; Newell, A. y Biel, W.C. (1959): "The systems research laboratory's air defense experiments", *Management Science*, vol. 5, págs. 250-69.
- Charlo-Molina, M.J. y Moya-Clemente, I. (2010): "El comportamiento financiero de las empresas socialmente responsables", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 16, n. 2, págs. 15-25.
- Chatman, J.A. y Jehn, K.A. (1994): "Assessing the relationship between industry characteristics and organizational culture: How different can you be?", *Academy of Management Executive Journal*, vol. 37, págs. 522-53.
- Chatman, J.J.; Polzer, J.T.; Barsade, S.G. y Neale, M.A. (1998): "Being different yet feeling similar: The influence of demographic composition and organizational culture on work processes and outcomes", *Administrative Science Quarterly*, vol. 43, págs. 749-80.
- Chen, C.J. y Huang, J.W. (2009): "Strategic human resource practices and innovation performance -The mediating role of knowledge management capacity", *Journal of Business Research*, vol. 62, n. 1, págs. 104-14.
- Chen, G.; Donahue, L. y Klimoski, R. (2004): "Training undergraduates to work in organizational teams", *Academy Management Learning and Education*, vol. 3, n. 1, págs. 27-40.
- Chermack, T.J.; Lynham, S.A. y Van-der-Merwe, L. (2006): "Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning organization characteristics", *Futures*, vol. 38, n. 7, págs. 767-77.
- Chew, Y.T. y Wong, S.K. (2008): "Effect of Career Mentoring Experience and Perceived Organizational Support on Employee Commitment and Intentions to Leave: A Study among Hotel Workers in Malaysia", *International Journal of Management*, vol. 25, n. 4, págs. 692-700.
- Chiaburu, D.S. y Marinova, S.V. (1995): "What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy, and organizational supports", *International Journal of Training and Development*, vol. 9, n. 2, págs. 110-23.
- Chiavenato, I. (2007): *Administración de Recursos Humanos*. Ed. McGraw-Hill. México.
- Chiavenato, I. (2004): *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Ed. Editorial McGraw-Hill. México.
- Child, J. (1973): "Predicting and understanding organizational structure", *Administrative Science Quarterly*, vol. 18, págs. 168-85.
- Chin, W.W. (2010): "How to write up and report PLS analyses", en *Handbook of Partial Least Squares, Springer Handbooks of Computational Statistics*, Eds. Vinzi, V.E. y Chin, W.W. y Henseler, J. y Wang, H. Sronger-Verlag Berlin: Heildeberg.
- Chin, W.W. (1998a): "Issues and Opinion on Structural Equation Modeling", *MIS Quarterly*, vol. 22, n. 1, págs. 7-15.

- Chin, W.W. (1998b): "The partial least squares approach to structural equation modeling", en, Ed. Marcoulides, G.A. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Chiva, R.; Alegre, J. y Lapiedra, R. (2007): "Measuring organizational learning capability among the workforce", *International Journal of Manpower*, vol. 28, n. 3/4, págs. 224-42.
- Cho, S.; Woods, R.H.; Jang, S. y Erdem, M. (2006): "Measuring the impact of human resource management practices on hospitality firms' performances", *International Journal of Hospitality Management*, n. 25, págs. 262-77.
- Chou, S.W. (2003): "Computer systems to facilitating organizational learning: IT and organizational context", *Expert Systems with Applications*, vol. 24, n. 3, págs. 273-80.
- Chou, T.C.; Chang, P.L.; Tsai, C.T. y Cheng, Y.P. (2005): "Internal learning climate, knowledge management process and perceived knowledge management satisfaction", *Journal of Information Science*, vol. 31, n. 4, págs. 283-96.
- Daft, K.L. (1998): *Teoría y diseño organizacional*. Ed. International Thomson Editores. México.
- Daft, R.L. y Weick, K.E. (1984): "Toward a model of organizations as interpretation systems", *Academy of Management Review*, vol. 9, n. 2, págs. 284-95.
- Damanpour, F. y Gopalakrishnan, S. (2001): "The dynamics of the adoption of product and process innovations in organizations", *Journal of Management Studies*, vol. 38, n. 1, págs. 45-65.
- Dánvila-del-Valle, I. y Sastre-Castillo, M. (2009): "Human capital and sustainable competitive advantage: an analysis of the relationship between training and performance", *International Entrepreneurship Management Journal*, vol. 5, págs. 139-63.
- Davenport, T.H.; De-Long, D. y Beers, M.C. (1998): "Successful knowledge management projects", *Sloan Management Review*, vol. 39, n. 2, págs. 43-57.
- Davenport, T.H. y Prusak, L. (1998): *Working knowledge. How organizations manage what they know*. Ed. Harvard Business School Press. Boston.
- Davis, K. y Newstrom, J.W. (2002): *El comportamiento humano en el trabajo*. Ed. Editorial McGraw-Hill. México.
- Davis, S. y Botkin, J. (1994): "The coming of the knowledge-based business", *Harvard Business Review*, vol. 72, págs. 165-70.
- Davis, S.M. (1984): *Managing corporate culture*. Ed. Ballinger Pub. Co. Cambridge, MA.
- Dawe, S. (2003), "Determinants of successful training practices in large Australian firms." [Consultado online 10/06/2011]: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN016666.pdf>> ed. Vol. 2011: NCVER.
- Day, A. (1994a): "Continuous learning about markets", *California Management Review*, vol. 36, n. 4, págs. 9-31.
- Day, G.S. (1994b): "The capabilities of the market-driven organizations", *Journal of Marketing*, vol. 58, n. 4, págs. 37-52.
- De-Geus, A.P. (1988): "Planning as learning", *Harvard Business Review*, vol. 66, n. 2, págs. 70-74.

- De-la-Fuente, A. (2011), "Human capital and productivity," BBVA Banco, Servicio de Estudios Económicos.
- De-la-Fuente, A. y Ciccone, A. (2003), "Human capital and growth in a global and knowledgebased economy." [Consultado online 23/12/2013]: <<http://ideas.repec.org/p/aub/autbar/576.03.html>> ed. Luxembourg: European Commission, DG for Employment and Social Affairs.
- De-la-Riestra, M.D. (2011): "Dispositivos hipermediales como posibilitadores del aprendizaje organizacional: síntesis conceptual y aportes para su implementación en la universidad", Revista mexicana de investigación educativa, vol. 16, n. 51, págs. 1159-75.
- De-la-Torre, I. (2005), "Impacto de la formación en la cultura corporativa y en los resultados. Estudio aplicado en las entidades del sector Seguros." [Consultado online 10/06/2012]: <<http://www.gref.org/nuevo/articulos/art121105.pdf> ed.: Universidad Autónoma de Madrid.
- De-Long, D.W. y Fahey, F. (2000): "Diagnosing cultural barriers to knowledge management", Acad Manage Exec, vol. 14, n. 4, págs. 113-27.
- De-Saá, P. y Ortega, R. (2002): "La formación", en *Dirección estratégica de personas. Evidencias y perspectivas para el siglo XX*, Eds. Bonache, J. y Cabrera, A. Madrid: I. Prentice Hall.
- De la Torre, I. (2005), "Impacto de la formación en la cultura corporativa y en los resultados. Estudio aplicado en las entidades del sector Seguros " Vol. 2013: Universidad Autónoma de Madrid.
- Deal, T.E. y Kennedy, A.A. (1982): *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Ed. Advison-Wesley, Pub. Co. MA.
- Dearden, L.; Reed, H. y Van Reenen, J. (2006): "The impact of training on productivity and wages: evidence from British panel data", Oxford Bulletin of Economics and Statistics, vol. 68, n. 4, págs. 397-421.
- Decarolis, D.M. y Deeds, D. (1999): "The impact of stocks and flows of organizational knowledge on firm performance: An empirical investigation of biotechnology firms", Strategic Management Journal, vol. 20, n. 10, págs. 953-68.
- DeCenzo, D.A. y Robbins, S.P. (2010): *Human Resource Management* (10th ed ed.). Ed. John Wiley & Sons. Asia.
- DeChurch, L.A. y Mathieu, J.E. (2009): "Thinking in terms on Multiteam systems", en *En Salas, E., Goodwin G.F. y, Burke, C. S. (Eds.), Team Effectiveness in Complex Organization* Ed. York, N.: Psychology Press.
- DeGeus, A.P. (1988): "Planning as learning", Harvard Business Review, vol. 66, n. 2, págs. 70-74.
- Delaney, J. y Huselid, M. (1996): "The Impact Of Human Resources Management. Practices on Perceptions Of Organizational Perfomance", Academy Journal, págs. 949-69.
- Delery, E.J. y Doty, D.H. (1996): "Modes of theorizing in strategic human resource management: test of universalistic, contingency and configurational performance", Academy of Management Journal, vol. 39, n. 4, págs. 802-35.
- Delgado-Kloss, C. y Wild, F. (2008): "El futuro de la tecnología educativa", Novática Upgrade, vol. 193, n. 34, págs. 1-5.

- Denison, D.; Haaland, S. y Goelzer, P. (2004): "Corporate Culture and Organizational Effectiveness: Is Asia Different From the Rest of the World?", *Organizational Dynamics*, vol. 33, n. 1, págs. 98-109.
- Denison, D. y Mishra, A. (1995): "Toward a theory of organizational culture and effectiveness", *Organization Science*, vol. 6, n. 2, págs. 204-23.
- Denison, D.R. (1990): *Corporate culture and organizational effectiveness*. Ed. Wiley and Sons. N.Y. (USA).
- Deshpandé, R.; Farley, J.V. y Webster, F.E. (1993): "Corporate culture, customer orientation and innovativeness in Japanese firms: A quadrad analysis", *Journal of Marketing*, vol. 57, n. 1, págs. 23-27.
- Deshpandé, R. y Webster, F.E. (1989): "Organizational culture and marketing: defining the research agenda", *Journal of Marketing*, vol. 53, págs. 3-15.
- DeSimone, R.L.; Werner, J.M. y Harris, D.M. (2006): *Human resource development* (4th ed ed.). Ed. Harcourt. Orlando FL.
- Dess, G.G. y Robinson, R.B. (1984): "Measuring organizational performance in the absence of objective measures: The case of the privately-held firm and conglomerate business unit", *Strategic Management Journal*, vol. 5, n. July-September, págs. 265-73.
- Díaz-Brochet, N.J. (2010), "Formacion, herramienta que previene riesgos en la banca," in *Periodico Portafolio*. Online 17/10/2010 [Consultado online 07/10/2012]: <<http://www.portafolio.co/archivo/documento/CMS-7611850>> ed.: Banking Industry.
- Díaz-Llorca, C. (2006): *Hacia una estrategia de valores en las organizaciones. Un enfoque paso a paso para los directivos y consultores* Ed. Balcón. La Habana, Cuba.
- Dibella, A.; Nevis, E.C. y Gould, J.M. (1996): "Understanding organizational learning capability", *Journal of Management Studies*, vol. 33, n. 3, págs. 361-79.
- Dieckhoff, M. (2007): "Does it Work? The Effect of Continuing Training on Labour Market Outcomes: A Comparative Study of Germany, Denmark, and the United Kingdom", *European Sociological Review*, vol. 23, n. 3, págs. 295-308.
- Díez, O.; Villegas, M.; Prado, A. y Olavarría, I. (2008): "La banca desde el punto de vista del cliente", *Daemon Quest Global Research Center*.
- Dixon, N. (1994): *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Ed. McGraw-Hill. London.
- Dixon, N.M. (1992): "Organizational learning: A review of the literature with implications for HRD professionals", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 31, n. 1, págs. 29-49.
- Dodgson, M. (1993): "Organizational learning: A review of some literatures", *Organization Studies*, vol. 14, n. 3, págs. 375-94.
- Dodgson, M. (1991): "Technology learning, technology strategy and competitive pressures", *British Journal of Management*, vol. 2, n. 133-149.
- Dolan, S.; Valle, R.; Jackson, S. y Shuler, R. (2007): *La gestión de recursos humanos* Ed. McGraw-Hill. Madrid.
- Drucker, P. (1992): "The new society of organizations", *Harvard Business Review*, vol. September-October, págs. 95-104.

- Drucker, P.F. (1994): "The age of social transformation", *Atlantic Monthly*, vol. 274, n. noviembre, págs. 53-80.
- Duane, M. (1996): *Customized Human Resource Planning* Westport (EEUU).
- Duffy, J. (2000): "Measuring customer capital", *Strategy and Leadership*, vol. 28, n. 5, págs. 10-14.
- Duréndez, A.; Madrid-Guijarro, A. y García-Pérez-de-Lema, D. (2011): "Innovative culture, management control systems and performance in small and medium Spanish family firms", *Revista Innovar Journal of Business Research*, vol. 21, n. 40, págs. 137-53.
- Dymock, D. (2003): "Developing a culture of learning in a changing industrial climate: An Australian case study", *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n. 2, págs. 182-95.
- Easterby-Smith, M. y Araujo, L. (1999): "Organizational learning: Current debates and opportunities", en *Organizational learning and the learning organization*. London: Sage Publications.
- Echeverría, B. (2002): "Gestión de la competencia de acción profesional", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, n. 1, págs. 7-42.
- Edmondson, A. (1999): "Psychological safety and learning behaviour in work teams", *Administrative Science Quarterly*, vol. 44, n. 2, págs. 350-83.
- Edmondson, A. y Moingeon, B. (1998): "From organizational learning to the learning organization", *Management Learning*, vol. 29, n. 1, págs. 5-20.
- Edvinsson, L. y Malone, M. (1997): *El Capital Intelectual. Cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa*. Ed. Gestión 2000. Madrid.
- Edwards, M.R. y Ewen, A.J. (1996): *360 Degree Feedback: The Powerful New Model for Employee Assessment & Performance Improvement*. Ed. Amacon. New York.
- Efron, B. y Tibshirani, R.J. (1993): *An Introduction to the Bootstrap. Monographs on Statistics and Applied Probability, # 57*. Ed. Chapman and Hall. New York.
- Egan, D.; Hessian, D.; Taylor, C. y Zenger, J. (2003): "Suppliers: It's time to push e-learning and e-learning ROI up to the CEO level as a business investment versus a cost center", *Training and Development* vol. 57, n. 1, págs. 62-64.
- Egan, T.M.; Yang, B. y Bartlett, K.R. (2004): "The Effects of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction on Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15, n. 3, págs. 279-301.
- El-Kassar, A.N.; Chams, N. y Karkoulia, S. (2011): "Organizational Climate and its Effects on the Employees' Commitment", *The Business Review*, Cambridge, vol. 19, n. 1, págs. 127-35.
- Elangovan, A.R. y Karakowsky, L. (1999): "The role of trainee and environmental factors in transfer of training: An exploratory framework", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 20, n. 5, págs. 268-75.
- Ellinger, A.D.; Ellinger, A.E.; Yang, B. y Howton, S.W. (2002): "The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 13, n. 1, págs. 5-21.
- Ellinger, A.E.; Musgrove, C.F.; Ellinger, A.D.; Bachrach, D.G.; Elmadağ Baş, A.B. y Wang, Y.-L. (2013): "Influences of organizational investments in social capital

- on service employee commitment and performance", *Journal of Business Research*, vol. 66, n. 8, págs. 1124-33.
- Ellis, A.; Bell, B.; Ployhart, R.; Hoollenbeck, J. y Ilgen, D. (2005): "An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: Effects on cognitive and skill-based outcomes", *Personnel Psychology*, vol. 58, págs. 641-72.
- Enríquez-Martínez, A. (2007): "La significación en la cultura: concepto base para el aprendizaje organizacional", *Universitas Psychologica*, vol. 6, n. 1, págs. 155-62.
- Epple, D.; Argote, L. y Devadas, R. (1991): "Organizational learning curves: A method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing", *Organization Science*, vol. 2, n. 1, págs. 58-70.
- Erburu, L.S.; López, J. y Navas, N. (2005): "La diversidad cultural como fuente de ventaja competitiva. Una aplicación a la empresa multinacional", *Cuadernos De Estudios Empresariales*, n. 15, págs. 153-77.
- Ertemsir, E. y Bal, Y. (2012): "An interactive method for hr training: managers as simulation players", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 31, págs. 870-74.
- Escobar, M.; Rivière, J. y Glik, L. (2010): "La distribución social de la formación permanente laboral en España", *Revista Española de Sociología*, vol. 14, págs. 43-65.
- Eskildsen, J.K.; Dahlgaard, J.J. y Nørgaard, A. (1999): "The impact of creativity and learning on business excellence", *Total Quality Management*, vol. 10, n. 4 y 5, págs. 523-30.
- Esteve, F. y Muñoz-de-Bustillo, R. (2005): *Conceptos de Economía*. Ed. Alianza Editorial. Madrid.
- Etkin, J.R. (2007): *Capital social y valores en la organización sustentable*. Ed. Granica. Buenos Aires.
- Etkin, J.R. (2005): *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Ed. Granica S.A. México.
- Europa-Press (2013), "La banca cerró 1.963 oficinas en España el año pasado," in *Levante*. online 12/08/ 2013 [Consultado online 10/10/2013]: <<http://www.levante-emv.com/economia/2013/08/12/banca-cerro-1963-oficinas-espana/1023919.html>> ed. Valencia.
- Evans, K.; Dovastion, V. y Holland, D. (1990): "The changing role of the incompany trainer: an analysis of british trainers in the European community context", *Comparative Education*, vol. 26, n. 1, págs. 45-59.
- Facteau, J.D.; Dobbins, G.H.; Rusell, J.E.A.; Ladd, R.T. y Kudisch, J.D. (1995): "The influence of general perceptions of the training environment on pertaining motivation and perceived training transfer", *Journal of Management*, vol. 21 n. 1, págs. 1-25.
- Falk, R.F. y Miller, N.B. (1992): *A Primer for Soft Modeling*. Ed. The University of Akron.
- Fanjul-Suárez, J.L. y Valdunciel-Bustos, L. (2011): "Un paradigma de la nueva economía: el sector financiero en España", *Pecunia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de León*, vol. 4, págs. 27-47.

- Fanjul, G. y Valdunciel, L. (2009): "Impacto español de las nuevas tecnologías en el negocio bancario español", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 15, n. 1, págs. 81-93.
- Farrel, M.A.; Oczkowski, E. y Kharabasheh, R. (2008): "Market orientation, learning orientation and organisational performance in international joint ventures", *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, vol. 29, n. 3, págs. 289-308.
- Fawcett, S.; Brau, J.; Rhoads, G.; Whitlark, D. y Fawcett, A. (2008): "Spirituality and Organizational Culture: Cultivating the ABCs of an Inspiring Workplace", *International Journal of Public Administration*, vol. 31, n. 4, págs. 420-38.
- Febles-Acosta, J. y Oreja-Rodríguez, J.R. (2008): "Factores externos e internos determinantes de las orientaciones de la cultura estratégica de las empresas", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 14, n. 1, págs. 13-32.
- Feitas-Rodrigues, C.; De-Novaes-Netto, A.F.; Ricardo-Ramos, C.; Alves-Corrêa, D. y Giuliani, A.C. (2010): "El capital humano como factor de innovación tecnológica: un estudio de caso en una empresa globalizada", *Invenio: Revista de Investigación Académica*, n. 24, págs. 119-36.
- Felstead, A.; Gallie, D. y Green, F. (2002): *Work skills in Britain, 1996-2001*. Ed. Department for Education and Skills. Londres.
- Ference, T.P.; Stoner, J.A. y Warren, E.K. (1977): "Managing the Career Plateau", *Academy of Management Review*, n. 2, págs. 602-12.
- Fernández-Echeverry, J.D.; Pombo-Rivera, L. y Rodríguez-Rodríguez, M.P. (2012), "Análisis de la importancia de la capacitación en la prevención de accidentes laborales y el aumento de la productividad." [Consultado online 10/05/2012]: <<http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/handle/10818/2152>> ed. Vol. Barahona Urbano, H.,(dir.). Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Fernández-García, R. (2009): *Responsabilidad Social Corporativa*. Ed. Club Universitario. San Vicente del Raspeig (Alicante).
- Fernández-Nogales, A. (2004): *Investigación y técnicas de mercado*. Ed. ESIC Editorial. Madrid.
- Fernández-Salineró, C. (1999): "El diseño de un Plan de Formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, instrumentos y técnicas", *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, n. 1, págs. 181-242.
- Fernández-Sánchez, E.; Montes-Peón, J.M. y Vázquez-Ordás, C.J. (2010): "Los recursos intangibles como factores de competitividad de la empresa", *Dirección y organización*, vol. 20, págs. 83-98.
- Fernández, G. y Narváez, M. (2010): "Formación del talento humano: Factor clave para el desarrollo de organizaciones cooperativas", *Multiciencias* vol. 10, n. 1, págs. 45-52.
- Fernández, Z. (1993): "La organización interna como ventaja competitiva para la empresa", *Papeles de Economía Española*, vol. 56, págs. 178-93.
- Ferrández, A. y Puente, J.M. (1990): *Programación didáctica en Bachillerato*. Ed. Narcea. Madrid.
- Ferrer-Ortega, C. (1999): "La formación en la empresa: ¿una realidad? El caso de las empresas de la Comunidad Valenciana", *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, vol. 21, págs. 103-15.

- Fey, C. y Denison, D. (2003): "Organizational culture and effectiveness: can American theory be applied in Russia?", *Organization Science*, vol. 14, n. 6, págs. 686-706.
- Figueiredo-Ferraz, H.; Grau-Alberola, E.; P.R., G.-M. y García-Juesas, J.A. (2012): "Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería", *Psicothema*, vol. 24, n. 2, págs. 271-76.
- Fiol, C.M. (1994): "Consensus, diversity, and learning in organizations", *Organization Science*, vol. 5, n. 3, págs. 403-20.
- Fiol, C.M. y Lyles, M.A. (1985): "Organizational learning", *Academy of Management Journal*, vol. 10, n. 4, págs. 803-13.
- Fleury, A. (1989): *Cultura y poder en las organizaciones*. Ed. McGraw-Hill. Bogotá, Colombia.
- Flores, L.G.; Zheng, W.; Rau, D. y Thomas, C.H. (2012): "Organizational learning: sub-process identification, construct validation, and an empirical test of cultural antecedents", *Journal of Management Studies*, vol. 38, págs. 640-67.
- Flores, M.V. y Cabrera, R.V. (2011): "La discriminación de los empleados con discapacidad en las organizaciones: El rol de la asignación del puesto de trabajo", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 20, n. 3, págs. 7-23.
- Fong, C.Y.; Ooi, K.B.; Tan, B.I. y Lee, V.H. (2011): "HRM practices and knowledge sharing: and empirical study", *International Journal of Manpower*, vol. 32, págs. 701-23.
- Fontalvo, H. y Carmen, R. (2011): "Actualidad de e-learning en Colombia", *Revista Digital de e-learning América Latina*, n. 44, págs. 2-5.
- Ford, J.K.; Quiñones, M.A.; Seago, D. y Sorra, J. (1992): "Factor affecting the opportunity to perform trained tasks on the job", *Personnel Psychology*, vol. 45, págs. 511-27.
- Ford, J.K.; Smith, E.M.; Weissbein, D.A.; Gully, S.M. y Salas, E. (1998): "Relationships of goal orientation, metacognitive activity and practice strategies with learning outcomes and transfer", *Journal of Applied Psychology* vol. 83, págs. 218-33.
- Fornell, C. y Larcker, D.F. (1981): "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error", *Journal of Marketing Research*, vol. XXVII, n. February, págs. 39-50.
- Fraj-Andrésa, E.; Matute-Vallejob, J. y Melero-Polo, I. (2013): "El aprendizaje y la innovación como determinantes del desarrollo de una capacidad de gestión medioambiental proactiva", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 16, n. 3, págs. 180-93.
- Frass, J. (2011): "Cultura organizacional: conceptualizaciones y metodologías detrás de un concepto complejo", *Dirección y Organización*, vol. 44, págs. 1132-75.
- Frazis, H. y Loewenstein, M. (2006): "On-the-job training", *Foundations and Trends in Microeconomics*, n. 2, págs. 1-82.
- Fredrickson, J. y Laquinto, A. (1989): "Inertia and creeping rationality in strategic decision processes", *Academy of Management Journal*, vol. 32, n. 4, págs. 516-42.
- Freeman, E. (2004): "Ethical Leadership and Creating Value for Stakeholders", en *Business Ethics*, Eds. Peterson, R.A. y Ferrell, O.C. Armonk, NY/ London: M.E. Sharpe.

- FROB* (2012), "Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria." [Consultado online 14/12/2012]: <<http://www.frob.es/>> ed.
- Fuentes-Quintana, E.* (1999): *Una introducción al pensamiento económico*. Ed. Galaxia Gutenberg Círculo de Lectores. Barcelona.
- Fulmer, R.M.; Gibbs, P. y Jkeys, J.B.* (1998): "The second generation learning organizations: New tools for sustaining competitive advantage", *Organizational Dynamics*, vol. 27, n. 2, págs. 7-21.
- Fuller, J.B.; Marler, L.E. y Hester, K.* (2006): "Promoting felt responsibility for constructive change and proactive behavior: exploring aspects of an elaborated model of work design", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 27, págs. 1089-120.
- Fundación Tripartita para la Formación del Empleo* (2007), "Glosario de términos." [Consultado online 12/03/2013]: <<http://www.fundaciontripartita.es/publico/glosarioTerminosAyuda.aspx>> ed.
- Galdames-Poblete, S. y Rodríguez-Espinoza, S.* (2010): "El líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, págs. 50-64.
- Galema, R.; Plantinga, A. y Scholtens, B.* (2008): "The stocks at stake: return and risk in socially responsible investment", *Journal of Banking and Finance* vol. 32, págs. 2646-54.
- Galunic, D.C. y Rodan, S.* (1998): "Resource recombinations in the firm: Knowledge structures and the potential for Schumpeterian innovation", *Strategic Management Journal*, vol. 19, págs. 1193-201.
- Gallego, D.R. y Londoño, B.M.* (2010): "Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados", *International Journal of Psychological Research*, vol. 3, n. 2, págs. 86-92.
- Gamero-Burón, C.* (2004): "Satisfacción laboral de los asalariados en España. Especial referencia a las diferencias por género", *Cuadernos de Economía* vol. 27, págs. 109-46.
- Gámez, N.* (2007), "Estrategias de formación en el puesto de trabajo. Revista de formación y empleo." [Consultado online 02/06/2011]: <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2007/10/text/xml/Modalidades_de_formacion_en_el_puesto_de_trabajo.xml.html> ed.: Educación XXI.
- García-Cabrera, A.M.; Álamo-Vera, F.R. y García-Barba Hernández, F.* (2011): "Antecedentes de la resistencia al cambio: factores individuales y contextuales", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 14, n. 4, págs. 231-46.
- García-Dotor, M.D.* (1995): "Nuevo modelo de gestión estratégica de la formación en la empresa", *Alta Dirección*, vol. 30, n. 179, págs. 85-92.
- García-Mainar, I. y Montuenga-Gómez, V.M.* (2012): *El capital humano en la empresa aragonesa* ([Consultado online 15/11/2013]: <http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/OrganosConsultivos/ConsejoEconomicoSocialAragon/Areas/Publicaciones/PREMIO_INVESTIGACION/2012_CAPITAL_HUMANO.pdf> ed.). Ed. CESA Consejo Económico y Social de Aragón. Zaragoza.

- García-Moreno, S.M.; Guerras-Marín, L.A. y Rico-García, M.G. (2007): "La decisión de invertir en la formación de los empleados: un análisis en la empresa industrial española", Ayala Calvo, J.C. (coord.) Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro, págs. 3677-93.
- García-Peñalvo, F.J. (2005), "Estado actual de los sistemas e-learning," in Teoría de la Educación: Educación y Cultura de la Sociedad de la Información. [Consultado online 23/03/2013]: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021055001>> ed. Vol. 6.
- García-Perdiguero, T. y García, A. Eds. (2005): *La responsabilidad social de las empresas en un mundo global*. Universidad de Valencia.
- García-Tapial, J. (2002): *Empresa y gestión del conocimiento. Una aproximación a la realidad española*. Ed. Fundación Escuela de Organización Industrial. Madrid.
- García-Vargas, O.H. (2007): "La cultura humana y su interpretación desde la perspectiva de la cultura", Pensamiento & gestión, Universidad del Norte, vol. 22, págs. 143-67.
- García, A. (2005): *Aplicaciones educativas de la Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Ed. Editorial EGRAFT. Madrid.
- García, C.; Rodríguez, S. y Suárez, K. (2011a): "Construcción de la cultura de calidad en un hospital público a partir de la gestión humana: tensiones y paradoja", Universitas Psychologica vol. 10, n. 3, págs. 841-53.
- García de los Salmones, M.M.; Herrero-Crespo, A.H. y Rodríguez del Bosque, I. (2005): "Influence of Corporate Social Responsibility on Loyalty and Valuation of Services", Journal of Business Ethics, vol. 11, págs. 369-85.
- García, S. y Pümpin, C. (1988): *Cultura empresarial* Ed. Díaz de Santos. Madrid.
- García, V.J.; Jiménez, M. y Lloréns, F.J. (2011b): "Influencia del nivel de aprendizaje en la innovación y desempeño organizativo: factores impulsores del aprendizaje", Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, vol. 20, n. 1, págs. 161-86.
- García, V.J.; Lloréns, F.J. y Verdú, A.J. (2006): "Antecedents and consequences of organizational innovation and organizational learning in entrepreneurship", Industrial Management + Data Systems, vol. 106, n. 1/2, págs. 21-42.
- García, V.J.; Matías, F. y Hurtado, N. (2008): "Influence of Transformational Leadership on Organizational Innovation and Performance Depending of the Level of Organizational Learning and Communication: An Empirical Examination of the Pharmaceutical Sector", Journal of Organizational Change Management, vol. 21, n. 2, págs. 188-212.
- García, V.J.; Ruiz, A. y Lloréns, F.J. (2007): "Effects of Technology Absorptive Capacity and Technology Proactivity on Organizational Learning, Innovation and Performance: An Empirical Examination", Technology Analysis & Strategic Management, vol. 19, n. 4, págs. 527-58.
- Garmendia, J.A. (2004): "Impacto de la cultura en los resultados de la organización", Reis. Revista Española de Investigaciones, vol. 108, págs. 75-96.
- Garrick, J. (1998): *Informal learning in the workplace: unmasking human resource development* Ed. Routledge. London.
- Garvin, D.A. (1993): "Building a learning organization", Harvard Business Review, vol. 71, n. 4, págs. 78-91.

- Garvin, D.A.; Edmondson, A.C. y Gino, F. (2008a): "Is yours a learning organization?", Harvard Business Review, vol. 86, n. 3, págs. 109-16.
- Garvin, D.A.; Edmondson, A.C. y Gino, F. (2008b), "Learning Organization Survey." [Consultado online 12/12/2012]: <<https://surveys.hbs.edu/perseus/se.ashx>> ed.
- Garzón-Castrillón, M.A. y Fisher, A.L. (2008): "Modelo teórico de aprendizaje organizacional", Pensamiento y Gestión/Universidad del Norte, vol. 24, págs. 195-224.
- Gasalla, J.M. (2003): *Marketing de la formación de directivos. El nuevo directivo en la cultura del aprendizaje* Ed. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Gascó, J.L.; Llopis, J. y González, M.R. (2004): "The Use of Information Technology in Training Human Resources. An E-learning Case Study.", Journal Of European Industrial Training, vol. 28, n. 5, págs. 370-82.
- Gaudine, A.P. y Saks, A.M. (2004): "A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions", Human Resource Development Quarterly, vol. 15, n. 1, págs. 57-76.
- Geertz, C. (1987): *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Gellatly, I.R.; Meyer, J.P. y Luchak, A.A. (2006): "Combined effects of the three commitment components on focal and discretionary behaviours: A test of Meyer and Hercovitch's propositions", Journal of Vocational Behavior, vol. 69, págs. 331-45.
- George, J.M. y Jones, G.R. (2002): *Organizational behaviour*. Ed. Prentice Hall.
- Gertsen, N. (1987): "Los aspectos culturales de la gestión y los negocios internacionales", Información Comercial Española, vol. marzo, págs. 18-30.
- Ghebrejorgis, F. y Karsten, L. (2007): "Human resource management and performance in a developing country: The case of Eritrea", The International Journal of Human Resource Management and Information Technologies, vol. 18, n. 2, págs. 321-32.
- Gherman, D.B. (1982): "Objective Based Human Resource Planning", Personnel Administrator, págs. 71-75.
- Giangreco, A. y Peccej, R. (2005): "The nature and antecedents of middle manager resistance to change:evidence from an Italian context", The International Journal of Human Resource Management vol. 16, págs. 1812-29.
- Gibson, J.; Ivancevich, J.; Donnelly, J. y Konopaske, R. (2006): *Organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos* (Duodécima edición ed.). Ed. Editorial McGraw Hill. México.
- Gil-López, A.J. y Gallego-Gil, D.J. (2012): "La construcción de organizaciones de aprendizaje a través del liderazgo", Universidad Empresa, vol. 22, págs. 43-77.
- Glaser, S.R.; Zamanou, S. y Hacker, K. (1987): "Measuring and interpreting organizational culture", Management Communication Quarterly, vol. 1, n. 2, págs. 173-98.
- Gnyawali, D.R.; Steward, A.C. y Grant, J.H. (1997): "Creation and utilization of organizational knowledge: An empirical study of the roles of organizational learning on strategic decision making ", En Academy of Management Best Paper Proceedings. Boston (USA): Academy of Management, vol. 1997, n. 1, págs. 16-20.
- Goh, S. y Richards, G. (1997): "Benchmarking the learning capability of organizations", European Management Journal, vol. 15, n. 5, págs. 575-83.

- Goh, S.C. (1998): "Toward a learning organization: The strategic building blocks", S.A.M. Advanced Management Journal, vol. 63, n. 2, págs. 15-20.
- Goltz, S.M. y Hietapelto, A. (2002): "Using the operant and strategic contingencies models of power to understand resistance to change", Journal of Organizational Behavior Management, vol. 22, págs. 3-22.
- Gómez-Carrasco, P. y Uceda-Blanco, J.L. (2013): "La relación entre Responsabilidad Social Empresarial y desempeño financiero", Estudios financieros. Revista de contabilidad y tributación: Comentarios, casos prácticos, n. 369, págs. 225-60.
- Gómez-Mejía, L.; Balkin, D. y Cardy, T. (2001): *Dirección y gestión de recursos humanos*. Ed. Prentice Hall. Madrid.
- Gómez-Mejía, L.R.; Balkin, D.B. y Cardy, R.L. (2004): *Dirección y gestión de recursos humanos*. Ed. Prentice Hall. Madrid.
- Gómez Roldán, I. y Ricardo Bray, R.G. (2012): "Cultura organizacional: aproximación sectorial en Bogotá", Revista Facultad Ciencias Económicas, vol. XX, n. 2, págs. 19-41.
- González-Aguña, A. (2012), "Patrones en aprendizaje: Concepto, aplicación y diseño de un patrón." [Consultado online 06/06/2013]: < <http://www.um.es/ead/red/31/>> ed. Vol. 31: RED - Revista de Educación a Distancia.
- González-Arechabaleta, M. (2005), "Cómo desarrollar contenidos para la formación online basados en objetos de aprendizaje," in RED Revista de Educación a Distancia. [Consultado online 03/05/2012] <<http://revistas.um.es/red/article/view/24631>> ed. Vol. 4.
- González-Santa-Cruz, F.; Sánchez-Cañizares, S.M. y López-Guzmán, T. (2011): "Satisfacción laboral como factor crítico para la calidad: el caso del sector hostelero de la provincia de Córdoba-España", Estudios y Perspectivas en Turismo, vol. 20, págs. 1047-68.
- González-Soto, A.P. y González, J.M. (2000): "Formación y empresa. Las organizaciones como marco de la formación", Educación XXI, n. 3, págs. 163-217.
- González-Vargas, A. (2012): "Aprendizaje organizacional sistémico: Una mirada al impacto del talento humano en la productividad organizacional", Tesis, Universidad de la Sabana.
- González, C.; Izaurralde, M.; Marzo y Rubio, D. (2007): *E-Learning: Experiencia de la aplicación de aprendizaje activo en un marco Universidad-Empresa* Ed. Universidad Tecnológica Nacional. Buenos Aires.
- González, J.M. y González-Soto, A.P. (1996): "Formación y empresa: Las organizaciones como marco de la formación", Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, vol. Nº 3, págs. 163-218.
- Gordon, G.G. y DiTomaso, N. (1992): "Predicting corporate performance from organizational culture", Journal of Management Studies, vol. 29, págs. 783-99.
- Graham, C.M. y Nafukho, F.M. (2007a): "Culture, organizational learning and selected employee background variables in small-zice business enterprises", Journal Of European Industrial Training, vol. 31, n. 2, págs. 127-44.
- Graham, C.M. y Nafukho, F.M. (2007b): "Employees' perception toward the dimension of culture in enhancing organizational learning", The Learning Organization, vol. 14, n. 3, págs. 281-92.

- Granel, E.; Garaway, D. y Malpica, C. (1998): *Éxito gerencial y cultura: Retos y oportunidades en Venezuela*. Ed. Ediciones IESA. Venezuela.
- Grant, A.M.; Fried, Y.; Parker, S.K. y Frese, M. (2010): "Putting job design in context: Introduction to the special issue", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 31, págs. 145-57.
- Grant, R.M. (1996a): "Análisis de los recursos y capacidades", en *Dirección estratégica: Conceptos, técnicas y aplicaciones*, Ed. Civitas. Vol. 5. Madrid.
- Grant, R.M. (1996b): "Prospering in dynamically-competitive environments: Organizational capability as knowledge integration", *Organizational Science*, vol. 7, n. 4, págs. 375-88.
- Grant, R.M. (1996c): "Toward a knowledge-based theory of the firm", *Strategic Management Journal*, vol. 17, n. 2, págs. 109-22.
- Grant, R.M. (1991): "The Resource Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy formulation", *California Management Review*, vol. 33, n. 3, págs. 114-35.
- Gratton, L.; Hope-Hailey, V.; Stiles, P. y Truss, C. (1999): "Linking individual performance to business strategy: The people process mode", *Human Resource Management*, vol. 38, n. 1, págs. 17-31.
- Grau-Perejoan, O. (2008): "Formación on line", *Educación médica*, vol. 11, n. 3, págs. 139-46.
- Green, D.T. (2004): "Corporate Training Programs: A Study of the Kirkpatrick-Phillips Model of Electronic Data Systems, doctoral dissertation", doctoral, Capella University.
- Gregory, B.T.; Harris, S.G.; Armenakid, A.A. y Shook, C.L. (2009): "Organizational culture and effectiveness: A study of values, attitudes, and organizational outcomes", *Journal of Business Research*, vol. 62, n. 7, págs. 673-79.
- Gregory, K. (1983): "Native View Paradigms: multiple culture and culture conflicts in organizations", *Administrative Science Quarterly*, vol. 3, n. 28, págs. 359-76.
- Grigoruta, M.V. (2006): "Change in Romanian organizations: a management culture approach", *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 6, págs. 231-50.
- Grinstein, A. (2008): "The relationships between market orientation and alternative strategic orientations. A meta-analysis", *European Journal of Marketing*, vol. 42, n. 1/2, págs. 115-34.
- Grunberg, L.; Moore, S.; Greeberg, E.S. y Sikora, P. (2008): "The changing workplace and its effects: a longitudinal examination of employee responses at a large company", *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 44, págs. 215-36.
- Guerard, J.B. (1997): "Additional evidence on the cost of being socially responsible in investing", *Journal of Investing*, vol. 6, n. 4, págs. 31-35.
- Guest, D.E. (1997): "Human resource management and performance: a review and research agenda", *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 8, n. 3, págs. 263-76.
- Guest, D. E. (1987): "Human Resource Management and Industrial Relations", *Journal of Management Studies*, vol. 24, págs. 503-21.
- Guevara, L. y Morales, C. (2011), "El aprendizaje Organizacional: El aporte de las Tecnologías de Comunicación e Información," in Facultad de Psicología Tesis.

[Consultado online 25/01/2013]: <<http://hdl.handle.net/10818/2076>> ed. Bogotá: Universidad de La Sabana.

- Guillén-Mondragón, I.J. y Aduna-Mondragón, A.P. (2008): "La influencia de la cultura y del estilo de gestión sobre el clima organizacional. Estudio de caso de la mediana empresa en la delegación Iztapalapa", *Estudios Gerenciales*, vol. 24, n. 106, págs. 47-64.
- Guillén, C. y Guil, R. (2000): *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Ed. McGraw-Hill Interamericana. México.
- Guillén, M. (2006): *Ética en las organizaciones: Construyendo confianza*. Ed. Pearson. Madrid.
- Gupta, K.A. y Singhal, A. (1993): "Managing Human Resources for Innovation and Creativity", *Research Technology Management*, vol. 36, n. 3, págs. 41-48.
- Haccoun, R.R. y Saks, A.M. (1998): "Training in the 21st Century: some lessons from the last one", *Canadian Psychology*, vol. 39 n. 1-2, págs. 33-51.
- Hackman, J. y Oldham, G. (1975): "Development of the Job Diagnostic Survey", *Journal of Applied Psychology*, vol. 60, págs. 159-70.
- Hafizi, A. y Nor Hayati, A. (2006): "Knowledge Management in Malaysian Banks: A New Paradigm", *Journal of Knowledge Management Practice*, vol. 7, n. 3, págs. 1-13.
- Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999): *Análisis multivariante*. Ed. Prentice Hall. Madrid.
- Haleblian, J. y Finkelstein, S. (1993): "Top management team size, CEO dominance and firm performance", *Academy of Management Journal*, vol. 36, n. 4, págs. 844-63.
- Hallett, T. (2003): "Symbolic Power and Organizational Culture", *Sociological Theory*, vol. 21, págs. 128-49.
- Hallinger, P. (1993): "The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders", *Journal of Educational Administration*. Armidale, vol. 30, n. 3, págs. 35.
- Hamel, G. y Prahalad, C.K. (1994): "Competing for the future", *Harvard Business Review*, vol. julio-agosto, págs. 122-28.
- Hamermesh, D.S. (2001): "The changing distribution of job satisfaction", *Journal of Human Resources*, vol. 36, págs. 1-30.
- Han, J.K.; Kim, N. y Shrivastava, R. (1998): "Market orientation and organizational performance: Is innovation a missing link?", *Journal of Marketing*, vol. 62 n. October págs. 30-45.
- Handa, V. y Adas, A. (1996): "Predicting the level of organizational effectiveness: a methodology for the construction firm", *Construction Management and Economic*, vol. 14, págs. 341-52.
- Hanges, P.J. y Dickson, M.W. (2004): "The Development and Validation of the GLOBE Culture and Leadership Scales", en *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*, Eds. House, R.J. y Hanges, P.J. y Javidan, M. y Dorfman, P.W. y Gupta, V. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hannan, M. y Freeman, J. (1977): "The population ecology of organizations", *American Journal of Sociology*, vol. 82, n. 5, págs. 929-64.

- Haque, M.I.; Singh, A.K. y Arvind. (2011), "Impact of organisational learning on transfer of training," in Paper presented at the Global Science and Technology Forum Conference Papers & Proceedings. Singapore.
- Harris, P. (2003): "ROI of e-learning: Closing in", *Training and Development*, vol. 57, n. 2, págs. 30-27.
- Harvey, C. y Denton, J. (1999): "To come of age: The antecedents of organizational learning", *Journal of Management Studies*, vol. 36, n. 7, págs. 897-918.
- Hayton, J.C.; George, G. y Zahra, S.A. (2002): "National Culture and Entrepreneurship: A Review of Behavioural Research", *Entrepreneurship Theory & Practice*, vol. 26, n. 4, págs. 33-52.
- Hedberg, B. (1981): "How organizations learn and unlearn?", en *Handbook of organizational design*. Vol. 1. London: Oxford University Press.
- Hedlund, G. (1994): "A model of knowledge management and the N-form corporation", *Strategic Management Journal*, vol. 15, n. Summer Special Issue, págs. 73-90.
- Helm, S. (2007): "The role of corporate reputation in determining investor satisfaction and loyalty", *Corporate Reputation Review*, vol. 10, n. 1, págs. 22-37.
- Hendry, C. y Pettigrew, A. (1986): "The practice of Strategic Human Resource Management", *Personnel Review* vol. 15, págs. 2-8.
- Heraty, N. (2004): "Towards an architecture of organization-led learning", *Human Resource Management Review*, vol. 14, págs. 449-72.
- Herberg, B.L.T. (1981): "How Organizations Learn an Unlearn", En Huber, G.P. (1991): "Organizational learning the contributing processes and the literatures" *Organization Science*, vol. 2 n. 1, págs. 88-115.
- Hernández, M. (2003): "Assessing tacit knowledge transfer and dimensions of a learning environment in colombian businesses", *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n. 2, págs. 215-21.
- Hernández, M. (2000): "The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge process and performance improvement within private manufacturing firms in Colombia", Unpublished Ph.D. thesis, University of Georgia, Athens.
- Hernández, M. y Watkins, K. (2003): "Translation, validation and adaptation of the Spanish version of the modified Dimensions of the Learning Organization Questionnaire", *Human Resource Development International*, vol. 6, n. 2, págs. 187-96.
- Herriott, S.R.; Levinthal, D. y March, J.G. (1985): "Learning from experience in organizations", *American Economic Review*, vol. 75, n. 2, págs. 298-302.
- Hesketh, B. y Ivancic, K. (1999): "Training for Transfer: New directions from Industrial/Organisational and Cognitive Psychology", en *Training and Performance* Ed. Langan Fox, J. Melbourne: Australian Psychological Society.
- Hicks, R. y McCracken, J. (2010): "Three Hats of a Leader: Coaching, Mentoring and Teaching", *Physician Executive*, vol. 36, n. 6, págs. 68-69.
- Higueta-López, D. (2012): "Interiorización de las manifestaciones culturales en los miembros de la organización", *Revista Facultad Ciencias Económicas*, vol. 20, n. 2, págs. 127-42.
- Higueta-López, D. y Leal-García, J.C. (2010): "Microculturas y cultura organizacional: Construcción dialéctica en la organización", *Revista Facultad Ciencias Económicas*, vol. 13, n. 1, págs. 151-67.

- Hirschman, A.O. y Lindblom, C.E. (1962): "Economic development, research development, policy making: Some converging views", *Behavioural Science*, vol. 8, págs. 211-22.
- Hodge, G.J.; Anthony, W.P. y Gales, L.M. (1998): *Teoría de la organización: Un enfoque estratégico*. Ed. Prentice Hall. Madrid.
- Hofstede, G. (1999): *Culturas y organizaciones. El software mental*. Ed. Alianza. Madrid
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and organization: software of the mind*. Ed. McGraw-Hill. New York.
- Hofstede, G. (1988): "The confucius connection: From cultural roots to economic growth", *Organizational Dynamics*, vol. 16, págs. 4-22.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Workrelated Values* Ed. Sage Publications. London.
- Hofstede, G.; Neuijen, B.; Ohayv, D. y Sanders, G. (1990): "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases", *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, n. 2, págs. 286-316.
- Holt, D.T.; Armenakis, A.A.; Feild, H.S. y Harris, S.G. (2007): "Readiness for organizational change: the systematic development of a scale", *The Journal of Applied Behavioral Science*, n. 43, págs. 232-55.
- Holton, E.F. y Baldwin, T.T. (2003): *Improving learning Transfer Systems in Organisations* Ed. Josey-Bass and Pfeiffer. San Francisco, USA.
- Holton, E.F.; Bates, R.A. y Ruona, W.E.A. (2000): "Development of a generalized learning transfer system inventory", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 11, n. 4, págs. 333-60.
- Hollengeck, J.R.; DeRue, D.S. y Guzzo, R. (2004): "Bridging the gap between I/O Research and HR practices: Improving team composition, team training, and team task design", *Human Resource Management*, vol. 43, págs. 353-66.
- Hong, H. y Kacperczyk, M. (2009): "The price of sin: the effects of social norms on markets", *Journal of Financial Economics*, vol. 93, págs. 15-36.
- Hornos, M.; Montes, R.; Hurtado, M. y Abad, M. (2007): *E-learning: Nuevas Tecnologías aplicadas a la formación en la empresa*. Ed. Universidad de Granada. Granada.
- Hornung, S. y Rousseau, D.M. (2007): "Active on the job proactive in change: how autonomy at work contributes to employee support for organizational climate", *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 43, págs. 401-06.
- House, R.J.; Javidan, M.; Hanges, P.J. y Dorfman, P.W. (2002): "Understanding Cultures and Implicit Leadership Theories Across the Globe: An Introduction to Project GLOBE", *Journal of World Business*, vol. 37, págs. 3-10.
- Huang, C.H.; Chu, S.S. y Guan, C.T. (2007): "Implementation and performance evaluation of parameter improvement mechanisms for intelligent e-learning systems", *Computers and Education*, vol. 49, n. 3, págs. 597-614.
- Huber, G.P. (1991): "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures", *Organizational Science*, vol. 2, n. 1, págs. 88-115.
- Huerta, P.; Navas, J. y Almodóvar, P. (2004): "La diversificación desde la Teoría de Recursos y Capacidades", *Cuaderno de estudios empresariales*, vol. 14, págs. 87-104.

- Hughes, P.; Morgan, R.E. y Kouropalatis, Y. (2008): "Market Knowledge Diffusion and Business Performance", *European Journal of Marketing*, vol. 42, n. 11-12, págs. 1372-96.
- Hult, G.T.M. y Ferrel, O.C. (1997): "Global Organizational Learning Capacity in Purchasing: Construct and Measurement", *Journal of Business Research*, vol. 40, págs. 97-111.
- Hult, G.T.M.; Ferrel, O.C. y Hurley, R.F. (2002): "Global Organizational Learning Effects on Cycle Time Performance", *Journal of Business Research*, vol. 55, págs. 377-87.
- Hult, G.T.M.; Hurley, R.F. y Knight, G.A. (2004): "Innovativeness: Its antecedents and impact on business performance", *Industrial Marketing Management*, vol. 33, págs. 429-38.
- Hung, R.Y.Y.; Yang, B.; Lien, B.Y.H.; McLean, G.N. y Kuo, Y.M. (2010): "Dynamic capability: Impact of process alignment and organizational learning culture on performance", *Journal of World Business*, vol. 45, n. 3, págs. 285-94.
- Hurley, R.E. y Hult, G.T.M. (1998): "Innovation, market orientation and organizational learning: An integration and empirical examination", *Journal of Marketing*, vol. 62, n. July, págs. 42-54.
- Huselid, M.A. (1995): "The impact of Human Resource Management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance", *Academy of Management Journal*, vol. 38, págs. 635-72.
- Huselid, M.A.; Jackson, S.E. y Schuler, R.S. (1997): "Technical and strategic human resource management effectiveness as determinants of firm performance", *Academy of Management Journal*, vol. 40, págs. 171-88.
- Hustad, W. (1999): "Expectational learning in knowledge communities", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 12, n. 5, págs. 405-18.
- Husted, K. y Michailova, S. (2002): "Diagnosing and Fighting knowledge-sharing hostility", *Organizational Dynamics*, vol. 31, n. 1, págs. 60-73.
- Huysman, M. (2000): "An organizational learning approach to the learning organization", *European Journal of Work & Organizational Psychology*, vol. 9, n. 2, págs. 133-45.
- I.N.E. (2014), "Encuesta de Población Activa/ Cuarto trimestre 2013." [Consultado online: 23/01/2014]: <<http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0413.pdf>> ed.: Instituto Nacional de Estadística.
- I.N.E. (2010), "Encuesta de Estructura Salarial 2010 ". [Consultado online 23/12/2013]: <<http://www.ine.es/prensa/np741.pdf>> ed. Vol. 2013: Instituto Nacional de Estadística.
- Ichijo, K. (2002): "Knowledge Exploitation and Knowledge Exploration: Two Strategies for Knowledge Creating Companies", en *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge* Eds. Choo, C. y Bontis, N. New York Oxford University Press.
- Ichniowski, C. y Shaw, K. (1999): "The effects of human resource management system on economic performance: An International comparison of U.S. and Japanese plants", *Management Science*, vol. 45, n. 5, págs. 704-21.
- Ichniowski, C.; Shaw, K. y Prensushi, G. (1997): "The effects of human resource management practices on productivity: a study of steel finishing lines", *The American Economic Review*, vol. 28, n. 3, págs. 509-26.

- Ichniowski, C.; Shaw, K. y Prennushi, G. (1995): The effects of human resource management practices on productivity. Ed. National Bureau of Economic Research Working Paper Series 5333. Cambridge, MA.*
- Iglesias-Fernández, C.; Llorente-Heras, R. y Dueñas-Fernández, D. (2011): "Calidad del empleo y satisfacción laboral en las regiones españolas. Un estudio con especial referencia a la Comunidad de Madrid", Investigaciones Regionales, vol. 19, págs. 25-50.*
- Iglesias-Sarria, C. y Vargas, F. (2012): "Las Entidades Financieras Sistémicas: Las medidas acordadas", Estabilidad Financiera, Banco de España, vol. 23, págs. 27-43.*
- Illia, L. (2009): "Exploring how to diagnose members' concerns about changes in core elements of organizations", The Journal of Applied Behavioral Science, vol. 45, págs. 550-80.*
- Inkpen, A.C. (2000): "Learning through joint ventures: A framework of knowledge acquisition", Journal of Management Studies, vol. 37, n. 7, págs. 1019-43.*
- Inkpen, A.C. (1996): "Creating knowledge through collaboration", California Management Review, vol. 39, n. 1, págs. 123-40.*
- Inkpen, A.C. y Crossan, M.N. (1995): "Believing is seeing: Joint ventures and organization learning", Journal of Management Studies, vol. 32, n. 5, págs. 569-618.*
- Irani, Z.; Beskese, A. y Love, P. (2004): "Total quality management and corporate culture: constructs of organizational excellence", Technovation, vol. 24, n. 8, págs. 643-50.*
- Isaacs, W.N. (1993): "Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning", Organizational Dynamics, vol. 22, n. 2, págs. 24-39.*
- Jamali, D.; Sidani, Y. y Zouein, C. (2009): "The learning organization: tracking progress in a developing country. A comparative analysis using the DLOQ", Learning Organization, vol. 16, n. 2, págs. 103-21.*
- Jansen, J.J.P.; Vera, D. y Crossan, M. (2009): "Strategic Leadership for Exploration and Exploitation: The Moderating Role of Environmental Dynamism", The Leadership Quarterly, vol. 20, págs. 5-18.*
- Jaramillo, F.; Locander, W.B.; Spector, P.E. y Harris, E.G. (2007): "Getting the job done: The moderating role of initiative on the relationship between intrinsic motivation and adaptive selling", Journal of Personal Selling & Sales Management, vol. 27, n. 1, págs. 59-74.*
- Jarvis, P. (2006): La universidad corporativa. Ed. Narcea. Madrid.*
- Jaw, B. y Liu, W. (2003): "Promoting organizational learning and self-renewal in Taiwanese companies: The role of HRM", Human Resource Management, vol. 42, n. 3, págs. 223-41.*
- Jerez-Gómez, P. (2004): "El aprendizaje organizativo: Una capacidad estratégica basada en los Recursos Humanos", Capital Humano vol. 175, págs. 44-52.*
- Jerez-Gómez, P. (2001): "La gestión de los recursos humanos y el aprendizaje: Incidencia y aplicaciones", Tesis doctoral, Universidad de Almería.*
- Jerez-Gómez, P.; Cespedes-Lorente, J. y Valle-Cabrera, R. (2005a): "Organizational learning and compensation strategies: Evidence from the Spanish chemical industry", Human Resource Management, vol. 44, n. 3, págs. 279-99.*

- Jerez-Gómez, P.; Cespedes-Lorente, J. y Valle-Cabrera, R. (2005b): "Organizational learning capability: A proposal of measurement", *Journal of Business Research*, vol. 58, págs. 715-25.
- Jerez-Gómez, P.; Céspedes-Lorente, J. y Valle-Cabrera, R. (2004): "Training Practices and Organizational Learning Capability. Relationship and Implications", *Journal Of European Industrial Training*, vol. 28, n. 2-3-4, págs. 234-56.
- Jerez-Gómez, P.; Céspedes-Lorente, J. y Valle-Cabrera, R. (2002): "La capacidad de aprendizaje organizativo: Componentes de medición", Congreso Nacional de ACEDE.
- Jiménez-Jiménez, D. y Sanz-Valle, R. (2006): "Innovación, aprendizaje organizativo y resultados empresariales. Un estudio empírico", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 29, págs. 31-56.
- Jiménez, A. (1979): *Antropología cultural: una aproximación hacia la ciencia de la educación* Ed. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid
- Jin, Y.; Hopkins, M.M. y Wittmer, J.L.S. (2010): "Linking human capital to competitive advantages: Flexibility in a manufacturing firm's supply chain", *Human Resource Management*, vol. 49, n. 5, págs. 939-63.
- Johnson, G. (1992): "Managing Strategic Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence Change—Strategy, Culture and Action", *Long Range Planning*, vol. 25, n. 1, págs. 28-36.
- Johnson, G. y Scholes, K. (1997): *Dirección estratégica. Análisis de la estrategia de las organizaciones*. Ed. Prentice Hall. Madrid.
- Johnson, G. y Scholes, K. (1984): *Exploring Corporate strategy*. Ed. Prentice-Hall. Englewood Clifsss (USA).
- Johnson, N. (1994): "Education Reforms and Professional Development of Principals: Implications for Universities", *Journal of Educational Administration*, vol. 32, n. 2, págs. 5-20.
- Johnston, R. y Hawke, G. (2002): *Case Studies of Organizations with Established Learning Cultures* Adelaide (USA).
- Jones, A.M. y Hendry, C. (1994): "The learning organization: Adult learning and organizational transformation", *British Journal of Management*, vol. 5, n. 2, págs. 153-62.
- Jones, R.A.; Jimmieson, N.L. y Griffiths, A. (2005): "The impact of culture and reshaping capabilities on change implementation success: the mediating role of readiness for change", *Journal of Management Studies*, vol. 42, págs. 361-86.
- Joo, B. y Yang, B. (2007), "The impact of contextual and personal characteristics on employee creativity," in *Academy of Management Conference Proceedings*. Philadelphia.
- Juan, C.; Real, J.C.; Leal, A. y Roldan, J.L. (2006): "Information technology as a determinant of organizational learning and technological distinctive competencies", *Industrial Marketing Management*, vol. 35, págs. 505-21.
- Juechter, W.M.; Fisher, C. y Alford, R.J. (1998): "Fire conditions for high performance cultures", *Training and Development*, vol. 52, n. 263-68.
- Jyothibabu, C.; Farooq, A. y Pradhan, B.B. (2010): "An integrated scale for measuring and organizational learning system", *Learning Organization*, vol. 27, págs. 303-27.

- Kalwij, A. (2000):* "Estimating the economic return to schooling on the basis of panel data", *Applied Economics*, vol. 32, n. 1, págs. 61-71.
- Kalleberg, A.L. (1977):* "Work values and job rewards: A theory of job satisfaction", *American Sociological Review* vol. 42 (febrero), págs. 142-43.
- Kamoche, K. y Mueller, F. (1998):* "Human resource management and the appropriation-learning perspective", *Human Relations*, vol. 51, n. 8, págs. 1033-60.
- Kang, S.C.; Morris, S.S. y Snell, S.A. (2007):* "Relational archetypes, organizational learning, and value creation: Extending the human resource architecture", *Academy of Management Review*, vol. 32, n. 1, págs. 236-56.
- Katou, A.A. y Budhwar, P.S. (2010):* "Causal relationship between HRM policies and organisational performance: Evidence from the Greek manufacturing sector", *European Management Journal*, vol. 28, n. 1, págs. 25-39.
- Kaufman, B.E. (2008):* "Paradigms in Industrial Relations: original, modern and version sin-between", *British Journal of Industrial Relations*, vol. 46, págs. 314-39.
- Kaufman, B.E. (2001):* "Human Resources and Industrial Relations: commonalities and differences", *Human Resource Management Review*, vol. 11, págs. 339-74.
- Kaufmann, A. (1993):* *El poder de las organizaciones*. Ed. Ediciones de la Universidad de Alcalá de Henares-ESIC Editorial. Madrid.
- Kempf, A. y Osthoff, P. (2007):* "The effect of socially responsible investing on portfolio performance", *European Financial Management*, vol. 13, n. 5, págs. 908-22.
- Kerr, J. y Slocum, J.W. (2005):* "Managing corporate culture through reward systems", *The Academy of Management Executive*, vol. 19, págs. 130-38.
- Kets de Vries, M. y Miller, D. (1986):* "Personality, culture and organization", *Academy of Management Review*, vol. 11, n. 266-279.
- Kidder, P.J. y Rouiller, J.Z. (1997):* "Evaluating the success of a large-scale training effort", *National Productivity Review*., vol. 16, n. 2, págs. 371-80.
- Kiernan, M.J. (1993):* "The new strategic architecture: Learning to compete in the Twenty-First Century", *Academy of Management Executive*, vol. 7, n. 1, págs. 7-21.
- Kilmann, R.H. (1985):* "Corporate culture: managing the intangible style of corporate life may be the key to avoiding stagnation", *Psychology Today*, vol. 19, n. 4, págs. 62-68.
- Kilmann, R.H.; Saxton, M.J. y Serpa, R. (1985):* "Introduction: vive key issues in understanding and changing culture", en *Gaining Control of the Corporate Culture*, Eds. Kilmann, R.H. y Saxton, M.J. y Serpa, R. California: Jossey-Bass Inc.
- Killian, T. (2008):* "Surviving the financial crisis. Road map to recovery", *USBanker* vol. 118, n. 3, págs. 39.
- Kim, D.H. (1993):* "The link between individual and organizational Learning", *Sloan Management Review*, vol. 35, n. 1, págs. 37-50.
- Kim, L. (1998):* "Crisis construction and organizational learning: Capability building in catching-up at Hyundai Motor", *Organization Science*, vol. 9, n. 4, págs. 506-21.
- Kim, W.C. y Mauborgne, R. (2005):* "Blue ocean strategy: From theory to practice", *California Management Review*, vol. 47, n. 3, págs. 105-21.

- Kimberly, J.R. y Evanisko, M.J. (1981): "Organizational innovation: The influence of individual, organizational, and contextual factors on hospital adoption of technological and administrative innovations", *Academy of Management Journal*, vol. 24, págs. 689-713.
- Kinicki, A. y Kreitner, R. (2003): *Comportamiento organizacional. Conceptos problemas y prácticas*. Ed. McGrawHill. México.
- Kirkman, B.L. y Rosen, B. (1999): "Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment", *Academy of Management Journal*, vol. 42, págs. 57-74.
- Kirkpatrick, D. (1996): "Revisiting Kirkpatrick's four-level model, part of Great Ideas Revisited series in ", *Training & Development* vol. January, págs. 54-59.
- Kirkpatrick, D. (1994): *Evaluating Training Programs: The Four Level*. Ed. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco (USA).
- Kirsh, B. (2000): "Organizational Culture, Climate and Person-Environment Fit: Relationship with Employment Outcomes for Mental Health Consumers", *Work*, vol. 14, págs. 109-22.
- Klein, H.J. y Weaver, N.A. (2000): "The effectiveness of an organizational-level orientation training program in the socialization of new hires", *Personnel Psychology*, vol. 53, págs. 47-66.
- Koch, M.J. y McGrath, R. (1996): "Improving labour productivity: human resource management policies do matter", *Strategic management Journal*, vol. 17, n. 5, págs. 335-54.
- Koffman, F. y Senge, P.M. (1993): "Communities of commitment: The heart of learning organizations", *Organizational Dynamics*, vol. 22, n. 2, págs. 5-23.
- Kogut, B. (1988): "Joint ventures: Theoretical and empirical perspectives", *Strategic Management Journal*, vol. 9, págs. 319-32.
- Kogut, B. y Zander, U. (1996): "What firms do? Coordination, identity and learning", *Organization Science*, vol. 7, n. 5, págs. 502-18.
- Kogut, B. y Zander, U. (1993): "Knowledge of the firm and the Evolutionary Theory of the multinational corporation", *Journal of International Business Studies*, vol. 24, n. 4, págs. 625-45.
- Kogut, B. y Zander, U. (1992): "Knowledge of the firm, combinative capabilities and the replication of technology", *Organization Science*, vol. 3, n. 3, págs. 383-97.
- Kokko, J. y Guerrier, Y. (1994): "Overeducation, underemployment and job satisfaction: A study of Finnish hotel receptionists", *International Journal of Hospitality*, vol. 13, n. 4, págs. 375-86.
- Kolb, B.A. (1984): *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Ed. Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Kontoghiorghes, C. (2004): "Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: Empirical validation of a new systemic model", *International Journal of Training and Development*, vol. 8, n. 3, págs. 210-21.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (2004): *Administración: Una Perspectiva Global México*.
- Kotter, J.P. y Heskett, J.L. (1992): *Corporate culture and performance*. Ed. The Free Press. N.Y.(USA).
- Kozlowski, S.W.I. y Salas, E.A. (1997): "A multilevel organizational systems approach for the implementation and transfer of training ", en *Improving Training*

- Effectiveness in Work Organizations*, Eds. Ford, J.K. y Kozlowski, S.W.J. y Kraiger, K. y Salas, E. y Teachou, M.S. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozlowski, S.W.J.; Watola, D.J.; Jensen, J.M.; Kim, B.H. y Botero, I.C. (2009): "Developing adaptive teams: A theory of dynamic team leadership", en *Team Effectiveness in Complex Organization* Eds. En E. Salas, G.F. y Goodwin y Burke, C.S.E. New York: Psychology Press.
- Kraiger, K. (2003): "Perspectives on training development", en *Handbook Of psychology: Industrial and organizational psychology*, Eds. Borman, W.C. y Ilgen, D.R. y Klimoski, R.J.E. Hoboken, NJ John Wiley y Sons Inc.
- Kraiger, K. (2002): "Decision-based evaluation", en *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*, Ed. Kraiger, K. Mahwah, NJ: Jossey-Bass.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1997): *Comportamiento de las organizaciones*. Ed. McGraw-Hill. Madrid.
- Kridan, A.B. y Goulding, J.S. (2006): "A case study on knowledge management implementation in the banking sector", *The journal of information and knowledge management systems*, vol. 36, n. 2, págs. 211-22.
- Kropp, F.; Lindsay, D. y Shoham, A. (2006): "Entrepreneurial, market, and learning orientations and international entrepreneurial business venture performance in South African firms", *International Marketing Review*, vol. 23, n. 5, págs. 504-23.
- Kuckulenz, A. (2007): *Studies on Continuing Vocational Training in Germany. An Empirical Assessment*. Ed. ZEW. Mannheim.
- Kululanga, G.K.; Edum-Fotwe, F.T. y McCaffer, R. (2001): "Measuring construction contractors' organizational learning", *Building Research & Information*, vol. 29, n. 1, págs. 21-29.
- Kumar, M. y Sankaran, S. (2007): "Indian culture and the culture for TQM: A comparison", *The TQM Magazine*, vol. 19, págs. 176-88.
- Kwan, M.M. y Balasubramanian, P. (2003): "Knowledge scope: managing knowledge in context", *Decision Support Systems*, págs. 467-86.
- La Voie, D. y Light, L. (1994): "Adult age differences in repetition priming. A meta-analysis", *Psychology and Aging*, vol. 9, n. 538-553.
- Lafraya, C. (2013), "La banca cierra 8.000 oficinas en cinco años con el desplome del ladrillo," in *La Vanguardia*. online 10/10/2013 [Consultado online 27/10/2013]: <http://www.sicam.es/prensa/noticias/actualidad_bancaeconomia/la_banca_cierra_8.000_oficinas_en_cinco_anos_con_el_desplome_del_ladrillo.3php> ed. Barcelona.
- Lai, M.C.; Lin, Y.T.; Lin, L.H.; Wang, W.K. y Huang, H.C. (2009): "Information behavior and value creation potential of information capital: Mediating role of organizational learning", *Expert Systems with Applications*, vol. 36, n. 1, págs. 542-50.
- Lam, A. (2000): "Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework", *Organization Studies*, vol. 19, págs. 461-77.
- Lam, M.P.; Poon, G.K.K. y Chin, K.S. (2008): "An Organizational Learning Model for Vocational Education in the Context of TQM Culture", *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 25, n. 3, págs. 238-55.

- Lane, P.J. y Lubatkin, M. (1998): "Relative absorptive capacity and interorganizational learning", *Strategic Management Journal*, vol. 19, n. 5, págs. 461-77.
- Lant, T.K. y Mezias, S.J. (1992): "An organizational learning model of convergence and reorientation", *Organization science*, vol. 3, n. 1, págs. 47-71.
- Lau, C.M. y Ngo, H.Y. (2004): "The HR system, organizational culture, and product innovation", *International Business Review*, vol. 13, págs. 685-703.
- Laurson, K. y Mahnke, V. (2001): "Knowledge strategies, firm types, and complementarity in human-resource practices", *Journal of Management and Governance*, vol. 5, n. 1, págs. 1-27.
- Lawler, E.E. y Worley, C.G. (2006): *Built to Change. How to Achieve Sustained Organizational Effectiveness*. Ed. Jossey-Bass. San Francisco.
- Lawrence, B.S. (1984): "Historical perspective: Using the past to study the present", *Academy of Management Review*, vol. 9, n. 2, págs. 307-12.
- Le Boteref, G. (1991): *Cómo Invertir en Formación*. Ed. Eada Gestión. Barcelona.
- Leal, A. (1991): *Conocer la cultura de las organizaciones, una base para la estrategia y el cambio*. Ed. Actualidad Editorial. Madrid.
- Leal, M.; Álfaro, A.; Rodríguez, L. y Román, M. (1999): *El factor humano en las relaciones laborales*. Ed. Editorial Pirámide. Madrid.
- Lee, D. y Kang, S. (2005): "Perceived Usefulness and Outcomes of Intranet-Bases Learning (IBL): Developing Asynchronous Knowledge Management Systems in Organizational Settings", *Journal of Instructional Psychology*, vol. 32, n. 1, págs. 68-73
- Lee, J. (2005): "Effects of leadership and leader-member exchange on commitment", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 26, n. 8, págs. 655-72.
- Lee, T.Z. y Tseng, Y.F. (2005): "A study of the relationship between organizational culture and organizational effectiveness in Taiwan", *Research Institute of Mathematical Sciences*, vol. 1491, n. 161-178.
- Legrand, S. (1998): "Viellissement des salariés e adaptation des entreprises", en *Travail compétences et adaptabilité*, Ed. Stankiewicz, F. Paris: L'Harmattan.
- Lei, D.; Hitt, M.A. y Bettis, R.A. (1996): "Dynamic core competences through meta-learning and strategic context", *Journal of Management*, vol. 22, n. 7, págs. 549-69.
- Lei, D.; Slocum, J.W. y Pitts, R.A. (1999): "Designing organizations for competitive advantage: The power of unlearning and learning", *Organizational Dynamics*, vol. 27, n. 3, págs. 24-38.
- Lemaitre, N. (1984): "La culture d'entreprise: outil de gestion?", *Direction el gestion des entreprises*, vol. 20, n. 12, págs. 42-52.
- Lengermann, P.A. (1996): "The benefits and costs of training: a comparison of formal company training, vendor training, outside seminars, and school based training", *Human Resource Management* vol. 35, págs. 361-81.
- León-Guerrero, M.J. (2012): "Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva", *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, n. 1, págs. 133-60.
- Leonard-Barton, D. (1992): "The factory as a learning laboratory", *Sloan Management Review*, págs. 23-38.
- Leonard-Barton, D. y Sensiper, S. (1998): "The role of tacit knowledge in group innovation", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, págs. 112-32.

- Lertxundi, A.L. y Rodríguez, J.L. (2011): "The effect of cultural context on the efficiency of best practices in human resource management", Cuadernos De Gestión, vol. 11, n. 2, págs. 127-48.
- Lev, B. (2001): *Intangibles, Management, Measurement and Reporting*, Harrisonburg. Ed. Ed. Donnelley and Sons, The Brookings Institution. Virginia, U.S.A.
- Levine, E.L.; Ash, R.A. y Bennett, N. (1980): "Exploratory Comparative Study of Forr Job Analysis Methods", Journal of Applied Psychology, n. 65, págs. 524-35.
- Levinthal, D. (1991): "Organizational adaptation and environmental selection-interrelated process of change", Organization Science, vol. 2, n. 1, págs. 140-45.
- Levinthal, D.A. y March, J.G. (1993): "The myopia of learning", Strategic Management Journal, vol. Winter Special Issue, 14, págs. 95-112.
- Levinthal, D. y March, J.G. (1981): "A model of adaptative organizational search", Journal of Economic Behavior and Organization, vol. 2, págs. 307-33.
- Levitt, B. y March, J.G. (1988): "Organizational learning", Annual Review of Sociology, vol. 14(August), págs. 319-40.
- Levy-Leboyer, C. (1997): *La gestión por competencias*. Ed. Ediciones Gestión 2000. Barcelona.
- Lewis, K. (2003): "Measuring transactive memory systems in the field: Scale development and validation", Journal of Applied Psychology, vol. 88, n. 4, págs. 587-604.
- Liao, S.H.; Fei, W.C. y Liu, C.T. (2008): "Relationships between knowledge inertia, organizational learning and organization innovation", Technovation, vol. 28, n. 4, págs. 183-95.
- Liedtka, J.M.; Haskins, M.E.; Rosensblum, J.W. y Weber, J. (1997): "The generative cycle: Linking knowledge and relationships", Sloan Management Review, vol. fall, págs. 47-58.
- Lien, B.Y.H.; Hung, R.Y.Y.; Yang, B. y Li, M. (2006): "Is the Learning Organization a valid concept in Taiwanese context?", International Journal of Manpower, vol. 27, n. 2, págs. 189-203.
- Lillo, A. (2009): "El papel del capital humano en el sector turístico: Algunas reflexiones y propuestas", Cuadernos de Turismo, n. 24, págs. 53-64.
- Lillo, A.; Ramón, A.B. y Sevilla, M. (2007): "El capital humano como factor estratégico para la competitividad del sector turístico", Cuadernos de Turismo, n. 19, págs. 47-69.
- Lim, D.H. y Morris, M.L. (2006): "Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer", Human Resource Development Quarterly, vol. 17, n. 1, págs. 85-115.
- Litwin, G.H. y Stringer, R.A. (1968): *Motivation and Organizational Climate*. Ed. Harvard University Press. Boston.
- Locke, E.A. (1976): "The nature and causes of job satisfaction", Handbook of Industrial and Organizational Psychology, vol. 1, n. 1297-1343.
- Locke, E.A. y Latham, G.P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Ed. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ.
- Loewenstein, M.A. y Spletzer, J.R. (1999): "Formación general y específica: evidencia e implicaciones", Journal de Recursos Humanos págs. 710-33.

- London, M. y Smither, J.W. (1999): "Empowered self-development and continuous learning", *Human Resource Management*, vol. 38, n. 1, págs. 3-15.
- Londoño, C. (2003): "Capacidad y Desarrollo", *Revista Universidad EAFIT*, vol. 95, págs. 7-14.
- Londoño, E.E. y López, M.E. (2011): "Dinámica de la cultura organizacional y su impacto en la formación del profesional en ingeniería industrial", *Scientia Et Technica*, vol. 16, n. 49, págs. 78-84.
- Long, L.K.; DuBois, C.Z. y Faley, R.H. (2008): "Online training: The value of capturing trainee reactions", *Journal of Workplace Learning*, vol. 20, n. 1, págs. 21-37.
- López-Cabrales, A.; Valle, R. y Herrero, I. (2006): "The contribution of core employees to organizational capabilities and efficiency", *Human Resource Management*, vol. 45, págs. 98-109.
- López-Zapata, E.; García-Muiña, F.E. y García-Moreno, S.M. (2012): "De la organización que aprende a la organización ambidiestra: evolución teórica del aprendizaje organizativo", *Cuadernos de Administración*, vol. 25, n. 45, págs. 11-37.
- López, J.A. y del-Valle, I.D. (2011): "La formación en los procesos de generación de capital humano", *Cuadernos De Estudios Empresariales*, n. 21, págs. 137-57.
- Lorch, J.W. (1986): "Managing culture: The invisible barrier to strategic change", *California Management Review*, vol. 28, n. 2, págs. 95-109.
- Love, P.; Li, H.; Irani, Z. y Faniran, O. (2000): "Total quality management and the learning organization: a dialogue for change in construction", *Construction Management and Economics*, vol. 18, págs. 321-31.
- Lu, H.; While, A.E. y Barriball, K.L. (2005): "Job satisfaction among nurses: A literature review", *International Journal of Nursing Studies*, vol. 42, págs. 211-27.
- Lundy, O. y Cowling, A. (1996): *Strategic Human Resource Management*. Ed. Routledge. Londres.
- Lynch, L.M. (1989): "Private sector training and its impact on the earnings of young workers", *NBER WP*, vol. 2972.
- Llopis-Taverner, J.; González-Ramírez, M.R. y Gascó-Gascó, J.L. (2009): "Análisis de páginas Web corporativas como descriptor estratégico", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 15, n. 3, págs. 119-33.
- Llorca, N. (1995): "Mapas de posicionamiento de entidades financieras: una herramienta para el marketing estratégico", *Esic-Marke*, n. 89, págs. 51-60.
- Lloréns, F.J.; García, V.J. y Verdú, A.J. (2004): "The Influence of Personal Mastery, Organisational Learning and Performance of the Level of Innovation: Adaptive Organisation Versus Innovator Organisation", *International Journal of Innovation Management*, vol. 1, n. 2, págs. 101-14.
- Lloréns, F.J.; Ruiz, A. y García, V.J. (2005): "Influence of Support Leadership and Teamwork Cohesion on Organizational Learning, Innovation and Performance: An Empirical Examination", *Technovation*, vol. 25, n. 10, págs. 1159-72.
- Lloría, M.B. (2000), "Una revisión crítica de los principales modelos de gestión de conocimiento," in X Congreso Nacional de ACEDE. Oviedo.
- MacDuffie, J.P. (1995): "Human resource bundles and manufacturing performance: organizational logic and flexible production systems in the world auto industry", *Industrial and Labor Relations Review* vol. 48, n. 197-221.

- Macedo, R.B.; Lima, S.M.V. y Fischer, H.C.R. (2007): "Validação de instrumento para diagnóstico de cultura de aprendizagem em organizações", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 7, n. 2, págs. 30-53.
- MacIntosh, E.W. y Doherty, A. (2010): "The influence of organizational culture on job satisfaction and intention to leave", *Sport Management Review*, vol. 13, n. 2, págs. 106-17.
- Mackenzie, S. (1995): "Surveying the organizational Culture in an NHS Trust", *Journal of Management In Medicine*, vol. 9, n. 6, págs. 69-77.
- Macri, D.M.; Tagliaventi, M.R. y Bertolotti, F. (2002): "A grounded theory for resistance to change in a small organization", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 15, págs. 292-310.
- Madero, D.P. y Murgueitio, C. (2012): "Aprendizaje organizacional una visión de crecimiento", Tesis-Universidad de la Sabana.
- Maderuelo, J.A. (2002): "Gestión de la calidad total: El modelo EFQM de excelencia", *Medifam*, vol. 12, n. 10, págs. 41-54.
- Mamaqi, X.; González, M.A. y Albisu, L.M. (2011): "La relación entre ventajas competitivas y resultados empresariales en la industria agroalimentaria aragonesa", *Economía Agraria y Recursos Naturales (Agricultural and Resource Economics)*, vol. 9, n. 2, págs. 79-104.
- Mankiw, N.G.; Romer, D. y Weil, D. (1992): "A contribution to the empirics of economic growth", *Quarterly Journal of Economics*, n. 107, págs. 407-37.
- Mañas, M.A.; Salvador, C.; Boada, J.; González, E. y Agulló, E. (2007): "La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional", *Psicothema*, n. 19, págs. 395-400.
- Marbella-Sánchez, F.; Martínez-Campillo, A. y Cabeza-García, L. (2008): "¿Son las de Ahorros de Castilla y León socialmente responsable? La influencia de la Obra social en el desempeño empresarial", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 14, n. 2, págs. 71-86.
- Marcoulides, G.A. y Heck, R.H. (1993): "Organizational culture and performance: proposing and testing a model", *Organization Science*, vol. 4, n. 2, págs. 209-25.
- March, J.G. (1991): "Exploration and exploitation in organizational learning", *Organization Science*, vol. 2, n. 1, págs. 71-87.
- March, J.G. y Olsen, J. (1982): "Organizational Learning and the Ambiguity of the Past.", en *Ambiguity and Choice in Organizations*, Ed. En March, J.G.y.O., J. P. (Eds.). Oslo, Segunda reimpresión: Universitetsforlaget.
- March, J.G. y Olsen, J.P. (1975): "The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity", *European Journal of Political Research*, vol. 3, págs. 147-71.
- Marchand, D.A.; Kettinger, W. y Rollins, J.D. (2000): "Information orientation: people, technology and bottom line", *Sloan Management Review* vol. 41, n. 4, págs. 69-80.
- Marchante, A. y Ortega, B. (2010): "Capital humano, desajuste educativo y productividad del trabajo: un estudio para la industria hotelera", *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, vol. 13, n. 44, págs. 79-100.
- Marchante, A.; Ortega, B. y Pagán, R. (2005): "Educational mismatch and wages in the hospitality sector", *Tourism Economics*, vol. 11, n. 1, págs. 103-17.

- Marín-Díaz, M.L. (2009): "La formación en la empresa, comportamiento y resultados. El caso de las grandes empresas en Cataluña", Universidad Politécnica de Cataluña.
- Marín-Díaz, M.L.; Llinàs-Audet, X. y Chiaramonte-Cipolla, L. (2011): "Training as a factor of business excellence", *Intangible Capital*, vol. 7, n. 2, págs. 280-305.
- Markides, C. (1999): "A dynamic view of strategy", *Sloan Management Review*, vol. primavera, págs. 9-23.
- Marquardt, M.J. (2002): *Building the learning organization: Mastering the 5 elements for corporate learning*. Ed. Davies-Black Publishing. Palo Alto, CA.
- Marsick, V.J. y Gephart, M.A. (2003): "Action research: Building the capacity for learning and change", *Human Resource Planning*, vol. 26, n. 2, págs. 14-18.
- Martell, K. y Carroll, S.J. (1995): "How strategic is HRM?", *Human Resource Management*, vol. 34, n. 2, págs. 253-67.
- Martín-Alcázar, M. (1999): "¿Formación en la empresa? Problemática. Perspectivas", *Revista Complutense de Educación*, vol. 10 N°1, págs. 159-79.
- Martín-Oliver, A. (2013): "Financial integration and structural changes in Spanish Banks during the pre-crisis period", *Estabilidad Financiera*, Banco de España, vol. 24, págs. 111-23.
- Martín-Pérez, V.M.; Martín-Cruz, N. y Pérez-Santana, M.P. (2007): "Aprender conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar en equipo con técnicas formativas innovadoras: la simulación y las dinámicas de grupo", En *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Universidad de La Rioja, págs. 257-72.
- Martín-Valverde, A. y García-Murcia, J. (1989): *Glosario de Empleo y Relaciones Laborales*. Ed. Mundi-Prensa Libros S.A. Madrid.
- Martin, J. (1992): *Cultures in organizations: three perspectives*. Ed. New York Oxford University Press.
- Martin, J. (2002): *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Ed. Sage. Thousand Oaks, CA.
- Martínez-Aldanondo, J. (2009), "E-learning y los 7 pecados capitales". [Consultado online 15/12/2012]: <http://eva.lapaz.bo/moodle/pluginfile.php/276/mod_page/content/6/7_pecados_del_e-learning_I_.pdf> ed.: DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia.
- Martínez-Caro, E. (2009): "La gestión del conocimiento a través de e-learning. Un enfoque basado en escenarios", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 15, n. 1, págs. 29-44.
- Martínez-Costa, M. y Jiménez-Jiménez, D. (2009): "The effectiveness of TQM: The key role of organizational learning in small business", *International Small Business Journal*, vol. 27, n. 1, págs. 98-125.
- Martínez-Crespo, J. y Giraldo-Marín, L.M. (2012): "La organización y su adaptación a las tecnologías de la información y la comunicación en procesos de gestión del conocimiento", *Semestre Económico*, vol. 15, n. 32, págs. 161-84.
- Martínez-Gamarra, M. y Ros-Mar, R. (2010): "De la calidad de la vida laboral a los riesgos Psicosociales: evaluación de la calidad de vida laboral", *Acciones e investigaciones sociales*, n. 28, págs. 5-55.

- Martínez-García, F.J.; Peñalver-Martínez, A. y Salamanca-García, J. (1999), "Gestión estratégica del conocimiento." [Consultado online 15/06/2012]: < <http://www.auiop.org/archivos/gestionconocimiento.pdf>> ed.
- Martínez-Guillén, M.C. (2013): *La cultura de empresa: La gestión empresarial*. Ed. Ediciones Díaz de Santos. Madrid.
- Martínez-León, I.M. y Olmedo-Cifuentes, I. (2011), "El Espacio Europeo de Educación Superior. Una oportunidad para introducir el aprendizaje organizativo en la práctica docente," in Congreso Internacional de Innovación Docente. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.
- Martínez-Pérez, J.F. (2005): "Estrategia medioambiental de la empresa y rendimiento: el rol intermedio de Aprendizaje Organizativo. Una aplicación a las industrias minerales", Universidad de Valencia.
- Martínez, I. y Ruiz, J. (2003), "Diseño de una escala para medir el aprendizaje en las organizaciones," in XIII Congreso Nacional de ACEDE. Salamanca.
- Martins, E. y Terblanche, F. (2003): "Building organisational culture that stimulates creativity and innovation", *European Journal of Innovation Management*, vol. 6, págs. 64-74.
- Marzo-Navarro, M.; Pedraja-Iglesias, M. y Rivera-Torres, P. (2006): "Las competencias profesionales demandadas por las empresas: El caso de los ingenieros", *Revista de Educación*, vol. 341, págs. 643-661.
- Maslach, C.; Schaufeli, W.B. y Leiter, M.P. (2001): "Job burnout. Annual", *Review of Psychology*, vol. 52, págs. 397-422.
- Mason, R. y Rennie, F. (2007): "Using Web 2.0 for learning in the community", *The Internet and Higher Education*, vol. 10, n. 3, págs. 196-203.
- Mathieu, J.E. y Zajac, D.M. (1990): "A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment", *Psychological Bulletin*, vol. 108, n. 2, págs. 171-94.
- Mavondo, F.T.; Chimhanzi, J. y Stewart, J. (2005): "Learning orientation and market orientation: Relationship with innovation, human resource practices and performance", *European Journal of Marketing*, vol. 39, n. 11/12, págs. 1235-63.
- Mayo, A. y Lank, E. (2000): *Las organizaciones que aprenden (The Power of Learning)*. Ed. Gestión 2000. Barcelona.
- Mayo, A. y Lank, E. (1994): *The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage*. Ed. IPD House. Londres.
- Mayo, E. (1972): *Problemas humanos de una civilización industrial*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Mayoral, L. (1994): "Cambio y complejidad en la organización", *Dirección y Organización*, vol. 11, págs. 46-52.
- Mayorca, R.; Ramírez, J.; Vilorio, O. y Campos, J. (2008): "Adaptación del cuestionario de las dimensiones en las organizaciones que aprenden a un contexto universitario venezolano", *Revista de Educación (Colombia)*, vol. 14, n. 28, págs. 54-69.
- Mayorca, R.; Ramírez, J.; Vilorio, O. y Campos, J. (2007): "Evaluación de un cuestionario sobre Organizaciones que aprenden: Adaptación, validez y confiabilidad", *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. 13, n. 2, págs. 149-64.
- MCBeath, G. (1993): *The handbook of Human Resource Planning* Oxford.

- McCausland, W.D.; Pouliakas, K. y Theodossiou, I. (2005), "Some are Punished and Some are Rewarded: A Study of the Impact of Performance Pay on Job Satisfaction." [Consultado online 13/06/2013]: <<http://ideas.repec.org/p/wpa/wuwpla/0505019.html>> ed.: EconWPA. Labor and Demography.
- McConnell, C.; Brue, S. y MacPherson, D. (2003): *Contemporary Labor Economics*. Ed. McGraw-Hill. New York
- McDonough, E.F. (2000): "Investigation of factors contributing to the success of cross-functional teams", *Journal of Product Innovation Management*, vol. 17, págs. 221-35.
- McDoull, M. y Beattie, R.S. (1998): "The missing link? Understanding the Relationship between Individual and Organisational Learning", *UT& D*, vol. 2, n. 4, págs. 288-99.
- McGill, M.E. y Slocum, J.W. (1993): "Unlearning the organization", *Organizational Dynamics*, vol. 22, n. 2, págs. 67-79.
- McGill, M.E.; Slocum, J.W. y Lei, D. (1992): "Management practices in learning organizations", *Organizational Dynamics*, vol. 21, n. 1, págs. 5-18.
- McGuinness, T. y R.E., M. (2005): "The effect of market and learning orientation on strategy dynamics. The contributing effect of organizational change capability", *European Journal of Marketing*, vol. 30, n. 11/12, págs. 1306-26.
- McShane, S.L. y Von-Glinow, M.A. (2000): *Organizational behaviour*. Ed. Irwin/McGraw-Hill. Boston, MA.
- Meglino, R.M. y Ravlin, E.C. (1998): "Individual values in organizations: concepts, controversies and research", *Journal of Management*, vol. 24, n. 351-389.
- Mendoza, J.A. (2003), "e-Learning, el futuro de la educación a distancia." [Consultado online 18/06/2011]: <<http://www.informaticamilenium.com.mx/paginas/mn/articulo78.htm>> ed.: Revista electrónica: Milenium.
- Menezes, E.A.; Guimarães, T.A. y Bido, D.S. (2011), "Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ) en el contexto brasileño." [Consultado online 15/09/2013]: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n2/a02v12n2.pdf>> ed. Vol. 12: RAM. Revista de Administração Mackenzie.
- Menguzzato, M. y Renau, J.J. (1991): *La dirección estratégica de la empresa: Un enfoque innovador del management*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Menon, A. y Varadarajan, P.R. (1992): "A model of marketing knowledge use within firms", *Journal of Marketing*, vol. 56, págs. 53-71.
- Mertens, L. (2002), "Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias," Cinterfor (Ed.). [Consultado online 02/09/2012] <<http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/conf/2002/mertens/intro.pdf>> ed. Santo Domingo: VII Conferencia de Mejoramiento de la Productividad y Competitividad Empresarial.
- Meso, P. y Smith, R. (2000): "A resource-based view of organizational knowledge management systems", *Journal of Knowledge Management Practice*, vol. 4, n. 3, págs. 224-34.
- Meyer, J.P. y Allen, N.J. Eds. (1997): *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks (California): Sage Publications, cop.

- Meyer, J.P. y Allen, N.J. (1991): "A Three-component conceptualization of organizational commitment", *Human Resource Management Review*, vol. 1, n. 1, págs. 61-89.
- Meyer, J.P.; Becker, T.E. y Van Dick, R. (2006): "Social identities and commitment at work: toward an integrative model", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 27, págs. 665-83.
- Meyer, J.P.; Stanley, D.J.; Hercovitch, L. y Topolnytsky, L. (2002): "Affective, continuance, and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences", *Journal of Vocational Behavior*, vol. 61, págs. 20-52.
- Miles, R.E. y Snow, C.C. (1984): "Designing strategic human resources systems", *Organizational Dynamics*, n. Summer, págs. 36-52.
- Milkovich, G. y Mewman, J. (1996): *Compensation*. Ed. McGraw-Hill.
- Milliman, J.F.; Zawacki, R.A.; Norman, C.; Powell, L. y Kirksey, J. (1994): "Companies Evaluate employees from All Perspectives", *Personal Journal*, vol. 73, n. 11, págs. 99-103.
- Mills, D.Q. y Friesen, B. (1992): "The learning organization", *European Management Journal*, vol. 10, n. 2, págs. 146-56.
- Miner, A.S. y Mezias, S.J. (1996): "Ugly duckling no more: Past and futures of organizational learning research", *Organization Science*, vol. 7, n. 1, págs. 88-99.
- Mínguez, A. (2003): *El Formador en la Empresa* Ed. Ediciones ESIC. Madrid.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B. y Lampe, J. (1998): *Safari Strategy: a guided tour through the wilds of strategic management*. Ed. Free Press. New York.
- Miron, E.; Erez, M. y Naveh, E. (2004): "Do personal characteristics and cultural values that promote innovation, quality, and efficiency compete or complement each other?", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 25, n. 175-199.
- Misko, J. (1996): *Work-based training: Costs, benefits, incentives and best practice*. Ed. NCVET. Adelaida.
- Mitchell, E.J. y Hyde, A.C. (1979): "Training demand assessment: Three cases studies in planning training programs", *Public Personnel Management*, vol. 6, n. 8, págs. 360-73.
- Mitnik, F.; Coria, A. y García Goette, C. (2006): "Reconstruyendo las esperanzas: la calidad de la capacitación", en *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*, Ed. En Mitnik, F.C. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Mohrman, S.A.; Cohen, S.G. y Mohrman, A.M. (1995): *Designing Team-Based Organizations: New Forms for Knowledge Work* Ed. Jossey-Bass. San Francisco.
- Moilanen, R. (2005): "Diagnosing and Measuring Learning Organization", *The Learning Organization*, vol. 12, n. 1, págs. 71-89.
- Moilanen, R. (2001): "Diagnostic tools for Learning Organization", *The Learning Organization*, vol. 8, n. 1, págs. 6-20
- Moneva, J.M. y Ortas, E. (2008): "Are stock markets influenced by sustainability matter? Evidence from European companies", *International Journal of Sustainable Economy*, vol. 1, n. 1, págs. 1-16.

- Morcillo-Ortega, P.; Rodríguez-Antón, J.M.; Casani, F. y Rodríguez-Pomeda, J. (2000): "El valor de los conocimientos y del aprendizaje como fuente de competencias básicas distintivas", *Dirección y Organización*, vol. 24, págs. 12-20.
- Moreno-Luzón, M.D. (2001): "La generación de conocimiento en la organización: Propuesta de un modelos integrador de los distintos niveles ontológicos de aprendizaje", *Cuadernos de Trabajo, Universidad de Valencia*, vol. 126, págs. 1-27.
- Moreno-Luzón, M.D.; Balbastre, F.; Escribá, M.B.; Martínez, J.F.; Méndez, M.; Oltra, V. y Peris, F.J. (2000), "Los niveles de aprendizaje individual, grupal y organizativo y sus interacciones: Un modelo de generación de conocimiento," in X Congreso Nacional de ACEDE, Oviedo (Ed.).
- Morgan, D.E. y Zeffane, R. (2003): "Employee involvement, organizational change and trust in management", *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 14, págs. 55-75.
- Morgan, G. (1997): *Images of organization*. Ed. Sage Publications. 2nd ed. Thousand, Oaks, CA.
- Morgan, R.E. (2004): "Marked-based organizational learning-theoretical reflections and conceptual insights", *Journal of Marketing Management*, vol. 20, págs. 67-103.
- Morín, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.
- Morin, J. y Seurat, R. (1998): *Gestión de los Recursos Tecnológicos*. Ed. Cotec. Madrid.
- Mowday, R.T.; Porter, L.W. y Steers, R.M. (1982): *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. Ed. Academic Press. New York.
- Moy, J. y McDonald, R. (2000): *Analysing enterprise returns to training*. Ed. NCEVER. Adelaida.
- Mumford, A. (1992): "Individual and organizational learning: The pursuit of change", *Management Decision*, vol. 30, n. 6, págs. 143-48.
- Mumford, J.G. (2011): "From work-based learning to organisational development", *Higher Education, Skills and Work - Based Learning*, vol. 1, n. 1, págs. 29-37.
- Münch, J. (1996): "La Formación Profesional Continua en los Países de la Unión Europea. Diversidad de Funciones y Problemas Especiales", *Formación Profesional. Revista Europea*, vol. 7, págs. 3-7.
- Muñoz-Carvajal, M.I. (2013), "Análisis de la comunicación sobre responsabilidad social corporativa y cambio climático, que realizan las principales empresas del Ibex 35 en sus Web." [Consultado online 11/10/2013]: <<http://proyectos.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/4136>> ed. Vol. 6: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social, "Disertaciones".
- Myers, M.B.; Griffith, D.A.; Daugherty, P.J. y Lusch, R. (2004): "Maximizing The Human Capital Ecuation in Logistics: Education, Experience and Skills", *Journal of Business Logistics*, vol. 25, n. 1, págs. 211-32.
- Naranjo-Valencia, J.C.; Jiménez-Jiménez, D. y Sanz-Valle, R. (2012): "¿Es la cultura organizativa un determinante de la innovación en la empresa?", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 15, n. 2, págs. 63-72.

- Nava de Esteva, N. (2013): "La jornada de trabajo en la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras", *Cuestiones Jurídicas*, vol. 7, n. 1, págs. 87-95.
- Navas, J.E. y Guerras, L.A. (1998): *La dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones*. Ed. Civitas. Madrid.
- Neff, S.R. (1987): "Videos are Starring in More and More Training Programs", *Business Week*, vol. 7, págs. 108-10.
- Nelson, R. y Winter, S.G. (1982): *An evolutionary theory of economic change*. Ed. Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge.
- Nevis, E.; Dibella, A. y Gould, J. (1995): "Understanding organizations as learning systems", *Sloan Management Review*, vol. 36, n. 2, págs. 73-85.
- Newman, K.L. (2000): "Organizational transformation during institutional upheaval", *Academy of Management Review*, vol. 25, n. 3, págs. 602-19.
- Ng, Y.C. (2005): "Training determinants and productivity impact of training in China: a case of Shanghai", *Economics of Education Review*, vol. 24, págs. 275-95.
- Niederleytner-Molina, J.A.; Graus-Ríos, M. y Yanes-Coloma, J. (1996), "Gestión de la Prevención en las Empresas: Cómo Gestionar la Prevención," in Edición Especial CINCO DÍAS. Madrid.
- Nikandrou, I.; Brinia, V. y Bereri, E. (2009): "Trainee Perceptions of Training Transfer: An Empirical Analysis", *Journal of European Industrial Training*, vol. 33, n. 3, págs. 255-70.
- Noe, R.A. (1986): "Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness", *Academy of Management Review* vol. 11, n. 4, págs. 636-749.
- Noe, R.A. y Wilk, S.L. (1993): "Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities", *Personnel Psychology*, vol. 78, n. 2, págs. 291-02.
- Nonaka, I. (1994): "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization Science*, vol. 5, n. 1, págs. 14-37.
- Nonaka, I. (1991): "The knowledge-creating company", *Harvard Business Review*, vol. 69, n. 6, págs. 96-104.
- Nonaka, I. (1988): "Toward middle-up-down management: Accelerating information creation", *Sloan Management Review*, vol. Spring, págs. 9-18.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999): *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Ed. Trad. Martín Hernández Kocka: Oxford University Press. México.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company* Ed. Oxford University Press. New York. USA.
- Nunnally, J.C. (1978): *Psychometric theory*. Ed. McGraw-Hill. New York.
- Nuñez-Paula, I.A. (2004), "Las necesidades de información y formación: Perspectivas socio-psicológica e informacional." [Consultado online 3/12/2012]: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352004000500004&script=sci_arttext> ed. Vol. 12: Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud.
- O'Dell, C. y Grayson, C.J. (1998): "If only we knew what we know: identification and transfer of internal best practices", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, págs. 154-74.

- O'Reilly, C.A.; Chatman, J. y Caldwell, D.F. (1991): "People and organisational culture: a profile comparison approach to assessing person-organisation fit", *Academy of Management Journal* vol. 34, n. 3, págs. 487-516.
- Obenchain, A. (2002): "Organizational culture an organizational innovation in not-for-profit, private and public institutions of higher education", [tesis doctoral], Nova Southeastern University.
- Obenchain, A. y Johnson, W. (2004): "Product and process innovation in service organizations: The influence of org", *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, vol. 9, págs. 91-113.
- OCDE (2004), "Employment Outlook, OCDE." [Consultado online 20/09/2012]: <<http://www.oecd.org/els/emp/34846856.pdf>> ed. París: OCDE.
- OCDE (2001), "The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital." [Consultado online 06/09/2012] <<http://www.oecd.org/education/innovation-education/1870573.pdf>> ed. París: OCDE.
- Ogbonna, E. (1993): "Managing Organizational Culture: Fantasy or Reality?", *Human Resource Management Journal*, vol. 3, n. 2, págs. 42-54.
- Ogbonna, E. y Harris, L. (1998b): "Managing Organizational Culture: Compliance or Genuine Change?", *British Journal of Management*, vol. 9, págs. 273-88.
- Ogbonna, E. y Harris, L. (1998a): "Organizational Culture: It's Not What You Think", *Journal of General Management*, vol. 23, n. 3, págs. 35-48.
- Olaya, D.; Puerto, J. y Silva, V.I. (2002), "Comunicación por intranet y sus efectos en las redes sociales," in Facultad de Psicología. [Consultado online 10/09/2012]: <<http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4266/1/131159.pdf>> ed. Bogotá (Colombia): Universidad de La Sabana.
- Ollo-López, A.; Bayo-Moriones, A. y Lázara-Kintana, M. (2009): "Perfil de los empleados involucrados en las nuevas prácticas de Organización del Trabajo", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 12, n. 39, págs. 95-122.
- Ongallo, C. (2008): *Manual de comunicación: Guía para gestionar el conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones*. Ed. Dikinson. Madrid.
- Ordiz Fuertes, M. (2002): "Prácticas de alto rendimiento en recursos humanos: concepto y factores que motivan su adopción", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 12, págs. 247-65.
- Ordóñez-Pablos, P. (2002), "Capital Intelectual y competitividad organizativa: Un análisis de la industria manufacturera española," in XII Congreso de ACEDE. 22, 23 y 24 de septiembre de 2002. Palma de Mallorca.
- Ordóñez-Pablos, P. (2000), "Gestión del conocimiento e innovación: estrategia para compartir conocimiento intraorganizativamente," in Congreso Nacional de ACEDE. Oviedo.
- Oreg, S. (2006): "Personality, context and resistance to organizational change", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 15, págs. 73-101.
- Oreg, S. (2003): "Resistance to change: developing an individual difference measure", *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, págs. 680-93.
- Ortega, J.A. (2001): "Job rotation as a learning mechanism", *Management Science*, vol. 47, n. 10, págs. 1361-70.

- Ortenblad, A. (2002): "A tipology of the idea of learning Organization", Management Learning, vol. 33, n. 2, págs. 213-30.
- Ortiz-García, P.; Pérez-Rubio, J.A.; Blanco-Gregory, R.; García-Espejo, I.; Martínez-Martín, R.; Frutos-Balibrea, M.D. y Zubieta-Irún, J.C. (2004): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*. Ed. Cívitas. Madrid.
- Ortíz, P.; Carrasco, A.J. y Oláz, A. (2009): "Cultura y Excelencia en la empresa", en *La gestión de las empresas familiares: un análisis integral*, Eds. Monreal, J. y Sánchez, G. y Meroño, A.L. y Sabater, R. Navarra: Aranzadi
- Ostroff, C. y Schmitt, N. (1993): "Configurations of organizational effectiveness and efficiency", Academy Of Management Journal, vol. 36, n. 6, págs. 1345-61.
- Ouchi, W. (1982): *Teoría Z: cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*. Ed. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- Ouichi, W.G. (1980): "Markets, bureaucracies, clans", Administrative Science Quarterly, vol. 25, págs. 129-41.
- Oviedo-García, M.A.; Castellanos-Verdugo, M.O.; Riquelme-Miranda, A. y García-del-Junco, J. (2014): "La relación entre aprendizaje organizacional y los resultados en la Administración Pública", vol. En prensa.
- Pajo, K.; Coetzer, A. y Guerole, N. (2010): "Formal Development Opportunities and Withdrawal Behaviors by Employees in Small and Medium-Sized Enterprises", Journal Of Small Bussines Management, vol. 48, n. 3, págs. 281-301.
- Pan, S.L. y Leidner, D.E. (2003): "Bridging communities of practice witch information technology in pursuit of global knowledge sharing", Strategic Information System, vol. 12, págs. 71-88.
- Papalexandris, N. y Kikandrou, I. (2000): "Benchmarking employee skills; results from best practice firms in Greece", Journal of European Industrial Training, vol. 24, n. 7, págs. 391-402.
- Parck, S.H. y Ungson, G. (1997): "The effect of partner nationality, organizational dissimilarity, and economic motivation on the dissolution of joint venture", Academy Management Journal, vol. 39, págs. 279-307.
- Pareek, U. (1997): *Training Instruments in HRD & OD* Ed. 2nd edition: Tata McGraw Hill. New Delhi.
- Parkhe, A. (1991): "Interfirm diversity, organizational learning, and longevity in global strategic alliances", Journal of International Business Studies, vol. 22, n. 4, págs. 579-601.
- Parra, F. (1997): "La formación del directivo empresarial como variable estratégica de cambio", Reis, vol. 77-78, págs. 217-45.
- Patton, D. y Marlow, S. (2002): "The Determinants of Management Training in Small Firm in the UK: What role Does Strategy Play?", Journal of small business and enterprise development vol. 9, n. 3, págs. 260-70.
- Pearn, M.; Roderick, C. y Mulrooney, C. (1995): *Learning organizations in practice*. Ed. McGraw-Hill. Londres.
- Pearsall, M.J.; Christian, M.S. y Ellis, A.P.J. (2010): "Motivating Interdependent Teams: Individual Rewards, Shared Rewards, or Something in Between?", Journal of Applied Psychology, vol. 95, págs. 183-91.
- Pedler, M.; Burgoyne, J. y Boydell, T. (1991): *The Learning Company*. Ed. McGraw-Hill. Londres.

- Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2004): "Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas", Revista Facultad de Ingeniería- Universidad de Tarapacá, vol. 12, n. 2, págs. 63-73.*
- Pedraja Rejas, L.; Rodríguez Ponce, E. y Rodríguez Ponce, J. (2009): "La influencia de la gestión del conocimiento sobre la eficacia organizacional: Un estudio empírico en instituciones públicas y empresas privadas ", Revista Facultad de Ingeniería- Universidad de Tarapacá, vol. 47, págs. 218-27.*
- Peiró, J. (1990): Organizaciones: Nuevas perspectivas. Ed. PPU. Barcelona.*
- Peralta-Gómez, M.C.; Santofimio, A. y Segura, V. (2007): "El compromiso laboral: discursos en la organización", Psicol. Caribe, vol. 19, págs. 81-109.*
- Peralta, Y.F.S. (2009): "Criterios de éxito y no-éxito de la formación en el área de recursos humanos/Training success and non-success criteria in human resources area", Cuadernos de Estudios Empresariales, vol. 19, págs. 129-51.*
- Pérez-López, S. (2012): "La influencia del liderazgo sobre el aprendizaje. El papel mediador del contexto organizativo", Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, vol. 22, n. 45, págs. 141-54.*
- Pérez-López, S.; Montes-León, J. y Vázquez-Ordás, C.J. (2002), "Integrating organizational learning and knowledge management: A case study," in World Congress on Intellectual Capital Readings: Cutting-edge thinking on intellectual capital and knowledge management from the world's experts, Bontis, N. y Butterworth-Heinemann (Eds.).*
- Pérez-López, S.; Montes-León, J.M. y Vázquez-Ordás, C.J. (2004a): "El aprendizaje organizativo como factor de competitividad en la empresa española", Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, vol. 10, n. 1, págs. 15-29.*
- Pérez-López, S.; Montes-León, J.M. y Vázquez-Ordás, C.J. (2004b): "Managing knowledge: the link between culture and organizational learning", Journal of Knowledge Management Practice, vol. 8, n. 6, págs. 93-104.*
- Pérez-López, S.; Montes-León, J.M. y Vázquez-Ordás, C.J. (2005): "Organizational learning as a determining factor in business performance", The Learning Organization, vol. 12, n. 3, págs. 227-45.*
- Pérez-López, S.; Montes-Peón, J.M. y Vázquez Ordás, C.J. (2010): "Influencia de la Cultura Organizativa sobre el Aprendizaje: Un Análisis Empírico", Dirección y Organización, n. 34, págs. 20-30.*
- Pérez-López, S.; Montes Peón, J.M. y Vázquez Ordás, C.J. (2006): "Human resource management as a determining factor in organizational learning", Management Learning vol. 37, págs. 215-39.*
- Pérez-Martínez, A.; Naranjo-Pérez, R. y Roque-Doval, Y. (2009): "La cultura organizacional: algunas reflexiones a la luz de los nuevos retos", Tecnología en Marcha, vol. 22, n. 3, págs. 56-64.*
- Pérez-Soltero, A. (1997), "Modelo para la representación de una memoria organizational utilizando herramientas computacionales de internet." [Consultado online: 04/01/2014]: <http://www.aperez.mx/memoria_organizacional.pdf> ed. México: Disertación de Maestría en Ciencias Especialidad en Tecnología Informática, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*
- Pérez, V.M.; Cruz, N.M. y Santana, M.P.P. (2007): "Aprender conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar con técnicas formativas innovadoras: la simulación y*

- las dinámicas de grupo", Universidad de La Rioja, vol. Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro, págs. 257-72.
- Peteraf, M.A. (1993): "The cornerstones of competitive advantage: A resource-based view", *Strategic Management Journal*, vol. 14, n. 3, págs. 179-91.
- Peters, T. y Waterman, R. (1984): *In search of excellence* Ed. Harper and Row. N.Y. (USA).
- Peters, T. y Waterman., R. (1982): *In search of excellence: lessons from America's best run companies*. Ed. Harper and Row. N.Y. (USA).
- Pettigrew, A. (1979): "On studying organizational cultures", *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, págs. 570-81.
- Pfeffer, J. (1998): *Human Equation. Building profits by putting people first*. Ed. Harvard Business School Press. Boston, MA.
- Pfeffer, J. (1994): *Competitive advantage through people*. Ed. Harvard Business School Press. Boston MA (USA).
- Pfeffer, J. y Veiga, J.F. (1999): "Putting people first for organizational success", *Academy of Management Executive*, vol. 13, n. 2, págs. 37-48.
- Piderit, S.K. (2000): "Rethinking resistance and recognizing ambivalence: a multidimensional view of attitudes to ward an organizational change", *Academy of Management Review* vol. 10, págs. 783-94.
- Pineda-Herrero, P. (1995): *Auditoría de la formación* Ed. Gestión 2000. Barcelona.
- Pineda-Herrero, P. (2003): *Auditoria de la formación. Análisis de las actividades formativas para la mejora de la realidad empresarial*. Ed. Gestión 2000. Barcelona.
- Pineda-Herrero, P. (2007), "La formación continua en España: balance y retos de futuro". [Consultado online 19/07/2013]:
<http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_2.htm> ed. Vol. 3 RELIEVE.
- Pineda-Herrero, P.; Quesada, C. y Stoian, A. (2011): "Evaluating the Efficacy of E-learning in Spain: A Diagnosis of Learning Transfer Factors Affecting E-learning", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 30, págs. 2199-203.
- Pineda-Herrero, P. y Sarramona, J. (2006): "El Nuevo Modelo de Formación Continua en España: Balance de un Año de Cambios", *Revista de Educación*, n. 341, págs. 705-36.
- Pinillos, A. (2009), "RSC 2.0. Una herramienta de competitividad para el futuro." [Consultado online 20/10/2013]:
<<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/cuadernograbar.asp?idarticulo=6&rev=79.htm>> ed.: Telos, 79.
- Podsakoff, P.M.; Ahearne, M. y MacKenzie, S.B. (1997): "Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance", *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, n. 2, págs. 262-70.
- Polanyi, M. (1966): *The tacit dimension*. Ed. Anchor Day. New York.
- Polanyi, M. (1958): *Personal knowledge*. Ed. University Chicago Press. Chicago.
- Pont, E. (1997): "La formación de los recursos humanos en las organizaciones", en *Planificación y gestión de instituciones de formación*, Eds. Gairín, J. y Ferrández, A. Barcelona: Praxis.

- Popescu, D.; Chivu, I.; Ciocârlan-Chitucea, A.; D.O., P. y Georgel, C. (2011): "The learning organization challenges within the SMEs tourism field of activity", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 24, págs. 1098-106.
- Porter, M.E. (1990): "Enhancing the Microeconomic Foundations of Prosperity: The Current Competitiveness Index", *Global Competitiveness Report*, WEF.
- Porter, M.E. (1980): *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. Ed. Free Press. New York.
- Pothuikichi, V.; Damanpour, F.; Choi, J.; Chen, C.C. y Parck, S.J. (2002): "National and organizational culture differences and international joint venture performance", *Journal of International Business Studies*, vol. 33, n. 243-265.
- Powell, T.C. (1995): "Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study", *Strategic Management Journal*, vol. 16, n. 15-37.
- Powell, W.W.; Koput, K.W. y Smith-Doerr, L. (1996): "Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology", *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, págs. 116-45.
- Prahalad, C. y Bettis, R. (1986): "The Dominant Logic: A New Linkage between Diversity and Performance", *Strategic Management Journal*, vol. 7, n. 485-501.
- Prahalad, C.K. y Hamel, G. (1994): "Strategy as a field of study: why search for a new paradigm? Estrategia como un campo de estudio", *Strategic Management Journal* vol. 15, n. S2, págs. 5-16.
- Prieto, I.M. y Revilla, E. (2006): "Assessing the impact of learning capability on business performance: Empirical evidence from Spain", *Management Learning*, vol. 37, n. 4, págs. 499-522.
- Purcell, K. y Quinn, J. (1996): "Exploring the education-employment equation in hospitality management: A comparison of graduates and HNDs", *International Journal of Hospitality Management*, vol. 15, n. 1, págs. 51-8.
- Quesada, C.; Pineda-Herrero, P. y Espona, B. (2011): "Evaluating the efficiency of leadership training programmes in Spain", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 30, págs. 2194 - 98.
- Quinn, R.E. (1988): *Beyond rational management: mastering the paradoxes and competing demands high performance*. Ed. Jossey-Bass. San Francisco (USA).
- Quinn, R.E. y Rohrbaugh, J. (1983): "A spatial model of effectiveness criteria towards a competing values approach of organizational analysis", *Management Science*, vol. 29, n. 3, págs. 363-77.
- Quiñones, M.A.; Ford, J.K.; Segó, D.J. y Smith, E.M. (1995): "The effects of individual and transfer environment characteristics on the opportunity to perform trained tasks", *Training Research Journal*, vol. 1, págs. 29-48.
- Rafferty, A.E. y Jimmieson, N.L. (2010): "Team change climate: a group level analysis of the relationships among change information and change participation, role stressors, and well being", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 19, págs. 551-86.
- Ramírez-Ospina, D. (2007): "El Capital humano como factor de crecimiento económico", en *Investigación de la Administración en América Latina: Evolución y Resultados*, Eds. Calderón-Hernández, G. y Castano-Duque, G.A.: Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales.

- Real, J.C.; Leal, A. y Roldán, J.L. (2006): "Information technology as a determinant of organizational learning and technological distinctive competencies", *Industrial Marketing Management*, vol. 35, págs. 505-21.
- Rebelo, S. (1991): "The long-run analysis and lon-run growth", *Journal of Politicel Economy*, n. 99, págs. 500-21.
- Rebelo, T.M. (2006): "Orientação Cultural para a Aprendizagem nas Organizações: Condicionantes e Consequentes", Universidad de Coimbra.
- Rechenthin, D. (2004): "Project safety as a sustainable competitive advantage", *Journal of Safety Research*, vol. 35, n. 297-308.
- Redding, J.C. y Catalanello, R.F. (1997): *Learning Organization Capability Assessment, Survey Questionnaire*. Ed. Institute for Strategic Learning. Antioch, CA.
- Regev, H. (1998): "Innovation, skilled labour, technology and performance in Israeli industrial firms", *Economics of Innovation and New Technology*, vol. 5, n. 2-4, págs. 301-24.
- Rego, A.; Ribeiro, N. y Cunha, M.O. (2010): "Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviours", *Journal of Business Ethics*, vol. 9, n. 2, págs. 215-35.
- Reichers, A.E. y Schneider, B. (1990): *Climate and culture: An evolution of concepts*. . Ed. Jossey-Bass. San Francisco.
- Reigle, F. (2001): "Measuring organic and mechanistic cultures", *Engineering Management Journal*, vol. 13, págs. 3-8.
- Reinartz, W.; Haenlein, M. y Henseler, J. (2009): "An Empirical Comparison of the Efficacy of Covariance-Based and Variance-Based SEM", *International Journal of Research in Marketing*, vol. 26, n. 4, págs. 332-44.
- Relea, J.R. (1991): "La formación, instrumento para la estrategia", *Economía Industrial*, vol. 278.
- Rentsch, J. (1990): "Climate and Culture: Interaction and Qualitative Differences in Organizational Meaning", *Journal of Applied Psychology*, vol. 75, págs. 668-81.
- Repetto-Talavera, E. y Pérez-González, J.C. (2007): "Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas", *Revista Europea de Formación Profesional*, vol. 40, págs. 92-112.
- Reynierse, J.H. y Harker, J.B. (1986): "Measuring and Managing Organizational Culture", *Human Resource Planning*, vol. 9, págs. 1-8.
- Reynolds, P.D. (1986): "Organizational culture as related to industry, position and performance: A preliminary report", *Journal of Management Studies.*, vol. 23, n. may, págs. 333-45.
- Ribbens, B.A. (1997): "Organizational learning styles: Categorizing strategic predispositions from learning", *International Journal of Organizational Analysis*, vol. 5, n. 1, págs. 59-73.
- Rico, R.; Alcover, C.M. y Tabernero, C. (2010): "Efectividad de los equipos de trabajo, una revisión de la última década de investigación (1999-2009)", *Revistade Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 26, págs. 47-71.
- Richards, P.; Devlinney, T.; Yip, G. y Johnson, G. (2009): "Measuring Organizational Performance: Towards Methodological Best Practice", *Journal of Management*, vol. 35, n. 3, págs. 718-804.

- Ringle, C.M.; Wende, S. y Will, A. (2005), "SmartPLS 2.0 (M3) beta." Obtenido de <http://www.smartpls.de> ed. Hamburg, Germany.
- Ríos, J.G.S. (2008): "Gestión Humana: Tendencias y perspectivas", Estudios Gerenciales, vol. 24, n. 107, págs. 137-59.
- Rivera, B.R.; Tizapantzi, K. y Fierro, S. (2012): "Is outsourcing a model of competitive advantage in organizations?", Revista Internacional de Administración y Finanzas, n. 57-70.
- Robbins, S. (1991): *Comportamiento Organizacional*. Ed. Editorial Prentice-Hall. México.
- Robbins, S. (1984): *Essentials of organizational behavior*. Ed. John Wiley & Sons. N.Y. (USA).
- Roberts, N. y Thatcher, J. (2009): "Conceptualizing and testing formative constructs: Tutorial and annotated example", ACM SIGMIS Database, vol. 40, n. 3, págs. 9-39.
- Robey, D.; Boudreau, M.C. y Rose, G.M. (2000): "Information technology and organizational learning: A review and assessment of research", Management and Information Technology, vol. 10, págs. 125 -55.
- Rodríguez-Castellanos, A.; Hoyos-Iruarrizaga, J.; Izaguirre-Olaizola, J. y Vicente-Molina, M.A. (2011): "Organizaciones en el marco de una cultura social innovadora: Propuesta de factores explicativos", Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, vol. 17, n. 1, págs. 17-35.
- Rodríguez-Ponce, E. (2007): "Leadership styles, strategic decision making, and performance: An empirical study in small and medium firms", Interciencia, vol. 32, n. 8, págs. 522-28.
- Rodríguez, E. (2010), "Estilos de liderazgo, cultura organizativa y eficacia: un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas." [Consultado online 18/08/2013]: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016613006> > ed. Vol. 16: Revista de Ciencias Sociales.
- Rodríguez, J.L. (1997), "La cultura organizativa como recurso competitivo: debilidades de las culturas fuertes " in VII Congreso Nacional de ACEDE Vol. septiembre.
- Rogers, E.M. (1995): *Difussion of innovations*. Ed. New York The Free Press. New York.
- Rogers, E. y Wright, P. (1998): "Measuring organizational performance in strategic human resource management: Problems, prospects and performance information markets", Human Resource Management Review, vol. 8, n. 3, págs. 311-31.
- Rokeach, M. (1973): *The nature of human values*. Ed. Free Press. New York.
- Roldán, J.L.; Leal-Rodríguez, A.L. y Leal, A.G. (2012): "The influence of organisational culture on the Total Quality Management programme performance", Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa vol. 18, págs. 183-89.
- Roldán, J.L. y Sánchez-Franco, M.J. (2012): "Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research", en *Research Methodologies, Innovations and Philosophies in Software Systems Engineering and Information Systems*, Eds. Mora, M. y Gelman, O. y Steenkamp, A. y Raisinghani, M. Hershey, PA: 193-221.

- Romer, P.M. (1990): "Endogenous technological change", *Journal of Political Economy*, vol. 98, n. 2, págs. 71-102.
- Romer, P.M. (1986): "Increasing returns and long-run growth", *Journal of Political Economy*, vol. 94, n. 5, págs. 1002-37.
- Romme, G. y Dillen, G. (1997): "Mapping the landscape of organizational learning", *European Management Journal*, vol. 15, n. 1, págs. 68-79.
- Rosenberg, M.J. (2001): *E-learning strategies for delivering knowledge in the digital age* Ed. McGraw-Hill. New York.
- Rosenbusch, N.; Brinckmann, J. y Bausch, A. (2011): "Is innovation always beneficial? A meta-analysis of the relationship between innovation and performance in SMEs", *Journal of Business Venturing*, vol. 26, n. 4, págs. 441-57.
- Roth, G. y Kleiner, A. (1998): "Developing organizational memory through learning histories", *Organizational Dynamics*, vol. 27, n. 2, págs. 43-60.
- Rowden, R.W. (2002): "The strategic role of human resource management in developing a global corporate culture", *International Journal of Management*, vol. 19, n. 2, págs. 150-55.
- Rowley, J. (2001): "Knowledge management in pursuit of learning: The learning with knowledge cycle", *Journal of Information Science*, vol. 27, n. 4, págs. 227-37.
- Rowley, J. y Gibbs, P. (2008): "From Learning Organization to Practically Wise Organization", *The Learning Organization*, vol. 15, n. 5, págs. 356-72.
- Rufus, E. (1998): "Team Building: An isolated view of team dynamics training and its effect on team ", Doctoral, Universidad Nebraska, EEUU.
- Ruiz-Palomino, P. y Ruiz-Amaya, C. (2011): "Factores determinantes del comportamiento ético y no ético del empleado: Una revisión de la literatura", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 17, n. 3, págs. 29-45.
- Ruiz-Palomino, P.; Ruiz-Amaya, C. y Martínez-Cañas, R. (2012): "Cultura organizacional ética y generación de valor sostenible", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 18, n. 1, págs. 17-31.
- Ruiz, A.; García, V. y Lloréns, F.J. (2005): "Learning During the Quality Management Process. Antecedents and Effects in Service Firms", *Industrial Management & Data Systems*, vol. 105, n. 8, págs. 1001-21.
- Ruiz, A.C.; Navarro Gómez, M.L. y Rueda Narváez, M.F. (2009): "Análisis de la incidencia y duración de la formación laboral financiada por empresas y trabajadores", *Cuadernos de Economía*, vol. 32, n. 89, págs. 83-111.
- Ruiz, Y.B. y Naranjo, J.C. (2012): "La investigación sobre cultura organizacional en Colombia: una mirada desde la difusión en revistas científicas", *Diversitas*, vol. 8, n. 2, págs. 285-307.
- Rusell, J.; Terborg, J. y Powers, M. (1985): "Organizational productivity and organizational level training and support", *Personnel Psychology*, n. 38, págs. 849-63.
- Sachau, D.A.; Houlihan, D. y Gilbertson, T. (1999): "Predictors of employee resistance to supervisor's requests", *The Journal of Social Psychology*, vol. 139, págs. 611-21.
- Sadri, G. y Lees, B. (2001): "El desarrollo de la cultura empresarial como ventaja competitiva", *Journal of Management Development*, vol. 20, n. 10, págs. 853-59.

- Sahkin, M. (1991): *Pillars of excellence: Organizational Beliefs Questionnaire II*. Ed. Organization Design and Development Inc. Francia.
- Salanova, M.; Grau, R. y Peiró, J.M. (2001): *Nuevas tecnologías y formación continua en la empresa: un estudio psicosocial*. Ed. Universitat Jaume I. Castellón.
- Salanova, M.; Llorens, S. y Ventura, M. (2005), "El rol de la eficacia en el estudio del engagement. ", in *Jornades de foment de la investigació*. Castellón: Univesitat Jaume.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2004): "El engagement en los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos", *Estudios financieros* vol. 261, n. 62, págs. 109-38.
- Salas, E.; Cannon-Bowers, J.A.; Rhodenizer, L. y Bowers, C.A. (1999): "Training in organizations: Myths, misconceptions, and mistaken assumptions", *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 17, págs. 123-61.
- Salas, E.; Cooke, N.J. y Rosen, M.A. (2008): "On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and development", *Human Factors*, vol. 50, págs. 540-47.
- Salas, E.; Nichols, D.R. y Driskell, J.E. (2007): "Testing three team training strategies in intact teams", *Small Group Research*, n. 38, págs. 471-88.
- Salinero-Martín, Y. y Muñoz-Castellanos, R.M. (2007): "¿Cómo se desarrolla la práctica de formación en las empresas? Una aproximación al caso de Castilla-La Mancha", *Universia Business Review*, vol. 16, págs. 64-85.
- Samuelson, P.A. y Nordhaus, W.D. (2002): *Economía*. Ed. McGraw-Hill. Madrid.
- Sánchez-Pajares, E. y Alcaide-Hernández, F. (2003): "Los Recursos Humanos, el futuro de la banca", *Capital Humano*, n. 167, págs. 34-26.
- Sánchez-Quirós, I. (2009): "Hacia unos valores culturales más eficaces: El papel de la estrategia en la consecución de mejores resultados", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 15, n. 2, págs. 159-82.
- Sánchez, C. (2008): "Motivación, satisfacción y vinculación. ¿Es gestionable la voluntad de las personas en el trabajo? ", *Acción Psicológica*, vol. 5, n. 1, págs. 9-28.
- Sánchez, M.P.; López, A.; Cervantes, M. y Cañibano, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el sistema español de innovación*. Ed. Círculo de Empresarios. Madrid.
- Sánchez, P. (2002): "Metodología y evaluación en los procesos de formación continua", en *La formación continua laboral*, Ed. En Sarramona, J., (ed.). Madrid: Biblioteca Nueva Universidad.
- Sánchez, R. (2001): "Managing knowledge into competence: The five learning cycles of the competent organization", en *Knowledge management and organizational competence*. New York: Oxford University Press.
- Sanchis-Palacio, J.R. y Campos-Climent, V. (2010): "Las prácticas de RR. HH. de alto rendimiento y su relación con el comportamiento estratégico y organizativo de la empresa. El caso de las entidades de crédito españolas", *Dirección y Organización*, vol. 40, n. abril, págs. 67-77.
- Sanchis, J.R. y Camps, J. (2002): *Dirección Estratégica Bancaria*. Ed. Editorial Díaz de Santos. Madrid.

- Santos, A.P. (2011), "Cultura de Aprendizagem em Organizações: revisão crítica de pesquisas nacionais e estrangeiras." [Consultado online 20/12/2012]: <<http://seer2.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/71>> ed. Vol. 8: Gestão Contemporânea.
- Santos, M.L.; Sanzo, M.J.; Álvarez, L.I. y Vázquez, R. (2002): "El aprendizaje organizativo y la orientación al mercado como recursos empresariales: Interacciones y efectos sobre la competitividad", Revista Española de Investigación de Marketing ESI, vol. marzo, págs. 7-37.
- Santos, M.L.; Sanzo, M.J.; Álvarez, L.I. y Vázquez, R. (2005): "Organizational learning and market orientation: interface and effects on performance", Industrial Marketing Management, vol. 34, págs. 187-202.
- Sarala, U. y Sarala, A. (1996): *Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. (A learning organisation - integrating the quality of learning and productivity.)* (en finlandés). Ed. Tammer-Paino. Tampere.
- Sastre, M.A. y Aguilar, E.M. (2003): *Dirección de Recursos Humanos. Un enfoque estratégico*. Ed. McGraw Hill. Madrid.
- Sathe, V. (1983): "Implications of corporate culture: a manager's guide to action", Organizational Dynamics, vol. 12, n. 2, págs. 5-23.
- Sauter, E. (1999): "Riesgos y oportunidades de la formación en el trabajo", Revista Europea de Formación Profesional, vol. 17, págs. 15-26.
- Scott, F. y Levesque, J.D. (1996): *Complete manual for recruitment, hiring and retaining quality employees*. Ed. Printe Hall.
- Schein, E.H. (1999): *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about culture change*. Ed. Jossey Bass. San Francisco (USA).
- Schein, E.H. (1993): "How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room", Sloan Management Review, vol. 34, n. 2, págs. 85-92.
- Schein, E.H. (1990): "Organizational culture", American Psychologist, vol. 45, n. 2, págs. 109-19.
- Schein, E.H. (1988): *La Cultura Empresarial y el Liderazgo. Una Visión Dinámica*. Ed. Plaza & Janes. Barcelona.
- Schein, E.H. (1986): *Cultura organizacional y liderazgo*. Ed. Jorsey-Bass. San Francisco, California.
- Schein, E.H. (1985): "How culture forms, develops, and changes", Gaining Control of the Corporate Culture, págs. 17-43.
- Schein, E.H. (1971): "The individual, the organization and the career: a conceptual Scheme", Journal of Applied Behavioral Science, n. 7, págs. 401-06.
- Scholz, C. (1987): "Corporate Culture and Strategy – The Problem of Strategic Fit", Long Range Planning, vol. 25, n. 3-16.
- Schuler, R. (1992): "Strategic Human Resource Management: Linking the People with the Strategic Needs of the Business", Organizational Dynamics, vol. 21, n. 1, págs. 18-32.
- Schuler, R.S. y Huber, V.L. (1990): *Personnel and Human Resource Management*. Ed. West Publishing Co. St. Paul, Minn.

- Schuler, R.S. y Jackson, S.E. (1987): "Linking competitive strategies with human resource management practices", *Academy of Management Executive*, vol. 1, n. 3, págs. 207-19.
- Schultz, T.W. (1985): *Invirtiendo en la Gente*. Ed. Editorial Ariel S.A. Barcelona.
- Schultz, T.W. (1961): "Investment in human capital", *The American Economic Review*, vol. 51, n. 1, págs. 1-17.
- Schultz, T.W. (1960): "Capital formation by education", *Journal of Political Economy*, n. 68, págs. 571-83
- Schulz, M. y Jobe, L.A. (2001): "Codification and tacitness as knowledge management strategies: An empirical exploration", *Journal of High Technology Management Research*, vol. 12, n. 1, págs. 139-65.
- Schwartz, S.H. (1992): "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", en *Advances in experimental social psychology*, Ed. Zanna, M. New York, : Academic Press 25.
- Segarra-Ciprés, M. (2006): "Estudio de la naturaleza estratégica del conocimiento y las capacidades de gestión del conocimiento: Aplicación a empresas innovadoras de base tecnológica. (Tesis Doctoral)", Universitat Jaume I.[Consultada online: 3/11/2013] < www.tesisenxarxa.net/TDX-0215107.../index.html>.
- Seguí-Alcaraz, A. (2012): "Los Grupos de Interés de las Entidades de Crédito Españolas", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 18, n. 1, págs. 33-51.
- Selnes, F. y Sallis, J. (2003): "Promoting Relationship Learning", *Journal of Marketing* vol. 67, n. 3, págs. 80-95.
- Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. Ed. Random House. London.
- Senge, P.M.; Roberts, C.; Ross, R.B.; Smith, B.J. y Kleiner, A. (1994): *The Fifth Discipline Fieldbook*. Ed. Doubleday. New York.
- Serrate-Alfonso, A.A. (2003): "La Cultura Organizacional en el enfoque estratégico de la Empresa. Organizational culture in the strategic focus of the Company", *Avanzada científica*, vol. 6, n. 2.
- Serrate-Alfonso, A.A.; Horta-Abreu, R.; Gómez-Luque, E. y Sánchez-Puiberg, N. (2013): "Diseño de un software para la evaluación de la cultura organizacional. Designing software for assessment of organizational culture", *Avanzada científica*, vol. 16, n. 1.
- Servage, L. (2005): "Strategizing for workplace e-learning: Somecritical considerations", *The Journal of Workplace Learning*, vol. 17, n. 5/6, págs. 304-17.
- Shacklton, V.J. y Abbas, H.A. (1990): "Work-related values of managers: A test of the Hofstede model", *Journal of Cross-cultural Psychology*, vol. 21, págs. 109-18.
- Shahin, A. y Zeinali, Z. (2010): "Developing a Relationship Matrix for Organizational Learning and Innovativeness: With A Case Study in a Manufacturing Company", *International Journal of Business and Management*, vol. 5, n. 7, págs. 187-203.
- Sharifisad, M.S. (2011): "The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ). A cross cultural validation in an Iranian context", *International Journal of Manpower*, vol. 32, n. 5/6, págs. 661-76.

- Sherman, A.; Bohlander, G. y Snell, S. (1999): *Administración de recursos humanos*. Ed. International Thomson Editores. Madrid.
- Shrivastava, P. (1983): "A typology of Organizational Learning Systems", *Journal of Management Studies*, vol. 20, n. 7-29.
- Siehl, C. y Martin, J. (1990): "Organizational culture: A key to financial performance?", en *Organizational climate and culture*, Ed. En Schnieder. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva-Peralta, Y.F. (2009): "Training success and non-success criteria in human resources area", *Cuadernos de Estudios Empresariales*, vol. 19, págs. 129-51.
- Simerly, R. y Li, M. (2000): "Environmental dynamism, capital structure and performance: a theoretical integration and an empirical test environmental dynamism", *Strategic Management Journal*, vol. 21, n. 1, págs. 31-49.
- Simmons, D.E. (2002): "The forum report: e-learning adoption rates and barriers", en *The ASTD E-learning Handbook* Eds. En y Rossett, A. New York: McGraw-Hill.
- Simon, H.A. (1991): "Bounded rationality and organizational learning", *Organization Science*, vol. 2, n. 1, págs. 125-34.
- Sinkula, J.M. (1994): "Market information processing and organizational learning", *Journal of Marketing*, vol. 58, n. 1, págs. 35-45.
- Sinkula, J.M.; Baker, W.E. y Noordewier, T. (1997): "A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge, and behavior", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 25, n. 4, págs. 305-18.
- Sitzmann, T.; Kraiger, K.; Steel, R.P. y Wisner, R. (2006): "The comparative effectiveness of Web-based and classroom instruction: A metaanalysis", *Personnel Psychology*, vol. 59, n. 3, págs. 623-64.
- Slater, S.F. y Narver, J.C. (1995): "Market orientation and the learning organization", *Journal Of Marketing*, vol. 59, págs. 63-74.
- Slocum, J.W.; McGill, M. y Lei, D.T. (1994): "The new learning strategy: Anytime, anything, anywhere", *Organizational Dynamics*, vol. 23, n. 2, págs. 33-47.
- Smallman, C. y John, G. (2001): "British Directors Perspectives on the Impact of Health and Safety on Corporate Performance", *Safety Science* n. 38, págs. 227-39.
- Smith, A. y Hayton, G. (1999): "What Drives Enterprise Training? Evidence from Australia", *International journal of human resource management*, vol. 10, n. 2, págs. 251-72.
- Smith, P.C.; Kendall, L.M. y Hulin, C.L. (1969): *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Ed. Rand Mc Nally. Chicago.
- Smucker, J. (1982): "Review of Geert Hofstede: Culture's consequences", *Sociology*, vol. 9, n. 2, págs. 55-56.
- Snell, S.A.; Youndt, M.A. y Wright, P.M. (1996): "Establishing a framework for research in strategic human resource management: Merging resource theory and organizational learning", *Research in Personnel and Human Resource Management*, vol. 14, págs. 61-90.
- Sobrado, L. y Romero, S. (2002): "Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario", en *Calidad en las universidades y orientación universitaria*, Eds. Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. Málaga: Aljibe.
- Sodexo Pass, C. (2007), "Informe 27/10/2007". [Consultado online 06/06/2011]: <<http://es.sodexo.com/spsp/default.asp>>.

- Sohal, A.S. y Terziovski, M. (2000): "TQM in Australian manufacturing: Factors critical to success", *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 17, págs. 158-68.
- Solé, F. y Mirabet, M. (1997): *Guía para la formación de la empresa*. Ed. Civitas. Madrid.
- Solé, F. y Miravet, A. (1994): *Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa*. Ed. Hogar del libro. Barcelona.
- Solís, P. (1994): "Cultura organizacional y transferencia de modelos organizacionales: Un proceso complejo de carácter tecnológico y cultural", *Argumentos para un debate sobre la modernidad*, vol. 13, n. 49-66.
- Song, J.H. y Chermack, T.J. (2008): "Assessing the psychometric properties of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire in the Korean business context", *International Journal of Training and Development*, vol. 12, n. 2, págs. 87-99.
- Song, J.H.; Joo, B.K. y Chermack, T.J. (2009): "The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 20, n. 1, págs. 43-64.
- Soto, M.A. y Barrios, N.M. (2006), "Gestión del conocimiento. Parte I. Revisión crítica del estado del arte." [Consultado online 20/09/2012]: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_2_06/aci04206.htm> ed. Vol. 14: ACIMED.
- Spear, S.J. (2004): "Learning to lead Toyota", *Harvard Business Review*, vol. mayo, págs. 78-86.
- Spence, M. (1973): "Job Market Signaling", *Quarterly Journal of Economics*, n. 87, págs. 355-74.
- Spender, J.C. (1996a): "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm", *Strategic Management Journal*, vol. 17, n. winter special issue, págs. 45-62.
- Spender, J.C. (1996b): "Organizational Knowledge, Learning and Memory: Three concepts in search of a theory", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 9, n. 1, págs. 67-79.
- Squire, L.R. (1987): *Memory and brain*. Ed. Oxford University Press. New York.
- Staehle, W.H. (1990): "Human Resource Management and corporate strategy", en *En: Pieper, R. (Dir.) Human Resource Management: an international comparison*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Stanley, D.J.; Meyer, J.P. y Topolnytsky, L. (2005): "Employee cynicism and resistance to organizational change", *Journal of Business and Psychology* vol. 19, págs. 429-59.
- Stata, R. (1989): "Organizational learning - the key to management innovation", *Sloan Management Review*, vol. 30, n. 3, págs. 63-74.
- Statman, M. y Glushkov, D. (2009): "The wages of social responsibility", *Financial Analysts Journal*, vol. 65, n. 4, págs. 33-46.
- Steers, R.M. (1992): *Organizaciones: El comportamiento del individuo y de los grupos humanos*. Ed. Limusa. México.
- Steers, R.N. (1975): "Problems in the measurement of organizational effectiveness", *Administrative Science*, vol. 20, págs. 546-48.

- Stephens, A. (2004): *Implementación de un estudio de caso usando E-learning Objects (LO) para determinar la Interoperabilidad entre diferentes plataformas e-learning*. Ed. Universidad EAFIT. Medellín (Colombia).
- Stewart, W.H.; May, R.C.; McCarthy, D.J. y Puffer, S.M. (2009): "A test of the measurement validity of the resistance to change scale in Russia and Ukraine", *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 45, págs. 468-89.
- Stokey, N. (1998): "Are there limits to growth?", *International Economic Review*, vol. 39, n. 1, págs. 1-31.
- Stolovitch, H.D. y Maurice, J.G. (1998): "El cálculo de la rentabilidad de la inversión (ROI) en formación: análisis crítico y un caso práctico", *Cuadernos de Mejora del Rendimiento Profesional*, vol. 2, págs. 47-60.
- Storey, D.J. (2004): "Exploring the Link, among Small Firms, between Management Training and Firm Performance: A Comparison between the UK and Other OCDE Countries.", *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 15, n. 1, págs. 112-30.
- Styhre, A. (2008): "Coaching as Second-Order Observations: Learning from Site Managers in the Construction Industry", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 29, n. 3, págs. 275-90.
- Suárez-Suárez, A.S. (2000): *Diccionario terminológico de Economía, Administración y Finanzas*. Ed. Pirámide. Madrid
- Subramanian, M. y Youndt, M. (2005): "The Influence of Intellectual Capital on the types Of Innovative Capabilities", *Academy of Management Journal*, vol. 48, n. 3, págs. 450-64.
- Suleman, F. y Paul, J.J. (2007): "La creación y la destrucción de la competencia individual: el papel de la experiencia profesional", *Revista Europea de Formación Profesional*, n. 40, págs. 113-34.
- Sun, P.C.; Tsai, R.J.; Finger, G.; Chen, Y.Y. y D., Y. (2006): "What drives successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction", *Computers and Education* vol. 50, n. 4, págs. 1183-202.
- Sunder, S. (2005): *Teoría de la Contabilidad y el Control*. Ed. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Suñé Torrents, A. (2004): "El impacto de las barreras de aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones", *Universidad Politécnica de Cataluña*.
- Surroca, J.; Tribó, J.A. y Waddock, S. (2010): "Corporate Responsibility and Financial Performance: The Role of Intangible Resources", *Strategic Management Journal*, vol. 31, págs. 463-90.
- Svensson, L.; Bennich, M. y Randle, H. (2009): "Organising workplace learning: An inter-organisational perspective", *European Journal of Training and Development*, vol. 33, n. 8, págs. 771-86.
- Swieringa, J. y Wierdsma, A.F. (1995): "La organización que aprende", en *Becoming a Learning Organizations: beyond the learning curve*. Massachusetts, 1992: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Sydow, J. y Windeler, A. (2003): "Knowledge, trust, and control", *International Studies of Management & Organization*, vol. 33, n. 2, págs. 69-99.
- Szulanski, G. (1996): "Exploring internal stickiness: Impediments to transfer of best practice within the firm", *Strategic Management Journal*, vol. 17, n. Special issue, págs. 27-43.

- Szulansky, G. (2000): "The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 82, págs. 9-27.
- Taggar, S. (2002): "Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources: A Multilevel Model", *Academy of Management Journal*, vol. 45, n. 2, págs. 315-30.
- Takeuchi, R.; Lepak, D.P.; Wang, H. y Takeuchi, K. (2007): "An Empirical Examination of the Mechanisms Mediating Between High-Performance Work Systems and the Performance of Japanese Organizations", *Journal of Applied Psychology*, vol. 92, n. 4, págs. 1069-83.
- Tannenbaum, S.L. (1997): "Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple Companies", *Human Resource Management*, vol. 36, n. 4, págs. 437-52.
- Tarí-Guilló, J.J. y García-Fernández, M. (2009): "Dimensiones de la gestión del conocimiento y de la gestión de la calidad: una revisión de la literatura", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 15, n. 3, págs. 135-48.
- Tarragó, F. (1994), "Reflexiones sobre la formación en la empresa," in Congreso ACEDE. Barcelona.
- Teece, D.J. (1998): "Capturing value from knowledge asset: The new economy, markets for know-how, and intangible assets", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, págs. 55-79.
- Teece, D.J.; Pisano, G. y Shuen, A. (1997): "Dynamic capabilities and strategic management", *Strategic Management Journal*, vol. 18, n. 7, págs. 509-33.
- Tejada-Fernández, J. y Navío-Gámez, A. (1997): "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, n. 2, págs. 1-16.
- Tejada, J. (1999): "El formador ante las NITC: nuevos roles y competencias profesionales", *Comunicación y Pedagogía*, vol. 157, págs. 17-26.
- Teles, L.; Alves, D.; Giuliani, A.C.; Oste, G. y Rueda, V. (2010): "Desarrollo del Liderazgo y Aprendizaje organizacional", *Invenio: Revista de investigación académica*, vol. 13, n. 24, págs. 101-18.
- Templeton, G.F.; Lewis, B.R. y Snyder, C.A. (2002): "Development of a measure for the organizational learning construct", *Journal of Management Information Systems*, vol. 19, n. 2, págs. 175-218.
- Tesluk, P.E.; Farr, J.L.; Mathieu, J.E. y Vance, R.J. (1995): "Generalization of employee involvement training to the job setting: individual and situational effects.", *Personnel Psychology*, vol. 48, n. 607-632.
- Tharenou, P.; Saks, A.M. y Moore, C. (2007): "A review and critique of research on training and organizational-level outcomes", *Human Resource Management Review*, vol. 17, págs. 251-73
- Thévenet, M. (1992): *Auditoría de la cultura empresarial* Ed. Díez de Santos. Madrid.
- Thurow, L. (2003): *Fortune favors the bold: What we must do to build a new and lasting global prosperity*. Ed. HarperCollins. New York.
- Tichy, N. (1983): *Managing Strategic Change*. Ed. John Wiley & Sons. NuevaYork.

- Tippins, M.J. y Sohi, R.S. (2003): "IT competency and firm performance: Is organizational learning a missing link", *Strategic Management Journal*, vol. 24, n. 8, págs. 745-61.
- Toffler, A. (1990): *Power shift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the twenty-first century*. Ed. Bantam Books. N.Y. (EEUU).
- Tohidi, H. y Jabbari, M.M. (2012): "Presenting Structural Equation Model for Measuring Organizational Learning Capability", *Procedia Technology*, vol. 1, págs. 586-90.
- Topel, R. (1999): "Labour Market and economic growth", en *The Handbook of Labour Economics*, Eds. Ashenfelter, O. y Card, D. Amsterdam North-Holland.
- Toril-Barrera, P.; Mayas-Arellano, J.; Reales-Avilés, J.M. y Ballesteros-Jiménez, S. (2012): "El envejecimiento afecta a las pruebas de compleción de raíces y reconocimiento pero no a la generación de categorías", *Piscothema*, vol. 24, n. 3, págs. 345-51.
- Torrero, A. (2011): *La Crisis Financiera Internacional, Cuarto Año*. Ed. Ed. Marcial Pons. Madrid.
- Torres-Ordóñez, J.L. (2005): "Enfoques para medición del impacto de la gestión de capital humano en los resultados de negocio", *Pensamiento & Gestión*, vol. 18, págs. 151-76.
- Tracey, J.B.; Tannenbaum, S.I. y Kavanagh, M.J. (1995): "Applying trained skills to the job: The importance of the work environment", *Journal of Applied Psychology*, vol. 80, n. 2, págs. 239-52.
- Treviño, L.K.; Butterfield, K.D. y McCabe, D.L. (1998): "The ethical context in organizations: Influences on employee attitudes and behaviours", *Business Ethics Quarterly*, vol. 8, págs. 447-76.
- Treviño, L.K. y Nelson, K.A. (2004): *Managing business ethics: Straight talk about how to do it right*. Ed. John Wiley & Sons. N.Y. (USA).
- Trice, H.M. y Beyer, J.M. (1993): *The cultures of work organization*. Ed. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall. N.J.(USA).
- Triggs, D.D. y King, M.P. (2000): "Job Rotation", *Professional Safety*, vol. 45, n. 2, págs. 32-34.
- Tsai, Y.-H.; Joe, S.-W.; Ding, C.G. y Lin, C.-P. (2013): "Modeling technological innovation performance and its determinants: An aspect of buyer–seller social capital", *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 80, n. 6, págs. 1211-21.
- Tseng, M. (2010): "The correlation between organizational culture and knowledge conversion on corporate performance", *Journal of Knowledge Management*, vol. 14, n. 2, págs. 269-84.
- Tsoukas, H. (1996): "The firm as a distributed knowledge system: A constructionist approach", *Strategic Management Journal*, vol. 17, n. Winter special issue, págs. 11-25.
- Tsui, A.S.; Pearce, J.L.; Porter, L.W. y Tripoli, A.M. (1997): "Alternative approaches to the employee-organization relationship: Does investment in employees pay off?", *Academy of Management Journal*, vol. 40, n. 5, págs. 1089–121.
- Tulving, E. (1983): *Elements of episodic memory* Ed. Oxford University Press,. New York.

- Úbeda-García, M. (2005): "Training and business performance: the Spanish case", *International Journal of Human Resource Management*, vol. 16, n. 9, págs. 1691-710.
- UGT (2011), "Convenio Colectivo de las Cajas de Ahorros 2011-2014." [Consultado online 08/12/2012]: <<http://www.fesugt.es/convenios/ahorro/>> ed.
- Ulrich, D. (1997): "Measuring human resources: An overview of practice and prescription for results", *Human Resource Management*, vol. 36, n. 3, págs. 303-20.
- Ulrich, D. (2008): "A New Mandate of Human Resources", *Harvard Business Review*, vol. 41, págs. 124-34.
- Ulrich, D.; Jick, T. y Von Glinow, M. (1993): "High impact learning: Building and diffusing learning capability", *Organizational Dynamics*, vol. 22, n. 3, págs. 52-66.
- Ulloa-Purcachi, P. (2012): "Competencias laborales, formación y rasgos de personalidad: el caso de los empleados del Banco de Santander", Universidad Complutense de Madrid.
- Urbach, N. y Ahlemann, F. (2010): "Structural equation modeling in information systems research using partial least squares", *Journal of Information Technology Theory and Application*, vol. 11, n. 2, págs. 5-40.
- Urbano, D.; Toledano, N. y Ribeiro-Soriano, D. (2011): "Prácticas de gestión de recursos humanos y desarrollo de nuevos proyectos innovadores: Un estudio de casos en las PYMEs*/Human resources management practices and corporate entrepreneurship: A case study in SMEs", *Universia Business Review*, vol. 29, págs. 116-30.
- Uruburu, A.; Moreno, A. y Ortiz, I. (2010), "Implantación de una Política de Responsabilidad Social Corporativa Estratégica: Caso de una gran compañía multinacional japonesa del sector de la automoción," in XIV Congreso Ingeniería de Organización San Sebastián.
- Valentine, S.; Godkin, L. y Lucero, M. (2002): "Ethical context, organizational commitment and personorganization fit", *Journal of Business Ethics*, vol. 41, págs. 349-60.
- Valero-Matas, J.A. y Martín-Sierra, C. (2008): *Recursos humanos*. Ed. Tecnos. Madrid
- Valle-Cabrera, R. (1995): *La gestión estratégica de los recursos humanos*. Ed. Addison-Wesley Iberoamericana. Wilmington (EEUU).
- Van-Dam, K.; Oreg, S. y Schyns, B. (2008): "Daily work contexts and resistance to organizational change: the role of leader-member exchange, development climate and change process characteristics", *Applied Psychology: An International Review*, vol. 57, págs. 331-34.
- Van-Dam, N. (2004): *The e-Learning Fieldbook*. Ed. McGraw-Hill. Mishawaka, IN, USA.
- Van-Eerde, W.; Simon, K.C. y Talbot, G. (2008): "The mediating role of training utility in the relationship between training needs assessment and organizational effectiveness", *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 19, n. 1, págs. 63-73.
- Vega, M.C.; Rodrigo, M.J.M. y Partido, A.N. (2010): "Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral ", *Univ Pontificia Comillas*, vol. 2.

- Velázquez, Y.; Núñez, M. y Rodríguez Monroy, C. (2010): "Aplicación de la técnica AHP para evaluar el efecto de los valores organizacionales en la productividad", *Dirección y Organización*, vol. 41, págs. 58-67.
- Venkatraman, N. y Ramanujam, V. (1986): "Measurement of business performance in strategy research: A comparison of approaches", *Academy of Management Review*, vol. 11, n. 4, págs. 801-14.
- Ventura-Victoria, J. (1996): *Análisis dinámico de la estrategia empresarial: un ensayo interdisciplinar*. Ed. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones. Oviedo.
- Verano-Tacoronte, D. (2003): "La influencia de la retribución variable en el rendimiento de la empresa: una aplicación empírica al diseño de la retribución para la fuerza de ventas", *Organización de Empresas*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Verdú, F.J.P. y López, J.R. (2012): "Influencia de los Estilos de Liderazgo y las Prácticas de Gestión de RRHH sobre el Clima Organizacional de Innovación ", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 28, n. 2, págs. 81-98.
- Verhaeghen, P. y Salthouse, T.A. (1997): "Meta-analysis of age cognition relations in adulthood: Estimates of linear and nonlinear age effects and structural models", *Psychological Bulletin*, vol. 122, págs. 231-49.
- Vicente-Herrero, M.T.; Torres Alberich, J.I.; Ramírez Iñiguez de la Torre, M.V.; Terradillos García, M.J. y López-González, Á.A. (2014): "Trastornos del sueño y trabajo. Aspectos preventivos, médico-legales y laborales", *Revista Española de Medicina Legal*, vol. En prensa.
- Vilana-Arto, J.R. y Rodríguez-Monroy, C. (2010): "Marco conceptual de una cultura sistemática en las redes virtuales de fabricación global", *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 16, n. 2, págs. 137-63.
- Villafañe, J. (2009), "Reputación corporativa y RSC. Bases empíricas para un análisis," [Consultado 20/10/2011]
<<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/cuadernograbar.asp?idarticulo=3&rev=79.htm>> ed. Telos, 79.
- Villanueva, J.E.G.; i Andreu, J.L. y Criado, J.R. (2010): "Orientación estratégica, innovación y resultados en PYMES de nueva creación: el rol del marketing", *Cuadernos de gestión*, vol. 10, n. 1, págs. 85-110.
- Villegas, A.; Castellanos, J.; Testi, O. y Ochoa, C.A. (2008): "Compilación. La estrategia empresarial en tiempos de turbulencia", *Gerentia*, n. 13, págs. 18-42
- Visser, M. (2003): "Gregory Bateson on deuterio learning and double bind: A brief conceptual history", *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 39, n. 3, págs. 269-78.
- Vlachos, I. (2008): "The effect of human resource practices on organizational performance:evidence om Greece", *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 19, n. 1, págs. 74-97.
- Von-Krogh, G.; Ichijo, K. y Nonaka, I. (2000): *Enabling knowledge creation: How to unlock the mastery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Ed. Oxford University Press. New York.
- Von-Krogh, G.; Ichijo, K. y Nonaka, I. (2001): *Facilitar la creación de conocimiento*. Ed. Oxford University Press. México D.F.

- Wah, L. (2000): "Behind the Buzz: The Substance of Knowledge Management", en *The Knowledge management Yearbook 2000-2001*, Eds. Cortada, J.W. y Woods, J.A. Boston: Butterworth-Heineman.
- Waldman, D.A. y Atwater, L.E. (1994): *Power of 360 Degrees feedback: How to Leverage Evaluations for Top Productivity*. Ed. Gulf Publishing. Houston, Texas.
- Walsh, J.P. y Ungson, G.R. (1991): "Organizational memory", *Academy of Management Review*, vol. 16, n. 1, págs. 57-91.
- Wanberg, C.R. y Banas, J.T. (2000): "Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace", *Journal of Applied Psychology*, vol. 75, n. 132-142.
- Wang, C.L. y Rafiq, M. (2009): "Organizational Diversity and Shared Vision", *European Journal of Innovation Management*, vol. 12, n. 1, págs. 86-101.
- Warr, P.B. (1999): "Well-being and the workplace ", en *Wel-Being: The Foundation of Hedonic Psychology*, Eds. Kahneman, D. y Diener, E. y Schwarz, N. New York: Rusell Sage Foundation.
- Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (2003): "Demonstrating the value of an Organization's Learning Culture: The dimensions of the learning organization questionnaire", *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n. 2, págs. 132-51.
- Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (1997), "Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)." [Consultado onlin 22/09/2013]: <<http://www.partnersforlearning.com/instructions.html>> ed. Warwick: Partners for the Learning Organization
- Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (1996): *Creating the Learning Organization*. Ed. Jossey-Bass Inc. San Francisco.
- Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (1993): *Sculpting the Learning Organization*. Ed. Jossey-Bass Inc. San Francisco.
- Wayne, R. y Noe, R. (2005): *Administración de Recursos Humanos*. Ed. Pearson. México. D.F.
- Webster, C. (1992): "What kind of marketing culture exists in your service firm?", *Journal of Services Marketing*, vol. 6, n. 2, págs. 54-67.
- Weerawardena, J.; O' Cass, A. y Julian, C. (2006): "Does industry matter? Examining the role of industry structure and organizational learning in innovation and brand performance", *Journal of Business Research*, vol. 59, págs. 37-45.
- Welsh, E.T.; Wanberg, C.R.; Brown, K.G. y Simmering, M.M. (2003): "E-learning: emerging uses, empirical results and future directions", *International Journal of Training and Development*, vol. 7, n. 4, págs. 245-58.
- Whang, M. (2011): "Integrating organizational, social, and individual perspectives in Web 2.0-based workplace e-learning", *Information Systems Frontiers*, vol. 13, n. 2, págs. 191-205.
- Whittington, R. (2001): *¿Qué es una estrategia? ¿Realmente Importa?* Ed. Thomsom Editores. Madrid.
- Wichitchanya, W. y Durongwatana, S. (2012): "Human resource management and organizational innovation", *The Business Review*, Cambridge, vol. 20, n. 1, págs. 221-27.

- Wild, R.H.; Griggs, K.A. y Downing, T. (2002): "A framework for e-learning as a tool for knowledge management", *Industrial Management and Data Systems*, vol. 102, n. 7, págs. 371-80.
- Wild, R.H. y Hope, B. (2003): "DATQUAL: a prototype e-learning application to support quality management practices in services industries", *TQM & Business Excellence*, vol. 14, n. 6, págs. 695-713.
- Wilkins, A.L. y Ouchi, W.G. (1983): "Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance", *Administrative Science Quarterly*, vol. 28, págs. 468-81.
- Williams, A.P.O. (2001): "A belief-focused process model of organizational learning", *Journal of Management Studies*, vol. 38, n. 1, págs. 67-85.
- Wold, H. (1979): *Model Construction and Evaluation when Theoretical Knowledge Is Scarce: An Example of the Use of Partial Least Squares*. Ed. Cahiers du Département D'Économétrie. Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Genève. Genève.
- Wong, P.S.P. y Cheung, S.O. (2008): "An Analysis of the Relationship between Learning Behaviour and Performance Improvement of Contracting Organizations", *International Journal of Project Management*, n. 26, págs. 112-23.
- Wright, P.M. y Haggerty, J.J. (2005): "Missing variables in theories of strategic human resource management: Time, cause and individuals", *Management Revue*, vol. 16, n. 2, págs. 164-73.
- Wutchy, S.; Jones, B.F. y Uzzi, B. (2007): "The increasing dominance of teams in production o knowledge", *Science*, vol. 316, págs. 1036-39.
- Xenikou, A. y Furnham, A. (1996): "A correlational and factor analitic study of four questionnaire measures of organizational culture", *Human Relations*, vol. 49, n. 3, págs. 349-71.
- Yahya, S. y Goh, W.-K. (2002): "Managing human resources toward achieving knowledge management", *Journal of Knowledge Management*, vol. 6, n. 5, págs. 457-68.
- Yang, B. (2003): "Identifying Valid and Reliable Measures for Dimensions of a Learning Culture", *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n. 2, págs. 152-62.
- Yang, B.; Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (2004): "The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15, n. 1, págs. 31-55.
- Yang, C. y Chen, L.C. (2007): "Can organizational knowledge capabilities affect knowledge sharing behavior?", *Journal of Information Science*, vol. 33, n. 1, págs. 95-109.
- Ye, Q. (2010): "Does culture matter? The impact of cultural differences on VC-CEO interaction", *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, vol. 12, n. 1, págs. 70-83.
- Yelle, L.E. (1979): "The learning curve: Historical review and comprehensive review", *Decision Sciences*, vol. 10, págs. 302-28.
- Yeo, R.K. (2009): "Liberating Murphy's Law: Learning from Change", *Industrial and Commercial Training*, vol. 41, n. 2, págs. 67-74.

- Yeo, R.K. (2007): "Problem-Based Learning: A Viable Approach in Leadership Development?", *Journal of Management Development*, vol. 26, n. 9, págs. 874-94.
- Yeung, A.K. (2000): *Las capacidades aprendizaje en la organización*. Ed. Oxford University Press México. México.
- Youndt, M.A.; Snell, S.A.; Dean, J.W. y Lepak, D.P. (1996): "Human resource management manufacturing strategy, and firm performance", *Academy of Management Journal*, vol. 39, n. 4, págs. 836-66.
- Young, A.P. (2000): "I'm just me. A study of managerial resistance", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 13.
- Yukl, G. (2010): *Leadership in organizations*. Ed. Prentice Hall. New Jersey.
- Yunda-Álvarez, R.A. (2012), "Capacitación virtual: Uso de e-learning para la formación de los trabajadores en las organizaciones," in Facultad de Psicología [Consultado online 26/06/2012]: <<http://hdl.handle.net/10818/2706>> ed. Bogotá (Colombia): Universidad de La Sabana
- Zabalza, M.A. (1997): *Diseño y desarrollo curricular*. Ed. Narcea. Madrid
- Zack, M., H. (1999): "Developing a knowledge strategy", *California Management Review*, vol. 41, n. 3, págs. 125-45.
- Zafar, J. (2010): "The rol of information Technologu in the personal department: HRM in the knowlwdge economy", *Canadian Social Science*, vol. 6, n. 5, págs. 54-59.
- Zagorsek, H.; Dimovski, V. y Skerlavaj, M. (2009): "Transactional and Transformational Leadership Impacts on Organizational Learning", *Journal for East European Management Studies*, vol. 2, págs. 144-65.
- Zammuto, R.F. (1982): *Assessing organizational effectiveness*. Ed. State University of New York Press. Albany, New York.
- Zapata-Domínguez, A. (2002): "Paradigmas de la cultura organizacional", *Cuadernos de Administración*, vol. 18, n. 27, págs. 162-86.
- Zapata, A. (2007): *Cultura organizacional*. Ed. Ediciones Universidad del Valle. Cali (Colombia).
- Zeitz, G.; Johannesson, R. y Retchie, J.E. (1997): "An employee survey measuring total quality management practices and culture. Development and validation", *Group and Organizational Management*, vol. 22, n. 4, págs. 414-44.
- Zeng, M. y Chen, X.P. (2003): "Achieving Cooperation in Multiparty Alliances: A Social Dilemma Approach to Partnership Management", *The Academy of Management Review*, vol. 28, n. 4, págs. 587-605.
- Zhang, D.; Zhang, Z. y Yang, B. (2004): "Learning organization in mainland China: Empirical research on its application to Chinese state-owned enterprise", *International Journal of Training & Development*, vol. 8, n. 4, págs. 258-73.
- Zheng, W.; Yang, B. y McLean, G.N. (2010): "Linking organizational culture, structure, strategy, and organizational effectiveness: Mediating role of knowledge management", *Journal of Business Research*, vol. 63, n. 7, págs. 763-71.
- Zhu, W.; Chew, I.K.H. y Spangler, W.D. (2005): "CEO transformational leadership and organizational outcomes: the mediating role of human-capital-enhancing human resource management", *The Leadership Quarterly*, vol. 16, págs. 39-52.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Ed. CIDE. Madrid.

ANEXO



ENCUESTA SOBRE EFICACIA DE LA FORMACIÓN

INSTRUCCIONES:

- ✓ El cuestionario se contesta de forma sencilla (10 minutos).
- ✓ Por favor, conteste todas las preguntas. No existen respuestas correctas. Sólo queremos conocer su opinión ya que es importante para nosotros. Si de alguna de las preguntas no está totalmente seguro de la respuesta, no importa, nos interesa su estimación.
- ✓ Toda la información obtenida será tratada de forma confidencial y global, para fines únicamente de investigación en el ámbito universitario.
- ✓ La encuesta es anónima: No debe figurar nombre y/o apellidos, ni la Unidad donde Vd. desarrolla su trabajo.
- ✓ Comience con el cuestionario: **¡Conteste libremente!**

SECCIÓN A: DATOS GENERALES Y RESULTADOS

Edad: ____ (Indicar el número de años)

Sexo: Hombre Mujer.

Nivel Inglés: Bajo Medio-bajo Medio Medio-alto Alto.

Nivel de estudios: Elementales Bachiller/ F.P. Diplomado Licenciado o Grado.
Posgrado

Puesto de trabajo: Directivo/a Atención personalizada Caja Otro:

Situación laboral: Contrato temporal Contrato indefinido

Antigüedad en la empresa: ____ (Indicar el número de años).

Categoría profesional: _____

Inmerso en Plan de Carreras: Sí No

1. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la evolución de sus resultados en los dos últimos años:	Desacuerdo			Acuerdo	
Conoce y aplica las técnicas de atención al cliente	1	2	3	4	5
Realiza una amplia variedad de tareas (comerciales, administrativas,...) autónomamente.	1	2	3	4	5
Identifica y satisface las necesidades manifestadas por el cliente	1	2	3	4	5
Resuelve gran parte de los problemas habituales sin necesidad de apoyo	1	2	3	4	5
Acepta los cambios positivamente y se adapta a ellos de forma productiva	1	2	3	4	5
Prioriza y organiza su trabajo eficientemente	1	2	3	4	5
No espera a que le digan lo que tiene que hacer actuando proactivamente	1	2	3	4	5
Escucha y transmite la información claramente	1	2	3	4	5
Apoya a sus compañeros y promueve un buen clima laboral	1	2	3	4	5
Establece relaciones profesionales productivas en su ámbito de influencia	1	2	3	4	5

2. Indique como percibe la evolución de su oficina en los últimos dos años:	Desfavorable			Favorable	
El número de pólizas de seguros contratadas	1	2	3	4	5
El número de tarjetas de crédito y débito	1	2	3	4	5
La tasa de morosidad	1	2	3	4	5
La captación de nuevos clientes (nóminas, pensiones y autónomos)	1	2	3	4	5

3. Indique como percibe la evolución de su oficina en los últimos dos años:	Desfavorable			Favorable	
La rentabilidad de la oficina	1	2	3	4	5
El volumen de negocio	1	2	3	4	5
La satisfacción de los clientes	1	2	3	4	5
La imagen de la empresa y de sus productos	1	2	3	4	5

SECCIÓN B: FORMACIÓN Y CARRERA PROFESIONAL

4. Indique su grado de acuerdo con respecto a la FORMACIÓN en su empresa:	Desacuerdo			Acuerdo	
Se invierten suficientes recursos en formación	1	2	3	4	5
Se planifica rigurosamente	1	2	3	4	5
Se adapta a las necesidades y objetivos concretos de la oficina	1	2	3	4	5
Se realiza de forma habitual y continua	1	2	3	4	5
Transmite conocimientos de tipo generales buscando la polivalencia	1	2	3	4	5
Se imparte en su puesto de trabajo	1	2	3	4	5
Se realiza dentro de la jornada laboral	1	2	3	4	5
Se orienta al trabajo en equipo	1	2	3	4	5
Se utilizan Internet, multimedia, virtual, etc.	1	2	3	4	5

5. Indique la influencia de la FORMACIÓN en la mejora de sus resultados:	Baja			Alta	
La formación académica previa a su entrada en la empresa	1	2	3	4	5
La formación académica posterior a su entrada en la empresa	1	2	3	4	5
Los cursos formativos "on line" facilitados por la empresa	1	2	3	4	5
Las habilidades aprendidas individualmente durante el trabajo diario	1	2	3	4	5
Las habilidades aprendidas y compartidas con los compañeros de trabajo	1	2	3	4	5
El conocimiento de la clientela en su trato del día a día	1	2	3	4	5
La formación específica durante las distintas campañas	1	2	3	4	5
El aprendizaje derivado de los contactos vía telefónica	1	2	3	4	5
El aprendizaje derivado de la venta cruzada	1	2	3	4	5
El conocimiento adquirido de otros compañeros expertos	1	2	3	4	5
El aprendizaje derivado de la rotación de puestos en la misma oficina	1	2	3	4	5
El aprendizaje procedente de los directores y/o subdirectores de la misma oficina	1	2	3	4	5

6. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Desacuerdo			Acuerdo	
Se valora positivamente la actualización de conocimientos y habilidades de los trabajadores	1	2	3	4	5
Existen posibilidades de promoción interna de aquellos que mejoran sus conocimientos y habilidades	1	2	3	4	5
El plan de carreras existente en la empresa es adecuado	1	2	3	4	5
El proceso de evaluación del desempeño se realiza con fines de mejora	1	2	3	4	5
El plan de desarrollo profesional es en la mayoría de las ocasiones un trámite	1	2	3	4	5
Las expectativas generales en la promoción a corto plazo son altas	1	2	3	4	5
Existen grandes posibilidades de que promocione a corto plazo	1	2	3	4	5
Las expectativas generales en la promoción a medio / largo plazo son altas	1	2	3	4	5
Existen grandes posibilidades de que promocione a medio / largo plazo	1	2	3	4	5
Existe una gran probabilidad de promocionar al puesto de su jefe o superior inmediato	1	2	3	4	5

7. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Desacuerdo			Acuerdo	
Buscará de forma activa otro trabajo durante este año	1	2	3	4	5
Habitualmente piensa en dejar su trabajo	1	2	3	4	5
Probablemente buscará un nuevo trabajo el próximo año	1	2	3	4	5
Le resultaría muy duro abandonar su organización ahora mismo	1	2	3	4	5

SECCIÓN C: APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

8. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo			Acuerdo	
Se reúnen regularmente con sus clientes para conocer cuáles serán sus necesidades en el futuro	1	2	3	4	5
Se realiza una gran investigación dirigida a determinar las necesidades de sus clientes	1	2	3	4	5
Ven a sus clientes como una fuente de información del mercado	1	2	3	4	5
Frecuentemente preguntan a sus clientes qué quieren o necesitan	1	2	3	4	5
Se recoge información regularmente relativa a los objetivos de sus clientes	1	2	3	4	5
Se recoge información comercial de sus clientes por medios informales (en comidas, reuniones,...)	1	2	3	4	5

9. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo			Acuerdo	
Habitualmente se comparte la información de los clientes	1	2	3	4	5
La información de sus clientes es fácilmente accesible por quien la necesita	1	2	3	4	5
Empleados de diferentes puestos se reúnen regularmente para discutir las necesidades de los clientes	1	2	3	4	5
La información de clientes es frecuentemente compartida entre los compañeros	1	2	3	4	5
Cuando un empleado obtiene información importante de clientes se transfiere a sus superiores	1	2	3	4	5
La información relativa a sus clientes está disponible de forma adecuada para todos los compañeros	1	2	3	4	5

10. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo			Acuerdo	
Existen desacuerdos a cerca de lo que quieren los empleados	1	2	3	4	5
Existen opiniones distintas sobre cuál es la mejor forma de satisfacer a los clientes	1	2	3	4	5
Los responsables coinciden en cómo puede afectar a la Entidad una nueva información sobre clientes	1	2	3	4	5
Se tiende a estar de acuerdo en la interpretación de las necesidades de los clientes	1	2	3	4	5
Se tiende a estar de acuerdo en cuál es la mejor forma de servir a los clientes	1	2	3	4	5

11. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo			Acuerdo	
Se retiene información referente a los objetivos del negocio de sus clientes	1	2	3	4	5
Se retiene información referente a la actividad comercial en la que opera sus clientes	1	2	3	4	5
Se dispone de conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de sus clientes	1	2	3	4	5
La posición competitiva de sus clientes es conocida	1	2	3	4	5
Posee información relativa a los esfuerzos de I+D de sus clientes	1	2	3	4	5
Tienen un gran conocimiento sobre los objetivos de ventas de sus clientes	1	2	3	4	5
Conocen las estrategias de marketing que han usado sus clientes durante el pasado año	1	2	3	4	5

12. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo			Acuerdo	
Existe un procedimiento habitual para atender las demandas de sus clientes	1	2	3	4	5
Se ha aprendido de experiencias pasadas sobre cómo tratar con clientes conflictivos	1	2	3	4	5
Tiene procedimientos estándar que se siguen para determinar las necesidades de sus clientes	1	2	3	4	5
El servicio de defensor del cliente es efectivo para tratar las quejas de los clientes	1	2	3	4	5
La experiencia permite realizar preguntas a sus clientes de forma efectiva	1	2	3	4	5

SECCIÓN D: CULTURA ORGANIZATIVA

13. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina, los empleados:	Desacuerdo			Acuerdo	
Abiertamente discuten los errores con el objetivo de aprender de ellos	1	2	3	4	5
Identifican las habilidades que son necesarias para las tareas de trabajo futuro	1	2	3	4	5
Se ayudan unos a otros a aprender	1	2	3	4	5
Pueden conseguir apoyo para realizar un aprendizaje externo	1	2	3	4	5
Tienen tiempo para apoyar el aprendizaje	1	2	3	4	5
Ven los problemas en su trabajo como una oportunidad para aprender	1	2	3	4	5
Son premiados por aprender	1	2	3	4	5

14. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina, los empleados:	Desacuerdo		Acuerdo		
Ofrecen una retroalimentación (feedback) abierta y honesta al resto de empleados	1	2	3	4	5
Escuchan los puntos de vista de otros antes de hablar	1	2	3	4	5
Se les motiva a preguntar por qué, sin importar su rango	1	2	3	4	5
Cuando dan su punto de vista, además preguntan qué piensan otros	1	2	3	4	5
Tratan a otros empleados con respeto	1	2	3	4	5
Dedican tiempo en construir confianza con otros empleados	1	2	3	4	5

15. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina, los equipos:	Desacuerdo		Acuerdo		
Tienen libertad para adaptar sus objetivos como los necesiten	1	2	3	4	5
Tratan a sus miembros como iguales, sin importar, rango, cultura u otras diferencias	1	2	3	4	5
Se centran en las tareas del grupo y en cómo trabaja de bien el grupo	1	2	3	4	5
Revisan su pensamiento como un resultado de la discusión del grupo o de la información recogida	1	2	3	4	5
Son premiados por sus logros como un equipo de trabajo	1	2	3	4	5
Están confiados en que la organización actuará en sus recomendaciones	1	2	3	4	5

16. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo		Acuerdo		
Se utiliza la Intranet para la comunicación para sugerencias, boletines informáticos,...	1	2	3	4	5
Se permite que los empleados consigan la información necesaria en cualquier momento rápidamente	1	2	3	4	5
Mantienen una base de datos actualizada sobre las actividades de los empleados	1	2	3	4	5
Crea sistemas de medida de diferencias entre rendimientos actuales y esperados	1	2	3	4	5
Las lecciones aprendidas están disponibles para todos los empleados	1	2	3	4	5
Se miden los resultados de tiempo y recursos gastados en formación	1	2	3	4	5

17. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo		Acuerdo		
Se reconocen a los empleados por tomar iniciativas	1	2	3	4	5
Se da opciones a los empleados para sus asignaciones de trabajo	1	2	3	4	5
Se invita a los empleados a contribuir en la visión de la organización	1	2	3	4	5
Ofrece control a los empleados sobre los recursos que necesitan para alcanzar su trabajo	1	2	3	4	5
Se apoya a los empleados que adoptan riesgos "sensatos"	1	2	3	4	5
Se construye una alineación entre los objetivos de diferentes niveles y grupos de trabajo	1	2	3	4	5

18. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Su oficina:	Desacuerdo		Acuerdo		
Ayuda a los empleados a encontrar un equilibrio entre trabajo y familia	1	2	3	4	5
Fomenta que los empleados piensen con una perspectiva global	1	2	3	4	5
Alienta a tener en cuenta los puntos de vista de los clientes en el proceso de toma de decisiones	1	2	3	4	5
Considera el impacto de las decisiones en la ética del trabajo	1	2	3	4	5
Colabora con la comunidad para alcanzar proyectos comunes	1	2	3	4	5
Apoya a los empleados a conseguir respuestas que les ayuden a resolver problemas	1	2	3	4	5

19. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina, los líderes:	Desacuerdo		Acuerdo		
Generalmente apoyan las peticiones de oportunidades de aprendizaje y formación	1	2	3	4	5
Comparten información actualizada con empleados a cerca de competidores, tendencias de la industria y directrices organizativas	1	2	3	4	5
Dan poder a otros para ayudar a alcanzar los objetivos de la oficina	1	2	3	4	5
Asesoran y entrenan aquellos a los que dirigen	1	2	3	4	5
Continuamente buscan oportunidades para aprender	1	2	3	4	5
Se aseguran que las acciones de la empresa son consistentes con sus valores	1	2	3	4	5

20. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo		Acuerdo		
Es divertido aprender conocimientos y habilidades a cerca de mi trabajo	1	2	3	4	5
Participo activamente en los programas de aprendizaje que tiene mi empresa	1	2	3	4	5
Aprendo constantemente en mi empresa	1	2	3	4	5
Estoy comprometido con el aprendizaje de nuevas cosas para contribuir a mi empresa	1	2	3	4	5
Incluso sin incentivos, yo seguiría aprendiendo nuevas cosas	1	2	3	4	5

21. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Desacuerdo		Acuerdo		
De forma activa comparto mis conocimientos del trabajo con mis compañeros	1	2	3	4	5
Mi empresa fomenta que se compartan las mejores prácticas	1	2	3	4	5
Expreso activamente mi opinión	1	2	3	4	5
Interactúo con otras personas para compartir lo que he aprendido a cerca del trabajo	1	2	3	4	5
Intercambio ideas con los compañeros durante la vida social o reuniones informales	1	2	3	4	5

22. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su trabajo:	Desacuerdo			Acuerdo	
Estoy orgulloso de trabajar en la empresa	1	2	3	4	5
Me siento comprometido con la empresa	1	2	3	4	5
Siento que pertenezco a la empresa	1	2	3	4	5
Interiorizo los problemas de la empresa como propios	1	2	3	4	5
Estaré orgulloso de permanecer en la empresa durante el resto de mi carrera	1	2	3	4	5

23. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Los empleados:	Desacuerdo			Acuerdo	
Aplican completamente sus conocimientos y habilidades	1	2	3	4	5
Tienen un sentimiento de pertenencia y compromiso hacia la organización	1	2	3	4	5
Son capaces de discutir aspectos operativos de una manera abierta, franca y constructiva	1	2	3	4	5
Mantienen una relación de simpatía con otros y comparten información con otros	1	2	3	4	5
Demuestran un alto rendimiento y esperan una alta eficacia en el trabajo	1	2	3	4	5
Pueden discutir libremente aspectos relacionados de su puesto con su supervisor	1	2	3	4	5

24. En su empresa, los empleados se encuentran satisfechos en su puesto de trabajo con:	Desacuerdo			Acuerdo	
La supervisión recibida	1	2	3	4	5
La empresa como empleadora	1	2	3	4	5
Las oportunidades de carrera en la empresa	1	2	3	4	5
La retribución percibida	1	2	3	4	5
Los compañeros de trabajo	1	2	3	4	5
El tipo de trabajo	1	2	3	4	5
Los beneficios sociales	1	2	3	4	5

25. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su empresa:	Desacuerdo			Acuerdo	
Habrà un cambio de cultura al pasar de ser Cajas a Bancos	1	2	3	4	5
Està abierta a cambios: movilidad geogràfica, cambio de puesto de trabajo	1	2	3	4	5
Director de Zona o Àrea realiza una funci3n de control mäs que de comercial	1	2	3	4	5
Su Oficina/Unidad se encuentra bien organizada	1	2	3	4	5
El bagaje profesional de los compa1eros con mäs experiencia, antes de su salida de la empresa (pre-jubilaci3n o jubilaci3n), NO se transmite de forma adecuada	1	2	3	4	5
En las ventas realizadas se adecua producto ofrecido al perfil o segmento id3neo del cliente	1	2	3	4	5
Se considera necesaria la Obra Social o Fundaci3n que la sustituya	1	2	3	4	5

¡Muchas gracias por su colaboraci3n!