



MOTIVACIÓN Y COMPETENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE DIRECTIVOS:
PROPUESTA DE UN MODELO.

Tesis Doctoral

Doctorando: D. Rafael Vara García.

Director: Dra. D^a. Paloma Bilbao-Calabuig.

Co-Director: Dr. D. Antonio Rúa Vieites.

Facultad: Ciencias Económicas y Empresariales.

Departamento: Gestión Empresarial.

Madrid, Noviembre 2015

A mis padres por incitarme a esta vida,

“El amor se ha de poner más en las obras que en las palabras”

San Ignacio de Loyola

Agradecimientos

A través de estas líneas quiero agradecer el apoyo recibido:

A la Dra. Paloma Bilbao por su rigurosidad académica, dedicación, interés, preocupación por los detalles, empatía y comprensión, ayuda incondicional y ser tan clara y directa. También quiero agradecerle el haberme enseñado a ver el mundo académico con otros ojos, por contagiar su pasión por la investigación. Sin su apoyo profesional y personal este trabajo no hubiera podido realizarse.

Al Dr. Antonio Rúa, por su determinación, sensatez, honestidad y transparencia. Sin sus conocimientos, visión global y su humanidad no hubiera recibido luz en el momento de mayor angustia de la investigación.

A la Dra. Luisa Aranguéz por ser quién es y cómo es.

A Marta por ser la mejor compañera de “El VIAJE”.

A Martuchi, Rafa y Gabri por el tiempo que les he robado.

A Arancha por su ánimo, corazón y apoyo.

A Guadalupe por enseñarme mi oficio.

A Guillermo porque sin su amistad quizás no hubiera llegado.

A Manolo por haber compartido un largo trayecto.

A Chipi porque su perfección inculca y mejora el trabajo de los demás.

A Carlos porque su inquietud intelectual inspira a la investigación.

Ad maiorem Dei gloriam.

Índice de Contenidos

Índice de Contenidos	5
Índice de Ilustraciones	6
Capítulo 1: Introducción y Objetivos de la Investigación.....	8
Capítulo 2: Marco Teórico	17
2.1. Conceptos clave: motivación y competencia	18
2.2. La motivación	26
2.3. Motivación y competencias en el ámbito laboral.....	55
2.4. Origen y aproximaciones de la evaluación de competencias	85
2.5. Origen y concepto de los diccionarios de competencias.....	90
2.6. Herramientas de evaluación de competencias	98
Capítulo 3: Metodología	106
3.1. Elección del caso y de la muestra	110
3.2. Elaboración del diccionario de competencias.....	114
3.3. Recogida de datos.....	121
3.4. Codificación de las entrevistas y sesión de feedback a las personas.	133
3.5. Métodos estadísticos aplicados	140
Capítulo 4: Resultados	144
4.1. Diccionario de Competencias	145
4.2. Análisis de datos.....	152
Capítulo 5: Conclusiones.....	177
Referencias Bibliográficas.....	182
Anexos.....	205
Anexo 1: Diccionario de Competencias de la Investigación	205
Anexo 2: Protocolo de la entrevista de Incidentes críticos	230
Anexo 3: Preguntas e realizar y aspectos a evitar en la entrevista de incidentes críticos	239
Anexo 4: Aspectos a recordar mientras se está realizando la entrevista. ...	242
Anexo 5: Problemas y soluciones en la entrevista de incidentes críticos...	244
Anexo 6: Inventario de preguntas para obtener información codificable ...	247
Anexo 7: Preguntas específicas relacionadas con cada Competencia.....	249
Anexo 8: Guía de Comprobación de la Entrevista	253

Índice de Ilustraciones

Figura 2.1: Modelo del Iceberg	23
Figura 2.2: Resumen de las aportaciones sobre la motivación en el siglo XX.	52
Figura 2.3: Esquema de las Teorías de la motivación centradas en la persona. ..	66
Figura 2.4: Esquema de las Teorías de la motivación centradas en la relación entre la persona y el contexto.	83
Figura 2.3: Las cinco dimensiones de la inteligencia emocional	95
Figura 2.4.: Métodos de evaluación y validez predictiva	104
Figura 3.1: Tabla de frecuencia de entrevistas	124
Figura 3.2: Ejemplos de información codificable y no codificable.	135
Figura 3.3: Ejemplo de codificación de una entrevista.....	137
Figura 3.4: Ejemplo de resumen de información de una entrevista de incidentes críticos	138
Figura 4.1: Definición de competencias del diccionario	148
Figura 4.2: Nombre, Tipología y Concreciones de las variables.....	153
Figura 4.3: Ejemplo de base de datos.	154
Figura 4.4: Estadísticos por competencias	156
Figura 4.5: Media aritmética por competencia	157
Figura 4.6: Desviación típica por competencia.....	158
Figura 4.7: Moda por competencia.....	159
Figura 4.8: Mediana por competencia.	160
Figura 4.9: Tabla de correlación ente competencias.	164
Figura 4.10: Análisis Factorial sobre las variables de competencias de incidentes críticos.	167
Figura 4.11: Centros de los conglomerados finales.....	172
Figura 4.12: Conglomerados o Perfiles	173
Figura 4.13: Casos por conglomerado	173
Figura 5.1: Modelo propuesto en la investigación	178
Figura 6.1: Diccionario de competencias de la Investigación.....	205

"No hay camino que no se acabe si no se le opone la pereza".

Miguel De Cervantes

Capítulo 1: Introducción y Objetivos de la Investigación.

La revolución industrial supone la mayor transformación de la humanidad desde el periodo Neolítico. Es en la revolución industrial, en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando el hombre empieza a ser sustituido por la máquina en determinados puestos de trabajo. Este hecho histórico provoca que la economía basada en agricultura y artesanía, donde los trabajadores son dueños de los medios de producción y de los productos que fabrican, se transforme en una economía basada en el capital, donde es el empresario quien contrata la fuerza de trabajo a cambio de un salario. La transformación de la economía, condicionada por este hecho, modifica el comportamiento de los seres humanos de una forma radical, introduciendo un proceso de crecimiento económico, unas profundas transformaciones sociales, cambios en la concepción del trabajo y en los hábitos de los trabajadores (Tusell et al, 1989).

Como consecuencia de la revolución industrial, el movimiento de automotivación ante el trabajo, liderado por Martin Lutero, desaparece: las personas ya no se levantan para ir a trabajar porque se sientan moralmente obligadas a hacerlo; se pasa de entender la motivación en o hacia el trabajo a través del “deber,” a entenderla a través del “querer” (Ridderstrale y Nordström, 1999). Esta nueva forma de actuar, por parte de los trabajadores, ha sido motivo de interés para filósofos, pensadores y economistas que buscan reglas y teorías que ayuden a poner orden en el nuevo panorama empresarial. Así podemos señalar que: “Tanto Ricardo como Marx dicen que el valor de la mercancía (en un equilibrio perfecto y una competencia perfecta) es proporcional a la cantidad de trabajo contenida en la mercancía, siempre que este trabajo esté en concordancia con el nivel de eficiencia de producción existente (la cantidad de trabajo socialmente necesaria)” (Schumpeter, 1968).

Se entiende pues que pensadores, filósofos, psicólogos y economistas del siglo XX, defensores o no del sistema capitalista, coinciden en la importancia que tienen, en los resultados empresariales, los distintos grados de motivación de las personas y el impacto de estas diferencias en la eficiencia de las organizaciones dado que la “la motivación ya no se da por sentada” (Ridderstrale y Nordström, 1999). Este hecho ha provocado que la investigación en la disciplina de la psicología aplicada al ámbito organizativo se haya dedicado de manera significativa al análisis motivacional de las competencias¹, es decir, a representar y entender el comportamiento de los individuos a través de conductas “energizadas” (instigadas, activadas) y “dirigidas” (enfocadas, con un objetivo a alcanzar) (Elliot y Dweck, 2005). Este análisis se apoya en la premisa de que la competencia es, en última instancia, una necesidad psicológica inherente al ser humano, una motivación fundamental al servicio del rol evolucionista de ayudar a los individuos a desarrollarse y adaptarse a su entorno (Deci y Ryan, 1990; Dweck y Elliott, 1983; Elliot et al, 2003; Skinner, 1995; White, 1959; citados en Elliot y Dweck, 2005).

En consecuencia, el tema de las competencias, su evaluación y su desarrollo, han sido ampliamente estudiados por la literatura científica (Savaneviciene et al., 2008). Esta investigación se ha desarrollado fundamentalmente sobre el fundamento metodológico de las competencias, es decir, sobre su estructura y sobre los modelos de identificación y de medición de las mismas, con vistas a la toma de decisiones (Boyatzis, 1982, 2002; Spencer y Spencer, 1993; Collin, 1982, 1997) en un caso concreto del sector industrial español. Si bien las empresas industriales españolas reconocen que la adecuada gestión de los profesionales les permitiría aprovechar mejor su ventaja competitiva, hacen muy poco para

¹ La literatura en idioma inglés usa el término “*competence*” para referirse a lo que en castellano suele denominarse “competencia social, o interpersonal”, y usa la expresión “*hard skills*” para

alcanzar una gestión de personas efectiva (González Cruz et al., 2009). Por consiguiente, el tema de diseñar sistemas de toma de decisiones que optimicen la gestión de profesionales en la empresa industrial española es un campo en el que queda mucho por hacer. Existe de hecho un cierto vacío que esta tesis pretende en parte llenar.

Por otro lado, mientras que la Academia y el mundo profesional atribuyen con frecuencia los bajos niveles de productividad laboral a los trabajadores, rara vez ponen la responsabilidad de estos niveles sobre los directivos, concretamente sobre su incapacidad de apoyar a sus subordinados con un adecuado trabajo de motivación (Howell, 1999). La influencia que los directivos pueden ejercer sobre otros miembros de su organización depende de sus competencias, por lo que su propia motivación, la motivación del directivo, y sus expectativas de que la organización sea realmente productiva, son elementos especialmente importantes en que esta productividad sea efectiva (Zuperkiene y Zilinskas, 2008). Algunos estudios desvelan, además, que la industria, en general, no le presta suficiente atención al conjunto de competencias requeridas por sus directivos para ocupar puestos de responsabilidad; incluso ocurre que a menudo se promociona a los individuos en base a sus habilidades técnicas, ignorando otras actitudes complementarias – competencias sociales o interpersonales – que, sin embargo, son relevantes para su desempeño y el de la empresa (Rojas, 2013).

El tema de la motivación de las personas, su vinculación con las competencias y la evaluación de estas, aparece, por tanto, como una cuestión inacabada. Este vacío es justamente el que ha provocado curiosidad a la hora de iniciar esta investigación: ¿qué es, pues, motivación laboral hoy en día? Si la motivación varía de un profesional a otro surgen, además, otras preguntas: ¿Cómo se detecta la motivación? ¿Por qué y cómo se relaciona el concepto de motivación con el concepto de competencias? ¿Qué son exactamente las competencias? ¿Puede

ser útil para el directivo evaluar sus competencias de cara a su futuro profesional?
¿Y para la empresa?

Las respuestas a estas preguntas son heterogéneas y, en ocasiones difusas, lo que justifica que la presente investigación se plantee como una investigación de naturaleza exploratoria, con el fin de construir algo de teoría que permita aclarar, al menos en parte, estas incógnitas. Se pretende así que esta aportación teórica permita también ayudar a las organizaciones empresariales a mejorar sus sistemas y procesos de toma de decisión relacionados con la evaluación de sus directivos.

Objetivos de esta tesis doctoral.

Por todo ello, el objetivo principal de esta investigación se plantea de la siguiente forma:

Proponer un modelo de evaluación del potencial de directivos a través de la evaluación de sus competencias, entendido este potencial como la capacidad del directivo para llegar a poder asumir mayor responsabilidad laboral.

La consecución de este objetivo principal requiere necesariamente que la presente investigación persiga los siguientes objetivos específicos:

- 1) Delimitar y aprehender el objeto de estudio, la evaluación de las personas a través de competencias, profundizando en los conceptos de motivación laboral y de competencias, en la vinculación entre ambos, y en los sistemas usados para evaluarlos.
- 2) Inducir un modelo de evaluación de competencias a través del estudio de un caso concreto de toma de decisiones sobre la promoción de directivos

en una empresa industrial española. El caso se estudiará desde el prisma del conocimiento generado por la consecución del objetivo anterior.

La naturaleza de estos objetivos hace que esta tesis doctoral se presente como una investigación de naturaleza exploratoria, tal y como ya se ha mencionado anteriormente, y ubicada dentro de las disciplinas del *management*, del comportamiento organizacional y de la gestión de recursos humanos. Concretamente, y tal y como se verá en el desarrollo del capítulo 2, esta tesis doctoral adopta como eje doctrinal la premisa de McClelland (1988) de que la motivación de una persona es el motor de la acción, y de que en la motivación de la persona laten las competencias de esta persona.

La delimitación espacio-temporal de esta tesis se corresponde con la del caso concreto de la empresa estudiada, es decir España y sector industrial en cuanto a “espacio”, directivos en cuanto a “población”, y año 2013 en cuanto a “tiempo”.

Metodología.

Explicar la conducta humana más que entenderla es lo que sostiene el enfoque metodológico abordado en esta tesis doctoral. Su naturaleza exploratoria y sobre todo la intención de construir teoría – y no de probarla o testarla – da indicios de la lógica inductiva que sostiene la metodología de la tesis (Bryman y Bell, 2007): el modelo a proponer deberá inducirse de la observación y los resultados hallados tras el análisis del caso.

En cuanto a los métodos de investigación puestos en práctica, se pueden adelantar las siguientes líneas (sin perjuicio de que en los capítulos correspondientes se proporcionará el detalle necesario).

En primer lugar se realizará una revisión de la literatura. La razón más importante para llevar a cabo una investigación es aportar nuevo conocimiento, entenderlo y

ponerlo a disposición de los demás. Para ello es esencial conocer el estado inicial del conocimiento que se quiere investigar. En consecuencia, la revisión de la literatura, es decir, buscar toda la información disponible con el fin de conocer todo el conocimiento anterior, poner de manifiesto las controversias existentes en la materia objeto de estudio, establecer las cuestiones no resueltas y resaltar la relevancia de los conceptos, es esencial, bien sea para aportar más teoría a un problema no solucionado o para resolver una controversia existente (Walliman, 2010).

Con el fin de realizar la revisión de la literatura se llevarán a cabo las siguientes actividades (Walliman, 2011):

1. Compilación de la literatura relacionada con el objeto de estudio
2. Introducción de los conceptos más importantes
3. Revisión de las teorías anteriores en relación con el objeto de la investigación
4. Establecer la relación que se vaya observando
5. Considerar lo que han realizado otros investigadores sobre la materia.

Por todo lo anterior, se estima conveniente, realizar una revisión de la literatura sobre los conceptos de motivación y de competencias, la vinculación entre ambos, y su evaluación. Esta revisión de la literatura quedaría incompleta, de cara a cumplir con el objetivo de esta investigación, si no se aborda las diferentes técnicas que ya existen sobre la evaluación de las competencias en el ámbito de las organizaciones empresariales.

En segundo lugar se llevará a cabo un estudio empírico articulado a través del estudio de un caso. Benbasta et al, (1987) explican que esta técnica es idónea

para captar conocimiento y poder desarrollar teorías y obtener nuevos *insights*² para la Academia (Iacono, 2009), lo cual se corresponde con el objetivo principal de esta tesis. Además, el estudio de un caso se plantea como un método de investigación apropiado cuando se da alguna de las circunstancias siguientes:

1. El objeto de la investigación es general y complejo (Dasgupta, 2015);
2. Es necesaria una investigación integral en profundidad (Dasgupta, 2015);
3. Un fenómeno no puede ser estudiado fuera del contexto en el que ocurre (Eisenhardt y Graebner, 2007);
4. El foco de la investigación trata de problemas de máxima actualidad (Eisenhardt y Graebner, 2007)
5. Se requiere utilizar una investigación exploratoria (Turner y Danks, 2014);
6. El investigador no puede a priori establecer dependencia o independencia de las variables (Turner y Danks, 2014)

La presente investigación, cumple con 4 de los condicionantes anteriores (1, 4, 5 y 6), por lo que el estudio de caso resulta ser un método empírico apto para la presente investigación³.

Por todo ello, en esta investigación se procede a desarrollar dicho método en el caso concreto de una empresa española del sector industrial, con una plantilla superior a dos mil trabajadores. El estudio del caso se desarrollará siguiendo las siguientes etapas:

1. Elección del caso de estudio y la muestra. En esta etapa se justificará la elección de la muestra (muestreo por conveniencia). Así mismo se

² Traducido al castellano: “conocimientos, entendimientos”.

³ En el capítulo 3 se ampliarán los factores necesarios para utilizar la metodología del caso y se justifica la relación entre los mismos y la investigación realizada en esta tesis.

enmarcará el caso objeto de estudio y las características de los directivos evaluados.

2. Elaboración del diccionario de competencias necesario para la evaluación de directivos dentro del contexto específico del caso objeto de estudio.
3. Elección de la herramienta de recogida de datos. En esta tercera etapa se aplicará la entrevista de incidentes críticos como técnica base para la evaluación de las competencias.
4. Exposición del sistema de codificación de los datos recogidos. En la cuarta etapa se desarrollará el concepto de codificación y la metodología para analizar los resultados obtenidos en la recogida de datos.
5. Aplicación de métodos estadísticos: análisis univariante, análisis bivariante, análisis factorial y análisis *cluster*.

Esta tesis doctoral cerrará su trabajo empírico con el análisis y la exposición de los resultados obtenidos en el caso concreto objeto de estudio: resultados del diccionario de competencias, y resultados de la aplicación de los métodos estadísticos a los datos recogidos.

Finalmente, se presentarán las conclusiones de la tesis, resaltando las principales aportaciones.

“Cuando una persona hace una cosa soberanamente estúpida,
siempre la hace por los más nobles motivos.”

Oscar Wilde

Capítulo 2: Marco Teórico

Para acometer el objetivo principal de esta investigación se ve necesario, en primer lugar, entender qué mueve el comportamiento del ser humano. Si se parte de la hipótesis de que la motivación de una persona es el motor de la acción y el comportamiento (McClelland, 1988), se debe aclarar el significado de motivación, de competencia, y la vinculación entre la motivación, la competencia y el comportamiento humano.

2.1. Conceptos clave: motivación y competencia

El sustantivo motivación ha sido objeto de atención y estudio por la Filosofía, como mínimo, desde la antigüedad clásica greco-latina, y por la Psicología desde los albores de esta Ciencia. La Literatura lo ha tenido en cuenta y utilizado, en sus diferentes acepciones, a lo largo de toda su historia, y el lenguaje común ha incorporado el término prácticamente sin condicionantes culturales.

Desde el punto de vista etimológico, el término deriva del latín, *motus*, o sea, la causa del movimiento, el impulso que mueve al ser humano a poner en marcha las acciones necesarias para satisfacer una necesidad o, simplemente, un deseo (Espasa, 2001).

En esta línea, el Diccionario de la RAE (Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 2001) define el término motivación como “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. A medida que se revisa el concepto de motivación se encuentran múltiples definiciones e interpretaciones que hacen referencia a distintas ciencias.

Las siguientes definiciones de motivación son tan sólo algunos ejemplos significativos:

- “Raíz dinámica del comportamiento (...) los factores o determinantes internos que incitan a una acción” (Pinillos, 1977).
- “Estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta” (Woolfolk, 2006)
- “Proceso de estimular a un individuo para que se realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta deseada por el motivador” (Sexton, 1977).

- “Deseo de hacer mucho esfuerzo por alcanzar las metas de la organización (...) condicionado por la necesidad de satisfacer alguna necesidad individual” (Robbins, 1999).
- “Una característica de la psicología humana (...) lo que hace que las personas funcionen” (Stoner et al, 1996).
- “Resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea” (Chiavineto, 2000).
- “El primer paso que nos lleva a la acción” (Mahillo, 1996).
- “El interés recurrente por un estado basado en un incentivo natural, que energiza y selecciona el comportamiento” (McClelland, 1988).
- “Constructo hipotético que se ocupa de encontrar los determinantes de la elección o cambio conductual” (Utria, 2007)

El concepto en sí mismo es lo suficientemente complejo como para que cada autor adapte su definición al campo y a las teorías que pretende defender, con una proporción del componente subjetivo que dificulta el análisis de las diferentes corrientes de opinión y, sobre todo, entorpece la síntesis de sus posibles confluencias. No es extraño, por consiguiente, que la motivación haya recibido diferentes nombres: instintos, pulsiones, necesidades, refuerzos, emociones, intereses, etc... (Utria, 2007). Sin embargo, como se puede observar, la mayoría de los autores lo relacionan con la conducta o la acción del ser humano.

Por otro lado, según Aledo (1995), al conjunto de conductas observables y evaluables, que pueden ser clasificadas de una forma lógica, se le denomina competencia. En esta línea, Woodruffe denomina competencia al conjunto de patrones de conducta que una persona necesita para desempeñar un puesto de trabajo, de tal manera que lleve a cabo las funciones y tareas encomendadas (Woodruffe, 1993). Y Levy Leboyer (1997) enuncia que las competencias son un conjunto de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada, y añade que estos

comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo (Senseto, 2008)

Se deduce, por tanto, que motivación y competencias son conceptos vinculados por el comportamiento.

Sin embargo ahondar en la definición de competencias no es tarea fácil dado que la palabra competencias presenta múltiples significados y es uno de los términos más difusos en el ámbito del *management* y de la literatura organizacional (Collin, 1989).

En línea a las definiciones de Aledo, Woodruffe o Levy-Leboye se encuentra la aportación de McClelland define la competencia como “una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o con un desempeño o rendimiento superior en un trabajo o situación” (Boulter et al, 1996). En la misma línea, Richard Boyatzis define competencia como “la característica subyacente de una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo” (Boyatzis, 1982). Sin embargo Ansorena Cao, (1996), introduce el concepto habilidad en la definición y describe la competencia como “Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como la característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable” (Rodríguez Trujillo, 2000). Estas definiciones añaden, a las anteriores, la idea de “desempeño” o “eficacia en el comportamiento” en una tarea o puesto de trabajo determinado.

En esta línea y en el ámbito profesional del *management*, la aportación más extendida últimamente al concepto de competencia es la del famoso autor Daniel Goleman que en su libro “Inteligencia Emocional” compara la importancia de la

inteligencia emocional frente a la capacidad intelectual y a la competencia técnica (Goleman, 1995).

Goleman, a partir de, las investigaciones de Howard Gardner, psicólogo de la *Harvard School of Education*, sobre las inteligencias múltiples, de los hallazgos de LeDoux, que permiten entender mejor el mecanismo de las reacciones y su relación con los procesos de pensamiento de la corteza cerebral, y de toda la investigación de David McClelland, define el término de inteligencia emocional como “la capacidad de conocer las propias emociones, de motivarse y gestionarse a uno mismo, de comprender las relaciones de los otros y gestionar las relaciones con los demás” (Fernández, 2000).

Goleman precisa que en un área del cerebro, se encuentra la amígdala, que es la responsable de provocar los sentimientos emocionales y, a veces, las acciones impulsivas de las personas. Así, el cerebro funciona también como lugar de almacenaje de la experiencia acumulada. En situaciones de estrés, las emociones pueden impedir trabajar correctamente al “cerebro racional” y provocar acciones impulsivas. En estas situaciones, es importante tener un alto nivel de concienciación y control de las emociones (Goleman, 1998).

La inteligencia emocional constituye el potencial para aprender estas competencias. Un alto nivel de inteligencia emocional no garantiza que la persona adquiera las capacidades suficientes para desarrollarlas en el trabajo, sino únicamente que tienen un alto potencial para aprenderlas (Fernández, 2000).

En resumen, Daniel Goleman, como discípulo de McClelland, recoge las aportaciones de su maestro y define la competencia como “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (Goleman, 1998). Este autor incorpora el “apellido” emocional a su *Best Seller* lo que provoca que a partir de ese momento encontremos indistintamente, en la literatura, el término de competencia o competencia emocional.

Según Alles (2002), ante estas definiciones de Goleman, Boyatzis y McClelland, se puede afirmar que:

- I. Característica subyacente significa que la competencia es una parte profunda de la personalidad y que puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales.
- II. Causalmente relacionada quiere decir que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño.
- III. Estándar de efectividad se refiere a que la competencia predice quién hará algo bien y quién lo hará de manera pobre, en relación con un criterio específico o un estándar definido con anterioridad.

Algunos autores (Boulter et al, 1996; Dalziel et al, 1996) utilizan el “Modelo *Iceberg*” (Dalziel, 1996) para ilustrar el concepto de competencias (véase figura 2.1). Realizan un paralelismo entre la persona y el pedazo de hielo desprendido de un glaciar. En la cima del *iceberg* (área visible) se representan las destrezas y conocimientos, mientras que en la base (área no visible) se sitúan las actitudes y valores que conforman el núcleo mismo de la personalidad. Siguiendo con el paralelismo se puede entender que es fácil observar o medir la parte que se ve en la superficie (en las personas sería sus conocimientos o habilidades) pero difícil ver la magnitud del *iceberg* (en las personas sería el conjunto de motivos, es decir, motivación).

Figura 2.1: Modelo del Iceberg



Fuente: Adaptado de Dalziel et al, 1996

Estos autores desarrollan el concepto de competencias entendidas como (Fernández, 2000):

- Características de la persona que determinan su forma de pensar y comportarse.
- Incluyen conocimientos, habilidades, valores, rasgos y motivos.
- Se manifiestan en una variedad de situaciones y son estables en el tiempo.
- Tienen una relación causal con el éxito en un puesto o ámbito de actividad.

Según estos autores las competencias dan un valor muy relativo a los conocimientos (en la superficie del *iceberg*), ya que otras características de la persona menos visibles (motivos, rasgos, valores...) tienen un mayor peso específico a la hora de determinar conductas estables que son clave para el éxito en un puesto. En esta línea, el modelo del *Iceberg* ayuda a explicar que lo que "mueve" el iceberg, es decir lo que "mueve" a la persona, es la base del mismo (el conjunto de motivos o motivación).

En esta línea, David McClelland identifica que la motivación – o conjunto de motivos –, en la base del *iceberg*, constituyen los intereses que una persona considera o desea. Las motivaciones “conducen, dirigen y seleccionan” el comportamiento hacia determinadas acciones o metas, y lo alejan de otras (McClelland, 1988).

En consecuencia, se puede reforzar la relación directa que existe entre los comportamientos y las competencias como elemento que emana de la motivación.

En definitiva, el concepto de competencias, en el ámbito de esta investigación, es que “son características fundamentales de la persona que indican formas de comportamiento o de pensamiento, que generalizan distintas situaciones y que perduran por un período de tiempo razonablemente largo” (Spencer y Spencer, 1993). Se considera que esta última definición es completa ya que agrupa la visión de todos los autores revisados e incorpora el concepto de perdurabilidad que tanto interesa en las decisiones que se pretende proponer en este estudio.

En clave de clarificación, y como se ha anticipado en el capítulo introductorio, se debe incidir en la confusión que puede generar la traducción del término del inglés al castellano cuando se trata del concepto de competencia (en inglés “*competency*” o “*competence*”). En castellano, la palabra “competencia” deriva del latín, “*competere*”, que significa aspirar o ir al encuentro. Se admiten dos acepciones del término: uno relacionado con la idea de competitividad y el otro con la capacidad o autoridad de un dominio (Senseto, 2008). En la presente investigación se debe partir de esta segunda acepción para llegar al concepto de competencia con el que se trabajará.

En esta línea, se denomina competencia tanto a la autoridad de un dominio (como ejemplo, cuando se dice de alguien que es muy competente en el área financiera) como a la capacidad (como ejemplo, cuando se dice de alguien que tiene muy desarrollada la competencia “iniciativa”). Así lo reflejan Rodríguez y Feliú (1996), cuando definen las competencias como “Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad” (Rodríguez Trujillo, 2000). Y en esta misma línea, Llopart (1997) sugiere que “las competencias individuales son los conjuntos de características personales y conocimientos que confieren a las personas la capacidad para desempeñar las funciones correspondientes a su ocupación de manera satisfactoria en relación a los objetivos y estrategias de la organización en que se encuentre” (Senseto, 2008).

Basándonos en esta última definición podríamos afirmar que en castellano se clasifican las competencias en dos tipos: las características personales y los conocimientos. En la presente investigación nos centraremos exclusivamente en las primeras, entendiendo las competencias como sinónimo de características personales. Esta investigación no se ha centrado en evaluar los conocimientos o habilidades técnicas dado que es aceptado, generalmente, que los conocimientos o habilidades técnicas son la base necesaria para ocupar puestos directivos.

Por todo ello, las competencias, entendidas como características personales, emanan de la motivación del individuo y provocan diferencias a la hora de evaluar la eficiencia del comportamiento de cada persona. Una vez definidos los conceptos base, para la investigación, se debe realizar la revisión de la literatura para entender con mayor profundidad las distintas teorías y aportaciones que explican la motivación y las competencias del ser humano, su impacto con el ámbito laboral, y preguntarse cómo medir las competencias y ahondar en cuál es el origen de la evaluación de competencias.

2.2. La motivación

Para iniciar la labor, anteriormente descrita, hay que remontarse a los griegos para encontrar las primeras aportaciones al concepto filosófico de la motivación, a sus raíces en la psique del ser humano y a su influencia en las diferentes facetas de su comportamiento.

Las Escuelas Presocráticas profundizan en el estudio de la naturaleza, de sus elementos, del movimiento, del tiempo y el espacio.... (Tales de Mileto, Anaximandro, Heráclito...), de las matemáticas (pitagóricos), del ser y la nada (Demócrito), etc., (Marías, 1950) pero no nos han dejado sus consideraciones sobre el alma humana y sus potencias.

Hay que llegar a Platón para encontrar alguna reflexión relacionada con el tema que nos ocupa (Guthrie, 1988). Estudia ya detenidamente este maestro el alma, el principio que anima los cuerpos de los seres vivos, y localiza en ella el potencial del que fluye la motivación en el ser humano. Pero va mucho más allá, puesto que enuncia su teoría del alma tripartita y asigna a cada uno de sus tres estratos unas funciones e, incluso, una ubicación orgánica. Para Platón, el alma otorga la vida y el movimiento, pero además, radica también en ella el principio de racionalidad e incluso le confiere carácter divino y la dota de la facultad de la transmigración⁴. De sus tres estratos, concupiscible, irascible y racional, es en este último, establecido en el cerebro, donde el filósofo localiza lo más noble del ser humano, la razón, que lo faculta para el conocimiento y la realización del bien y la justicia.

Muy pocos años después de la muerte de su maestro, Aristóteles, sin renunciar al concepto del alma tripartita en el hombre, modifica la terminología para adaptarla

⁴ Teoría del paso del alma de un cuerpo a otro (Espasa-Calpe, 1935)

a toda la naturaleza que nos rodea e introducir la gran implicación de los sentidos (Llano, 2009).

Aristóteles, que inició el largo camino del conocimiento y la reflexión a propósito del aprendizaje, de la influencia de los sentidos, de la memoria y de la experiencia, no podía dejar a un lado el concepto de la motivación en la compleja psique humana (Copleston, 1984). Sugiere que el motor de las acciones y las actitudes se mueve en el mundo animal entre dos polos opuestos, el del agrado y el del desagrado, y que mientras la mente conduce hacia el primero, rechaza y huye del segundo. Para el filósofo griego, lo que real y objetivamente motiva al hombre es la felicidad, que se consigue con la búsqueda de la perfección (Llano, 2009).

Es evidente que debemos a los antiguos griegos la primera explicación teórica de la actividad motivada: los deseos del cuerpo, los placeres y sufrimientos de los sentidos y los esfuerzos de la voluntad (Mateo Soriano, 2001). Es decir, consideran que es el hedonismo el principal impulsor del comportamiento (Steers et al., 2004).

La potencia del alma desde el Medievo al Renacimiento

Tanto la Filosofía de la época patristica como las grandes corrientes filosóficas medievales profundizan en el estudio del alma y sus potencias, y son singularmente los escolásticos, continuando las líneas marcadas por el empirismo aristotélico, quienes vuelven a incidir “sobre el ente y la esencia” (Tomás de Aquino, 1225-1274) y a profundizar en los recovecos del alma humana en los que pueden albergarse las motivaciones últimas de su conducta y de sus decisiones (Marías, 1950).

En este ambiente medieval, en el que la Filosofía no logra independizarse de la Teología, y en el que la vida intelectual está prácticamente “enclaustrada” en

instituciones monásticas, sorprende toparse con la lectura de algunas reflexiones que nos acercan en un lenguaje ciertamente arcaico a las bases de lo que mucho más tarde se va a considerar la fundamentación fisiológica de la motivación en el ser humano.

No obstante, es cierto que hasta el siglo XV Filosofía y Teología no consiguen desligarse la una de la otra, y el estudio del hombre está siempre íntimamente ligado y subordinado al concepto de Dios, por lo que prescinde en gran medida del análisis y el estudio de las razones, las raíces y las motivaciones del comportamiento estricta y específicamente humano.

La Teología, como disciplina racional, pasa a un segundo término en el Renacimiento, y el hombre centra ya su atención en la naturaleza, en la física y en el humanismo. Cambian, también, paralela y progresivamente los escenarios y los actores de la cultura, dominados y protagonizados durante toda la Edad Media por clérigos y frailes en escuelas catedralicias, conventos y bibliotecas monásticas. Empieza a ser evidente que, en el hombre del Renacimiento, se subrayan enérgicamente su personalidad y su autonomía, su perfil individual, su afán por alcanzar la inmortalidad de su obra, de su nombre, de su fama (Marías, 1950). No es extraño que sea entonces cuando los pensadores empiecen a preguntarse, dónde nacen y cómo se generan las motivaciones que impulsan al hombre a progresar.

En este sentido, y en el terreno que nos ocupa, encontramos ya una preclara premonición en Luis Vives (1492-1540), concretamente en su "Tratado del alma", donde nos ofrece una descripción magistral de lo que después va a conocerse como motivación (Vives, 2003).

Hay que llegar a René Descartes (1596-1650), el gran filósofo francés que se replantea todos los porqués, el que busca y encuentra respuestas con una nueva

mentalidad y da pie a la filosofía moderna en toda su plenitud, para que comiencen a desarrollarse las grandes teorías que, complementándose después con otras ciencias, fundamentalmente con la Psicología, marcarán el camino por el que va a discurrir el estudio de las Grandes Teorías de la Voluntad en la motivación, y, más concretamente, de la motivación laboral en el ser humano.

Descartes es el primer promotor, el que coloca en un primer plano el concepto de Voluntad. En la Primera Parte de sus “Principios del Conocimiento Humano” establece claramente las bases de su pensamiento al respecto (Marías, 1950): “Que la principal perfección del hombre consiste en tener libre albedrío, y que es lo que le hace digno de alabanza o censura. Siendo la voluntad muy extensa, es para nosotros una ventaja el poder obrar por su medio (...), de modo que seamos tan dueños de nuestras acciones que nos hagamos merecedores de alabanza.”

Con Descartes, el dualismo mente-cuerpo, la distinción de los aspectos pasivos y activos de la motivación y la preeminencia de la voluntad, dan paso a las grandes teorías motivacionales de la voluntad. El cuerpo, con sus imperiosas necesidades fisiológicas, actúa en el impulso motivacional en calidad de agente mecánico pasivo, mientras que la mente, ente pensante con voluntad deliberada, sería el agente inmaterial activo. En Descartes, la fuerza motivacional máxima sería la voluntad, que inicia y dirige la acción; de manera tal que si se comprende la voluntad se comprende la motivación. Las necesidades fisiológicas del cuerpo tan solo llegan a excitar o provocar a la voluntad, que es libre después de impulsar o frenar la acción. Para el gran filósofo francés, comprender la motivación se reducía a entender la voluntad, que es la única que inicia y dirige la acción, y que lo hace además en toda su extensión (Marías, 1950)

Más tarde, los empiristas ingleses, encabezados sobre todo por John Locke (1632-1704), introducen el interés por el estudio subjetivo de la experiencia

sensorial (las ideas son unidades elementales de la mente) y del complejo mundo asociacionista de las ideas. En esta etapa, el concepto de asociación fue el axioma fundamental de la Psicología, al permitir establecer conexiones entre los contenidos mentales y la experiencia. En el estudio de la motivación, el concepto de asociación es importante, ya que muchos motivos se aprenden de esta manera. Así lo afirma textualmente el filósofo inglés en su obra "*Essay concerning human understanding*" (Locke, 1689; citado en Marías, 1950).

Si nos situamos ya en el Siglo XVIII, el gran siglo de la Figura, no se puede pasar por alto la gran influencia socio-cultural de Voltaire (1694-1778). En el terreno que nos ocupa, no duda al afirmar que no existen ideas innatas en el hombre, que todas nos vienen por los sentidos y que, después, nuestra curiosidad nos lleva hasta querer conocer cómo nos vienen. Y cuando estudia al hombre como un ser sociable, analiza muy bien cómo inciden en los impulsos que lo motivan a actuar sus virtudes y sus defectos: el orgullo, la piedad, la cobardía, la ambición de poder, la avaricia, la envidia, etc. (Pujol, 1999)

No obstante, entre los enciclopedistas, es en la lectura de la obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) donde encontramos el párrafo literario que transcribe el fruto de lo que después se ha estudiado como el producto de la motivación en el ser humano: "Es un espectáculo grandioso y bello ver, en cierta manera, salir al hombre de la nada por sus propios esfuerzos; disipar las tinieblas en las que lo había envuelto la Naturaleza mediante las luces de su razón; elevarse por encima de sí mismo; lanzarse en espíritu hacia las regiones celestes; recorrer con pasos de gigante, lo mismo que el sol, la gran extensión del universo; y lo que es aún mayor y más difícil, entrar en sí mismo para estudiar al hombre y conocer su naturaleza, sus deberes y su fin" (Marías, 1950).

Desde un punto de vista mucho más práctico, y sin sobrepasar todavía el Siglo de las Luces, Jacques Turgot (1727-1781), nos aporta prolijamente sus reflexiones

sobre el modo en que la motivación humana ha conducido el devenir de la Historia. Le debemos la iniciativa en la introducción de la idea de progreso, el gran concepto que había de servir durante más de un siglo para la interpretación de la Historia (Marías, 1950)

Su gran amigo y seguidor, el Marqués de Condorcet (1743-1794), partícipe activo y víctima, como tantos otros, de la Revolución Francesa, continúa y profundiza ampliamente en el estudio del progreso del espíritu humano, analizando con claridad el recorrido de las sensaciones hasta su versión en sentimientos y en ideas simples y/o asociadas, e interrelacionadas con las de sus semejantes para suscitar entre ellos la relaciones de deber y de interés. No obstante, en sus escritos destaca fundamentalmente, además del estudio del progreso individual y colectivo, el análisis de su importancia, su interdependencia y, sobre todo, su influencia en el devenir histórico de los pueblos (Cahen, 1970).

El constructivismo nos obliga a dar un salto, si no temporal, sí geográfico y conceptual, para centrarnos en el filósofo prusiano por excelencia. Para Emmanuel Kant (1724-1804), el conocimiento empieza en la experiencia, pero no todo procede de la experiencia, puesto que las sensaciones que proceden del exterior han de ser ordenadas en el pensamiento. El hombre, a través del conocimiento, puede construir esquemas y modelos de la realidad en base a sus experiencias (Marías, 1950). Establece tres categorías psicológicas: conocimiento (cognición), sentimiento (emoción) y conación (motivación) (Marías, 1950).

Los grandes filósofos post-kantianos, el grupo integrante del idealismo alemán, Fichte (1762-1814), Schelling (1775-1854) y Hegel (1770-1831), desarrollarán en años sucesivos, durante toda la primera mitad del siglo XIX, los fundamentales supuestos filosóficos del kantismo (Marías, 1950). En la contraposición de idealismo *versus* dogmatismo, intentan demostrar que “el primero tiene la ventaja de que puede mostrar en la conciencia su fundamento explicativo de la

experiencia, la inteligencia libremente actuante” (Marías, 1950), y concretan su pensamiento en el aserto de que el hombre está destinado a la sociedad y de que la sociabilidad es una de las habilidades que debe perfeccionar sobre otras, atendiendo a su propio destino y al del grupo social en el que se inserta (Marías, 1950). No es de extrañar que pueda tomarse en cierta medida como un enlace con las grandes teorías de la motivación que van a suceder al grupo de las teorías de la voluntad inaugurado por Descartes.

En los textos de Schopenhauer (1788-1860), el último de los idealistas alemanes, encontramos ya alusiones muy directas al tema que nos ocupa. Concretamente en su tesis doctoral aborda y trata en profundidad, en primer lugar, la importancia del principio de la razón suficiente (“*Nihil est sine ratione cur potius sit, quam non sit*”), y analiza ampliamente los conceptos de verdad lógica, verdad empírica, verdad trascendental y verdad meta lógica. A continuación, se explaya sobre el sujeto de la volición, e incluso titula como: “El Querer; Ley de la Motivación”, donde especifica textualmente que: “ (...) sabemos por la experiencia hecha en nuestro interior, que dicho proceso (la acción) es un acto de la voluntad, el cual se produce por el motivo, que consiste en una mera idean (...) Y aquí se deduce la siguiente importante proposición: la motivación es la causalidad, vista por dentro (...) y aparece como principio de razón suficiente del obrar, *-principium rationis sufficientis agendi-*; en resumen, como la ley de la motivación. (...) añadiré que la ley de la motivación se contiene en la ley de la causalidad” (Marías, 1950).

Dedica otro apartado al “Influjo de la Voluntad sobre el Conocimiento”, y afirma: “También aquí entra en juego la ley de la motivación, con arreglo a la cual el referido influjo es la íntima guía de la llamada asociación de ideas (...) Ahora bien, la voluntad del individuo es la que pone en actividad todo este mecanismo, dirigiendo el intelecto, en consonancia con el interés, o sea, el fin personal del individuo, a sus actuales representaciones, las cuales son evocadas por él en virtud de relaciones lógicas o analógicas, temporales o espaciales. La actividad

de la voluntad es, en este punto, tan inmediata, que en la mayor parte de los casos la conciencia no se da cuenta de ella, y tan rápida que ni siquiera advertimos la causa ocasional de esta evocación de representaciones, hasta creer que llegan sin relación alguna a la conciencia; pero la raíz del principio de la razón suficiente hace imposible que tal cosa suceda. (...) Toda imagen que aparece repentinamente en nuestra fantasía, como todo juicio que no sigue, como consecuencia, a un principio, ha de ser evocado por un acto de nuestra voluntad, el cual obedecerá a un motivo, si bien éste puede ser tan insignificante y el acto tan fácil de realizar, que no nos demos cuenta de su relación.” (Marías, 1950).

Estas frases de Schopenhauer resumen todo el entramado de ideas que pone en pie el gran edificio que constituyen las Grandes Teorías de la Voluntad.

La corriente filosófica positivista iniciada por Augusto Comte (1798-1857), bajo una influencia muy clara de todos los presupuestos de la Revolución Francesa y sus correspondientes cambios de la estructura social, nos va acercando ya cada vez con más claridad a bases filosóficas y conceptuales en las que apoyar el concepto moderno y completo de la motivación laboral, en su conjunto (Kremer-Marietti, 1977). Y si Comte pone las bases con su positivismo, su homónimo británico Stuart Mill (1806-1873) las complementa y amplía al introducirnos en el estudio y la profundización del concepto del utilitarismo y, sobre todo, de la justicia social, en un escenario en el que se van a vislumbrar ya los grandes cambios estructurales que supone la revolución industrial (Marías, 1950).

Cuando los antiguos talleres de artesanos, en los que las relaciones entre el patrón y sus auxiliares eran sencillas, se transforman en grandes fábricas, donde decenas e incluso centenares de personas producen de forma mucho más anónima y colectiva, operando con máquinas, las relaciones laborales se transforman en un problema mucho más complejo. Empiezan a surgir los conflictos por baja productividad y desinterés por el trabajo y emergen los

primeros apremios y choques entre los intereses patronales y las necesidades o expectativas de los trabajadores. Nace así la necesidad de estudiar la variante de la motivación humana que implica una vertiente laboral, la necesidad de saber cómo funcionan los estímulos que influyen en la productividad laboral (García, 1997).

Desde el punto de vista filosófico, la labor de los positivistas la continúa y, sobre todo, la divulga Herbert Spencer (1820-1903), pensador que domina durante largo tiempo la vida intelectual europea y deja sentir su ascendiente en casi todas las esferas científicas y profesionales. Influido todavía, y fundamentalmente, por el positivismo y, en menor medida, por el inicialmente discutido evolucionismo, profundiza en el estudio de lo que él denomina “programa de un sistema de filosofía sintética”, y en el de la Sociología y la naturaleza de la ciencia social, atento a las nuevas problemáticas que plantea la moderna sociedad industrial (Kennedy, 1979).

Estos últimos autores citados, que se adentran ya cumplidamente en la segunda mitad del siglo XIX, nos conducen hasta una nueva etapa en el estudio de la motivación, la que contempla la irrupción de las Grandes Teorías del Instinto.

Grandes Teorías del Instinto

Las Grandes Teorías del Instinto van a predominar y acaparar el estudio de la motivación hasta los albores de la siguiente centuria. Y no es un filósofo ni un psicólogo el que propone por primera vez esta nueva hipótesis que revolucionará el campo que nos ocupa. Es un biólogo, investigador y pensador, Darwin (1809-1882), que con su Determinismo Biológico ampara por primera vez los conceptos motivacionales mecanicistas y genéticos y abandona el dualismo hombre-animal. En el darwinismo, el instinto surge de la herencia genética y explica la conducta adaptativa, que es innata, está automatizada y se expresa, mediante el estímulo apropiado, a través de reflejos fisiológicos heredados. El instinto de supervivencia

del individuo y el instinto de conservación de la especie, resumidos en la triada clásica de “*hunger, sex, achievement*”⁵ se involucran en el universo darwiniano como un todo que domina y explica la conducta del individuo en el mundo animal hasta sus últimas consecuencias (Núñez de Castro, 1996). Con Darwin, el estudio de los instintos y de las fuentes “no racionales” del comportamiento alcanzan máxima preponderancia a la hora de explicar las motivaciones humanas, y las fuentes psicológicas motivacionales deben hundir sus raíces en la biología mucho antes que en la filosofía. Para todos los autores que defienden este grupo de hipótesis, las teorías en las que basa Darwin la evolución y la selección natural, comúnmente aceptadas a partir de los años treinta como explicación primaria del origen del hombre (*versus* el creacionismo), estarían también en la base del argumentario que sustenta las teorías del instinto como explicación al concepto de motivación (Núñez de Castro, 1996). El biólogo afirma textualmente: “(...) el hombre, con su benevolencia no sólo hacia los otros hombres, sino hacia la más humilde criatura; con su intelecto (...) sigue cargando en su condición corporal el sello indeleble de su modesto origen” (Núñez de Castro, 1996).

Con sus observaciones, Darwin pretendió resolver los dos grandes problemas que se le planteaban a la historia natural: la unidad de tipo y las condiciones de existencia. Naturalmente no estuvo libre de detractores ni de controversias, tanto desde el punto de vista científico como religioso, pero así como sus contemporáneos, seguidores y detractores, debatieron acaloradamente sus hipótesis en un plano teórico, la evidencia científica posterior puso fuera de toda duda la genialidad de sus intuiciones y la pertinencia y agudeza de sus observaciones (Núñez de Castro, 1996).

En el caso, de lo que se dio en denominar “darwinismo social”, expresión acuñada por Spence (Spence, 1958), los detractores del biólogo aprovecharon las interpretaciones torticeras de su teoría para atacarlo y atribuirle principios

⁵ hambre, sexo, logro.

como el de la “supervivencia del más adaptado” en el progreso del libre mercado y se mofaron de su descripción de la lucha por la existencia como una justificación maltusiana del capitalismo industrial inglés de la época, e incluso del racismo, el belicismo, el colonialismo y el neo-imperialismo. Fue el propio Darwin quien tuvo que salir al paso de todas estas perniciosas interpretaciones de sus teorías, afirmando que la política social no podía guiarse por los conceptos de lucha por la supervivencia y selección natural que él había formulado y preconizado desde un punto de vista estrictamente biológico (Núñez de Castro, 1996).

Puede integrarse también en este grupo de defensores de las ideas del instinto al norteamericano William James (1842-1910), que aporta la novedad de la posible dicotomía que se establecería, en su opinión, entre instintos físicos y mentales. Considera que para traducir un instinto a una conducta orientada a metas motivadas tan solo se necesita el estímulo apropiado, que activa un conjunto de reflejos heredados que generan impulsos de acciones específicas, adaptativas. Su teoría propone, en esencia, que la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción, provocando cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso vegetativo y en los músculos de fibra estriada a través del sistema nervioso periférico. No obstante, su propia experiencia personal (consiguió superar una profunda depresión juvenil aferrándose a una extraordinaria fuerza de voluntad), le obligó a admitir la idea del libre albedrío y el voluntarismo de la conciencia en paralelo y en el mismo rango con sus esfuerzos por convertir la psicología en una ciencia natural (Alcover, 2014). En realidad, en la obra de James se analizan en profundidad prácticamente todos los aspectos inherentes a la psicología humana (conducta, percepción, sensación, cognición, hábito, volición, instinto, conciencia, personalidad, experiencia religiosa), y el estudio de la motivación en general, y de la laboral en particular, no quedan por consiguiente fuera de su análisis. Afirma textualmente: “Aprovecha la mínima oportunidad para actuar de acuerdo con los cambios que

decidas hacer, y cada aliciente emocional que experimentes, que te guíe hacia los hábitos que aspiras a adquirir. No es el momento para que se desarrollen, sino para que produzcan reacciones en tu interior, resoluciones y aspiraciones que comuniquen tu nuevo estado al cerebro” (Alcover, 2014).

La profundidad y la extensión de la obra de William James son de tales proporciones, que no puede extrañar que una voz tan autorizada como la de Julián Marías lo califique como “el más importante de los filósofos que ha producido hasta ahora el Nuevo Mundo” (Marías, 1950).

McDougall (1871-1938) ejerció una influencia muy estimable en la psicología durante las primeras décadas del siglo XX, y fue particularmente activo en el desarrollo y la defensa de las teorías de los instintos y de la psicología social (García, 1997). Habla de una fuerza motivacional irracional e impulsiva que orienta a metas particulares, y la asienta sobre el estudio de la fisiología del Sistema Nervioso y algunas reacciones químicas orgánicas (lo que muy poco tiempo después se conocería como Bioquímica); los procesos mentales podrían reducirse a meras funciones fisiológicas mediatizadas por la adaptación al medio. Independiza los procesos físicos de los psicofísicos, y afirma que “los primeros son los del reino de lo inorgánico, que las ciencias físicas explican con éxito siempre creciente en términos de causalidad mecanicista. (...) Los acontecimientos psicofísicos, por otra parte, no pueden ser completamente explicados de esta manera; en este caso es necesario tomar en cuenta la previsión del posible curso futuro de los sucesos, y el esfuerzo orientativo por tal previsión.” (McDougall, 1973). Para este autor, sin los instintos no se iniciaría ninguna acción y los califica como “motivadores primarios”. Es más, sin un motivo para vivir, el individuo cae en una desorientación que le impide vivir una vida plena y satisfactoria. El hombre actúa en base a herencia e influencia, pero inciden en su comportamiento todo un mundo de emociones (del latín “*emotio*”, el impulso que induce a la acción), que se traducen físicamente mediante alguna alteración

fisiológica de tipo vegetativo (rubicundez, modificaciones del ritmo cardíaco, temblores...) y reacciones conductuales del tipo de agresividad, violencia, llanto, risa, etc. (McDougall, 1973).

Madsen (1973), propone muy esquemáticamente los tres principios sobre los que se fundamenta la filosofía de McDougall: el principio del hormismo (la actividad psíquica como un proceso determinista-teleológico intencional), el principio del dualismo interactuante y el principio de la evolución, según el cual en el desarrollo biológico puede encontrarse una continuidad desde las formas animales más simples hasta el hombre. Este último principio enlaza directamente con el darwinismo que inauguró el segundo grupo de las grandes teorías del instinto, a pesar de que McDougall intentó durante mucho tiempo desmontar las teorías evolucionistas de Darwin, realizando incluso trabajos experimentales con este fin (Gil, 2000).

Por último, es interesante destacar aquí que en su teoría de la motivación surge la discutible afirmación de que los individuos están motivados por un número significativo y concreto de instintos heredados, cuya acción pueden no entender de forma consciente, de forma tal que no siempre entienden sus propios objetivos (McDougall, 1973).

Tras la revisión de la literatura de los autores mencionados en las grandes teorías del instinto se detecta la introducción de la dicotomía posible en la motivación: instintos físicos y mentales. Es decir que el comportamiento del ser humano pueda ser una consecuencia de un instinto físico (como por ejemplo el hambre) o un instinto mental (como por ejemplo la confianza en sobresalir en una prueba académica). Así pues, la aportación de que, autores como William James, establecieron las bases para comprender que la motivación mental está basada en los estímulos sensoriales y, por ende, en las emociones es la base de otros autores posteriores (Boyatzis, McClelland o Goleman) para definir los conceptos

de motivación y competencia, definidos con anterioridad, y en la misma línea de la presente tesis.

Las teorías del instinto (basadas fundamentalmente en la fisiología y la biología) son evolucionadas a través de las aportaciones de los autores defensores de las teorías de la pulsión que incorporan elementos psicológicos y complejidad sociológica en la explicación del comportamiento. Así como las teorías del instinto afirmaban que el instinto es un comportamiento heredado, es decir, no aprendido las teorías de la pulsión explican que la pulsión es un estímulo que viene del interior de nuestro cuerpo del que no se puede escapar. En este punto el instinto tiene en común con la pulsión, que es un estímulo que viene del interior del cuerpo, no es un estímulo externo. Es decir, aquellas conductas que se califican de instintivas, son el producto de un estímulo que viene del interior del ser que realiza la acción. En consecuencia es relevante para la presente investigación revisar las grandes teorías de la pulsión que evolucionan las teorías anteriores.

Grandes Teorías de la Pulsión.

En el grupo de las Grandes Teorías de la Pulsión se integran aquellas que defienden que toda conducta está motivada y que su función es satisfacer necesidades fisiológicas (Freud, 1973), que el impulso, según Hull, es un factor determinante de la conducta, y/o que el hábito es el elemento esencial para conformar la personalidad humana (Miller y Rollnick, 2009).

Sigmund Freud (1856-1939), consiguió revolucionar el complejo mundo que estudia las causas y los tratamientos de las enfermedades mentales, con la introducción de su controvertido Psicoanálisis, pero también se adentró en el terreno que nos ocupa para plantear una nueva hipótesis en el estudio de las motivaciones humanas (Gay, 1998). El vienes que era médico, se aproximó más al campo de la biología que al de la filosofía, y no dudó al enunciar su teoría de que cualquier acción del hombre está motivada, y que su función primordial estriba en

satisfacer necesidades corporales (Quidono, 2005). Para él, todo tiene su base en impulsos biológicos, en condiciones recurrentes, constantes e inevitables que acumulan su energía en el entramado neuronal que constituye el sistema nervioso. En la ansiedad provocada por esta acumulación energética estriba la pulsión o motivación inconsciente (*Trieb* en su versión original alemana), que desencadena la necesidad de actuar y que garantiza que la actuación tenga lugar en tiempo y forma, acorde con las necesidades biológicas y/o psicológicas del sujeto. La pulsión es un impulso que no está fijado y determinado como lo está el instinto, que es moldeable y flexible; es una tensión creciente que se resuelve en una distensión que provoca placer. Para Freud, la pulsión que hace mover básicamente al hombre es la libido, energía pulsional relacionada con todo aquello susceptible de ser comprendido bajo el nombre de amor, ya sea amor sexual, amor propio, amor materno-filial, amistad, e incluso amor al género humano, a objetos inanimados, a bienes de consumo, a ideas abstractas, etc. (Quidono, 2005). Freud analiza en la motivación cuatro momentos o etapas (Jones, 2003): una fuente (necesidad biológica), un ímpetu (incomodidad psicológica), un objeto (consecución de aquello que sacia la necesidad) y un fin (satisfacción de la misma).

El tiempo, la edad y la experiencia matizan de alguna manera la teoría freudiana de la pulsión, transformándola en una teoría dualista de la motivación humana en la cual la libido, considerada como pulsión de vida (*Eros*), se solapa con una pulsión de sentido opuesto, pulsión de muerte o impulso destructivo (*Thanatos*). El fin del primero consiste en establecer unidades siempre más grandes y preservarlas, o sea, juntarlas. Por el contrario, el fin del segundo estriba en deshacer conexiones y, de este modo, destruir seres. Se supone que el objetivo final del impulso destructivo es reducir los seres vivientes al estado inorgánico. Por este motivo, también podría llamarse impulso de muerte. Se supone que ambos principios, bien interconectados, constituirían las dos fuerzas que determinan la evolución de la vida personal y el progreso de la vida social (Freud, 1973). Es evidente que, en general, a las teorías del vienes se les puede atribuir una sobre

ponderación de los estímulos biológicos y, como en todos sus trabajos en el campo de la Psicología y de la Psiquiatría, tan celebrados y divulgados en algunos momentos, terminarán achacándoseles deficiencias derivadas de un cierto déficit en el terreno de la evidencia científica (García, 1997)

Clark Hull (1884-1952), influyente psicólogo estadounidense, conocido esencialmente por su fórmula de la motivación, su método hipotético-deductivo para el estudio del comportamiento humano y el aprendizaje, y sus estudios sobre la hipnosis, es el segundo gran promotor de una teoría que se puede enmarcar en este apartado de la pulsión (Fernández, 2000). Como en el caso de Freud, defiende la existencia de una base fisiológica en el proceso desencadenante de la motivación. Habla de una fuente energética de reserva integrada por deficiencias y alteraciones fisiológicas, que se sumarían para constituir una necesidad corporal total. Cree que la motivación se puede predecir, dado que la pulsión es una función monótona creciente de la necesidad corporal total, directamente proporcional a las horas de privación. Añade que en el estudio científico de la motivación hay que conocer las condiciones ambientales que la provocan o la potencian, lo que permitiría manipular y predecir estados motivacionales. Contempla el autor una circunstancia complementaria que redondea su teoría y le agrega un dato muy válido desde el punto de vista práctico: Así como la pulsión proporciona la energía necesaria para iniciar el acto, o sea la conducta, el hábito la dirige; es decir, que si una respuesta satisface la pulsión, se produce aprendizaje y se refuerza el hábito (Gondra, 2006). Su modelo está apoyado en términos evolutivos (Gondra, 2006): los organismos sufren privación, la privación crea necesidades, las necesidades activan pulsiones, el comportamiento es dirigido a metas y alcanzar metas tiene valor de supervivencia. Según su fórmula ($sEr = sHr * D * K$), el potencial de reacción (sEr) es igual a la fuerza del hábito (sHr) (medido por número de refuerzos) por la pulsión (D) (medido en tiempo de privación) por el valor del incentivo del estímulo (K). La incorporación del hábito en la fórmula de Hull nos da pie para comentar la aportación de dos de los últimos

defensores de las teorías de la pulsión que se incluyen en este grupo de grandes teorías.

Se trata de William Miller y Stephen Rollnick, quienes plantearon mucho más tarde una aplicación eminentemente práctica de la teoría de la pulsión en el campo del tratamiento de las adicciones . Miller había presentado ya en 1984 su teoría y su fórmula (pulsión ~ señal ~ respuesta ~ recompensa), con un enfoque terapéutico en el tratamiento del alcoholismo. Posteriormente publicó junto a Rollnick su propuesta de las Entrevistas Motivacionales, técnica realmente novedosa para abordar y tratar la ambivalencia hacia el cambio, muy característica en las personas con comportamientos adictivos. Afirma textualmente que “Todo ser humano posee un poderoso potencial para el cambio; nuestra tarea es hacer salir dicho potencial de forma natural” (Miller y Rollnick, 2009).

La evolución científica, sobre todo en el campo de la Psicología, sometió pronto a una profunda crítica a este grupo de teorías de la pulsión (García, 1997). Actualmente no puede discutirse que en numerosas ocasiones surgen motivos que no necesitan una necesidad o una base biológica o fisiológica para ser explicados como puede ser el deseo de trabajar en una organización o en otra, de ser promocionado o no. También es una evidencia la existencia de fuentes externas, ambientales, numerosas y variadas, que constituyen verdaderos principios energéticos desencadenantes de la acción y promotores de la conducta. En realidad, hoy sabemos que limitarse a la pulsión no es, ni necesario, ni suficiente para explicar el comportamiento (García, 1997).

Como se acaba de ver cada vez más la Psicología como ciencia se desliga de la Filosofía e incorpora distintos puntos de vista a la hora de elaborar y desarrollar teorías sobre la motivación humana. Es por ello relevante para esta investigación revisar las teorías posteriores que a lo largo del siglo XX introducen conceptos como los incentivos, recompensas, experiencias vividas o expectativas.

Repaso longitudinal sobre las aportaciones al concepto de motivación en el siglo XX.

Antes de profundizar más adelante, de forma más específica y concreta, en las teorías sobre la motivación más representativas del siglo XX, es necesario conocer la visión global de todo lo que se ha avanzado en este área de investigación a lo largo de los últimos cien años.

En 1911 Taylor publicó su obra "*Scientific Management*" (La organización científica del trabajo), en la que aplica básicamente un racionalismo drástico al mundo laboral (Bordas, 2001). Su trabajo fue calificado como "El mecanicismo de Taylor". Este autor centró su atención en las deficiencias de la producción de las fábricas y propuso un nuevo enfoque basado en la capacitación para el trabajo, la remuneración por rendimiento mediante incentivos, la mejora de técnicas de selección de empleados, y el trabajo de rediseño. Según Taylor, existen dos tipos de trabajadores: los pensantes y los ejecutantes. Cada uno de ellos posee una actitud básica para realizar su trabajo. Los primeros se encontrarán motivados con un trabajo intelectual y cualificado, los segundos desearán no tener que pensar nada en su trabajo. Existe un tercer grupo que es el encargado de supervisar a los ejecutantes y de velar de que los ejecutantes hagan todo lo que los pensantes hayan establecido en las descripciones de puestos de los ejecutantes. En su obra Taylor parte de la premisa de que el elemento que genera mayor motivación es el salario y propone sistemas retributivos variables según primas (Bordas, 2001).

Modificando esta perspectiva, en los años 20 del siglo XX las investigaciones giran hacia el estudio de la ergonomía en el trabajo. Se centran en el análisis de las condiciones de confort y bienestar, y en todo aquello que resultaba agradable a los trabajadores. Surgen así las llamadas "ciencias del comportamiento" cuyos orígenes exponemos en las líneas siguientes. Las "ciencias del comportamiento" comienzan entonces a desarrollar estudios sobre la naturaleza humana y, en

particular, sobre problemas de personalidad, actitud y conducta. El interés por conocer los sentimientos y preocupaciones del trabajador da origen al problema de las relaciones humanas en la empresa, con lo que se produce el salto de la problemática individual a la social.

Es en estos años cuando la Teoría del Instinto empezó a ser sustituida por modelos basados en la “unidad del refuerzo”. Psicólogos como Thorndike, Woodworth y Hull, presentaron el concepto de aprendizaje en el comportamiento motivado y postularon que las decisiones relativas a comportamientos presentes o futuros están en gran parte influenciadas por las consecuencias de riesgos y beneficios asociados con el pasado comportamiento (Schneider, 2007). Esta línea de estudio refuerza la idea de esta investigación de que un comportamiento pasado predice el comportamiento futuro (McClelland, 1988).

Más adelante, adentrados ya en la década de los años 30 del mismo siglo, encontramos una etapa de estudio de estas ciencias del comportamiento que, como muy acertadamente reconoce Viteles (1953), no pasa de ser una fase experimental para llevar a cabo predicciones de comportamientos de los trabajadores. Sin embargo, se sientan ya las bases de las relaciones existentes entre rasgos tales como “*the emotional stability*” and “*conscientiousness*”⁶ y el comportamiento, así como el modo de llegar a la satisfacción por el trabajo (Viteles, 1953).

En esta misma década se profundiza en las teorías de Taylor respecto a la relación entre la motivación y la remuneración. Así, en el año 1932, Chant realizó un estudio entre 100 empleados de un departamento de almacén y en otro grupo de 150 trabajadores, demostrando que, entre una lista de doce factores, el sueldo ocupaba el sexto y séptimo lugar de preferencia en cada uno de los grupos

6 “La estabilidad emocional” y “el estado consciente”.

(Pérez, 1997). Por su parte, otro de los autores centrados en este tema, concretamente Hersey, comprobó en el año 1936 que los trabajadores afiliados a sindicatos, ante una lista de catorce elementos, situaban el salario en cuarto lugar, mientras que los no afiliados lo adelantaban hasta el segundo (Morrow, 1999). Y en una encuesta realizada por Wyat, Langdon y Stock en 1937 entre 325 operarios de una fábrica, resultó que el salario se valoraba en sexto lugar, por debajo de la seguridad y de las condiciones de trabajo (Hackman, 1980).

Condicionado por el ambiente socio-económico y la compleja situación política, con el inminente estallido de la II Guerra Mundial, es en los años 40 cuando el estudio de la personalidad se centra en el ámbito bélico, y la investigación queda totalmente direccionada hacia el liderazgo. Sólo en la post-guerra se retoman los estudios acerca de la motivación laboral en el ámbito empresarial, y es precisamente en estas circunstancias cuando surge la importantísima figura de Abraham Maslow,⁷ cuya teoría acerca de la motivación ha sido, y lo es aún, un clásico en el mundo empresarial (en las siguientes páginas se desarrollará su teoría) .

Durante las décadas de los años 50 y 60 del siglo XX se deja de prestar tanta atención a las teorías de la personalidad individual como nexo entre la persona y su trabajo para centrarse en el entorno del individuo como causa de su comportamiento. También se pone de relieve la importancia de crear “*personality or interests measures*”⁸, adaptadas o desarrolladas para una situación específica, en detrimento del uso de medidas estándar para la totalidad de los trabajadores (Schneider, 2007).

⁷ Su teoría será expuesta en un epígrafe posterior por la relevancia de la misma para la presente investigación.

⁸ Medidas de personalidad o de intereses

En esta línea, en 1953, Morse introduce en la literatura el término expectativas. Con este término se refiere a considerar que la satisfacción es el resultado de la relación existente entre lo que un individuo espera obtener y lo que realmente obtiene. Morse llegó a la conclusión de que la satisfacción está íntimamente supeditada a las aspiraciones de un individuo y a la proporción en que las obtiene (Pérez, 1997). Las expectativas de Morse dominan el terreno de las teorías motivacionales hasta bien entrados los 60, cuando, hacia mediados de esta década, surgen nuevos enfoques que revolucionan sucesivamente, en cierto modo, el estudio de la motivación en el trabajo. Llegamos así, en primera instancia, a las denominadas “Teorías del proceso”, que se centran en la identificación de factores asociados con la motivación en un entorno relativamente estático. Intentan comprender los procesos del pensamiento que sigue cada individuo a través de la determinación y el estudio de sus comportamientos en su lugar de trabajo (Grant y Shin, 2011).

Pero no podemos abandonar los años 60 del pasado siglo sin citar la teoría de “La ponderación de factores” de Ewen que ya en 1964 consideraba que un mismo elemento puede ser factor de satisfacción para un trabajador y de insatisfacción para otro. Es decir, que la importancia de un factor puede variar según la categoría profesional, la edad, la antigüedad, la situación personal, etc., (Pérez, 2004).

Casi simultáneamente surge la teoría de “El peso relativo del salario”, de Norman Maier (1963), que recoge investigaciones llevadas a cabo en los años 30, y confirma las afirmaciones anteriores de Chant, Wyat, Langdon y Stock cuando regulaban la importancia de los factores no económicos y el relativo peso de la remuneración (Pérez, 2004).

Contemporáneo a estas últimas teorías es también “El balance de roles” de Kahn (1964), cuya diferente perspectiva en los estudios de satisfacción y motivación

señala que la satisfacción laboral es fruto del balance de la relación existente entre el rol que el trabajador quiere jugar en la empresa y la definición del rol que la empresa proporciona a quien desempeña el trabajo (Pérez, 2004).

Su coetáneo Emery, al enunciar su “Teoría de las necesidades” identifica seis características intrínsecas que deben acompañar a todo puesto de trabajo, para que éste pueda considerarse motivante, estas características son (Pérez, 2004):

1. Que el contenido de un puesto de trabajo plantee exigencias razonables y que proporcione una cierta variedad (no necesariamente novedad).
2. Que permita aprender y seguir desarrollándose.
3. Que proporcione espacio para la toma de decisiones
4. Que aporte un cierto grado de reconocimiento social.
5. Que pueda relacionar lo que se hace y lo que se produce con el entorno social donde vive la persona.
6. Que proporcione un futuro deseable (no necesariamente una promoción).

Aún sin abandonar esta década encontramos la “Teoría del factor dual” de Herzberg⁹ (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967), cuyas investigaciones se centran en el ámbito laboral. Su trabajo gira alrededor de la idea de que cuando los trabajadores se sienten bien en su puesto laboral, lo atribuyen a ellos mismos, mientras que si se encuentran descontentos lo achacarán a factores externos¹⁰.

En la década siguiente comienza a desarrollarse la idea de la doble afectación, tanto de la situación como de la personalidad del individuo, en relación con su comportamiento y con su satisfacción.

9 Con posterioridad se desarrolla con mayor profundidad esta teoría por la relevancia de la misma para esta investigación.

10 Más adelante se dedica un apartado a este autor dada la importancia de sus aportaciones para esta investigación.

En el año 1971, destacan “Las necesidades de orden superior” de Hackman y Lawler. A grandes rasgos, su teoría asegura que los empleados con cierto deseo de satisfacer necesidades de orden superior rinden más, y que se sienten más seguros cuando sus puestos de trabajo valoran unas dimensiones básicas (Álvarez, 2005)

A finales de esta misma década, Locke ¹¹ propone su “Teoría de los objetivos”. Este investigador observó que el hecho de plantear unos objetivos específicos a los trabajadores mejoraba el comportamiento a la hora de realizar sus tareas. Basándose en esta observación preconizó que, tras fijar una meta difícil, y una vez asumido el compromiso de realizar un objetivo concreto, mejoraría el rendimiento (Grant y Shin, 2011). Esta teoría ha evolucionado sustancialmente con el tiempo, y ya en la década de los 90, Earley et al, (1991), por ejemplo, describen las cuatro fases necesarias para el establecimiento de metas.

Los años 80, tiempo de inflexión cultural y rápida evolución fueron testigo de una amplia serie de ampliaciones de las teorías existentes en el campo que nos ocupa. Citamos a modo de ejemplo la teoría del aprendizaje social, la teoría de la fijación de objetivos, la teoría de los sistemas de recompensa y de castigo, de innovación y de creatividad entre otras.

Así mismo, durante la década de los 80 destaca en esta línea de estudios “La conciencia sindical” de Tezanos, que ya en 1980 había llegado a la conclusión de que el grado de insatisfacción de una persona dependía del tamaño de la empresa, del grado de libertad en la tarea, de la posibilidad de comunicarse y hablar con los compañeros durante la jornada de trabajo, del número de horas de trabajo y del grado de mecanización de la tarea (Pérez, 2005).

¹¹ Con posterioridad se desarrolla con mayor profundidad esta teoría por la relevancia de la misma para esta investigación.

Según Bordas, tras un estudio realizado entre los años 1995-1998, se puede concluir que las facetas con más peso a la hora de configurar la satisfacción laboral son aquellas que hacen referencia al contenido del trabajo que se desempeña, y al ambiente en el que se realiza. El salario y la falta de reconocimiento en la labor realizada se señalan como elementos generadores de insatisfacción, pero no como los principales elementos portadores de la misma (Bordas, 2001).

A pesar de todo esto, el interés intelectual por las teorías de la motivación en el trabajo declina precipitadamente en esta década, mientras que otros campos de la investigación en el ámbito de la conducta en el trabajo y el *management* (por ejemplo, el liderazgo, la toma de decisiones, las negociaciones, los grupos y equipos, o la organización y diseño) se han seguido desarrollando (Bordas, 2001).

En los últimos años del siglo XX, y sobre todo a principios del XXI, se había solidificado ya la teoría de que la satisfacción personal y la actuación laboral están altamente influidos por la personalidad y por la relación de la persona con su entorno. En el año 2001 tuvo lugar un seminario en la *Academy of Management*¹² sobre el tema del futuro de la motivación en el trabajo, con el fin de estimular el interés y la discusión en el tema. Se presentaron 56 artículos, pero tras una detenida revisión, se llegó a la conclusión de que tan sólo seis documentos ofrecían ideas nuevas y útiles puntos de vista en orientaciones futuras para el desarrollo teórico del tema (Steers et al, 2004).

Estos trabajos tienen en común la puesta en valor del esfuerzo por adaptarse a los cambios del lugar de trabajo. El lugar de trabajo de hoy está caracterizado por

¹² *Academy of Management* es creada en 1936 en la Universidad de Chicago con el fin de crear un foro de investigación sobre el *Management* entre distintas Universidades americanas.

un enfoque a corto plazo, creciente interdependencia entre los empleados, la evolución de las respuestas afectivas y un claro reconocimiento de la naturaleza transitoria de las carreras.

En los seis artículos seleccionados se abordan una serie de temas críticos para el avance de nuestra comprensión de la teoría de la motivación en el lugar de trabajo (Steers et al, 2004). En el primer documento, Edwin, Locke y Latham, se centran en el desarrollo de meta-teorías sobre motivación en el trabajo. En el segundo, Fried, Haynes y Slowik examinan las formas en que los factores de tiempo pueden influenciar en los procesos de fijación de metas y de desarrollo en el trabajo en las organizaciones laborales.

A continuación, Myeong-Gu, Feldman, y Bartunek se basan en la teoría psicológica y neurobiológica en relación con las experiencias de la afectividad. Relacionan el trabajo con la afectividad y los sentimientos, considerando que pueden influir en tres dimensiones en los resultados: dirección, intensidad y persistencia.

Kanfer y Ackerman analizan los períodos de duración de la vida y las teorías del desarrollo adulto para facilitar la comprensión de las implicaciones que el envejecimiento tiene sobre la motivación laboral. Sostienen que el envejecimiento es un proceso complejo en el que la disminución cognitiva de capacidades va acompañada por el crecimiento de otras habilidades intelectuales, la reorganización de los motivos y objetivos, y los cambios en los rasgos de la personalidad.

Ellemers, Gilder, y Haslam utilizaron la teoría de la auto-categorización y los procesos de identidad social para examinar las maneras en que los individuos y los procesos del grupo interactúan para determinar la motivación en el trabajo.

Por último, Kehr sintetiza varias líneas de investigación sobre la motivación mediante el examen de las influencias de los motivos explícitos e implícitos y habilidades percibidos sobre la motivación en el lugar de trabajo utilizando un modelo de compensación.

A continuación se contempla la tabla (véase figura 2.2) que resume las grandes corrientes y teorías del siglo XX que permite visualizar la evolución del concepto de motivación revisado hasta el momento.

Figura 2.2: Resumen de las aportaciones sobre la motivación en el siglo XX.

Teorías de la motivación en el siglo XX		
Fecha	Autores	Teoría / Idea principal
1911	Taylor	Mecanicismo de Taylor. Centra su atención en las deficiencias de la producción de las fábricas y propuso un nuevo enfoque basado en la capacitación para el trabajo, la remuneración por rendimiento mediante incentivos, la mejora de técnicas de selección de empleados, y el trabajo de rediseño.
1920	Thorndike, Woodworth y Hull	Presentaron el concepto de aprendizaje en el comportamiento motivado y postularon que las decisiones relativas a comportamientos presentes o futuros están en gran parte influenciadas por las consecuencias de riesgos y beneficios asociados con el comportamiento pasado.
1930	Viteles	Ciencias del Comportamiento. Sienta las bases de las relaciones existentes entre rasgos tales como "la estabilidad emocional" y el "estado consciente" y el comportamiento.
1932	Chant	Diversos estudios donde demuestran que el salario no es el factor principal de motivación.
1940	Maslow	Teoría sobre la Jerarquía de Necesidades (desarrollada a continuación).
1953	Morse	Introduce el concepto de expectativas. La satisfacción es el resultado de la relación existente entre lo que un individuo espera obtener y lo que realmente obtiene.
1960	Ewen	La ponderación de factores: consideraba que un mismo elemento puede ser factor de satisfacción para un trabajador y de insatisfacción para otro.

1963	Maier	Importancia de los factores no económicos y el relativo peso de la remuneración.
1963	Kahn	La satisfacción es el balance de la relación existente entre el rol que el trabajador quiere jugar en la empresa y la definición del rol que la empresa proporciona a quien desempeña el trabajo.
1960	Emery	Teoría de las necesidades. Identifica seis características intrínsecas que deben acompañar a todo puesto de trabajo, para que éste pueda considerarse motivante.
1960	Herzberg	Teoría del factor dual (desarrollada a continuación).
1970	Hackman y Lawler	Los empleados con cierto deseo de satisfacer necesidades de orden superior rinden más, y que se sienten más seguros cuando sus puestos de trabajo valoran unas dimensiones básicas.
1970	Locke, Steers y Porter	Teoría de los objetivos. El hecho de plantear unos objetivos específicos a los trabajadores mejoraba el comportamiento a la hora de realizar sus tareas.
1980	Tezanos	El grado de insatisfacción de una persona dependía del tamaño de la empresa, del grado de libertad en la tarea, de la posibilidad de comunicarse y hablar con los compañeros durante la jornada de trabajo, del número de horas de trabajo y del grado de mecanización de la tarea.
1990	Earley y Erez	Desarrolla la Teoría de los objetivos y establecen las fases para el establecimiento de metas.

Fuente: Elaboración propia.

La evolución del concepto de motivación laboral cobra la máxima relevancia a lo largo del siglo XX. Si bien en los inicios del siglo existe gran interés por factores

del contexto específico del entorno de trabajo, a medida que pasa el tiempo, las teorías expuestas profundizan en la importancia de la conducta individual de cada persona y sus motivaciones. A partir de 1920 autores como Thorndike, Woodworth y Hull introducen una idea crucial para la presente investigación: el comportamiento presente o futuro está en parte influenciado por los riesgos y beneficios asociados al comportamiento pasado. Esta línea de pensamiento coincide con la idea inicial expuesta al inicio del marco teórico donde se reflejaba que el comportamiento pasado puede predecir el comportamiento futuro. A lo largo del siglo XX se realizan aportaciones al porqué de esta forma de comportarse y se exploran los motivos de las mismas. Algunos autores, como Ewen, Khan y Herzberg exponen el peligro que puede suponer, para las organizaciones, el hecho de pensar que los factores externos condicionan de igual forma a todos los individuos y, más concretamente, Maier y Chant concluyen en sus investigaciones, la importancia relativa del salario como factor externo de motivación o Locke, Steers, Porter, Early y Erez que exponen el reto que puede suponer el establecimiento de objetivos a los trabajadores. Todo ello da sentido a, que bien por unos u otros factores, las competencias que manifiestan los profesionales son distintas y se evidencian en distintos momentos o en diferentes contextos organizativos.

Tras este repaso por la literatura sobre el concepto de la motivación y su relación con el entorno laboral, se debe profundizar en algunas de las distintas teorías sobre la motivación con gran repercusión en el ámbito laboral a lo largo del siglo XX.

2.3. Motivación y competencias en el ámbito laboral

Llevar a cabo un compendio sobre las teorías sobre la motivación laboral más representativas no resulta una tarea fácil debido a la gran cantidad y diversidad de las mismas. Porter, Bigley y Steers (2003) proponen una distinción en función de que se trate de teorías centradas en la persona, en el contexto, o en las relaciones entre ambos (Jaén, 2010). Siguiendo esta clasificación, a continuación, se recogen las teorías que más pueden aportar a la investigación poniendo el foco en las principales teorías centradas en la personas así como en las teorías que relacionan a las personas con el contexto. Las teorías del contexto, cuyo máximo representante es Hull, se han citado con anterioridad en el apartado anterior, y son la base sobre la que diversos autores han construido sus teorías centradas en las personas y su relación con el contexto. A continuación se exponen, las teorías centradas en la persona de tanta relevancia para la presente investigación por su intrínseca relación con el concepto de motivación y competencias definido en el apartado anterior.

Teorías centradas en la persona.

Como destacábamos en el repaso longitudinal, después de la Segunda Guerra Mundial aparece la figura de Abraham Maslow, padre de la psicología humanista, cuya teoría acerca de la motivación ha sido y continúa siendo un clásico en el mundo empresarial.

En el año 1943, Abraham H. Maslow publica en *Psychological Review* su artículo “*A theory of human motivation*” (Maslow, 1943). Maslow comenzó a establecer el concepto de la jerarquía de necesidades que influyen en el comportamiento humano (Maslow, 1943) vinculándolos estrechamente con el concepto de motivación que él define como “el proceso por el cual una necesidad insatisfecha genera energía y dirección hacia cierto objetivo”.

Para explicar su teoría elaboró una pirámide de escalera de necesidades, a través de las cuales se va ascendiendo hasta culminar la pirámide. Según su teoría, un individuo no tiene interés por satisfacer necesidades de un escalón superior hasta que no ha satisfecho todas las necesidades del escalón inferior. Estas necesidades pueden agruparse en cinco categorías de menor a mayor nivel:

- Fisiológicas: Garantizan la existencia del individuo y de la especie. (Alimento, vestido, descanso, sueño, respiración....)
- Seguridad: Protección contra amenazas, evitar daños y riesgos, empleo estable o fijo...
- Sociales o de afiliación: Pertenencia a grupos en los cuales se da o se recibe afecto, amistad...
- Reconocimiento: Necesidades psicológicas o del ego. Autoestima, respeto, éxito, prestigio.
- Autorrealización: Autosuperación. Desarrollo pleno de la personalidad. Creatividad. Resolución de problemas complejos. Es decir, desarrollar el talento al máximo.

Una vez satisfechas las necesidades del primer nivel, se desactivarán los estímulos para conquistarlas y serán sustituidos por la búsqueda de las de seguridad: abrigo, refugio y protección contra el peligro. Una vez satisfechas éstas, se buscará la necesidad de ser estimado y querido por los demás y así sucesivamente (Iborra et al, 2008).

Maslow concluye que la remuneración y la seguridad en el puesto de trabajo no es la principal preocupación dentro de la escala de necesidades y que solamente un pequeño porcentaje de la población alcanza el nivel de autorrealización (Maslow, 1954)

Si nos centramos en el mercado laboral, según la teoría de Maslow, las necesidades son satisfechas de diferentes maneras. Por ejemplo, el primer escalón se satisface con el salario y otros beneficios sociales. Las necesidades de seguridad pueden ser satisfechas con la estabilidad en el trabajo (contrato fijo, compañías sólidas, protecciones personales para evitar accidentes laborales...). Para el tercer escalón de necesidades sociales, las organizaciones empresariales (la dirección) debe favorecer el buen clima de trabajo, con buenas relaciones interpersonales entre el personal de la empresa. Las necesidades del ego se pueden satisfacer con una política justa de reconocimiento y ascensos, de manera que su posible consecución sirva de motivación para que el trabajador desarrolle de manera óptima las tareas que tiene asignadas. Por último, para las necesidades de autorrealización, la dirección debe asignar a cada empleado un trabajo desafiante o exigente, con nuevos retos y objetivos a conseguir, aunque siempre adaptado a las expectativas y capacidades de cada uno (Maslow, 1954).

Esta teoría arroja luz en la presente investigación ya que apunta hacia la vinculación entre las circunstancias personales y el entorno individual y las competencias de cada individuo. Con esta teoría se empieza a comprender la cuestión que interesa respecto a qué motiva al individuo y por qué condiciona su comportamiento, pero se presenta como una teoría excesivamente rígida e incompleta en lo que concierne al ámbito empresarial. Las críticas a esta teoría se centran en el tipo de necesidades que se cubren en la teoría y en el carácter jerárquico de las mismas (Iborra et al, 2010). A manera de ejemplo, los profesionales motivados por su convicción de ayudar a los más necesitados, en países en guerra, anteponen su motivación a las necesidades más básicas, como su propia seguridad física.

Clayton Paul Alderfer propuso una revisión de la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow. Le llamó teoría ERG (*Existence, Relatedness and Growth*). En español se conoce como teoría ERC (Existencia, Relación y

Crecimiento). La razón de esta denominación estriba en que su autor considera que las personas tienen tres tipos básicos de motivaciones (Aldelfer, 1972)

- Motivaciones de existencia: Consisten en la provisión de los requisitos materiales necesarios para la subsistencia del individuo y de la especie. Aquí agrupa las necesidades más básicas consideradas por Maslow, es decir, los dos primeros escalones de su pirámide (fisiológicas y de seguridad).
- Motivaciones de relación: Constituyen las interacciones satisfactorias con otras personas, los sentimientos de aceptación por el grupo – sentido de pertenencia al grupo -, dar y recibir afecto. Aquí se incluyen las necesidades sociales y la parte de estima de las necesidades psicológicas de Maslow.
- Motivaciones de crecimiento: Comprenden el anhelo interior de desarrollo personal y el hecho de tener un alto concepto de sí mismo. En este apartado se incluyen las necesidades psicológicas de autoestima y de autorrealización de Maslow.

En principio, parece que esta teoría se limita tan solo a organizar las necesidades en tres niveles, en lugar de los cinco establecidos por Maslow. Sin embargo, las diferencias son más sustanciales, ya que la teoría de Alderfer no establece una estructura rígida de las necesidades, como lo hace la de Maslow, en la que se sigue un orden correlativo para su satisfacción. Alderfer considera que la conducta y el comportamiento de cada individuo tienden a moverse desde las necesidades más concretas hacia las menos concretas (la subida en los escalones de la pirámide de Maslow), pero incluye en su teoría la posibilidad de un fenómeno de frustración-regresión, que considera que si el individuo no logra satisfacer una necesidad de orden superior, se centra en otra de orden inferior. Según Alderfer, cuando una persona no satisface una necesidad de existencia (las más concretas), se dedica con más esfuerzo a la satisfacción de otra necesidad

de esa misma categoría. También señala que cuando el individuo ha satisfecho ya una necesidad de crecimiento, se dedica a la satisfacción de otra necesidad de ese o de otro nivel.

De acuerdo a la teoría de Aldefer, las competencias de los profesionales variarán si tienen satisfechas necesidades de orden inferior; esto podrá tener consecuencias sobre su potencial profesional dentro de la organización dado que una promoción puede constituir, para algunos directivos, una necesidad de orden superior. Por ello, la teoría de Aldefer se convierte en referente para el cumplimiento de los objetivos de esta tesis doctoral. La teoría de Aldefer nos obliga a plantearnos si todos los trabajadores contemplan las mismas necesidades y si, por ende, la asunción de mayor responsabilidad en el puesto de trabajo es una necesidad igual para directivos y no directivos.

En esta línea Douglas McGregor publicó en 1960 la obra titulada "*The human side of enterprise*" (McGregor, 1960), donde señalaba los supuestos que, desde su punto de vista, subyacen en las competencias de los directivos, y comentaba las consiguientes consecuencias que estas competencias tienen sobre los empleados (Steers et al, 2004). Indica que cada gerente, directivo o jefe sostiene un conjunto de suposiciones sobre los trabajadores y sobre la relación de éstos con el trabajo. McGregor lleva estas suposiciones al extremo y describe dos formas de pensamiento en los profesionales, denominándolos Teoría X y Teoría Y, que son teorías contrapuestas de dirección.

La Teoría X considera que el ser humano es vago por naturaleza, incluyendo los supuestos con una visión tradicionalista y pesimista del hombre y de su relación con el trabajo. Es decir, que los trabajadores solamente actúan bajo amenazas, son perezosos, aborrecen el trabajo por naturaleza, trabajan básicamente por dinero, carecen de ambición, no se identifican con la empresa, se resisten a los cambios y carecen de aptitudes para las tareas complejas. Si es posible, evitan el

trabajo y prefieren eludir responsabilidades. Estos trabajadores necesitan ser dirigidos. Un directivo movido por la Teoría X considera que, para alcanzar los objetivos, debe presionar, controlar, dirigir, amenazar con castigos y recompensar económicamente. Este tipo de dirección desarrollará una organización autocrática, supervisará muy de cerca a sus empleados, les señalará con detalle las tareas que deben realizar y se arrogará siempre la toma de decisiones (Schneider, 2007).

En contraposición con la Teoría X, expuso un conjunto de supuestos de contenido más optimista y humanista, la llamada Teoría Y. Según ésta, los trabajadores pueden disfrutar de su trabajo, buscan gratificaciones de orden superior, no solamente económicas; son ambiciosos y están dispuestos a asumir nuevas responsabilidades y a aceptar cambios; se identifican con la empresa. Esta teoría considera a los trabajadores como el activo más importante de la empresa, y sus empleados son personas optimistas, dinámicas y flexibles. Un directivo, según la visión de la Teoría Y, considera generalmente a sus trabajadores maduros y responsables, por lo que ejercerá un estilo de dirección más participativo y democrático, dará espacio para la autodirección y el autocontrol y ofrecerá oportunidades para que los empleados tomen decisiones sobre su trabajo (Schneider, 2007).

Para aumentar la motivación hay que utilizar y aplicar más los supuestos de la Teoría Y. La aplicación debe suponer, desde la Dirección, un incremento de la responsabilidad del trabajador, una mayor competencia de delegación de autoridad y la concesión de oportunidades para realizar un trabajo más exigente y estimulante. Estos fines se alcanzarán de un modo más eficaz incidiendo en el puesto de trabajo (Albaizar et al, 2000).

A manera de conclusión, McGregor arroja luz a esta investigación cuando indica que cada directivo desarrollaría un estilo de dirección, es decir unos comportamientos específicos determinados, concordantes con los supuestos que

tuvieran sobre el hombre y su relación con el trabajo. Y además, que los propios trabajadores reaccionarían a su estilo de dirección de manera tal que se irían acercando a estos supuestos iniciales, es decir adaptando su comportamiento y sus competencias al estilo concreto de su superior jerárquico.

En definitiva, el directivo pensaría que los trabajadores tienen ciertas características personales y los dirigiría de acuerdo a esta idea predeterminada, y los empleados se comportarían de manera acorde con estas supuestas características. Por tanto, la teoría de McGregor apoya uno de los objetivos de esta investigación por la cual se pretende explorar si las competencias y los comportamientos de los profesionales condicionan su potencial.

Otra teoría especialmente relevante para la presente investigación es la teoría de David McClelland. Podemos señalar como hito del nacimiento de esta teoría la publicación de su libro en 1985 "*Human Motivation*" (Boyatzis, 2000). McClelland define la motivación como "El interés recurrente por un estado basado en un incentivo natural, que energiza y selecciona el comportamiento" y desglosa la motivación en lo que denomina los tres motivos o necesidades sociales (McClelland, 1988). Ya en la propia definición del autor se puede observar la relación entre motivación y comportamiento que tanto interesa a la presente investigación.

Para formular su teoría, McClelland parte del trabajo de Henry Murray y su Teoría de la personalidad. Según sus planteamientos, cuando la persona ha logrado satisfacer sus necesidades básicas (necesidades que equivalen a las fisiológicas y de seguridad de Maslow), su comportamiento en el trabajo pasa a estar dominado por estos tres tipos de necesidades o motivos:

- Motivo de logro, es decir, el impulso de sobresalir, de alcanzar metas, de vencer obstáculos y de tener éxito (Boyatzis, 1982). El motivo de logro, mueve a la persona a tratar de alcanzar o superar

un estándar de desempeño (Andrews, 1967). El hecho de establecer objetivos retadores, de asumir riesgos y responsabilidades, constituyen comportamientos asociados al motivo de logro. Los resultados relacionados con este motivo son los trabajos que suponen un reto y las personas con alto motivo de logro suelen evidenciar competencias como la iniciativa o la orientación al resultado (Miron, 1979). Esta necesidad es un motor inconsciente para hacer las tareas lo mejor posible con el fin de superar los estándares establecidos (Rosen, 1956) por lo que inducen a los individuos a imponerse a sí mismos metas elevadas y la necesidad de alcanzarlas (French, 1955). Las personas movidas por esta idea desarrollan el deseo de la excelencia, apuestan por el trabajo bien realizado, son persistentes en las tareas que realizan (Feather, 1961), aceptan responsabilidades y necesitan *feedback* constante sobre su actuación (McClelland y Liberman, 1949).

Algunos autores prestan especial interés al motivo de logro y defienden la relación del mismo con determinados entornos culturales (Córtes, 1960; Maehr, 1974), establecen la conexión con la tipología de puesto de trabajo que ocupan los trabajadores (Crockkett, 1962) o incluso se establecen teorías con respecto a la relación entre este motivo y la eficiencia en la realización de determinadas tareas (Entin y Raynor, 1973). Poseer un elevado motivo de logro facilita la resolución de problemas complicados (French y Thomas, 1958) y es determinante de éxito para profesionales que dirigen y gestionan empresas pequeñas (Miron, 1979). Así mismo, las personas que tienen alto nivel de logro poseen más capacidad de emprender (Papanek, 1962) y de solventar obstáculos ante las dificultades (Birch, 1945).

- El segundo motivo, el motivo de afiliación, es aquel en el que la persona trata de generar y mantener buenas relaciones con las personas que le importan. Las competencias asociadas a la afiliación son aquellas en las que el individuo tiene la necesidad de mantener el contacto con sus congéneres (Atkinson, 1960). Los resultados relacionados con la afiliación se basan en la efectividad de la persona creando un buen clima de trabajo. Las personas que poseen alto nivel de afiliación suelen evidenciar competencias como la empatía o la construcción de relaciones (Boyatzis, 2000). Las personas con fuerte necesidad de afiliación, necesitan mantener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, eligen pasar tiempo con amigos, hablan constantemente con conocidos y familiares, (French y Chadwick, 1956) y por ello necesitan distintos canales y vías de comunicación con mucha frecuencia (Lansing y Heyns, 1959), les gusta ser populares, el contacto con los demás y les agrada trabajar en grupo y ayudar a otras personas (Exline, 1962). Así mismo, las personas con este motivo suelen evidenciar mayor nivel de la competencia comprensión interpersonal (Byrne, 1961)

- En cuanto al motivo de poder, el tercer motivo, las conductas asociadas a esta necesidad se basan en conseguir que las personas hagan las cosas con las pautas que se les indica, en influir en otros como medio para conseguir resultados. Por ello las personas con este motivo desarrollado suelen tener muy desarrolladas las competencias de liderazgo o dirección de personas (Burnham, 1997). El motivo de poder es un motor inconsciente para ejercer influencia sobre otros. Las personas con fuerte necesidad de poder disfrutan en posiciones que exijan la competencia liderazgo por lo que prefieren puestos en los que

puedan mandar y dirigir a otros, como los puestos directivos. A las personas motivadas por el poder les gusta que se les considere importantes, hablar en público, ser escuchados y desean adquirir progresivamente prestigio y estatus (Steele, 1977), son más extrovertidos (Ewen, 1964), suelen tener mayor impacto (Fodor y Farrow, 1979) e influyen en la toma de decisiones en los grupos más que aquellos que no tienen tan desarrollado el motivo de poder (Fodor y Smith, 1982). Así mismo, las personas con alto grado de este motivo suelen ser mejores gestionando equipos (McClelland, 1976)

McClelland indica que las tres motivaciones o necesidades operan simultáneamente, pero en un determinado momento una de ellas domina sobre las demás, y es entonces cuando la conducta del individuo en cuestión se orienta preferentemente hacia la satisfacción de esa necesidad. Cada individuo posee un determinado nivel para cada una de las tres necesidades, y la proporción entre ellos es diferente en cada persona (McClelland, 1976) Por ejemplo, tener alta necesidad de logro, baja necesidad de afiliación y moderada necesidad de poder es característico de emprendedores de éxito. Por otra parte, para puestos directivos es necesaria una elevada tasa de la necesidad de poder, puesto que su función no es la de ejecutar directamente las tareas, sino la de dirigir a otras personas para que las realicen y alcancen los objetivos previstos (Burnham, 1997). Algunos autores incluso defienden diferencias por sexo. Por ejemplo, relacionan mayor motivo de logro a las mujeres (French y Lesser, 1964) o estudian las diferencias entre motivos de los hombres y las mujeres en situaciones competitivas (Karebenick y Youseff, 1968) o llegan a proponer las diferencias entre las carreras profesionales de las mujeres en función de las motivaciones de sus maridos (Winter et al, 1977).

Por todo ello, se puede concluir que todos los autores anteriores refuerzan que las competencias que desarrollan y ponen de manifiesto los profesionales se relacionan con su estructura de motivos y que en función de las competencias individuales se obtienen unos resultados u otros en su puesto de trabajo. En esta línea, en 1973, McClelland publicó el artículo “Midiendo Competencias en lugar de la Inteligencia” (“*Testing for Competence Rather Than Intelligence*”) en la Harvard Business Review (Boulter et al, 1996). En este momento introduce la importancia de evaluar las competencias entendiendo por competencias los comportamientos de una persona que le permiten tener mejores resultados en un determinado puesto de trabajo o situación determinada (Boulter et al, 1996). Su publicación supuso la inauguración del movimiento de las competencias en Psicología. Las conclusiones fundamentales de este trabajo eran que las pruebas de contenido tradicionales, como aptitudes académicas y de conocimientos, junto con calificaciones escolares y títulos, en primer lugar, no predecían el futuro desempeño en el trabajo o el éxito en la vida, y por otra parte, discriminaban claramente a las minorías, por ejemplo mujeres y personas de estratos socioeconómicos bajos (Boulter et al, 1996). Sobre esta teoría, algunos años después, Daniel Goleman desarrolla su concepto de Inteligencia emocional.

Estos hallazgos llevaron a McClelland a buscar métodos de investigación que le permitieran identificar las variables que predijeran el desempeño en el trabajo y que no estuvieran “prejuizadas” por la raza, el género o los factores socioeconómicos (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002). A manera de ejemplo, podemos citar una de las investigaciones liderada por McClelland que concluía que las diferencias en los resultados de negocio se debían a los distintos perfiles de los directivos. En él indicaba que la diferencia entre los que utilizaban eficazmente sus competencias y los que no puede suponer un 140% de diferencia en sus resultados de los negocios (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002).

Esta última teoría plantea unas conclusiones empíricas absolutamente alineadas con los objetivos de esta investigación, refuerza la relevancia de las competencias en el puesto de trabajo y pone de manifiesto la importancia de la evaluación de competencias para la toma de decisiones en el ámbito de los recursos humanos.

Figura 2.3: Esquema de las Teorías de la motivación centradas en la persona.

Autores	Teoría / Idea principal
Maslow	Teoría de la jerarquía de las necesidades. El comportamiento evoluciona en función de las necesidades, desde las más básicas para sobrevivir hasta la autorealización.
Aldefer	Teoría de la existencia, relación y crecimiento. Lo que mueve el comportamiento son razones de subsistencia, de relación con los demás o el anhelo de desarrollo personal.
McGregor	Teoría X y Teoría Y. Las suposiciones que haga un superior jerárquico condicionarán el comportamiento humano del subordinado.
McClelland	Teoría de las necesidades o motivos sociales. Lo que mueve el comportamiento es el logro, la afiliación y/o el poder de cada individuo.

Fuente: Elaboración propia.

Este grupo de teorías explican en gran medida los diferentes comportamientos del ser humano en base a la propia persona en un puesto de trabajo concreto pero no tienen en cuenta el contexto físico y entorno de trabajo. Es por ello que para continuar con el objetivo de la investigación se presta imprescindible revisar las teorías que estudian la relación entre el contexto y la persona.

Teorías centradas en la relación entre la persona y el contexto.

Uno de los primeros autores que relacionan el comportamiento de las personas en función del contexto de su entorno es Frederick Herzberg, que en 1959, junto con Mausner y Snyderman, publica "*The motivation to work*" (Ahmed, 2006), donde se propone la teoría de motivación-higiene, también conocida como "La teoría de los dos factores o teoría del factor dual". Según esta teoría, los factores que generan insatisfacción en los trabajadores son distintos de los factores que producen satisfacción. Herzberg indica que las personas, por lo general, tienen un sistema dual de necesidades: por una parte, encontramos la necesidad de evitar el dolor o las situaciones desagradables, y, por otra, la de crecer emocional e intelectualmente y que en función de ello se comportan de una determinada manera. En consecuencia se puede afirmar que todos los individuos están influenciados por dos factores (Herzberg, 1968):

- La satisfacción, o los factores motivadores que se corresponden con los niveles altos de la pirámide de Maslow. Estos factores, si se cuenta con ellos, son muy motivadores, pero si, por el contrario, no se tienen, no pueden producir ningún tipo de insatisfacción o desmotivación. Para Herzberg, estos factores son intrínsecos al trabajo, ya que se refieren al contenido del trabajo en sí mismo. Son factores motivadores la responsabilidad en el trabajo, la formación, la iniciativa, la creatividad en el puesto de trabajo, etc.

- La insatisfacción, que es el resultado de los factores "higienizantes". Estos factores pueden producir mucha insatisfacción cuando no están adecuadamente atendidos, pero por muy bien que se atiendan nunca llegan a producir excesiva satisfacción. Herzberg

comparó estos factores con la higiene, diciendo que si una persona no se cuida caerá enferma, pero por mucho que se cuide no está libre de padecer enfermedades. Estos factores son extrínsecos al trabajo, dependen más del entorno. Ejemplos de factores “higienizantes” son el salario, las relaciones con el jefe, con los compañeros, horarios, vacaciones...

Para explicar su teoría de forma simplificada, Herzberg recurre al concepto de motivación KITA (acrónimo de la frase en inglés “*kick in the ass*”, o sea, “patada en el trasero” (Tietjen et al, 2008). Dado que existen factores motivadores externos positivos y negativos, con el concepto KITA se quiere señalar la idea de que los directivos requieren el uso de “zanahorias” (lo que representa KITA positiva) o “palos” (lo que será KITA negativa) para que los empleados realicen sus tareas.

Para Herzberg, una persona puede estar motivada y al mismo tiempo desmotivada en el trabajo, ya que los factores no son excluyentes entre sí: pueden ser dos caras de una misma moneda. (Tietjen et al, 2008).

Esta teoría apunta también, en cierto sentido, hacia la idea de que los satisfactores o motivadores pueden movilizar el comportamiento humano. Herzberg nos habla, alineado con el objetivo de esta investigación, del concepto de “zanahorias” como un elemento de motivación. Por ello nos da a entender que algunos profesionales pueden mostrar más o menos competencias porque desean ser seleccionadas, retribuidas o promocionadas.

Sin embargo, es generalmente aceptado que no todas las personas reaccionan de la misma forma ante un mismo estímulo. Por ello se deben desarrollar las teorías que expliquen qué estímulos pueden afectar, favorecer o no el proceso de motivación laboral, dado que, como se ha visto con anterioridad, la mayor motivación y utilización de competencias determinará en gran medida el rendimiento de la empresa. Si bien Herzberg ya apuntaba los factores que

favorecían la satisfacción en el trabajo (el reconocimiento, el crecimiento profesional, la responsabilidad, el logro...) (Herzberg et al, 1959) se exponen, a continuación, otras teorías que desarrollan el comportamiento de la persona en función de determinados elementos del contexto.

Teoría de las Expectativas

El iniciador y autor más destacado de esta teoría es Vroom (1964) (Vroom, 1964). Porter y Lawler la completaron pocos años más tarde, concretamente en 1968 (Porter y Lawler, 1968). La teoría de Vroom parte de la hipótesis de que todos los individuos, como seres pensantes, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a los sucesos futuros de sus vidas. Su conducta vital es el resultado de las elecciones que va tomando entre varias alternativas, de decisiones basadas en creencias y actitudes. El objetivo de estas elecciones es maximizar las recompensas y minimizar el “dolor” (Pinder, 1985). Los profesionales altamente motivados son aquellos que perciben ciertas metas e incentivos como valiosos para ellos y, a la vez, perciben subjetivamente que la probabilidad de alcanzarlos es alta. Por lo que, para analizar la motivación, se requiere conocer qué buscan en la organización y cómo creen poder alcanzarlo.

Los puntos a destacar en esta teoría son (Pinder, 1985):

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.
- El profesional confía en que si se consigue el rendimiento esperado surgirán a continuación ciertas consecuencias favorables para él. La instrumentalidad es la relación percibida entre el rendimiento y el alcance de las recompensas.
- Cada consecuencia alcanzada tiene para el profesional un valor determinado, denominado “valencia”, es decir, la importancia que el individuo le asigna a las recompensas.

- La motivación de una persona para mostrar una competencia es mayor cuanto mayor sea el producto de las expectativas, por la instrumentalidad y la valencia
- La relación entre el esfuerzo y el rendimiento depende de las competencias del profesional y de su percepción del puesto.
- Cada profesional tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en la tarea.
- El profesional espera que quienes realicen los mejores trabajos logren las mejores recompensas.
- La fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

Porter y Lawler (1968) ahondan en esta Teoría explicando que las organizaciones establecen las recompensas en base a los objetivos alcanzados o resultados y no por el esfuerzo (Iborra et al, 2008).

Sin embargo, y como se demostrará más adelante, no todos los profesionales actúan por el hecho de recibir alguna recompensa, por lo que esta teoría es incompleta y se debe indagar sobre otros factores que expliquen más elementos que actúen de motores del comportamiento y aporten luz sobre el porqué unas personas muestran más competencias que otros. En esta línea, y muy vinculado a el motivo de logro de McClellan se encuentra la teoría de la fijación de metas.

Teoría de la Fijación de Metas.

Edwin A. Locke establece que las metas son importantes en cualquier actividad, ya que motivan, guían y dirigen nuestros actos y nos impulsan a dar el mejor rendimiento posible, a dar lo mejor de nosotros mismos (Locke y Latham, 1990).

Una meta es cualquier cosa que un individuo se esfuerza por alcanzar. La teoría de Locke destaca el papel motivador de las metas específicas en el comportamiento humano (Clark, 2003). La base de la motivación, según esta teoría, estriba en el hecho de querer alcanzar una meta. Uno de sus hallazgos más importantes para el mundo empresarial consiste en el aserto de que un empleado con unas metas claras realizará mejor su trabajo que otro que no las tenga, o incluso que no las tenga tan claras (Levinson, 2003). Ante la perspectiva de unas metas claras y concisas, el trabajador generará mayor rendimiento que ante unos objetivos generales, menos concretos. Esta teoría entronca directamente con el motivo de logro de McClelland y explica por qué algunos profesionales destacan sobre otros en la consecución de objetivos, siempre y cuando las metas sean claras y determinantes ante aquello que se desea alcanzar (Clark, 2003).

El segundo hito importante de la teoría de Locke estriba en la directa relación existente entre la dificultad de las metas propuestas para llegar al objetivo y el esfuerzo que se genera para alcanzarlas. En este punto se alinea con las aportaciones de Porter y Lawler en la teoría de las expectativas de Vroom. Y concluye que cuanto más difícil sea llegar a la meta, más motivado estará el individuo que se ha propuesto superarla. En esta línea, aun admitiendo que las metas han de ser específicas y desafiantes, hay que añadir que tienen que poseer un *feedback*. El empleado debe tener la posibilidad de conocer si va por el buen camino hacia la consecución de la meta, y sentirse valorado por ello (Lathan y Criag, 2004). Aunque, también se debe considerar que el esfuerzo por

alcanzar las metas, se rige también por otros factores, como el compromiso personal que el profesional establece con la meta, la eficiencia personal y el tipo de tareas que exige desarrollar. En este aspecto, se plantea ante la empresa la dificultad de desarrollar de forma óptima, por ejemplo, el trabajo en equipo, puesto que alcanzar el objetivo puede no depender tan solo de uno mismo, sino de la colaboración más o menos eficaz del resto de un equipo (Lathan y Craig, 2004)

Este hecho plantea por otra parte un problema, dado que un exceso de dificultad en la tarea de alcanzar la meta puede conducir a la desmotivación. Esta conclusión está muy relacionada con las aportaciones de Aldefer a la teoría de Maslow y las aportaciones de Vroom, Porter y Lawler. Así mismo está intrínsecamente relacionada con el motivo de logro definido por McClelland. Sin embargo esta teoría no contempla la posibilidad de que las personas muestren unas competencias por el mero hecho de querer o de que les guste una actividad concreta sin necesidad de conseguir una meta concreta.

Para el objetivo de esta investigación, Locke aporta la gran relevancia que tienen las metas en los profesionales y cómo su esfuerzo y rendimiento cambia en función las metas profesionales.

Sin embargo, estas aportaciones no resuelven la duda generalizada sobre si ante las mismas metas, objetivos y recompensas todos los profesionales sienten la misma igualdad de oportunidades. Es por ello necesario ahondar en la teoría que investiga sobre este concepto.

Teoría de la Equidad.

Esta teoría la desarrolla Adams en 1963 y se centra en el modo en el que el trabajo se ve recompensado. Afirma que los individuos comparan sus recompensas y el producto de su trabajo con las de los demás, evalúan la justicia de las posibles diferencias, y reaccionan con el fin de eliminar cualquier injusticia. Si existe un estado de inequidad considerado injusto, el ser humano busca la equidad. Si recibe lo mismo que los demás en igualdad de condiciones, se siente satisfecho y motivado para seguir adelante; de lo contrario, se desmotiva. O bien, en ocasiones, aumenta el esfuerzo para lograr lo mismo que los demás (Adams, 1963).

En el seno de una empresa, cada trabajador brinda ciertos aportes (A) en su trabajo cotidiano (conocimientos, experiencia, tiempo, esfuerzo, dedicación, entusiasmo, etc.), y percibe un conjunto de recompensas o resultados (R) (salario, beneficios sociales, prestigio, estimación, reconocimiento, etc.). Los trabajadores tienden a comparar los aportes y resultados propios con los de otros compañeros o grupos de referencia (Trechera, 2012).

El punto clave de la teoría de la equidad es que, en caso de desigualdad, los trabajadores reaccionan para eliminarla. Pueden hacerlo de diversas maneras, siendo las más habituales (Wright et al, 2009):

- Cambiando sus aportaciones (tendencia a reducir el esfuerzo cuando la remuneración es insuficiente o a aumentarlo cuando es excesiva).
- Intentando cambiar los resultados.

- Distorsionando la percepción del propio esfuerzo (“en realidad trabajo más/menos de lo que pensaba”)
- Distorsionando la percepción del trabajo de los demás (“en realidad, su puesto no es tan bueno como el mío”)
- Escogiendo otras referencias (“estoy peor que el compañero uno, pero mejor que el compañero dos”)
- Abandonando (renunciar)

Según esta teoría, el trabajador puede hacer sus comparaciones con un referente que desarrolle actividades parecidas a las suyas dentro del mismo departamento, o de la misma empresa, o con personas de otras empresas. E incluso con personas que, sin desarrollar actividades equivalentes, tengan una experiencia equivalente, tanto dentro como fuera de la empresa (Ambrose, 1999). Esta teoría refuerza parte del objetivo propuesto por esta investigación donde se propone un modelo homogéneo de evaluación de competencias de profesionales que según esta teoría sólo tendrá sentido si el sistema de recompensas, del conjunto de personas evaluadas, es percibido como justo y equitativo.

Dicho esto, y a pesar de que se establecieran políticas homogéneas de gestión de personas, que generaran total equidad en una organización, se debe plantear si el hecho en sí de mostrar potencial a través de las competencias es un resultado en sí mismo para satisfacer la motivación de cada profesional o está condicionado por el deseo de los individuos de promocionar para obtener mayor retribución. Es por ello que hoy en día es difícil hablar de motivación sin considerar el concepto de retribución. A continuación se repasan distintas aportaciones sobre la vinculación entre motivación y retribución.

Teorías motivacionales relacionadas con la retribución.

Varias teorías motivacionales relacionan claramente la motivación con el tema de la retribución salarial. Algunas defienden que cuanto mayores primas o subidas salariales obtengan los trabajadores, mayor será su rendimiento, como propuso Taylor. Por el contrario, existen otras teorías en las que se defiende la idea de que la retribución no es el factor sustancial como Chant, Hersey y Scott. (Morrow, 1999).

Es generalmente aceptado en la práctica empresarial que la retribución podría considerarse en muchos casos como elemento directa y proporcionalmente vinculado a la motivación laboral de los trabajadores, y que son muchas las empresas que aumentan los salarios (bien de forma colectiva, bien de forma individual), con el único fin de contar con trabajadores perfectamente motivados. Aun corriendo el elevado riesgo de obtener el efecto contrario, la temida desmotivación, cuando la medida no se gestiona de forma adecuada.

Sin embargo, en las investigaciones llevadas a cabo en la Academia, si bien se ha escrito y hablado mucho sobre la motivación, son escasos los estudios que han considerado la retribución como un único factor motivador. Mucho más frecuente es considerarla como un medio para satisfacer otras necesidades del trabajador.

Algunos estudios de psicología económica, como los de Scitovsky (1977) y Lane (1978) (Jaén, 2010), aportan la tesis de que el efecto motivacional de la retribución actúa de forma asimétrica: su incremento individual no contribuye en nada –o tan solo en pequeña medida- al bienestar o la satisfacción global, si bien su descenso la disminuye en mayor o menor grado.

La retribución es un factor social de integración fundamental para las personas. Por consiguiente, el sistema retributivo debe ser capaz de explicar de forma coherente las diferencias que se producen entre los salarios de los trabajadores, de tal forma que se ajusten las retribuciones en situaciones similares y sean dispares en casos diferentes. En casos de flagrante desigualdad retributiva se provocarán desmotivaciones laborales y surgirá un innecesario empeoramiento del clima laboral (Flannery et al, 1996). Al tratarse el salario de un elemento de integración, se deben dar opciones de crecimiento salarial a todos los empleados de una misma empresa, de forma tal que ningún trabajador pierda el aliciente de una mayor retribución o de una promoción a cambio de un mayor rendimiento (Flannery et al, 1996).

Siguiendo con otras teorías que vinculan motivación y retribución, encontramos la enunciada por Taylor. Considera este autor que para asegurar el rendimiento del trabajador y el buen entendimiento con la empresa, el elemento más motivador es el salario. El mecanismo propuesto por Taylor fija un sistema retributivo variable, dependiente de primas (Bordas, 2001).

Sus teorías suscitaron una gran oposición en su tiempo. Las condiciones que se imponían crearon un gran malestar entre los trabajadores, que lucharon en sus respectivos medios hasta conseguir restringir al máximo la aplicación en la práctica de los planteamientos teóricos de Taylor. Así, por ejemplo, Norman Maier introduce el concepto del peso relativo del salario y recordó que ya en los años treinta las investigaciones llevadas a cabo por Chant, Wyat, Langdon y Stock habían demostrado la importancia de los factores no económicos y el relativo peso de la remuneración en todo lo relativo a la motivación. (Flannery et al, 1996) y Herzberg en su artículo de la Harvard Business Review “Una vez más: como motivar a los empleados” afirma “antes era normal decir: dadles más

dinero y quedarán contentos. Yo he demostrado que no es verdad” (Herzberg, 2003)

En esta línea afirma Peter Drucker: “lo que no comprendió Maslow es que el deseo cambia por el mismo hecho de verse satisfecho. Cuando el deseo económico está satisfecho, es decir, cuando las personas no necesitan subordinar todas sus acciones a comer todos los días, la obtención de compensaciones económicas se hace cada vez menos satisfactoria. Pero esto no significa en modo alguno que las compensaciones económicas pierdan importancia; muy al contrario, mantienen su capacidad para crear insatisfacción en caso de que desaparezcan, los premios económicos dejan de ser incentivos y se convierten en derechos adquiridos, y si no se tiene cuidado con ellos, y llega a cundir la insatisfacción en cuanto a las compensaciones económicas, incluso llegarán a ser contraproducentes (Arraiz, 1999).

En conclusión, podemos afirmar que la motivación tiene una relación tangencial con la retribución y que, por ende, muchos profesionales desarrollan y ponen de manifiesto sus competencias, en su día a día, con cierta independencia de la retribución.

Por todo lo anterior surge una nueva duda en la investigación dado que, si partiésemos de la hipótesis de que una organización empresarial presenta un sistema claro y transparente que provoque expectativas profesionales similares a todos sus profesionales, que tenga un sistema de metas y objetivos homogéneo para todos y una política retributiva equitativa y competitiva, cabría preguntarse si todos los profesionales mostrarían las mismas competencias. Esta pregunta obliga a revisar qué otras variables motivan a los profesionales a poner de manifiesto sus competencias.

Otras variables que generan motivación

En este apartado, se considera relevante repasar algunas otras variables, más concretas, que pueden favorecer la motivación y las competencias de los profesionales. Así pues, muchos han sido los autores, estudiosos y expertos que han puesto en práctica y experimentado diversos procedimientos y teorías en organizaciones de distintos ámbitos, y en diferentes lugares del mundo sobre la medición de las causas de la motivación o desmotivación laboral y el comportamiento de los profesionales ante determinadas actividades.

A continuación se presentan algunos estudios, en diversos campos de actividad y geografías, que han medido las causas de la motivación y la repercusión de las mismas en las organizaciones empresariales.

Un primer estudio de dos autores, Ahmed e Islam, demuestra la relación existente entre motivación laboral y satisfacción en el trabajo en determinadas instituciones educativas (Ahmed, 2006). Hay que poner de manifiesto, en primer lugar, que estos autores conceden máxima importancia al factor humano dentro de las empresas, y que consideran todo lo derivado del mismo como el elemento más efectivo de motivación dentro de este ámbito. Desde esta perspectiva explican Ahmed e Islam el cómo y el porqué de la motivación laboral de los trabajadores en sus respectivos puestos de trabajo, y las consecuencias que esto produce en su comportamiento y su rendimiento. Realizan un estudio en el que, mediante una encuesta aplicada a diferentes miembros de instituciones académicas, elegidos al azar, se intenta dar respuesta a las fuentes principales de motivación de estos trabajadores. Tras un extenso trabajo, concluyeron que lo que más influye en la motivación laboral de los trabajadores de instituciones académicas son las condiciones de trabajo en las que lo desempeñan su actividad.

Hackman y Oldham complementaron el trabajo de Ahmad e Islam en el área académica realizando un estudio centrado en el personal administrativo que trabajan en la educación (Hackman y Oldham, 1976). Determinaron que existen tres aspectos psicológicos relevantes capaces de incidir en la actividad laboral de estos trabajadores:

- La necesidad de sentir que su labor profesional vale la pena; naturalmente, en el marco de su sistema de valores personal,
- el sentimiento de responsabilidad sobre su trabajo y, por último,
- la necesidad de conocer la importancia que genera su esfuerzo sobre los resultados finales de la institución en la que trabajan.

Los resultados de la investigación muestran que la dimensión con la media más alta fue la realización personal, y la más baja el incentivo económico. Es decir, los trabajadores de estos centros educativos se encontraban realizados con su labor, aunque no estuvieran satisfechos con el incentivo económico que percibían.

En esta línea otro estudio, del doctor Carlos Sáenz Herrera, del Hospital Nacional de Niños de Costa Rica, se propuso como objetivo el identificar el nivel de motivación de los empleados del hospital. Los resultados revelaron la existencia de una muy buena identificación de los trabajadores, en general, con la institución y mostraron incluso una mayor predisposición para realizar trabajos extraordinarios sin esperar compensación en el caso de los trabajadores del área de salud. En contra posición la motivación laboral resultó baja en los aspectos relacionados con la satisfacción laboral (percepción de evaluación poco justa del trabajo desempeñado, insuficientes oportunidades de capacitación, escasa comunicación...), ambiente laboral (condiciones físicas inadecuadas y pocos recursos) y salario (tan solo una minoría manifestó recibir salario justo). Dada la buena identificación con la institución, cabría esperar que si se mejorasen los aspectos deficientes se produciría una mejora en la motivación y el desempeño (Hernández 2000).

El siguiente estudio a destacar, en el área sanitaria, es el realizado en el Hospital Mario Muñoz Monroy, de Cuba donde se investigaba la calidad percibida del servicio hospitalario y su relación con la motivación, las competencias y la satisfacción laboral (Varna et al, 2001).

Para el estudio de cada variable se determinaron diferentes dimensiones:

- en la variable de motivación: necesidad social, logro, existencia, afiliación, estima y autoestima, poder y vocación profesional;
- en las competencias: el liderazgo, competencia personal y social, organización, comunicación;
- en satisfacción laboral: relación jefe-subordinado y grupo, control, condiciones de trabajo, beneficios, bienestar subjetivo;

En el análisis de la jerarquía de las necesidades se constató que las necesidades de mayor fuerza motivadora en el personal son la social (“contribuyo a salvar vidas y a ayudar a los demás, sirvo para satisfacer necesidades de los pacientes y sus familiares y para elevar la salud del pueblo”, “ayudo al centro a mejorar el desempeño, la de logro (“brinda la posibilidad de realizarse profesional y científicamente”), la de existencia (“cercanía a la vivienda”, “mejora la economía de mi familia”), la de vocación profesional (poder realizar mi labor como médico, ejercer lo que estudié, estoy satisfecho con el trabajo que realizo). (Varna et al, 2001)

Wright realiza un estudio empírico para analizar la relación existente entre la orientación del empleado del sector público y su motivación laboral, y concluye que para que un empleado público esté motivado por su trabajo debe considerar que éste es importante, y tener además confianza en que lo puede desarrollar con éxito. Por otra parte, es esencial la percepción que tiene el empleado del conjunto de la misión que se lleva a cabo, y de su papel como factor necesario para lograr los objetivos de la misma, además de su deseo de proporcionar una contribución

significativa a la sociedad. Son todos ellos factores que influyen para dar importancia a su trabajo (Wright et al, 2003). Los empleados del sector público están más motivados por incentivos intrínsecos asociados con oportunidades altruistas y de servicio (Engel, 1987)

En esta línea, Onrubia se centró en resaltar el factor humano en los servicios públicos. Para ello, consideró importante evaluar diferentes variables que proporcionasen información respecto a la motivación e incentivos que determinan la actuación de los empleados públicos. Variables tales como la formación, la dedicación en el desempeño de las tareas a desarrollar, el trabajo en equipo, o el fomento de la creatividad o de la innovación, resultan importantes para el éxito de cualquier organización, ya sea pública o privada (Onrubia, 2006). El autor propone que tras las políticas de motivación e incentivos orientadas a los empleados del sector público prime la búsqueda de una mejor respuesta a las necesidades de los ciudadanos.

Tras todas estas consideraciones, se puede afirmar que a los empleados del sector público no siempre les mueve la retribución o factores extrínsecos a su labor, sino que preferentemente la motivación se deriva de la importancia que la organización otorga a su propia labor, y del hecho de mantener la confianza en que son capaces de realizarla de forma excelente.

A manera de resumen, estos últimos estudios realizados permiten concluir que la mayor motivación de determinados profesionales puede estar provocada por la propia vocación de la profesión (como la de los profesionales de la salud, sector público o los profesores) o simplemente la satisfacción de ayudar a sus semejantes.

En esta misma línea McClelland concluye sus estudios explicando la existencia de "incentivos naturales", es decir, de actividades que son en sí mismas satisfactorias para las personas. La satisfacción se deriva, bien de la realización de una actividad, o bien del placer que produce no realizar determinada tarea y esto puede variar el comportamiento en función de la motivación (Atkinson, 1956). Para McClelland, el rendimiento no estriba solamente en la motivación personal, sino en la interacción de esta motivación con el entorno y con las motivaciones de todo lo que completa el ámbito laboral en su conjunto (la política de la empresa, los compañeros, los jefes...) y, por ello, determina que los resultados de esos "incentivos naturales" se traducen en comportamientos o competencias que son comparables ante contextos similares (Spencer y Spencer, 1993).

A continuación se contempla la tabla (véase figura 2.4) que cita las teorías centradas en la relación entre la persona y el contexto.

Figura 2.4: Esquema de las Teorías de la motivación centradas en la relación entre la persona y el contexto.

Autores	Teoría / Idea principal
Herzberg	Teoría de los dos factores o Teoría del factor dual. Existen factores que satisfacen y factores que insatisfacen y no son excluyentes entre sí.
Vroom, Porter y Lawler	Teoría de las expectativas. El esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.
Locke, Lathan y Craig	Teoría de la fijación de metas. Las metas y objetivos guían el comportamiento humano.
Adams	Teoría de la equidad. El ser humano compara sus objetivos y sus resultados con los de los demás.
Taylor, Chant, Hersey, Scott, Langdon, Flannery...	Teoría motivacionales relacionadas con la retribución. Distintas posturas sobre la importancia de la retribución en la motivación.
Ahmad, Hackman, Oldham...	Otras variables que influyen en la motivación: vocación por el oficio, sentimiento de responsabilidad, alineación de valores personales con los valores de la institución dónde se trabaja...

Fuente: Elaboración propia.

Una vez expuestas todas estas teorías y estudios de investigación podemos concluir que las variables de contexto que pueden llegar a determinar la mayor o menor motivación de una persona son múltiples (metas, equidad, satisfacción laboral en la organización, responsabilidad, trascendencia en lo que hago,

realización personal, relaciones interpersonales, identificación con los valores y actividades de la compañía en la que se trabaja, repercusión en la sociedad, carácter altruista..) y, por ello, parece lógico determinar que cualquier investigación que se realice en este ámbito será de difícil extrapolación dado que el contexto de las empresas varía de un sector a otro o de una profesión a otra o de un país a otro.

De cara al objeto de esta investigación se puede concluir que, en consecuencia, si se pudiera medir la motivación a través de las competencias se tendría una información muy útil para tomar decisiones, en el campo de la gestión de los recursos humanos, con el fin de tomar decisiones de gestión y más concretamente sobre el potencial de los profesionales.

Es, por ello, de vital importancia para la investigación revisar, en este marco teórico, las aproximaciones a la evaluación de las competencias así como las herramientas existentes.

2.4. Origen y aproximaciones de la evaluación de competencias

Los primeros ensayos realizados sobre evaluación de competencias se llevaron a cabo a principios de los años setenta con Oficiales de Información del Departamento de Estado de los Estados Unidos (Spencer y Spencer, 1993). El primer ensayo documentado que lideró el Departamento de Estado de los Estados Unidos fue la investigación sobre las técnicas de selección de los nuevos Oficiales de Información del Servicio Exterior (FSIOS). Estos jóvenes diplomáticos representaban a Estados Unidos en países extranjeros, proveían de personal a las bibliotecas, organizaban eventos culturales y daban conferencias sobre su país a grupos de ciudadanos del lugar de destino. En realidad, su trabajo consistía en hacer que la mayor cantidad posible de personas admiraran a Estados Unidos y apoyasen sus políticas (Spencer y Spencer, 1993). En 1970, casi la totalidad de los FSIOS eran varones de raza blanca. Tradicionalmente, el Departamento de Estado había seleccionado a sus Oficiales de Información del Servicio Exterior mediante un examen basado en las destrezas que los oficiales veteranos consideraban que un diplomático necesitaba, además de conocimientos esenciales de arte y cultura: Historia Americana, Civilización Occidental, uso del Inglés y ciertas especialidades, como Economía y Gobierno.

Este examen, sin embargo, adolecía de serios inconvenientes. Por una parte, para pasar las pruebas se requerían calificaciones muy elevadas, difíciles de alcanzar por las minorías y, en general, por aspirantes procedentes de otras culturas. Y en segundo lugar, un detallado estudio preparado por el Dr. Kenneth Clark reveló que las calificaciones de los aspirantes en la Batería de Pruebas de Aptitudes Generales FSIO (*General Aptitude Test Battery*), o en la Prueba de Conocimientos Generales Básicos (*General Background Knowledge Test*), no predecían el resultado que se esperaba del aspirante a ocupar un puesto de FSIO. La forma en que un joven FSIO se desenvolvería en Etiopía no podía predecirse

por la supuesta posesión de un vocabulario muy elaborado o por sus elevadas calificaciones en diferentes pruebas de aptitud (Spencer y Spencer, 1993).

Dada la escasa relación existente entre las calificaciones en estas pruebas y el éxito en sus futuras funciones, su utilización representaba potencialmente un acto de discriminación ilegal y entorpecía al Servicio de Información de Estados Unidos. Se concluía además que estos oficiales no representaban realmente el papel que desempeñaban las minorías en la “vida americana” (Spencer y Spencer, 1993).

El reto planteado a continuación estribaba en responder a esta pregunta: Si las medidas tradicionales de aptitudes no predicen el desempeño en el trabajo, ¿qué es lo que sí lo predice? La aproximación de McClelland, que lideró toda la investigación consistió, en primer lugar, en solicitar una muestra de criterio: una muestra de personas que claramente tenían un desempeño superior, y una muestra contrastante de personas que tuvieran un desempeño promedio. Se pidió al Departamento de Estado que indicara quiénes eran los mejores FSIOS y que proporcionara un grupo de comparación. El grupo de desempeño superior estaba compuesto por superestrellas, los jóvenes diplomáticos más brillantes y eficaces. Estos profesionales, a los ojos de sus jefes, compañeros y clientes, eran los representantes de Estados Unidos más eficaces en el extranjero. El grupo de desempeño promedio incluía a personas que hacían su trabajo tan sólo lo suficientemente bien como para no ser despedidos.

En segundo lugar su investigación consistió en la identificación de conductas y pensamientos causalmente relacionadas con resultados exitosos. Las mediciones de competencias deberían involucrar situaciones abiertas, en las que un individuo tiene que generar alguna conducta que requiera la elección de una respuesta entre varias posibilidades alternativas a situaciones estructuradas. Las situaciones de la vida cotidiana y del trabajo raras veces plantean tales condiciones de prueba. El mejor indicador de lo que una persona pueda hacer, y de hecho hará, es lo que

espontáneamente dice o piensa en una situación desestructurada, o lo que ya ha hecho en situaciones similares del pasado (Spencer y Spencer, 1993)

Los resultados fueron concluyentes: las características que diferenciaban a unos y otros no estribaban en los conocimientos, sino en una serie de competencias. Las competencias que diferenciaban a los oficiales con desempeño superior de los que tenían un desempeño promedio incluían las siguientes (Spencer y Spencer, 1993):

- Sensibilidad Interpersonal Multi-Cultural: La habilidad de escuchar lo que las personas de otras culturas quieren decir, y de predecir cómo reaccionarán. Por ejemplo, un FSIO contó la siguiente historia: “Yo era un oficial de asuntos culturales en África del Norte. Un día recibí una orden de Washington según la cual debía mostrar una película que presentaba a un político Norteamericano que era percibido como sensiblemente hostil a la postura de la nación anfitriona. Sabía que si mostraba la película el local sería quemado por más de 500 estudiantes de izquierda enojados. Washington consideraba que se trataba de una gran película, pero para los espectadores locales sería realmente ofensiva. “Mi papel consistía en buscar la forma de mostrar la película, para que la Embajada le pudiera decir a Washington que ya lo habíamos hecho, pero sin ofender a nadie en el país receptor. Se me ocurrió la idea de pasarla en un día festivo, cuando sospechaba fundadamente que nadie asistiría” (Spencer y Spencer, 1993). Este joven diplomático tenía la sensibilidad social suficiente como para saber cómo reaccionaría la población del país, y también sabía cómo manejarla en su propia organización.
- Expectativas positivas de los demás. Una fuerte creencia en la dignidad y en el valor subyacente en los demás, junto con la habilidad de mantener esta perspectiva positiva en situaciones de estrés (Spencer y Spencer, 1993)

- Rapidez para aprender las redes políticas. La habilidad para dilucidar muy rápidamente quién influye a quién y cuáles son los intereses políticos de cada persona. Por ejemplo, un FSIO con desempeño superior dijo haber ido a un país africano y haber averiguado rápidamente quién era el sobrino del asistente ejecutivo del Primer Ministro, el cual tenía en sus manos el establecimiento de las políticas petroleras de ese país. Con esta información, el FSIO se las arregló para conseguir la invitación a una fiesta en la que podría conocer a este sobrino y empezar a presionarlo (Spencer y Spencer, 1993)

Estas tres competencias y otras destrezas no académicas, tales como la habilidad para generar ideas de promoción, aparecían con mucha más frecuencia en las acciones de los FSIOS con desempeño superior. Los FSIOS de desempeño promedio, en cambio, no explicaron a lo largo de las entrevistas de incidentes críticos (herramienta de recogida de competencias a través de comportamientos que se desarrollará más adelante) que les hubieran dado oportunidad de poner en práctica estas habilidades, o bien contaron historias en las que no las habían demostrado (Spencer y Spencer, 1993).

A raíz de este momento otros investigadores realizan estudios y aproximaciones para medir competencias. Es de destacar la investigación que realiza Boyatzis, tras la publicación de su libro en 1982, *The competent manager*, para la creación de un modelo de competencias que ve la luz en 1985 (Boyatzis, 2011). Esta investigación recoge toda la información de las entrevistas realizadas por McClelland para proponer un catálogo o diccionario de competencias genérico, es decir, fuera del contexto de una organización determinada.

Posteriormente también Goleman realiza, en 1998, un estudio empírico para poder determinar su modelo de inteligencia emocional (Goleman, 1998). También en 1998 Boyatzis recoge las investigaciones anteriores y realiza una investigación sobre la vinculación de competencias entre sí en una amplia población de

personas (más de 52.000 personas evaluadas). Sus conclusiones son reveladoras ya que concluye que ciertas competencias son redundantes con otras y propone modificar su modelo. Otro autor como Burnham realiza un estudio que permite vincular el motivo de poder con la gestión de equipos donde concluye que altos niveles de poder generan líderes más exitosos (McClelland, 1989).

Los resultados de estos estudios serán de gran interés a la hora de contrastar los resultados de esta investigación y se reflejarán en el capítulo de resultados.

Se puede concluir, a través de todos los estudios anteriores, que las competencias han sido medidas con diferentes aproximaciones en diferentes organizaciones o entornos pero ¿siempre se deben evaluar las mismas competencias? ¿Cómo se decide qué competencias evaluar?. Para contestar estas preguntas se expone el concepto y el origen de los diccionarios de competencias

2.5. Origen y concepto de los diccionarios de competencias

En 1982, Richard Boyatzis recoge todos los datos originales (de las investigaciones realizadas por McClelland y su colaboradores) y comienza a clasificar las competencias que distinguían claramente a los profesionales exitosos de los promedio (Boyatzis, 2004). Animado por su éxito en la identificación de competencias genéricas, se decidió a estudiar las competencias encontradas en la totalidad de los más de 200 trabajos para los que existían modelos de competencias.

Posteriormente Spencer con la idea de poder comparar todos los modelos, desarrolló un modelo genérico de competencias con el objetivo de contar con un modelo único traducido a un “lenguaje común”, es decir, un modelo que fuera útil con independencia de las variables del contexto. Así Spencer explica cómo realizó semejante investigación: “Este paso es similar al de la codificación de los resultados de cada estudio en un meta-análisis cuantitativo. El análisis del conjunto de la muestra de modelos competenciales está basado en indicadores de comportamiento, el “mínimo denominador común” o unidad más pequeña de observación directamente comparable para todos los modelos. Este enfoque era necesario debido a que, en los estudios desarrollados a lo largo de 20 años por más de 100 investigadores diferentes, se emplearon muchos nombres diferentes para competencias similares. Se redactó una lista de todos los indicadores de comportamiento que aparecían en 286 modelos competenciales. Se identificaron aproximadamente 760 tipos distintos de comportamiento. De estos últimos, 360 indicadores contemplados en 20 competencias representaron entre el 80 y el 98% de los comportamientos identificados en cada modelo. Los restantes 400 indicadores de comportamiento describieron competencias escasamente observadas, clasificadas como “singulares”. La lista de 360 indicadores de comportamiento proporcionó un modelo genérico preliminar. Empleando datos

correspondientes a entrevistas de eventos conductuales, introdujimos 286 modelos competenciales en una base de datos” (Spencer y Spencer, 1993).

Así mismo explica la variedad de áreas funcionales y roles que incluía su investigación (técnico, empresario, ventas, marketing, banca bursátil e industria, gobierno, ejército, sanidad, educación y organizaciones religiosas) y que la muestra incluía 187 modelos de competencias (66%) provenientes de estudios estadounidenses y 98 modelos de competencias (34%) de estudios llevados a cabo en otros 20 países (Spencer y Spencer, 1993).

Algunos aspectos de sus conclusiones son sorprendentes como por ejemplo, se comprobó que las competencias que implican rendimientos superiores en puestos similares son básicamente iguales en todo el mundo (Spencer y Spencer, 1993). El diccionario de competencias de Spencer, proporciona una descripción, en términos de comportamientos, conocimientos, habilidades y actitudes, necesaria para un desempeño de alto valor. La observación y medición de estos patrones de comportamiento nos permiten actuar sobre su desarrollo, convirtiéndolos en factores críticos para el éxito individual y corporativo: en un puesto o función determinados, en una organización en particular, o bien durante la ejecución de una estrategia específica (Dalziel et al, 1996).

En el diccionario desarrollado consta la definición de cada competencia. Así mismo cada competencia está nivelada en función de la complejidad de los comportamientos recogidos en cada nivel, como decía Spencer el comportamiento es el mínimo denominador común. Así, por ejemplo, el comportamiento “sonreír a un cliente” sería un nivel básico de la competencia, “Orientación al cliente” y aconsejarle sobre un producto sería un nivel medio de la misma competencia (Spencer y Spencer, 1993).

A raíz de esta investigación, el diccionario de competencias (a veces denominado modelo de competencias), que propone Spencer, es generalmente aceptado en el mundo de la gestión de recursos humanos como la “regla para medir competencias” y se utiliza como base para desarrollar modelos específicos para investigaciones concretas o para puestos u organizaciones empresariales determinadas. Algunos autores, como Hamel y Prahalad, denominan a estas competencias “*core*”, y defienden la teoría de que son imprescindibles para desarrollar el talento organizativo y para mejorar los resultados empresariales. Estos autores sugieren incluso que estas competencias son fuente de ventajas competitivas en la organización (Clardy, 2007).

Estos diccionarios están generalmente organizados en agrupaciones (“*clusters*”) o grupos de competencias distintivas. Esta agrupación suele ser en función de la similitud de resultados que se adquieren al aplicar una competencia aunque varía en cada caso. Cada agrupación contiene de dos a cinco competencias. Cada competencia tiene una definición narrativa de tres a seis indicadores conductuales, o maneras conductuales específicas de demostrar la competencia en el trabajo (Spencer y Spencer, 1993).

Se citan a continuación algunas clasificaciones, comenzando por la clasificación del propio Spencer (Spencer y Spencer, 1993):

I. Logro y acción.

La esencia de esta agrupación es un sesgo hacia la acción, dirigida más hacia el logro de tareas que al impacto sobre otras personas. Sin embargo, las acciones para influir o dirigir a otras personas con el fin de mejorar la productividad o de obtener mejores resultados, son calificadas tanto en las competencias de Logro como en las de Impacto e Influencia. Aun cuando la búsqueda de información e iniciativa pueden utilizarse para apoyar cualquier

competencia o intención, estas competencias se combinan más frecuentemente con la Orientación hacia el Logro.

II. Servicios humanos y de ayuda

La agrupación de los servicios humanos y de ayuda involucra el propósito de cumplir con las necesidades de alguien más: el hecho de involucrarse con las preocupaciones, intereses, y necesidades del otro (comprensión interpersonal) y el de trabajar para cumplir con esas necesidades (Orientación hacia el servicio a clientes). Esto implica necesidades subyacentes de poder y de afiliación mucho más potentes que en las otras agrupaciones. Aun cuando la comprensión interpersonal puede funcionar independientemente, es también el cimiento de niveles más altos del servicio a clientes. La comprensión interpersonal también se utiliza para apoyar las competencias en las agrupaciones de Impacto y las agrupaciones gerenciales.

III. Liderazgo

Las competencias gerenciales son un subconjunto especializado de las competencias de Impacto e Influencia, las cuales expresan el propósito de tener ciertos efectos específicos. Estos propósitos específicos (desarrollar a los demás, dirigir a los demás, mejorar el trabajo en equipo y la cooperación) son particularmente importantes para los directivos.

IV. Cognitivo

Las competencias cognitivas funcionan como una versión intelectual de la iniciativa: el individuo trabaja para llegar a entender una situación, realizar una tarea, resolver un problema, labrar una oportunidad o adquirir un cuerpo de conocimientos. Generalmente se considera la iniciativa en relación con la orientación hacia las tareas u orientación hacia el logro, pero también puede considerarse exclusivamente para apoyar a la influencia e impacto o a las

competencias gerenciales (dilucidar estrategias complejas para influenciar a los demás).

Las escalas de pensamiento conceptual y analítico miden la inteligencia práctica o inteligencia aplicada, es decir, el grado en el cual un individuo no acepta una situación crítica o un problema tal y como parece a simple vista o como es concebida por los demás, sino que busca su propio entendimiento en un nivel más profundo o complejo.

V. Eficacia personal

Las competencias de eficacia personal comparten características comunes más que un tipo de propósito. Todas ellas reflejan algún aspecto de la madurez de un individuo en relación con los demás y con el trabajo. Estas competencias controlan la eficacia del desempeño de un individuo al manejar presiones y dificultades ambientales inmediatas. Entre ellas podemos destacar:

- 1) El auto-control: Permite a una persona mantener su desempeño bajo condiciones estresantes u hostiles.
- 2) La auto-confianza: Permite al individuo mantener su desempeño frente a retos intimidantes, escepticismo e indiferencia.
- 3) La flexibilidad: Adapta los propósitos de una persona a circunstancias imprevistas.
- 4) El compromiso organizacional: alinea las acciones y las intenciones de una persona con las de la organización.

Otro tipo de clasificaciones en *clusters* de competencias son las que se realizan por el grado de responsabilidad requerido para desempeñar un trabajo, como por ejemplo, el modelo para un directivo de primer nivel, en términos de control (Mulder, 2000):

- ✓ Agrupación 1. Se controla a sí mismo (estilo de solución de problemas-competencias internas de la persona, que no involucran a los demás).
- ✓ Agrupación 2. Controla a alguien más (preparación, influencia uno a uno y destrezas interpersonales).
- ✓ Agrupación 3. Controla a los demás (destrezas de influencia a grupos).

Así mismo, Goleman presenta un modelo con cinco *clusters* básicos (véase figura 2.3), y los divide a su vez en habilidades personales, donde incluye la gestión de uno mismo, el autoconocimiento, la comprensión social y la motivación de uno mismo, y las habilidades sociales (Mulder, 2000).

Figura 2.3: Las cinco dimensiones de la inteligencia emocional



Fuente: Fernández, 2000

Las habilidades personales hacen referencia a cómo nos conocemos a nosotros mismos, y a cómo podemos “manejarnos”. Son habilidades personales las siguientes:

- Autoconocimiento. Supone el propio conocimiento de nuestras fortalezas, nuestros límites y nuestras emociones.
- Gestión de uno mismo. Se refiere al autocontrol, autoconfianza, adaptabilidad, coherencia y compromiso.
- Motivación. Integra las tendencias que nos ayudan a conseguir los objetivos que nos marcamos: iniciativa para llegar al fin, compromiso de lograrlo, optimismo para conseguirlo y capacidad de esfuerzo para alcanzar la excelencia.
- Comprensión Social. Contempla competencias como la empatía, la valoración adecuada de otras personas y el conocimiento organizativo

Sin embargo en las habilidades sociales Goleman incluye las competencias que nos ayudan a cooperar y ejercer una influencia positiva en los demás, como trabajo en equipo, liderazgo, resolución de conflictos o capacidad de influencia (Mulder, 2000).

A manera de conclusión, en el ámbito de esta investigación se ha planteado la posibilidad de utilizar un diccionario definido en la literatura (como el diccionario propuesto por Goleman) sin embargo se considera que la determinación de un diccionario de competencias u otro estará en función de las necesidades del negocio de cada organización o empresa (Sanghi, 2009) o la futura utilización del mismo, es decir si se va a utilizar para selección de profesionales, evaluación de puestos, cambios en la cultura organizativa, promoción o cualquier otra aplicación en el ámbito de recursos humanos (Mulder, 2000).

Recordando que el objeto de estudio de esta investigación es proponer un modelo de evaluación del potencial de directivos a través de la evaluación de sus competencias, surge la cuestión de decidir ¿qué diccionario de competencias sería el apropiado?

Si tenemos en cuenta la recomendación de McClelland que expresa que los diccionarios de competencias no son intercambiables dado que el talento no es independiente del contexto organizativo (Fernández 2000), se podría entonces sugerir que se deben identificar las competencias necesarias en función del contexto y necesidades de cada organización, creando así un diccionario propio.

De esta forma, podremos vincular las capacidades que requiere la organización con las competencias individuales necesarias que permitan alinear los esfuerzos individuales con los organizacionales. En el siguiente capítulo se expondrá, como parte del modelo propuesto, la metodología utilizada para crear el diccionario que se utilizará en esta investigación.

Sin embargo, esta revisión quedaría incompleta, si no se identifican las herramientas que existen para evaluar competencias. Dado que, una vez que se elabore el diccionario, se deberá escoger una herramienta que permita evaluar las competencias, a priori, vinculadas a las necesidades de la compañía.

2.6. Herramientas de evaluación de competencias

Tras la revisión de la literatura fundamental sobre evaluación de competencias llevada a cabo (Dalziel et al, 1996; Extremera et al, 2004; Fernández, 2002; Mestre y Guil, 2004; Petrides y Furnham, 2005; Pena, 2008; Spencer y Spencer 1996) se puede afirmar que las herramientas o metodologías más habituales, y generalmente aceptadas en el campo de la gestión de recursos humanos, son:

1. Cuestionario
2. *Assessment center*
3. Entrevista de incidentes críticos

Cuestionario

El cuestionario de competencias es una herramienta que evalúa competencias a través de comportamientos observables. Estos cuestionarios suelen clasificarse en función de las personas que los cumplimentan. Los principales tipos de cuestionarios son: los que ofrecen resultados en base a las apreciaciones de la propia persona evaluada (auto diagnóstico) o los cuestionarios multifuente, es decir, aquellos que son cumplimentados por varias personas cercanas a la persona evaluada. Estos últimos se subclasifican en: cuestionarios 90° (si lo cumplimentan los superiores jerárquicos), de 180° (si los cumplimentan los superiores jerárquicos y los subordinados o colaboradores) y 360° (si lo cumplimentan superiores jerárquicos, colaboradores, colaterales y/o otras personas que se relacionan con frecuencia con la persona evaluada. En todos ellos se puede incorporar la visión del propio evaluado (Fernández, 2000).

Los cuestionarios de auto diagnóstico, traducidos en ocasiones como auto informes, son herramientas de evaluación de competencias generalmente escritas

donde la persona evaluada responde a una serie de preguntas (Fernández Berrocal y Ramos Díaz , 2002)

Los primeros cuestionarios fueron elaborados en los años setenta y en la década de los 80 del siglo XX (Pérez et al, 1997). La literatura sobre los cuestionarios, desde los años 80 hasta la actualidad, es muy amplia aunque no existe consenso unánime, en la comunidad científica, sobre cuál es el mejor cuestionario posible, ni la mejor medida disponible, ni el mejor procedimiento para su análisis (Extremera et al, 2004). En el marco de esta polémica han surgido diversos instrumentos para evaluar las competencias (Sánchez y Hume, 2005). La gran mayoría son cuestionarios de auto informe como el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Peter Salovey; el *Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale* (TMMS -24) de Pablo Fernández-Berrocal; el *Schutte Self Report Inventory* (SSRI) de Nicola Schutte; el *Modified Schutte El Escale* (EIS) de Elisabeth Austin y; el *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)* de Chi-Sum Wong, entre los más conocidos. Todos ellos miden la percepción de la persona sobre sus propias capacidades intra e interpersonales (Pérez, 1997).

Los cuestionarios de auto diagnóstico presentan ventajas como son la facilidad de utilización de la herramienta, poca complejidad logística y velocidad en la investigación (Fernández 2002). Sin embargo presentan dos grandes inconvenientes: la gran controversia en la literatura sobre la utilización del más idóneo (Extremera et al, 2004) y, el sesgo que estas herramientas suele introducir por el hecho de que la persona se sobrevalora con respecto a la realidad percibida (McClelland, 1988).

Los cuestionarios multifuente también suelen estar redactados en forma de comportamientos observables que pertenecen a un modelo de competencias predeterminado (Fernández 2002).

El origen de esta variante de cuestionarios radica en Estados Unidos con los denominados grupos T. Este grupos pueden ser considerados los precursores de los métodos de evaluación multifuente para el aprendizaje. Estos métodos nacen en la década de 1940 en las investigaciones de psicología social lideradas por Kurt Lewin (Stein et al, 2014). Así mismo existen referencias de iniciativas de evaluación multifuente (*Feedback 360°*) en la Segunda Guerra mundial en el ejército alemán. Los alemanes deseaban conocer las valoraciones de los oficiales más allá de la línea directa de mando (Stein et al, 2014).

Las primeras iniciativas, en el ámbito del sector privado, tienen lugar en la década de 1950 en la multinacional petrolera ESSO. En 1980, Jack Welch recién nombrado CEO de General Electric afrontaba un escenario de pérdida de cuota de mercado, descenso de los márgenes y sobredimensionamiento de plantilla que iba acompañado de una cultura de acomodación en el cargo. A pesar de que Welch reduce su plantilla con este método y conseguía una espectacular mejora en su cuenta de resultados esta técnica no se ha generalizado hasta el último milenio.

Esta herramienta proliferaron muy rápidamente en Estados Unidos, se estima que, en el año 2001, el 12% de las empresas americanas utilizaban esta herramienta, y presentan una serie de ventajas, como son la facilidad de recoger datos, permitir ver cuán coincidente es la percepción de uno mismo respecto a las percepciones de los demás y la mejora que se produce en el desarrollo de los profesionales que han sido evaluados (Fernández, 2002). Sin embargo, la herramienta presenta desventajas claras: la necesidad de contar con una cultura empresarial que favorezca la transparencia de opinión entre los profesionales y la complejidad de llevarla a cabo en equipos de reducido tamaño ya que no se puede mantener la confidencialidad si la muestra es pequeña (Fernández, 2002).

Assessment Center

Se puede definir el *Assessment Center* como un conjunto de pruebas (entrevista tradicional, entrevista focalizada, *in basket*, juegos de rol, discusiones en grupo, test de personalidad....) evaluadas por múltiples observadores a un conjunto de personas en un mismo periodo de tiempo, es decir, a la vez con el fin de evaluar competencias (Stein et al, 2014)

Los primeros *Assessments Centers* tuvieron lugar en el Reino Unido durante la Segunda Guerra Mundial. En 1942, el *British War Office Selection Board* inició procesos en los que se evaluaba en simulaciones grupales la vocación de liderazgo de los oficiales británicos. Al finalizar la guerra estas técnicas atraen la atención fuera del ámbito bélico y se parte de los estudios de Henry Murray sobre la teoría de la personalidad para desarrollar la metodología. La primera experiencia documentada destacable es la desarrollada por la empresa AT&T. La compañía la utilizó para predecir el comportamiento de personas mediante la observación en varias tareas u condiciones. Posteriormente, otras compañías norteamericanas (IBM, Sears, General Electric...) lo incorporan como método de evaluación en sus departamentos de recursos humanos para evaluar competencias (Albaizar et al, 2000).

A partir de 1973, fecha en la que se realizó el primer congreso sobre métodos de *Assesment Center*, se utiliza el concepto de competencia unido intrínsecamente al concepto de *Asssement Center* por razón de su sustrato común (Stein et al, 2014).

En España, los primeros usos donde hay constancia se remontan a la segunda mitad de los años 80, si bien no se generalizan hasta pasados quince años (Stein et al, 2014).

Esta herramienta tiene como ventajas el alto valor predictivo entre el comportamiento observado y el rendimiento futuro (Spencer et al, 1993), así como la homogeneidad de criterios en el desarrollo del mismo, o el sentimiento positivo de las personas que están siendo evaluadas (Mulder, 2000). Sin embargo presenta como dificultades la complejidad logística (dado que participan múltiples observadores y personas evaluadas en simultáneo), y la complejidad de crear las pruebas (Albaizar et al, 2000).

Entrevistas de incidentes críticos.

La Entrevista de incidentes críticos (*Behavioral Event Interview*, BEI) es una entrevista estructurada que, a través de historias reales contadas por la persona, explora los comportamientos que la persona pone de manifiesto (Mulder, 2000).

Es una técnica elaborada por Dayley y McClelland en 1972 a partir de la prueba del Test de Apercepción Temática (TAT), desarrollado en los años 30 y el método de incidencia crítica de Flanagan (1954) (Dalziel et al, 1996). La prueba de apercepción temática, conocida como prueba TAT (acrónimo de su título en inglés: *Thematic Apperception Test*). Fue desarrollada por Henry Murray y Christiana Morgan (Murray, 1938). Esta prueba puede ayudar a descubrir qué tipo de trabajo sería mejor para una determinada persona según sea su necesidad dominante. En la prueba, se le muestra al individuo estudiado una serie de cuadros ambiguos y se le pide que desarrolle una historia espontánea para cada uno de ellos. La teoría dice que cada persona proyectará sus propias necesidades en la historia. El posterior análisis por expertos de los resultados puede ser utilizado para recomendar el tipo de trabajo para el que la persona en cuestión estará mejor adaptada. Teniendo siempre presente, por supuesto, si cuenta con los conocimientos necesarios para su desarrollo. En caso contrario, habrá que comenzar por impartirle la formación necesaria (Murray, 1938).

Flanagan, en 1954, desarrolla el método de incidencia crítica que es posteriormente perfeccionada por David McClelland en los años 70 y utilizada hoy en día por numerosas organizaciones en el mundo (Boyatzis et al, 1995)

La principal ventaja de la entrevista de incidentes críticos es el alto valor predictivo, es decir que el comportamiento evidenciado en las entrevistas pone de manifiesto unas competencias que predicen el comportamiento futuro del profesional evaluado (Spencer y Spencer, 1993). Así mismo es una técnica que al aplicarla a un conjunto de personas es percibida como rigurosa y homogénea cuando se explica la metodología, las bases conceptuales y los resultados de su codificación (Albaizar et al, 2000). Los inconvenientes principales que presenta esta herramienta es el tiempo de dedicación (la media se estima entre 2 y 3 horas) y el entrenamiento que requiere a la hora de realizarla (por parte del entrevistador) ya que es una técnica compleja (Albaizar et al, 2000)

En conclusión podemos afirmar que estas herramientas nos permiten entender el abanico de posibilidades que existen a la hora de evaluar las competencias de los profesionales con independencia de la utilidad que se pueda dar a los resultados de dichas evaluaciones, si bien, es generalmente aceptado que las competencias se evalúen, en el ámbito laboral, para seleccionar profesionales, evaluar su desempeño, establecer las líneas de desarrollo profesional y/o determinar el potencial de los mismo. Estas herramientas se fundamentan en las teorías centradas en la persona, que se han desarrollado con anterioridad, y que explicaban la relación entre la motivación y las competencias ya que todas estas herramientas parten del concepto de evaluar comportamientos observables.

Otro debate que surge en la literatura es el grado de validez predictiva de cada una de las herramientas mencionadas. Según la *British Psychological Society* en la figura 2.4. se puede observar la correlación que existe, en diferentes herramientas de evaluación de personas (no necesariamente todas ellas evalúan

competencias), y el desempeño posterior en el puesto de trabajo. Ello nos lleva a determinar la validez predictiva de las mismas concluyendo que tanto el *assessment center* como la entrevista de incidentes críticos presentan los mejores comportamientos como herramientas. (Spencer y Spencer, 1993).

Figura 2.4.: Métodos de evaluación y validez predictiva

Método de evaluación	Correlación Estadística
Assesment Center	.65
Entrevista de Incidentes Críticos	.61
Test de ejemplos de trabajo	.54
Test de habilidades	.53
Tests de personalidad "modernos"	.39
Datos biográficos	.38
Referencias	.23
Entrevistas tradicionales	.05 - .19

Fuente: Spencer y Spencer, 1993

Llegado a este punto, en la revisión de la literatura en la presente investigación, puede concluirse la importancia del concepto de motivación en la historia de la humanidad, la intrínseca relación de éste con la conducta y con las competencias, y la relevancia de las competencias en el desarrollo profesional de las personas. Por ello, surge el interés de proponer un modelo de evaluación del potencial de directivos a través de la evaluación de sus competencias. Con el fin de cumplir dicho objetivo se plantea, a continuación, la metodología de la presente tesis.

“Ningún logro que merezca la pena se consigue fácilmente”.

John Maxwell.

Capítulo 3: Metodología

En la introducción de esta tesis se señalaba que explicar la conducta humana, más que entenderla, es lo que sostiene el enfoque metodológico abordado en esta tesis doctoral. Su naturaleza exploratoria, y sobre todo la intención de construir teoría (no de probarla o testarla), aporta indicios de la lógica inductiva que sostiene la metodología de la tesis (Bryman y Bell, 2007): el modelo a proponer deberá inducirse de la observación.

En consecuencia, el planteamiento estriba en la proposición de utilizar una metodología empírica que se ajuste a este enfoque: el estudio de un caso. Benbasta et al, (1987) explican que esta técnica es adecuada para captar conocimiento, poder desarrollar teorías y obtener nuevos *insights* a la Academia (Iacono, 2009).

Como se anticipaba ya en la introducción de la tesis ante determinados factores el estudio de un caso se plantea como una metodología apropiada (Dasgupta, 2015):

- Cuando el objeto de la investigación es general y complejo
- Cuando es necesaria una investigación integral en profundidad
- Cuando un fenómeno no puede ser estudiado fuera del contexto en el que acontece

En la misma línea, la elección de esta metodología también es recomendada en otras circunstancias (Turner y Danks, 2014):

- Cuando se requiere utilizar una investigación exploratoria.

- Cuando el investigador no puede establecer a priori dependencia o independencia de las variables
- Cuando el foco de la investigación trata de problemas de máxima actualidad.

Además, Eisenhardt, que se manifiesta de acuerdo con lo anterior, añade:

- “Son muy útiles para construir y justificar teorías y responder preguntas sobre el “cómo” y el “porqué” en investigaciones poco exploradas, mientras que otras aproximaciones son mejores para contestar preguntas sobre frecuencias o cantidades” (Eisenhardt y Graebner, 2007).

En consecuencia, se considera que la investigación objeto de estudio cumple con varios de los requisitos mencionados y se puede afirmar que:

- El objetivo de la investigación es general y complejo, como se ha demostrado en la revisión de la literatura.
- La investigación en curso es exploratoria (como se ha reflejado al inicio de la misma).
- Es una investigación de máxima actualidad, como se demuestra en la notable cantidad e importancia de investigaciones en la misma línea que se están publicando en la literatura reciente (Haunschild y Einkhof, 2009).
- Debe responder, entre otras, a preguntas como las siguientes: ¿Cómo se miden las competencias? ¿Por qué deben promocionar los profesionales? ¿Promocionan las competencias a los profesionales?.

Si se profundiza también sobre el tipo de conocimiento en el que se ha utilizado con anterioridad esta metodología, encontramos varias investigaciones relacionadas con la gestión por competencias en las que se ha empleado la metodología del caso en sectores diversos cómo: farmacéutico, industrial, gran distribución, financiero y constructor (Delobbe et al, 2014).

El estudio de caso es, sin duda, una metodología cada vez más extendida, y “La razón más poderosa, por la que tiene tanta popularidad y relevancia para construir teorías en base a la metodología del caso, es porque es una de las mejores (si no la mejor) para relacionar hechos cualitativos con investigaciones de actualidad” (Eisenhardt y Graebner, 2007). Así lo demuestra el hecho de que muchos de los autores “ganadores” en la *Academy of Management Journal* son aquellos que presentaron investigaciones utilizando el estudio del caso (Eisenhardt y Graebner, 2007).

Todos los argumentos expuestos confirman que el estudio de caso es una metodología general empírica apta para la investigación exploratoria que nos ocupa.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la metodología sobre el estudio de un caso presenta una serie de limitaciones, como son:

- La posible falta de objetividad por parte del investigador (Iacono, 2009).
- Los datos, en la mayoría de los casos, son confidenciales y no permiten por tanto presentar todo el contexto y los detalles de la investigación (Iacono, 2009)
- La imposibilidad de hacer extrapolaciones de los resultados obtenidos, dado que la muestra no es representativa (Walliman, 2011), si bien se debe señalar que esta limitación también la poseen otras aproximaciones metodológicas (Haunschild y Einkhof, 2009).

En la presente investigación se pueden manifestar estas limitaciones por lo que se tendrán que tener en cuenta a la hora de analizar los resultados y plantear las conclusiones.

Una vez escogida la metodología, se procede a desarrollarla en el orden en el que se ha llevado a cabo. Así mismo, se justifican las distintas decisiones que se han tomado en cada una de las etapas para llevar a cabo la investigación. Las etapas son las siguientes:

Etapas 1: Elección del caso de estudio y la muestra.

Etapas 2: Elaboración del diccionario de competencias.

Etapas 3: Elección de la herramienta de captura de datos.

Etapas 4: Exposición del sistema de codificación de los datos recogidos y sesión de *feedback* a la persona evaluada.

Etapas 5: Aplicación de métodos estadísticos.

3.1. Elección del caso y de la muestra

Taylor (2005) define el concepto de muestra como el “subconjunto de una población o universo” (Farrokin y Moahmoudi, 2012). A la hora de elegir una muestra existen dos grandes tipologías de muestreo: probabilístico y no probabilístico. En el caso de esta investigación se ha decidido elegir un muestro no probabilístico. Existen, a su vez, tres tipos de muestro no probabilístico: muestreo por cuotas, muestreo intencional y muestreo por conveniencia (Battaglia, 2011).

La elección de la muestra, del caso objeto de estudio, ha sido por conveniencia y se produce por la facilidad de acceso a los profesionales por parte del autor de esta tesis. Se debe señalar que el acceso a la muestra ha requerido firmar un acuerdo de confidencialidad respecto a la identidad organización y los datos obtenidos en la investigación.

El muestreo de conveniencia es la técnica de muestreo no probabilístico, o muestreo no aleatorio, en el que los miembros de la población objetivo, como Dörnyei (2007) menciona, son seleccionados para el propósito del estudio si cumplen con ciertos criterios prácticos, tales como la proximidad geográfica, la disponibilidad en un cierto tiempo, fácil accesibilidad, o la aquiescencia a ser voluntario. Algunos autores también lo denominan “muestreo accidental” (Salkin, 2010)

Este tipo de muestreo nos puede dar información valiosa en muchas circunstancias, especialmente cuando no existen razones fundamentales que diferencien a los individuos accesibles de los que forman el total de la población (Battaglia, 2011).

Mackey y Gass (2005) señalan que una de las desventajas del muestreo de conveniencia es la probabilidad de que la muestra sea sesgada o conlleve prejuicios (Farrokin y Moahmoudi, 2012). Otros autores añaden más limitaciones al muestro por conveniencia, como son la alta posibilidad de error de la muestra y que los resultados no se puedan generalizar (Battaglia, 2011).

Algunos investigadores, ingenuamente, tratan tales muestras como equivalentes a las muestras aleatorias simples, y calculan los errores estándar como en un muestreo aleatorio simple. Hacer esto no proporciona información estadística válida (Doherty, 1994). Por esta razón, debe tratarse la información con precisión exhaustiva.

Para limitar riesgos se deben establecer criterios y condiciones para que la investigación sea sostenible. Por este motivo, se propone limitar las valoraciones de los individuos y la cautela en los métodos estadísticos, ya que las comparaciones tienen que ser relativas y explicar las características de los grupos que se comparen (Farrkin y Mahmoudi, 2012).

En el caso que nos ocupa (que enmarcaremos a continuación), se entenderá como población o universo el conjunto de directivos del caso objeto de estudio. Para limitar los riesgos mencionados, se realizará la investigación sobre la totalidad de profesionales que ocupen puestos de dirección, se tendrá cautela a la hora aplicar los métodos estadísticos y, siguiendo con la naturaleza exploratoria de la investigación, no se generalizarán ni extrapolarán los resultados.

A continuación se desarrollan los antecedentes y características del caso, con el fin de facilitar la comprensión del lector a lo largo de la explicación de la metodología.

Esta investigación se inició tras una reunión con el Consejero Delegado de la compañía. En dicha reunión, celebrada a principios del año 2013, el investigador fue informado de que la compañía acababa de concluir la formulación de un plan estratégico a cuatro años vista. Este plan se pondría en marcha en febrero del 2013. En estas circunstancias, el investigador propuso a la compañía definir qué competencias eran necesarias, a nivel organizativo, para llevar a cabo el plan propuesto. Con este fin, era necesario identificar las competencias, definir las y, posteriormente, evaluar la brecha existente entre las necesidades organizativas y las competencias de los profesionales. De esta forma se podría contar con información suficiente para tomar decisiones de promoción futura y desarrollar a las personas en las competencias que la compañía necesitaba.

La compañía en la que se ha desarrollado el estudio es una multinacional española, con mayoría de capital español. En el momento del estudio, contaba con una plantilla aproximada de 2000 trabajadores. Su dirección y liderazgo estaba integrado por un conjunto de ciento cuarenta y cinco profesionales (Directivos). La compañía llevaba operando en la industria más de 20 años y contaba con un departamento de recursos humanos consolidado que tenía establecidas políticas claras como el sistema de objetivos anuales, el plan de carreras profesionales, el sistema de gestión de desempeño en base a cuestionarios 360º y una política retributiva clara.

Tradicionalmente, la compañía basaba su ventaja competitiva en la innovación y el diseño industrial, y dado el éxito de sus diseños, había recibido en el año 2012 un mayor volumen de pedidos para su fabricación. Es decir, en ese momento la prioridad mutaba del diseño a la producción. El cambio era fruto de los nuevos requerimientos del cliente, y la compañía debía adaptarse a las nuevas circunstancias a gran velocidad y con capacidades diferentes a las que venía demostrando hasta el momento.

Ante estas circunstancias, la siguiente tarea de la investigación estribaba en identificar qué competencias requeriría la organización para cumplir su plan estratégico y elaborar, en consecuencia, el diccionario de competencias.

3.2. Elaboración del diccionario de competencias

Tal y como se ha señalado en el marco teórico, el diccionario de competencias es el conjunto de competencias que se determinan necesarias para una organización. Es decir, el diccionario de competencias será la “regla de medir las competencias”. La medición de los comportamientos observables de cada competencia permiten actuar sobre su desarrollo, convirtiéndolos en factores críticos para el éxito individual y corporativo: en un puesto o función determinados, en una organización en particular, o bien durante la ejecución de una estrategia específica. (Dalziel et al, 1996).

En esta investigación se intentaba detectar las competencias necesarias para el desempeño exitoso de la estrategia empresarial de la compañía, debido a que una de las peculiaridades del estudio estribaba en identificar una serie de competencias clave ajustadas a unas necesidades futuras, no a las actuales. Es decir, en base a las capacidades que se estimaban adecuadas para cumplir un plan estratégico a futuro.

Por ende, en la identificación y definición de las competencias era imprescindible la participación de la Dirección. Esta tarea no podía dejarse en manos de un nivel inferior, aún en caso de tratarse de expertos, dado que se debía incorporar la visión a largo plazo de la compañía. De hecho, en líneas generales, la cantidad de competencias posibles es infinita, y tiene que ser la propia empresa (Fernández López, 2005), y más concretamente su principal nivel de dirección, quien debe definir sus propias competencias o factores claves para el éxito.

Para desarrollar el diccionario de competencias se llevaron a cabo dos diligencias:

- I. Identificación y definición de las competencias por parte de la dirección.
- II. Adaptación y desarrollo detallado del modelo de competencias.

A continuación se desarrolla cada una de ellas:

I. Para acometer la identificación de competencias se ha optado por realizar un panel de expertos. Como se ha reflejado, con anterioridad, un objetivo de esta tesis es proponer un modelo que contenga un diccionario de competencias específico de la organización. Por esta razón, en la investigación se puso en práctica un panel de expertos donde, a través de un facilitador, se recogieron las aportaciones individuales de distintos directivos sobre las competencias a detectar para perseguir los planes futuros de la organización.

El panel de expertos es una técnica prospectiva para obtener información esencialmente cualitativa. Consiste en que los expertos evalúen sus opiniones a la luz de unas preguntas abiertas (que se exponen a continuación), y de que un consenso de grupo tiende a emerger (Repetto, 2009).

Las primeras aplicaciones fueron realizadas en 1950 por la *Rand Corporation*, para la fuerza aérea de Estados Unidos, en el seno de un ensayo que recibió el nombre de Proyecto Delphi. Su objetivo era la aplicación de la opinión de expertos para la selección de un sistema industrial norteamericano óptimo, y la estimación del número de bombas requeridas para reducir la producción de municiones hasta un cierto monto (Fernández Güell, 1997).

Una de las ventajas de esta herramienta estriba en que permite que el grupo no sea dominado por personalidades fuertes, de tal manera que cada panelista es libre de expresar sus opiniones, preferencias y argumentos, especialmente en los casos en que la evidencia científica es escasa. De esta forma, el resultado del panel suele ser mejor y más creíble sin forzar el consenso (Mulder, 2000). Así mismo, el panel permite generar debate y consenso sobre las necesidades futuras

(Fernández López 2005). Estas ventajas fueron determinantes a la hora de elegir esta herramienta en nuestra investigación, dado que el consejero delegado del caso objeto de estudio mostraba una personalidad fuerte, y el hecho de debatir en profundidad las necesidades organizativas permitiría aunar aún más la visión compartida de la dirección (Fernández López 2005).

En el panel de expertos participaron 7 personas (2 externos y 5 internos). Para que el resultado del trabajo con un panel de expertos sea valorable, el número óptimo de participantes debería ser de 4 a 6 personas (Repetto, 2009). Otros autores, como Turoff, consideran que la cifra óptima oscila entre 7 a 15 personas (Donohoe et al, 2009). Sin embargo, autores como Briedenhann defienden que más que el número de participantes debe valorarse la homogeneidad de la muestra (Donohoe et al, 2009). En esta investigación se ha considerado óptimo el número de participantes y se ha creído homogéneo el grado de conocimiento que se tenía sobre la organización y sus planes futuros. El grupo estaba integrado por:

- a. Consejero delegado de la compañía objeto de estudio. El Consejero Delegado llevaba en el puesto más de cinco años.
- b. Cuatro Directores que formaban parte del Comité de Dirección de la organización objeto de estudio. Todos contaban con más de 15 años de antigüedad en la organización, por lo que conocían en profundidad el negocio y sus necesidades futuras.
- c. Un consultor externo. Profesional que había desarrollado proyectos en la compañía desde el año 1995, por lo que conocía en profundidad el negocio, los procesos y el entorno de la organización.
- d. Un moderador del proceso

Según Repetto, el tiempo medio de un panel debe ser de cuatro horas (Repetto, 2009). La duración total del panel en esta investigación ha sido de doce horas, divididas en tres reuniones de cuatro horas cada una de ellas, por lo que el panel

ha excedido el tiempo que, por término medio, se dedica a los paneles con el fin de asegurar la calidad del debate y obtener visiones muy consensuadas. A continuación se desarrolla el contenido de cada sesión.

En la primera sesión se puso en común el plan estratégico de la compañía y la identificación de los factores clave de éxito de la misma por parte del consejero delegado. Precisamente los factores clave de la organización constituyen la base que debe reflejar su estrategia (Fernández López, 2005). Así mismo, se concretó la necesidad de transformar una compañía cuya ventaja competitiva estribaba en el diseño e innovación de piezas industriales, en otra cuyo objetivo sería la fabricación eficiente de las mismas.

A raíz de esta explicación, siguiendo el modelo que propone Fernández López, dónde las habilidades, conocimientos y destrezas que la organización necesita para implementar la estrategia se deberían traducir en las competencias requeridas para cada caso, se plantearon las siguientes preguntas (Fernández López, 2005):

1. ¿Qué competencias se deben identificar y desarrollar (por parte de los directivos) para cumplir con los distintos indicadores del plan estratégico?
2. ¿Qué valores se requieren para concretar en comportamientos efectivos las competencias?

El resultado de este debate consiguió establecer un primer abanico de 40 competencias de manera espontánea, sin utilizar ningún diccionario inicial.

Tras esta sesión, los consultores identificaron 40 competencias similares a las resultantes de esta primera sesión en los diccionarios de competencias de Lombardo (2005), Alles (2002) y Spencer (1993).

La segunda sesión se inició poniendo en común el modelo *Balance Score Card*, desarrollado por Norton y Kaplan (Kaplan y Norton, 2001). El cuadro de mando es un modelo que contiene una serie de indicadores de gestión divididos en cuatro bloques: perspectiva financiera, perspectiva de clientes, perspectiva de procesos y perspectiva de aprendizaje y conocimiento. “El cuadro de mando integral responde a un modelo que consiste en una serie de indicadores financieros y no financieros, cuyo objetivo es medir los resultados obtenidos por la organización” (Bilbao et al, 2009). En esta sesión se revisó el cuadro de mando previsto a futuro y sus diferentes indicadores, con el fin de detectar aquellos objetivos de las distintas perspectivas que requerían de un desarrollo de competencias de los profesionales para cumplir los objetivos que se proponían.

Realizada esta actividad, se entregaron a todos los participantes 40 tarjetas, cada una con el nombre y definición de una de las competencias identificadas en la primera sesión. Ante los distintos objetivos planteados en el cuadro de mando integral (en total 12 objetivos estratégicos), cada participante priorizó una competencia, la que él consideraba crucial, para cumplir con cada objetivo. Como resultado de esta sesión se llegó a la conclusión de que no eran relevantes para cumplir con el plan estratégico 23 de las 40 competencias. Por consiguiente, quedaron 17 posibles competencias identificadas y definidas a priori como claves.

En la tercera sesión se debatieron las 17 competencias seleccionadas y sus definiciones. Se decidió descartar tres de ellas, por entender que eran reiterativas, y se consensuaron las definiciones definitivas de cada una de las restantes. Quedaron definitivamente identificadas 14 competencias (anexo 1).

Tras el panel de expertos se pasó a desarrollar el diccionario en detalle.

II. Adaptación y desarrollo detallado del diccionario de competencias.

Una vez identificadas y definidas las competencias requeridas era necesario desarrollarlas y dotarlas de niveles (con sus comportamientos específicos), con el fin de que esa concreción contribuyese a la posterior evaluación de profesionales.

Esta dotación de niveles fue elaborada por el investigador tras la elaboración del panel de expertos y posteriormente supervisada y aprobada por los miembros del panel de expertos.

Para cuantificar la investigación se optó por realizar un diccionario nivelado con comportamientos observables. La nivelación consiste en identificar comportamientos, agruparlos en función de su semejanza y grado de complejidad y asignarlos a una competencia. Algunos diccionarios de competencias no muestran una nivelación (Lombardo, 2005), lo que puede tener sentido si se evalúan las competencias en términos exclusivamente de frecuencia (por ejemplo, de poco a mucho). Este tipo de diccionario puede ser útil si el fin último de la evaluación estriba en el desarrollo de personas (Lombardo, 2005), puesto que puede ayudar a informar sobre si se posee o no una determinada competencia o si la persona evaluada la evidencia con mayor o menor frecuencia. Sin embargo, en el caso que nos compete se consideró necesario utilizar niveles de comportamientos en cada competencia, con el objetivo de obtener un nivel exacto de cada competencia en todas las personas evaluadas, tal y como sugieren los modelos de competencias nivelados (Spencer y Spencer, 1993). Con el fin de que el nivelado sea un modelo fiable se utilizó como base el modelo desarrollado por Spencer, adaptándolo a las necesidades concretas de la investigación. El diccionario de Spencer se ha tomado, pues, como referencia. Este diccionario partió de una primera aportación de Boyatzis, de 1985, e incorporó en 1993 toda la investigación de McBer, tal y como se ha reflejado en el marco teórico. Es un diccionario elaborado a partir de 286 investigaciones llevadas a cabo por Mcber. El diccionario de esta investigación sigue por consiguiente las sugerencias de Spencer, que recomienda contemplar varios

comportamientos observables, con el fin de facilitar el “lenguaje común” a la hora de analizar con posterioridad las entrevistas. Otros diccionarios de competencias muestran variedad de niveles en cada competencia. A manera de ejemplos, el diccionario desarrollado por Boyatzis tiene diferente número de niveles y comportamientos en cada competencia (de 4 a 7 niveles), el de Lombardo no presenta niveles, sólo comportamientos, y el de Alles tiene cuatro niveles por competencia. En el caso que nos ocupa se propone un número homogéneo de cuatro niveles por cada competencia, con el fin de hacer más fácil la lectura de los datos, conseguir que los directivos lo perciban como un modelo claro y fácil de comprender, y, por último, lograr que sea de fácil comprensión en futuras líneas de investigación o en otras aplicaciones de la gestión de recursos humanos de la compañía (como selección o evaluación del desempeño). El nivel más básico se denomina “1”, y se reflejan en él los comportamientos observables más básicos o sencillos de cada competencia, mientras que el mayor nivel, el “4”, refleja comportamientos complejos de cada competencia.

Una vez realizado el proceso de la elaboración del diccionario, se trataba de recoger a continuación los datos de los profesionales objetos de estudio.

3.3. Recogida de datos

Tal y como se ha observado en la revisión de la literatura, existen diferentes alternativas para evaluar las competencias. A la hora de escoger sistemas de evaluación de competencias, uno de los puntos que más debate genera estriba en la determinación de la herramienta concreta a utilizar. La primera y principal decisión consiste en seleccionar el tipo de aproximación o herramienta, bien cuantitativa o bien cualitativa, que se va a utilizar para recoger los datos necesarios para poder evaluar las competencias.

Como ya se desarrolló en el marco teórico, las tres herramientas más frecuentes a la hora de recoger datos para evaluar competencias son: el cuestionario, el *assessment center* y la entrevista de incidentes críticos. A continuación se exponen las razones de la elección la técnica seleccionada para esta investigación:

El cuestionario se ha descartado por la gran controversia existente en la literatura sobre la utilización del más idóneo, así como por la falta de consenso en su validez predictiva (Extremera et al, 2004) y por el sesgo que estas herramientas pueden introducir (McClelland, 1988). Sin embargo, el *assessment center* y la entrevista de incidentes críticos (definidos en el capítulo anterior), aseguraban en nuestro caso los niveles más altos de validez predictiva, y son generalmente aceptados por la Academia.

El *assessment center* requiere de la participación simultánea de varios directivos en las pruebas, así como de numerosos evaluadores, así mismo simultáneos, como se ha desarrollado en el capítulo anterior. Unida a esta circunstancia la complejidad logística que representaba para la organización llevar a cabo semejante investigación (múltiples desplazamientos de directivos, complejidad de

agendas, numerosas salas de trabajo, planificación de tiempo,.....), nos llevó a la conclusión de que se debía buscar otra alternativa como herramienta de recogida de información.

La entrevista de incidentes críticos, según defienden numerosos autores (Schmidt and Hunter, 1998, Dalziel, 1996, Fernández 2002), es una técnica de evaluación de competencias rigurosa y estructurada, que presenta las siguientes ventajas (Dalziel et al, 1996):

1. Identificación empírica de competencias, que diferencia a los mejores, o identificación de competencias diferentes de las generadas por los paneles de expertos.
2. Precisión acerca de lo que son las competencias y de la forma en que están expresadas en organizaciones concretas.
3. Inexistencia de sesgos raciales, culturales o de sexo.

En contraposición, presenta dos desventajas: la elevada cualificación necesaria para conducir la entrevista y la gran inversión en tiempo imprescindible para realizarla. Oscila entre 2 y 3 horas por entrevista y otro tanto para la codificación (Fernández, 2002).

Habida cuenta de las ventajas que la herramienta aporta a la investigación y considerando el investigador la posibilidad de contrarrestar las desventajas, se optó por elegirla como técnica para identificar las competencias de cada directivo en esta investigación.

Ante la principal desventaja que se planteaba, se decidió seleccionar nueve entrevistadores con una amplia trayectoria profesional en el ámbito de los recursos humanos (entre 15 y 25 años de experiencia), y que hubieran realizado al menos diez entrevistas de incidentes críticos con anterioridad.

A pesar de ello, con el propósito de reforzar la práctica en la técnica y de realizar un proceso homogéneo, se impartió un curso práctico sobre metodología de competencias a todos los entrevistadores. El curso fue impartido por el investigador (Entrevistador 1), que contaba con una amplia experiencia profesional en la utilización de esta técnica, dado que había realizado previamente más de 200 entrevistas de incidentes críticos. El contenido del programa fue el siguiente:

1. Concepto de motivación y competencias.
2. Diccionario de competencias de la investigación.
3. La entrevista de incidentes críticos adaptada al objetivo de la investigación: Teoría y práctica.
4. Codificación y análisis de los datos: Teoría y práctica.
5. Sesión de *feedback* de resultados a la persona entrevistada

El programa abarcó dos jornadas completas y participaron todos los entrevistadores, a los que se les facilitó toda la documentación necesaria para llevar a cabo las entrevistas. Se explicó a conciencia el protocolo a seguir (anexo 2); se repasaron las preguntas a realizar y las cuestiones a evitar (anexo 3); se analizaron todos los aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar las entrevistas (anexo 4), y, por último, se distribuyó una tabla con posibles problemas que pudieran surgir durante la entrevista de incidentes críticos y con las soluciones propuestas para cada una de ellas (anexo 5).

En el proceso de recogida de información intervinieron, por tanto, nueve entrevistadores que realizaron las entrevistas de incidentes críticos, con una distribución bastante uniforme en cuanto al número de entrevistas realizadas en cinco de ellos, y con una baja participación en el caso de otros tres (véase figura 3.1.).

Figura 3.1: Tabla de frecuencia de entrevistas

Entrevistador	Frecuencia	%
Entrevistador 1	26	17,9
Entrevistador 2	26	17,9
Entrevistador 3	21	14,5
Entrevistador 4	21	14,5
Entrevistador 5	21	14,5
Entrevistador 6	17	11,7
Entrevistador 7	7	4,8
Entrevistador 8	3	2,1
Entrevistador 9	3	2,1
Total	145	100,0

Fuente: Elaboración propia

Una vez justificada cuál ha sido la herramienta utilizada, la entrevista de incidentes críticos, y pormenorizado el dato de quién ha participado en la recogida de información, es necesario desarrollar cómo se han estructurado y desarrollado las entrevistas de incidentes críticos.

El objetivo de la Entrevista de Incidentes Críticos (EIC) estriba en obtener descripciones muy detalladas sobre cómo una persona desempeña su trabajo. Con este fin, se ha utilizado una técnica orientada a buscar en los directivos recuerdos de experiencias pasadas que fueron importantes para él o ella.

Cada entrevistador, mediante un conjunto de preguntas abiertas y cerradas, solicita al directivo que describa lo que hizo, dijo, pensó y sintió en el transcurso de una experiencia concreta. De esta manera, el entrevistador consigue averiguar, no sólo cómo ha actuado el entrevistado, sino también qué es lo que le motiva y qué es importante para él (Spencer y Spencer, 1993).

El entrevistador hace además otras preguntas, que están diseñadas para preparar el terreno, o para provocar al entrevistado a fin de que exponga "cortas historias" de incidentes críticos. El trabajo del entrevistador consiste en animar a que se relacionen historias completas que describan conductas, pensamientos, y acciones específicas reales en la vida, y que ayuden a conocer la forma de comportarse del profesional (Spencer y Spencer, 1993)

La mejor predicción que podemos tener sobre si una persona demostrará las competencias requeridas a futuro consiste en obtener alguna evidencia de que esa persona ha demostrado poseer esas competencias, de manera efectiva, en una situación concreta de su pasado. La entrevista de incidentes críticos es una herramienta que nos permite "sacar a la luz" esta evidencia (Albaizar et al, 2000).

Las EIC contienen cuatro actividades, que se llevan a cabo en un tiempo medio de dos horas y treinta minutos, que son (Spencer y Spencer, 1993):

1. Introducción y Explicación.

Presentación de los participantes en la entrevista y explicación del propósito y del formato de la misma. El objetivo de esta actividad es conseguir que el entrevistado se sienta cómodo y no tenso.

2. Responsabilidades Laborales.

En esta etapa se pretende conseguir que el entrevistado describa sus tareas laborales y sus responsabilidades de mayor importancia en el puesto de trabajo que desempeña en el momento de ser entrevistado. Así mismo, se le solicita que explique su *Curriculum Vitae* y su trayectoria profesional de forma breve.

3. Eventos Conductuales/Incidentes Críticos.

Estriba en pedir al entrevistado que describa detalladamente las situaciones más importantes por las que ha pasado en el desempeño de su trabajo. Relato de dos o tres situaciones con resultados satisfactorios o éxitos, y otras tantas con resultados poco satisfactorios o insatisfactorios.

4. Conclusión y Resumen

Agradecerle al entrevistado su tiempo, resumir los incidentes clave y referir los hallazgos de la entrevista.

En la investigación se adaptó la entrevista de incidentes críticos al objetivo de la tesis. Por esta razón, la mayor relevancia de la entrevista se enfocó en la tercera fase, precisamente la que permite observar las evidencias y los comportamientos concretos que la persona entrevistada ha mostrado en el pasado.

A continuación se describen los objetivos, procesos y procedimientos que se han llevado a cabo en la recogida de información de los 145 directivos evaluados.

El objetivo central de cada EIC ha consistido en lograr que el directivo describa con detalles por lo menos tres (preferiblemente cuatro) historias completas de incidentes críticos.

Cada entrevista realizada se ha llevado a cabo mediante una estrategia estructurada de exploración. Con el fin de reforzar esta estructura y seguir un proceso homogéneo, se ha desarrollado un protocolo de entrevista (que se presenta en el anexo 2), que ha permitido a todos los entrevistadores contar con un hilo conductor. No se trataba solo de una secuencia estandarizada de preguntas. Se trataba de averiguar las experiencias más importantes para el directivo, pero sobre todo, examinar tal y como él o ella las veía, desde su exclusivo punto de vista.

Además, en el protocolo mencionado se incluían los tiempos recomendados para cada actividad y los objetivos de las mismas. El tiempo total propuesto para todos los entrevistadores fue de dos horas y media. Todas las entrevistas se grabaron en audio, previa solicitud de autorización al entrevistado.

Las fases iniciales de la entrevista, introducción y responsabilidades actuales, se plantearon con el fin de aportar apoyo a los evaluadores a la hora de incitar al entrevistado a encontrar o recordar historias. Si la descripción de las responsabilidades laborales que ha hecho el entrevistado ha sido precisa, da pie al entrevistador para preguntar a continuación de esta manera: “Ahora quiero que recuerde un ejemplo completo del tipo de funciones que desempeña en su trabajo. ¿Puede pensar en un momento, situación o episodio específico en el que le haya ido particularmente bien, o en el que se haya sentido decididamente eficaz?”

Así mismo, el entrevistador contaba ya con información de contexto útil para ayudar al entrevistado a la hora de abordar la tercera sección de la entrevista: los incidentes críticos.

En esta tercera sección se debe comenzar recogiendo una visión general de cada historia (HayGroup, 2000). Para llevar a cabo la recogida de la visión general se establecieron cinco puntos clave, que se comentan a continuación junto con las preguntas que los entrevistadores debían utilizar en cada uno de ellos:

- 1) Antecedentes y resumen de la historia: ¿En qué consistió el episodio? ¿Cuáles fueron los hechos que lo originaron?
- 2) Personas involucradas: ¿Quién estaba involucrado?
- 3) Sentimientos y pensamientos principales del entrevistado: ¿Qué pensó / sintió en esa situación? En este punto, el entrevistador debía estar particularmente interesado en las percepciones y sentimientos del

entrevistado, tanto en todo lo relativo a la situación en sí misma como con respecto a las personas involucradas en ella.

4) Actuaciones del entrevistado: ¿Qué fue lo que hizo o dijo en realidad?. En este punto se trata de descubrir las destrezas auténticas que el entrevistado demostró.

5) Resultado de la historia: ¿Cuál fue el resultado de todo el incidente?. ¿Cómo se resolvió?

Una vez que el entrevistador conseguía tener una visión general de la historia, mediante las respuestas a las preguntas anteriores, debía profundizar en el detalle de cada historia. Con este fin, cada entrevistador tuvo que atenerse a las siguientes reglas (HayGroup, 2000):

- a) No se permitiría a los directivos sacar conclusiones sobre sus experiencias pasadas, dado que no se buscaban sus reflexiones, sino simplemente los comportamientos observables sobre lo que hicieron, dijeron o sintieron en el pasado. Por esta razón, se estructuró el protocolo orientándolo de manera tal que los directivos narrasen simplemente comportamientos concretos (tanto acciones como pensamientos), que tuvieron lugar en el pasado.
- b) El énfasis en las entrevistas debería ponerse en lo que de verdad atañía al directivo: sus motivos, sus habilidades y los comportamientos que realmente ponía de manifiesto en su día a día. Por ende, el entrevistador se debía centrar en lo que el directivo hacía y en cómo se relacionaba con todo aquello que aseguraba el éxito en su puesto de trabajo.
- c) El directivo se debería centrar en el papel que jugó en la situación descrita.

- d) El directivo debía describir lo que "él", y no "nosotros", hizo. Este dato es importante, puesto que en el segundo caso habría que averiguar a quién se refiere con "nosotros" y qué papel desempeñó él en concreto. Si el directivo hubiese hablado en plural, habría que haberle preguntado algo como: "Concretamente, ¿cuál fue su papel?".

El objetivo último de la entrevista era tener información codificable y, como se explicará más adelante, será necesario contar con la evidencia concreta de lo que cada entrevistado haya puesto de manifiesto con su comportamiento.

- e) El directivo debía contar lo que hizo en el caso concreto que esté refiriendo, no lo que hace generalmente. La expresión "lo que yo hago" expresa un valor, una filosofía, pero no un comportamiento concreto. Para reconducir esta tendencia se debían formular preguntas del tipo: "¿qué hiciste en aquella ocasión?".
- f) El directivo debía utilizar frases que expresasen lo que pensó y sintió en el momento de referencia, y no manifestar las reflexiones que le suscitaban en el momento de la entrevista, cuando las refería mirando hacia atrás. Había que descartar frases como "pensándolo ahora, creo que ...". Las reflexiones que se hacen en el presente sobre los hechos que ocurrieron en el pasado están condicionadas por el hecho de que ahora conocemos el resultado de los acontecimientos pretéritos. El entrevistador debía centrarse en los pensamientos y sentimientos del directivo en el momento concreto que está relatando. Si no hubiese sido así en algún momento, el entrevistador debía reconducir el diálogo mediante preguntas al directivo del tipo: "¿qué pensabas/sentías en aquel momento?".

Todas estas reglas fueron de gran ayuda para contar con una técnica estructurada homogénea. Según Spencer, los dos errores más comunes que puede tener un entrevistador consisten en perder el hilo conductor de la situación narrada y no obtener el suficiente grado de detalle (Spencer y Spencer, 1993).

Precisamente con el fin de reforzar la homogeneidad, se determinó el modo de actuación para los casos en los que se pudieran producir estos errores en el transcurso de las entrevistas.

1. Para evitar perder el hilo de la situación se debía solicitar al directivo que, durante un minuto, proporcionase una panorámica general de la situación, incluyendo los aspectos claves que ocurrieron. Se debía tomar nota mientras el entrevistado estaba relatando la visión general de la situación, escribir la secuencia de los hechos y anotar palabras o frases susceptibles de ser exploradas detalladamente más tarde. Frases como "ésta fue la parte donde estuve más satisfecho / donde encontré mayor dificultad", probablemente significarían áreas a explorar con posterioridad.
2. Para evitar el hecho de no obtener el suficiente grado de detalle, se pidió a los entrevistadores que buscasen conversaciones concretas ("yo dije..., ella contestó"), que averiguasen lo que pensó el directivo en un momento específico ("cuando fui a verle pensé que..."), secuencias de los hechos, contactos mantenidos, etc., etc.

Todo esto supone que, a menudo, se debía solicitar un mayor grado de detalle al directivo. Había que prestar una mayor atención a conocer las acciones del entrevistado. Lo que interesaba realmente era cómo lo hizo. Cada hecho parcial dentro de la situación global era un mini-incidente potencial que se debía investigar. Si se decidía explorar un

hecho parcial, se debía intentar obtener una narración lo más detallada posible.

Al final de cada situación descrita, se estableció como regla general felicitar al directivo por proporcionar información clara y detallada sobre el papel jugado por él en la situación relatada. Se le debía decir: "Este es, exactamente, el tipo de información y el grado de detalle que estoy buscando sobre el papel que tú desempeñaste". Con esta actitud se pretendía reforzar al directivo y animarle a continuar en la misma senda.

Así mismo, se elaboró un inventario de preguntas orientado a obtener información relevante para la investigación (anexo 6), y una relación de preguntas específicas de cada competencia del diccionario fruto de esta investigación (anexo 7). Estos documentos permitían al entrevistador profundizar y buscar comportamientos observables concretos.

Una vez realizadas todas las entrevistas se estableció un proceso para determinar las que se consideraban aptas o no aptas para la investigación.

Según Boyatzis, tras la realización de cada entrevista, se debe analizar si se han cumplido las siguientes condiciones, con el fin de darla por apta (Hay Group, 1995):

1. Crear y mantener un clima agradable durante toda la entrevista.
2. Cumplimiento de las normas técnicas de la entrevista.
3. Evitar formular preguntas inducidas, es decir, preguntas que condicionan la respuesta del directivo.

Para cumplir con el control de calidad se desarrolló la guía de comprobación de la entrevista (anexo 8), dónde se establecían las condiciones necesarias para dar

una entrevista por apta. La revisión de estas condiciones ayudaría a determinar si la entrevista se ha realizado con la rigurosidad y con la homogeneidad que la investigación requería. Con este fin, se estableció que para que una entrevista fuera apta para la investigación debía tener un 70% de respuestas positivas en la guía de comprobación (creada a los efectos) en todos los apartados, excepto en el apartado IV (incidentes críticos). En este apartado se exigía que se hubieran realizado como mínimo tres incidentes en cada entrevista, y que los tres mejores incidentes tuvieran un 87% (7 de 8) respuestas positivas en la guía de comprobación.

Tras efectuar la oportuna comprobación, las 145 entrevistas realizadas fueron consideradas aptas para la investigación.

Una vez recogidas las entrevistas se realizó el análisis de las mismas, para lo que fue necesario buscar un sistema riguroso que permitiera homogeneizar los resultados. A continuación se desarrolla el sistema de análisis realizado.

3.4. Codificación de las entrevistas y sesión de *feedback* a las personas

Una vez recogidas las evidencias a través de las entrevistas de incidentes críticos, se hacía necesario codificar dicha información de forma rigurosa y contrastada, con el fin de tener cuantificadas las respuestas de forma homogénea.

Para tal fin se decidió que:

1. Todas las entrevistas fueran doblemente codificadas por el investigador, que además tomó el rol de “entrevistador 1”, y por el entrevistador.
2. Las entrevistas realizadas por el entrevistador 1 fueron codificadas por él mismo y por el entrevistador 3.
3. Tras la doble codificación, se revisaron las posibles discrepancias, llegando al consenso en cada caso.

Se entiende por codificación el análisis pormenorizado de las respuestas que se han obtenido a lo largo de la entrevista de incidentes críticos. El proceso consiste en detectar todo el “material codificable” (a continuación se desarrolla el concepto de material codificable), y contrastar cada comportamiento con el diccionario de competencias (Fernández 2002) propuesto en la investigación. Es así como cada comportamiento registrado en la entrevista se asimila a una competencia y a un nivel de la misma. Se debe recordar que el entrevistador codifica sobre el audio donde ha sido grabada la entrevista.

La habilidad para codificar requiere discernir entre lo que es información codificable y lo que no lo es.

Se entiende exclusivamente como material codificable (Spencer y Spencer, 1993):

- Frases en primera persona del singular.
- Frases sobre lo que el directivo hizo o dijo en una situación determinada, no lo que generalmente hace.

- Frases que describen lo que el directivo pensaba o sentía durante la situación que está describiendo.
- Frases sobre acciones, palabras, pensamientos o sentimientos que expone el directivo de forma voluntaria y no influido por una pregunta o comentario del entrevistador.
- Frases en las que el entrevistado describe sus actividades con gran detalle.
- Reconstrucciones detalladas de diálogos.
- Las competencias de pensamiento se pueden codificar cuando aparecen en presente, pero nunca cuando aparecen en plural.
- En un mismo texto pueden codificarse dos competencias. Lo más habitual es la combinación de una competencia de pensamiento y otra de acción (p. ej.: Pensamiento + Impacto, Pensamiento + Iniciativa)
- Si apareciesen seguidas distintas evidencias de una misma competencia sólo debe codificarse una vez con el nivel más alto.

Así mismo, se debe tener en cuenta lo que no se considera materia codificable (Hay Group, 1995):

- No es codificable la primera parte de la entrevista, en la que el entrevistado cuenta su rol o trayectoria profesional.
- No es codificable la visión global, excepto en aquellas ocasiones en que:
 1. Sea muy extensa y no aparezca claramente separada del comienzo de la narración del incidente.
 2. La entrevista no haya aportado demasiadas evidencias.
 3. Hayan aparecido evidencias en la visión global que no aparecen a lo largo de la entrevista.

Se puede concluir que las cuatro reglas utilizadas para la codificación de las entrevistas son (Spencer y Spencer, 1993):

1. Frases en primera persona del singular y en pasado
2. Frases sobre lo que el candidato hizo, dijo, pensó o sintió en esa situación en concreto. Los diálogos detallados suelen contener información codificable.
3. Frases sobre acciones, palabras, pensamientos o sentimientos que expone el directivo de forma voluntaria y no influido por una pregunta o comentario del entrevistador.
4. Frases en las que se conoce a quién se dirige el entrevistado durante la reconstrucción de diálogos.

Siguiendo todas las reglas de codificación citadas se procedió a la codificación de las 145 entrevistas. A manera de ejemplo, se expone la figura 3.2. que permite visualizar la información codificable y la no codificable según las reglas expuestas con anterioridad.

Figura 3.2: Ejemplos de información codificable y no codificable.

Información SI codificable	Información No codificable
<p>“Cuando el técnico de la planta de Alcorcón nos expuso el problema que existía con la cinta transportadora del carril cuatro pensé que se debía</p>	<p>“Cuando el técnico de la planta de Alcorcón nos expuso el problema que existía con la cinta transportadora del carril cuatro pensamos que debíamos</p>

cambiar de lugar para obtener mayor eficiencia productiva”	cambiar de lugar para obtener mayor eficiencia productiva”
“Cuando llegué a la planta revisé la tabla de turnos y detecté un problema en el segundo turno pues teníamos cinco personas menos planificadas de las necesarias”	“Normalmente, cuando llego a la planta reviso la tabla de turnos y detecto los problemas”
<p>Pregunta: ¿Qué hiciste en ese momento?</p> <p>Respuesta: Me fui rápidamente a ver al cliente y le expliqué lo que había ocurrido, le mostré las piezas defectuosas y me comprometí a solucionarlo.</p>	<p>Pregunta: ¿No fuiste a ver al cliente?</p> <p>Respuesta: Sí, lo hice</p>

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificada en cada entrevista la información codificable, se debía proceder a la codificación, es decir, a determinar qué competencia y nivel se corresponden con el comportamiento identificado como codificable.

A manera de ejemplo, se muestra a continuación, la figura 3.3 con información codificable y su correspondencia con el nivel y competencia:

Figura 3.3: Ejemplo de codificación de una entrevista

Información codificable	Competencia y Nivel
<p>“La reunión de operaciones tenía lugar el primer lunes de cada mes, así es que, como era la primera reunión que lideraba en esa planta, envié el orden del día, estudié el fin de semana todas las incidencias e imprimí el resumen de las mismas para entregárselas al conjunto de jefes de sección que asistirían.”</p>	<p>Liderazgo: nivel 1.</p>
<p>“Él era nuevo en mi departamento, control de gestión, así que me senté con él, le expliqué nuestra hoja de Excel, los distintos campos dónde introducíamos la información y las macros del programa, y establecí un plan de contraste semanal con el fin de ayudarlo las primeras semanas para que aprendiese..... en cuatro semanas había “pillado” el truco rápidamente”</p>	<p>Desarrollo de personas: nivel 3</p>
<p>“Era imposible materialmente convencer al Director de operaciones del cliente de que cambiara su proceso, se lo expliqué de mil maneras, le presenté informes, gráficos y otros estudios similares, pero él seguía en sus trece, así es que decidí ir a mi Director General y pedirle que me acompañara a la siguiente reunión; sabía que a él lo escucharía. Mi Director dijo que me acompañaría y me apoyaría y así fue como lo conseguí.”</p>	<p>Impacto e Influencia: nivel 4</p>

Fuente: Elaboración propia

Una vez codificadas todas las entrevistas de los profesionales se debía realizar una ficha individual por cada uno de ellos (véase figura 3.4), que permitiría observar el nivel máximo alcanzado en cada competencia del diccionario.

Figura 3.4: Ejemplo de resumen de información de una entrevista de incidentes críticos

Evaluado: 143	Niveles de Competencia				
Competencias:	1	2	3	4	NMA*
Capacidad Analítica	2	10	4		3
Visión Global		3			2
Creer en ti		1		2	4
Pasión por Resultados	5	3	2		3
Decisión para Actuar	1		2	1	4
Impacto e Influencia	4	3			2
Innovación					0
Optimismo y Flexibilidad	2		3		3
Compromiso	5	2		2	4
Desarrollo de Equipos		2			2
Liderazgo		3	3		3
Cooperación entre Áreas	1				1
Construcción de Relaciones		2			2
Satisfacción de Clientes	1	2	1		3
Comportamientos mostrados por cada nivel					
*NMA: Nivel Máximo Alcanzado					

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizadas todas las fichas de cada entrevista, se ha llevado a cabo la carga de datos en Excel, a fin de poder traspasar la base de datos a la herramienta SPSS y proceder así al proceso cuantitativo de los datos.

De forma paralela se ha informado a todos los entrevistados sobre los resultados de la entrevista proporcionándoles una sesión de *feedback* individual como elemento para construir un plan de acción de desarrollo personal de competencias.

3.5. Métodos estadísticos aplicados

Tras el volcado de los datos y la revisión de los mismos se ha traspasado esta información a la herramienta SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). (versión 15) Esta herramienta nos permite realizar las siguientes métodos de análisis estadístico:

Análisis descriptivo y Análisis Univariante

En primer lugar se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada una de las competencias implicadas en el estudio, así como un análisis estadístico donde se refleje la media de cada competencia. Es decir, la suma de los valores de todos los datos dividida por el número de observaciones. Así mismo, se ha calculado la desviación típica de cada competencia, entendida como la raíz cuadrada positiva de la varianza poblacional (Newbold et al, 2008). En este estudio se ha pretendido detectar si existen grandes diferencias entre las competencias evaluadas en el conjunto de los profesionales del caso objeto de estudio.

Análisis Bivariante.

En segundo lugar, se ha analizado el grado de asociación entre las variables, en nuestro caso competencias. Para medir el grado de asociación de las competencias del diccionario propuesto se ha utilizado un coeficiente de correlación. Este coeficiente es independiente de las unidades de medida empleadas y refleja la asociación entre variables. Conforme mayor es su valor absoluto, mayor es el grado de asociación directa o inversa, midiendo tal valor el grado de causas comunes entre ellas. En el caso que nos ocupa se ha pretendido establecer el grado de concasualidad, por lo que utilizaremos el coeficiente de Pearson (López, 1988). Este análisis es frecuente en la literatura para analizar de

forma explicativa, pero no predictiva (Dolado, 1999). Por esta razón se ha utilizado este análisis, con el fin de explicar la relación entre las competencias del diccionario propuesto y determinar si el exceso de causas comunes puede deberse a duplicidades en las competencias seleccionadas en el diccionario.

Análisis Factorial

En esta tercera etapa de análisis de resultados se ha utilizado la técnica del análisis multivariante, que permite reducir la dimensión original de un problema pasando de un número grande de variables, conteniendo información redundante, a un número menor de variables, factores o componentes, con una capacidad explicativa similar a la contenida en el conjunto de variables originales. Este análisis ha servido de entrada al posterior análisis *cluster*. En la literatura es ampliamente aceptada la utilización de este método cuando se recogen un gran número de datos y variables de forma simultánea (de la Fuente, 2011). En este caso así ha sido y, además, se presenta interesante averiguar si las competencias del diccionario se podrían agrupar de alguna forma con significado común y conseguir de este modo reducir el número de dimensiones necesarias para explicar el potencial de los profesionales objetos de estudio en la muestra. Por todo ello, se ha utilizado el análisis factorial como método estadístico en la investigación.

Análisis Cluster

En esta cuarta etapa se ha aplicado la técnica de análisis multivariante, que permite clasificar a los diferentes profesionales en diferentes conglomerados, *cluster* o perfiles, a partir de un conjunto de variables explicativas, es decir, en base al análisis factorial realizado con anterioridad. Con ello se ha establecido una tipología de directivos que emana directamente de los datos considerados en el estudio, y no de la interpretación o intuición del investigador. En esencia, el análisis *cluster* (también conocido en otras ramas como taxonomía numérica,

análisis tipológico, o clasificación automática), es un método de análisis que clasifica objetos o elementos en grupos bien definidos llamados *clusters*; donde cada uno de ellos (*Clusters*) debe tener elementos que sean muy similares entre sí (Homogeneidad), y éstos deben ser diferentes a los objetos de los otros grupos (Heterogeneidad) con respecto a algún criterio de selección predeterminado (Mariel, 2010).

Siguiendo a Peña (2002), el análisis *cluster* también es útil, entre otros aspectos, para las investigaciones con muchas variables, donde es interesante hacer un estudio exploratorio que nos permita dividir las variables en grupos. Así mismo, también es útil para la construcción de jerarquía, es decir, estructurar los elementos de un conjunto de forma jerárquica por su similaridad (Mariel, 2010).

En conclusión, es posible afirmar que este análisis puede ser de gran utilidad en la investigación, dado que consigue arrojar luz a la hora de obtener un conocimiento más profundo sobre los profesionales que existen en el caso objeto de estudio. Y en base a estos datos, es posible tomar decisiones sobre su potencial.

Una vez expresada y justificada toda la metodología de esta investigación, se procede a presentar los resultados de la misma.

“El mundo exige resultados. No les cuentes a otros tus dolores del parto, muéstrales al niño”.

Indira Gandhi

Capítulo 4: Resultados

Una vez aplicada la Metodología, que ha sido expuesta en el capítulo anterior, se procede a presentar los resultados obtenidos a lo largo de la investigación objeto de estudio.

Dado que el objetivo de la presente investigación radicaba en la proposición de un modelo de evaluación de potencial de directivos a través de la evaluación por competencias, se considera conveniente clasificar los resultados en dos apartados:

1. Resultados obtenidos en la primera parte de la investigación donde se proponía desarrollar un diccionario de competencias específico para la compañía objeto de la investigación. Por ello, en este apartado se pretende presentar el diccionario obtenido y contrastarlo con el marco teórico desarrollado.
2. Resultados obtenidos del análisis de los datos aplicando el diccionario de competencias desarrollado. Por ello, en este apartado se pretende presentar los resultados siguiendo la misma progresión de pasos que ha realizado el investigador.

4.1. Diccionario de Competencias

Tal y como se reflejó, en el marco teórico, el diccionario de competencias es “la regla de medir las competencias” que se ha utilizado en la aplicación del caso objeto de estudio.

A manera de recordatorio se señala que para proponer el diccionario se han llevado a cabo dos actividades: el panel de expertos para identificar y definir las competencias del modelo y el desarrollo del mismo, es decir el nivelado en comportamientos realizado por el investigador.

En la primera actividad se pretendía identificar y definir las competencias del modelo de evaluación. Fruto de este objetivo se obtuvieron las 14 competencias que forman parte del diccionario propuesto y se reflejan a continuación:

- ✓ Construcción de relaciones
- ✓ Impacto e Influencia
- ✓ Liderazgo
- ✓ Cooperación entre áreas
- ✓ Desarrollo de personas
- ✓ Satisfacción del cliente
- ✓ Pasión por resultados
- ✓ Decisión para actuar
- ✓ Innovación
- ✓ Creer en ti
- ✓ Compromiso
- ✓ Optimismo y Flexibilidad
- ✓ Capacidad Analítica
- ✓ Visión Global

En la segunda actividad se pretendía desarrollar el diccionario resultado que puede encontrarse en el anexo 1 de la investigación dónde se observan las 14 competencias con su definición correspondiente (ver figura 4.1) y cuatro niveles de dificultad por cada competencia. En cada nivel se agrupan comportamientos observables.

De los resultados obtenidos en el panel de expertos y en el desarrollo del diccionario se puede destacar que:

- Se puede considerar muy elevado el porcentaje de consenso final (100%) en comparación con los paneles llevados a cabo en otros estudios realizados (Donohoe et al, 2009). Es posible que el alto grado de consenso se debiera a haber triplicado el tiempo medio de un panel realizando un total de 12 horas de panel en lugar de las 4 horas de media de los mismos (Repetto, 2009).
- El número de competencias es catorce. Se puede considerar, a priori, un número menor que otros diccionarios genéricos revisados. Así por ejemplo en el diccionario de Spencer podemos encontrar 18 competencias (Spencer y Spencer, 1993), en el de Hay Group podemos encontrar 20 competencias (Hay Group, 1995) y en el de Lombardo hasta 167 competencias (Lombardo, 2015). Sin embargo en los diccionarios desarrollados para empresas específicas, como es nuestro caso, se encuentran diccionarios como el de la empresa Hindustan Snitary con 12 competencias, Heavy Chemicals con 12 competencias, Petroleum Chemicals con 5 competencias, Suzuki con 13 competencias y Engineers India con 18 (Sanghi, 2009) . Por todo ello se puede observar que el

número de competencias suele ser menor en los casos específicos y tiende a ampliarse en diccionarios más teóricos.

- El diccionario de competencias, resultante del panel de expertos, se presentó sin ninguna agrupación (*cluster*) predeterminada. En los diccionarios de competencias revisados (Lombardo, Goleman y Spencer) sí que todos ellos presentan dicha agrupación en *clusters*. Sin embargo, cuando se realizan diccionarios específicos para empresas concretas la literatura muestra casos en los que sí se observan agrupaciones y casos en los que no, a mayor volumen de competencias se suele agrupar más (Sanghi, 2009). Con los resultados del análisis factorial se podrán establecer *clusters* de competencias.
- Que todas las competencias del diccionario resultante tienen definido el concepto, es decir lo que significa la competencia en cuestión. Sin embargo, se ha constatado que en los diccionarios de compañías específicas no es frecuente definir cada competencia (Sanghi, 2009) aunque este ejercicio de definición es de suma importancia para la aplicación posterior (Fernández López, 2005). En el diccionario de Boyatzis, de 1985, sí se define cada competencia al igual que en el de Spencer (Hay Group, 2011), al igual que en el diccionario de Alles (Alles, 2002) ó el diccionario de Lombardo (Lombardo, 2005). La definición de cada competencia resultante de la investigación queda reflejada en la figura 4.1. para el caso objeto de estudio.
- Que todas las competencias constan de cuatro niveles de complejidad (véase el anexo 1), justificado en el capítulo de metodología. El nivel uno corresponde a una agrupación de comportamientos más sencillos y frecuentes en el día a día de los profesionales mientras que el nivel dos

aumenta la complejidad y así sucesivamente hasta el nivel cuatro. Todos los niveles están resumidos en un comportamiento que pretende agrupar las diferentes comportamientos observables que contempla cada nivel. Si se compara la aproximación con el marco teórico se puede observar que existen diccionarios que no contemplan ninguna nivelación como el de Lombardo (Lombardo, 2005) o el diccionario de inteligencia emocional de Goleman (Goleman, 1995) y otros que sí lo hacen como el de Boyatzis (2004), Spencer (Spencer y Spencer, 1993) y Alles (Alles, 2002).

Figura 4.1: Definición de competencias del diccionario

Construcción de relaciones:

Capacidad de establecer y mantener relaciones amistosas, recíprocas y fructíferas

Impacto e Influencia:

Capacidad de persuadir, convencer, influir o impresionar a otros que tienen sus propios objetivos para que contribuyan (o apoyen) los objetivos propios

Liderazgo:

Capacidad de influir, encaminar y comprometer a otros hacia el logro de objetivos comunes fomentando la búsqueda de nuevas oportunidades

Cooperación entre áreas:

Capacidad de colaborar, facilitar y motivar el trabajo en conjunto de personas con distintas habilidades y/o conocimientos para el logro de un objetivo común

Desarrollo de personas:

Capacidad de favorecer y dar continuidad al crecimiento profesional de las personas con el fin de mejorar sus conocimientos y capacidades logrando así un

crecimiento personal, profesional y de la organización.

Satisfacción de clientes:

Capacidad de descubrir y satisfacer las necesidades del cliente tanto externo como interno, superando sus expectativas con el fin de mantener relaciones leales y beneficiosas en el largo plazo y que aporten un valor añadido a ambas partes

Pasión por resultados

Capacidad de buscar continuamente maneras de mejorar el desempeño y conseguir mejores resultados mediante metas desafiantes

Decisión para actuar:

Capacidad para tomar decisiones y actuar cuando se enfrenta a situaciones difíciles y con sentido de urgencia. Responde a las necesidades del mercado, competencia y clientes, y busca mejorar la organización. Sus decisiones las basa en un profundo conocimiento de los antecedentes de la situación.

Innovación:

Capacidad de cuestionar la metodología convencional de trabajo, estar preparado para probar nuevas y distintas soluciones a los problemas o necesidades. Es innovador y creativo en sus propuestas generando nuevos conceptos e impulsando ideas rompedoras contribuyendo a la mejora de la actividad de la compañía.

Creer en ti:

Capacidad de creer y mostrarse convencido de que uno mismo es capaz de realizar con éxito una tarea, o elegir un enfoque adecuado para realizar un trabajo o resolver un problema. Incluye mostrar confianza en las propias capacidades, y se refleja tanto en la confianza que muestra la persona en sus propias opiniones

y decisiones, como en la habilidad para enfrentarse a situaciones cada vez más retadoras.

Compromiso:

Capacidad de alinear el propio comportamiento con las necesidades, prioridades y objetivos de la compañía

Optimismo y Flexibilidad:

Capacidad de trabajar eficazmente en situaciones cambiantes, adaptándose siempre que la situación lo requiera y asimilando los cambios con el fin de traducirlos en ventajas y oportunidades aplicables al negocio.

Capacidad analítica:

Capacidad de entender una situación, un asunto o problema, desagregándolo en pequeñas partes o identificando sus implicaciones paso a paso.

Visión global:

Habilidad de identificar patrones o conexiones entre situaciones que no tienen una relación obvia e identificar asuntos clave o fundamentales en situaciones complejas.

Fuente: Elaboración propia

Por todo ello el diccionario de competencias presenta un número menor de competencias que los diccionarios mencionados lo que facilita la utilización del mismo a la hora de la evaluación de competencias, así mismo establece el mismo número de niveles de complejidad en todas las competencias lo que hace fácilmente comprensible los resultados a las personas evaluadas y a las personas encargadas de tomar decisiones empresariales.

Una vez se ha presentado, como primer resultado de esta investigación, el diccionario de competencias del modelo de evaluación propuesto, se procede a desvelar el análisis y resultados de la aplicación de este diccionario en el caso objeto de estudio

4.2. Análisis de datos

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la recogida de datos. La recogida de datos se ha realizado mediante la técnica de entrevistas de incidentes críticos tal y cómo se ha desarrollado en el capítulo de metodología. Estas entrevistas han sido, posteriormente, analizadas con el sistema de codificación cuantitativo explicado también en la metodología, utilizando el diccionario resultante de esta investigación (y presentado en las páginas anteriores). Posteriormente se ha volcado la información resultante en una base de datos y se han aplicado los métodos estadísticos justificados en el capítulo anterior.

Debido a que se ha utilizado la metodología empírica del estudio del caso se procede a presentar los resultados siguiendo los mismos pasos que ha realizado el investigador, es decir, la clasificación de las variables y el análisis descriptivo univariante, el análisis bivariante, el análisis factorial y el análisis *cluster*.

Clasificación de las variables y Análisis Univariante

Es de vital relevancia, para el objeto de esta parte del análisis de la investigación, reflejar, en primer lugar, la clasificación de las variables utilizadas en el estudio y desarrolladas conceptualmente en la metodología.

En la siguiente figura (Figura 4.2), se puede observar las variables utilizadas: su nombre, descripción, tipo y las posibles concreciones de las mismas. Para los diferentes análisis se han creado, cuando ha sido necesario, nuevas variables mediante recodificación y/o transformación de las originales presentes en esta figura. Esta recodificación se presentará en cada parte del análisis estadístico.

Figura 4.2: Nombre, Tipología y Concreciones de las variables

Nombre	Tipo	Concreciones
Construcción de Relaciones	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Impacto e Influencia	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Liderazgo	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Cooperación entre Áreas	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Desarrollo de Equipos	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Satisfacción de Clientes	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Pasión por Resultados	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Decisión para Actuar	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Innovación	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Creer en ti	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Compromiso	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Optimismo y Flexibilidad	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Capacidad Analítica	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4
Visión Global	Ordinal	0, 1, 2, 3, 4

Fuente: Elaboración propia.

Una vez reflejadas las variables se procede a traspasar toda la información recogida en las entrevistas de incidentes críticos a una base de datos única que nos permita tratar estadísticamente la información cuantitativa.

A continuación se muestra, a manera de ejemplo, en la figura 4.3, una fracción de la base de datos utilizando la herramienta EXCEL.

Figura 4.3: Ejemplo de base de datos.

ID	Const. Relac.	Imp. Ent.	Lider.	Coop. Áreas	Des. Equi	Satis. Client	Pas. Rdos.	Decis. Actuar	Innov.	Crear Ti	Compr.	Optm. Y Flex.	Cap. Analit.	V. Global
1	2	2	3	2	3	2	2	3	0	2	2	2	3	1
2	0	1	2	1	0	2	3	2	1	1	2	3	3	2
3	2	1	1	0	0	1	2	1	0	1	1	0	2	1
4	2	2	3	3	0	2	2	2	0	0	3	2	3	1
5	2	4	3	3	2	1	3	4	2	3	4	3	4	3
6	1	2	2	2	0	2	2	1	1	2	2	2	2	1
7	2	3	3	4	4	3	3	3	2	4	4	3	3	3
8	0	2	3	2	4	2	4	3	3	3	4	4	3	3
9	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	2	3	2	2
10	0	1	1	1	0	0	2	2	0	2	2	2	2	1
11	2	4	4	2	3	3	4	4	2	4	1	4	4	3
12	2	3	2	3	3	2	4	4	2	4	4	3	3	3
13	0	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	3	3
14	1	1	2	2	0	0	2	2	1	2	2	2	2	1
15	3	1	1	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2	1
16	3	4	0	2	0	4	3	4	0	3	4	1	3	3
17	2	2	3	3	0	3	3	3	2	4	4	3	3	2
18	2	2	2	0	0	2	2	2	0	2	2	0	2	0
19	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3
20	1	0	1	1	0	1	2	2	0	1	1	2	1	1

Fuente: Elaboración propia

Tras haber descrito la clasificación de variables y haber realizado la base de datos se comienza el tratamiento de los datos realizando un análisis descriptivo univariante.

Tal y como se ha reflejado, en el capítulo de metodología, la investigación comienza con una muestra de partida que está integrada por 145 profesionales. En ninguna variable se encuentran datos perdidos dado que si la persona entrevistada no evidencia comportamientos de cada competencia se le asigna la concreción 0.

En esta sección se analizan las catorce competencias, del modelo definido para la investigación, que pueden tomar valores comprendidos entre cero y cuatro (tal y como se ha desarrollado en el diccionario de competencias resultado de esta investigación). El resultado en cada competencia ha sido el mayor nivel evidenciado mediante el método de entrevista de incidentes críticos desarrollado en el capítulo de metodología.

A modo de recordatorio las competencias consideradas son las siguientes:

- 1) Construcción de Relaciones,
- 2) Impacto e Influencia,
- 3) Liderazgo,
- 4) Cooperación entre Áreas,
- 5) Desarrollo de Equipos,
- 6) Satisfacción de Clientes,
- 7) Pasión por Resultados,
- 8) Decisión para Actuar,
- 9) Innovación,
- 10) Creer en ti,
- 11) Compromiso,
- 12) Optimismo y Flexibilidad,
- 13) Capacidad Analítica
- 14) Visión Global.

A continuación, en la siguiente figura (4.4) se muestran recogidos los principales estadísticos resumen de las catorce competencias analizadas para todos los profesionales.

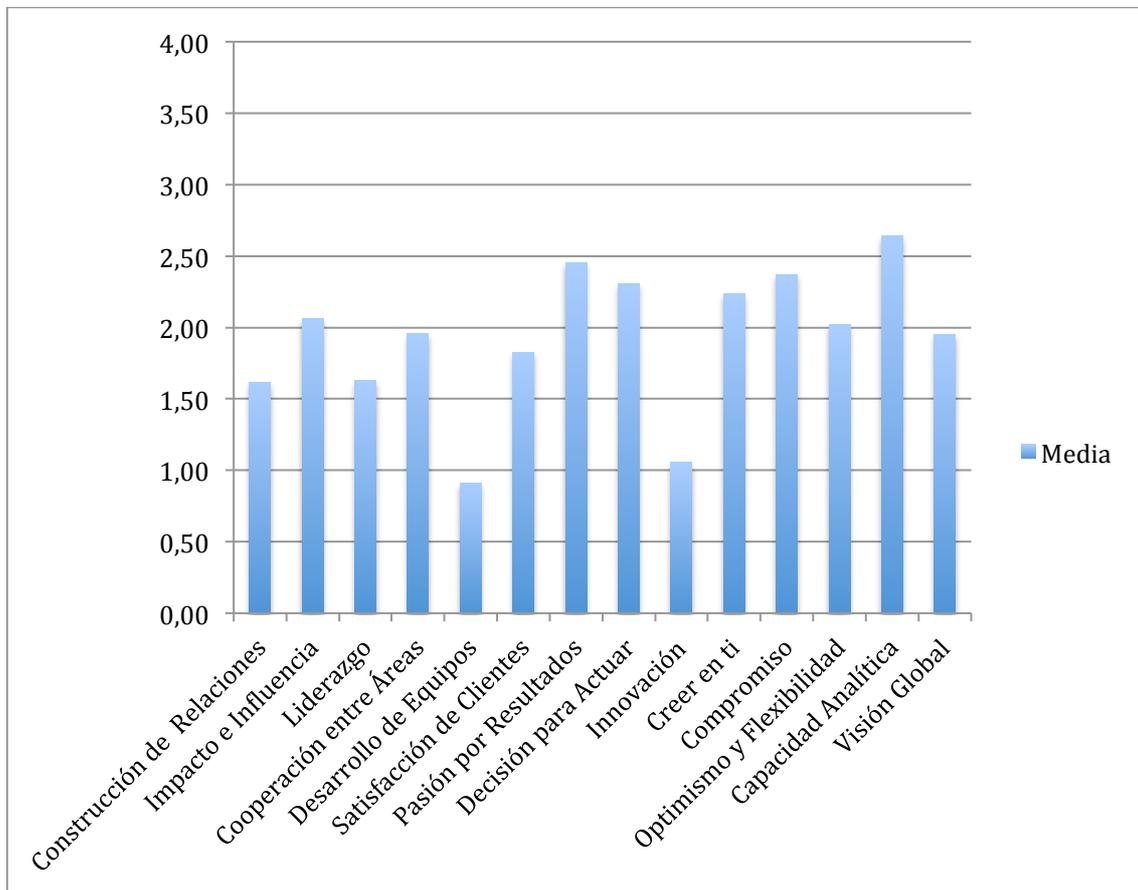
Figura 4.4: Estadísticos por competencias

Competencias:	Media	Desviación Típica	Moda	Mediana
Construcción de Relaciones	1,61	0,99	2	2
Impacto e Influencia	2,06	0,99	2	2
Liderazgo	1,63	0,98	1	1
Cooperación entre Áreas	1,96	0,87	2	2
Desarrollo de Equipos	0,91	1,09	0	1
Satisfacción de Clientes	1,83	0,94	2	2
Pasión por Resultados	2,46	0,82	3	2
Decisión para Actuar	2,31	0,89	2	2
Innovación	1,06	1,05	0	1
Crear en ti	2,24	0,98	3	2
Compromiso	2,37	0,95	2	2
Optimismo y Flexibilidad	2,02	1,06	2	2
Capacidad Analítica	2,64	0,78	3	3
Visión Global	1,95	1,02	2	2

Fuente: Elaboración propia

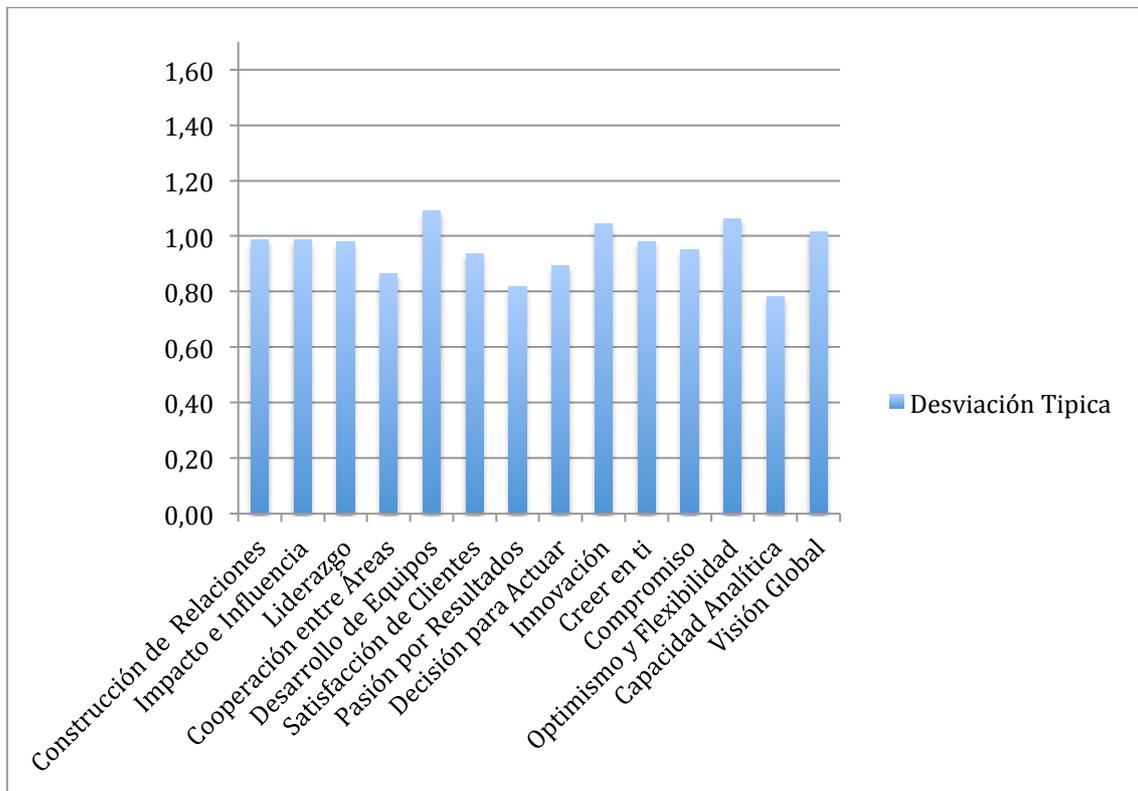
Así mismo, se muestran los gráficos que representan los valores de la figura anterior.

Figura 4.5: Media aritmética por competencia



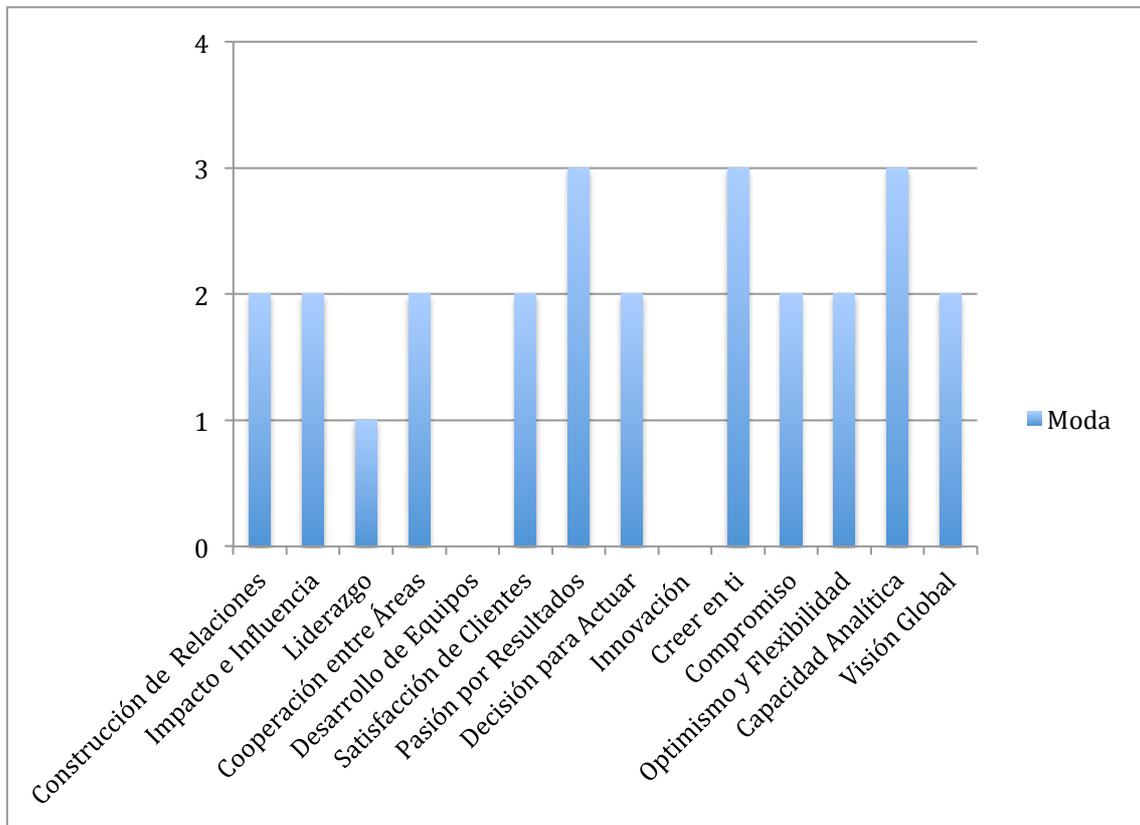
Fuente: Elaboración propia

Figura 4.6: Desviación típica por competencia



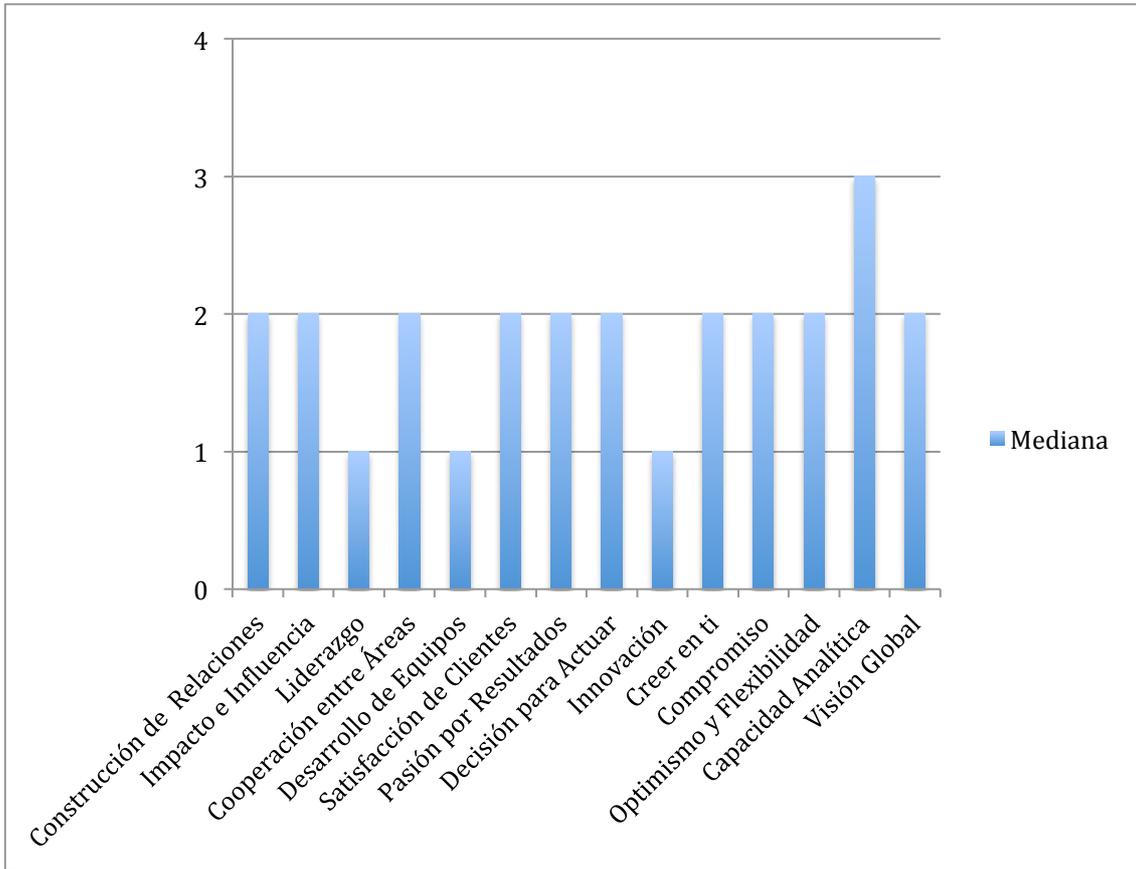
Fuente: Elaboración propia

Figura 4.7: Moda por competencia



Fuente: Elaboración propia

Figura 4.8: Mediana por competencia.



Fuente: Elaboración propia

El resultado de este análisis muestra que los valores medios más altos se alcanzan en:

Capacidad analítica (2,64), pasión por resultados (2,46), compromiso (2,37), decisión para actuar (2,31) y creer en ti (2,24).

Los valores medios más bajos se alcanzan en desarrollo de equipos (0,91), innovación (1,06), construcción de relaciones (1,61), liderazgo (1,63) y cooperación entre áreas (1,96). Las desviaciones típicas oscilan entre 0,78 y 1,09, no habiendo grandes diferencias entre ellas.

Las competencias que presentan una moda mayor (mayor frecuencia absoluta) son, con un valor de 3 sobre un máximo de 4, creer en ti, pasión por resultados y capacidad analítica y las que reflejan una moda menor, con un valor de 0, son el desarrollo de equipos y la innovación.

En cuanto a la mediana (valor que ocupa el valor central de todos los datos cuando estos están ordenados de menor a mayor) que resulta más elevada es la capacidad analítica, con un valor de 3, y la mediana más baja la presentan el liderazgo, desarrollo de equipos e innovación, con un valor de 1.

Los resultados del estudio, realizado por Boyatzis en el año 1999 (Boyatzis, 1999), para un colectivo de 6521 profesionales, eran que las competencias con mayor nivel alcanzado resultaban ser: Autoconfianza, Optimismo, Orientación a resultados, Empatía y Trabajo en equipo (Wolff, 2006). En el caso objeto de la investigación coinciden dos (Orientación a Resultados y Creer en ti) competencias de las cinco. Esta comparación es somera dado que las definiciones de las competencias y los comportamientos podrían asimilarse pero no son iguales.

Otro estudio relevante, dado que dentro del objetivo de la investigación se pretende analizar el potencial de los directivos de la compañía, es el realizado en 1999 con 23 profesionales con alto potencial (de los cuales el 50% llegó a promocionar al cargo de presidente). Este estudio mostraba que las competencias que diferenciaban a unos y otros eran la autoconfianza, la orientación al logro, la empatía, el trabajo en equipo y el autocontrol. En todas ellas la frecuencia demostrada se multiplicaba entre dos y siete veces entre las personas que consiguieron promocionar a cargo de presidente (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002). Si bien los resultados no son perfectamente comparables se arroja cierta luz cuando de las cinco competencias de este

estudio tres son muy similares a las del diccionario de esta investigación, una está contemplada parcialmente y otra no está contemplada. De las tres claramente contempladas dos son de las que mejor nivel alcanzan en el conjunto del estudio.

En otro estudio realizado en Estados Unidos reflejaba la diferencia entre un grupo de consejeros delegados exitosos frente a un grupo de profesionales no tan exitosos. Las competencias que más diferenciaban a unos y otros eran el impacto e influencia, el liderazgo y el conocimiento organizativo (Boulter et al, 1996). Dos de ellas contempladas en nuestro diccionario y una de ellas parcialmente. Ninguna de ellas es de las que más nivel alcanzan en nuestro caso.

Una vez vistos los resultados del análisis univariante es necesario profundizar en la investigación con el fin de obtener mayor grado de análisis de la recogida de datos realizada. Por ello a continuación se procede a realizar el análisis bivariante.

Análisis Bivariante.

Tal y como se reflejó en la metodología, el análisis bivariante pretende observar el grado de asociación entre las competencias del diccionario evaluadas con el fin de ver la correlación y redundancia entre las competencias del modelo. Para medir el grado de asociación de las competencias del diccionario propuesto utilizaremos un coeficiente de correlación lineal de Pearson.

En la tabla de correlación entre competencias (véase figura 4.9) podemos observar una matriz de doble entrada donde se muestran las correlaciones entre los distintos cruces entre las catorce competencias y su nivel de significatividad.

Figura 4.9: Tabla de correlación ente competencias.

		Construcción de Relaciones	Impacto	Liderazgo	Cooperación entre Areas	Desarrollo de Equipos	Satisfacción de Clientes	Pasión por Resultados	Decisión para Actuar	Innovación	Crear en ti	Compromiso	Optimismo y Flexibilidad	Capacidad Analítica	Visión Global
Construcción de Relaciones	Correlación de Pearson	1	.473**	.332**	.274**	.187**	.384**	.297**	.341**	.128	.305**	.317**	.232**	.198**	.279**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,001	,025	,000	,000	,000	,124	,000	,000	,005	,017	,001
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Impacto e Influencia	Correlación de Pearson	.473**	1	.455**	.385**	.327**	.314**	.499**	.552**	.393**	.529**	.456**	.495**	.580**	.612**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Liderazgo	Correlación de Pearson	.332**	.455**	1	.392**	.547**	.222**	.457**	.474**	.387**	.384**	.419**	.535**	.361**	.373**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Cooperación entre Areas	Correlación de Pearson	.274**	.385**	.392**	1	.364**	.337**	.342**	.439**	.317**	.323**	.518**	.469**	.318**	.330**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Desarrollo de Equipos	Correlación de Pearson	.187**	.327**	.547**	.364**	1	.170**	.326**	.370**	.405**	.383**	.314**	.444**	.264**	.415**
	Sig. (bilateral)	,025	,000	,000	,000		,041	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Satisfacción de Clientes	Correlación de Pearson	.384**	.314**	.222**	.337**	.170**	1	.293**	.314**	.260**	.189**	.299**	.271**	.359**	.293**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,007	,000	,041		,000	,000	,002	,023	,000	,001	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Pasión por Resultados	Correlación de Pearson	.297**	.499**	.457**	.342**	.326**	.293**	1	.624**	.410**	.590**	.496**	.589**	.543**	.479**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Decisión para Actuar	Correlación de Pearson	.341**	.552**	.474**	.439**	.370**	.314**	.624**	1	.494**	.595**	.517**	.519**	.550**	.514**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Innovación	Correlación de Pearson	.128	.393**	.387**	.317**	.405**	.260**	.410**	.494**	1	.434**	.364**	.467**	.519**	.453**
	Sig. (bilateral)	,124	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Crear en ti	Correlación de Pearson	.305**	.529**	.384**	.323**	.383**	.189**	.590**	.595**	.434**	1	.484**	.474**	.505**	.486**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,023	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Compromiso	Correlación de Pearson	.317**	.456**	.419**	.518**	.314**	.299**	.496**	.517**	.364**	.484**	1	.501**	.473**	.515**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Optimismo y Flexibilidad	Correlación de Pearson	.232**	.495**	.535**	.469**	.444**	.271**	.589**	.519**	.467**	.474**	.501**	1	.478**	.521**
	Sig. (bilateral)	,005	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Capacidad Analítica	Correlación de Pearson	.198**	.580**	.361**	.318**	.264**	.359**	.543**	.550**	.519**	.505**	.473**	.478**	1	.601**
	Sig. (bilateral)	,017	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Visión Global	Correlación de Pearson	.279**	.612**	.373**	.330**	.415**	.293**	.479**	.514**	.453**	.486**	.515**	.521**	.601**	1
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Se detecta, en la figura anterior, que en términos generales, existe una frecuente presencia de correlación significativa (bien al nivel 0,01 o al nivel 0,05) entre las catorce competencias excepto en un caso. La competencia Innovación y la construcción de relaciones no presentan correlación significativa (nivel de significancia 0,124). A priori son competencias que requieren comportamientos no relacionados entre sí para ser evidenciadas por lo que refleja cierto sentido.

Se puede observar que en un estudio publicado por Wolff, y realizado en el año 2002, con una muestra de más de 6000 personas los coeficientes de correlación de Pearson del diccionario de competencias de Boyatzis mostraban, en términos generales, mayores niveles de correlación entre las 18 competencias de las que constaba el diccionario. Concretamente, en la tabla de correlación, se observa que en 22 casos el nivel de correlación superaba el 0.70 y en más de 50 casos superaba el 0.60. En contraposición, el caso objeto de estudio en esta investigación sólo refleja tres casos superiores al 0.60. Estos casos son la correlación entre la competencia visión global y capacidad analítica (0,601), la competencia decisión para actuar y pasión por resultados (0,624) y la competencia impacto e influencia y visión global (0,612). La alta correlación del estudio del año 2002 obligó a plantearse la redundancia del diccionario de Boyatzis y el propio Boyatzis elabora un nuevo diccionario de competencias que reducía el número de competencias a 12 (Wolff, 2006).

En todo caso, los resultados obtenidos en esta fase incitan al investigador la conveniencia de realizar un análisis factorial que permita reducir la dimensión original a un número menor de variables que nos permita reducir la dimensión de la investigación.

Análisis Factorial sobre las variables de competencias de incidentes críticos

Tal y como se ha comentado, debido a la presencia de correlación y/o asociación entre las diferentes competencias analizadas, se considera oportuno proceder con una reducción estructural de la dimensión de la investigación en curso, tratando de describir la realidad observada a través de un número menor de variables (a los que se les denominará factores), que recogen aproximadamente el mismo porcentaje de información que la contenida en las competencias originales pero con una reducción drástica del grado de redundancia inicial.

Cómo se ha explicado en el capítulo de metodología la técnica apropiada que permite lograr el objetivo planteado es un análisis factorial. En este sentido se han llevado a cabo diferentes análisis factoriales, en diferentes grupos de variables, pasando a un número menor de variables, denominadas componentes o factores, que se caracterizan por presentar valores tipificados y ser independientes entre ellas. El método de extracción de los factores ha sido el de componentes principales, sobre los que se ha aplicado rotación Varimax, buscando que las variables saturasen mucho en un factor y poco en el resto, y una mejor equidistribución en el peso o importancia de cada factor o componente retenido.

Como resultado de este análisis las catorce variables que miden las competencias mediante la técnica de entrevista de incidentes Críticos, que presentaban correlación entre ellas, se pueden sustituir, por los tres factores (tipificados e independientes) resultantes del siguiente Análisis Factorial. Se muestran los resultados del Análisis Factorial (cargas factoriales, comunalidad, KMO y prueba de esfericidad de Barlett, y el porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores retenidos con el modelo factorial propuesto) en la Figura 4.10.

Figura 4.10: Análisis Factorial sobre las variables de competencias de incidentes críticos.

Matriz de componentes rotados	F1	F2	F3	Comunalidad
Capacidad Analítica	0,829			,717
Visión Global	0,717			,600
Crear en ti	0,708			,580
Pasión por Resultados	0,701			,600
Decisión para Actuar	0,683			,634
Impacto e Influencia	0,638		0,430	,631
Innovación	0,629			,521
Optimismo y Flexibilidad	0,553	0,543		,618
Compromiso	0,520			,515
Desarrollo de Equipos		0,814		,710
Liderazgo		0,741		,669
Cooperación entre Áreas		0,567	0,412	,534
Construcción de Relaciones			0,815	,699
Satisfacción de Clientes			0,715	,561
% Varianza explicada	30,47	17,29	13,59	
KMO	0,910			
sig Prueba Barlett	0,000			

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se muestra en la figura 4.10 es posible trabajar con los tres siguientes nuevos factores:

Factor Uno: Pensamiento y Logro

A partir de las cargas factoriales se observa que valores altos de este factor se corresponden con valores altos en las competencias directamente relacionados con la capacidad del directivo, como pueden ser su capacidad analítica, visión global, decisión para actuar, ser innovador, así como el creer en sí mismo, apasionarse por lograr resultados y optimismo y flexibilidad.

Factor Dos: Movimiento de equipos

Los valores que son altos en este factor lo son también en las competencias directamente relacionadas con la capacidad de mover y liderar equipos, tales como el Desarrollo de equipos, Liderazgo o la Cooperación entre áreas.

Factor Tres: Capacidad de relación

En esta ocasión los valores altos de este factor se corresponderá con valores altos en las competencias directamente relacionadas con la capacidad de relacionarse con los demás y grado en el que los clientes se quedan satisfechos debido a la relación con los mismos.

Tal y como se ha descrito con anterioridad el diccionario resultante en la investigación no contemplaba, inicialmente, una agrupación o *cluster*. Sin embargo si comparamos los factores resultantes en este análisis con los *cluster* que otros autores han desarrollado aparecen diversas similitudes, entre las que se deben destacar:

- En el factor uno, pensamiento y logro, se encuentran competencias que en otros diccionarios no aparecen o que aparecen en un *cluster* único . Es el caso de las competencias capacidad analítica y la visión global que en el diccionario de Spencer las engloba en una agrupación única e independiente que denomina competencias cognitivas (Spencer y Spencer, 1993), mientras que Goleman (Goleman, 1995) no contempla estas competencias en su modelo. En esta línea Lombardo no profundiza en ellas aunque destaca una competencia que podría estar relacionada: la capacidad intelectual (Lombardo, 2005).

- Sin embargo, el resto de competencias contempladas en el factor uno como la decisión para actuar, ser innovador, creer en sí mismo, apasionarse por lograr resultados y optimismo y flexibilidad se agrupan en este modelo pero, si las comparamos con la literatura, se observa que no guardan relación con en el modelo de Goleman, dado que este autor las “dispersa” en diferentes *clusters* (Goleman, 1995). En esta misma línea expone Lombardo estas competencias (Lombardo, 2005) y Spencer las contempla en dos diferentes *clusters*: “Eficiencia Personal” y “Logro y Acción”.
- En el factor dos, movimiento de equipos, se encuentran tres competencias (liderazgo, desarrollo de equipos y trabajo en equipo) que se encuentran agrupadas de la misma manera en el diccionario de Spencer (HayGroup, 1995) y en el diccionario de Goleman (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 2002). Si bien la agrupación de Goleman es más amplia, al igual que la de Lombardo (Lombardo, 2005) estas tres competencias se encuentran siempre en la misma agrupación.
- En el factor tres sí se observan similitudes con otros diccionarios. En este caso ambas competencias (Satisfacción de clientes y Construcción de relaciones) están agrupadas en el mismo *cluster* en el modelo de Goleman (Goleman, 1995), en el modelo de Lombardo (Lombardo, 2005) y en el de Spencer (Spencer y Spencer, 1993).
- En términos generales parece que existe cierta relación entre los factores encontrados y el modelo de motivos de David McClelland. La relación viene determinada por el hecho que las competencias del factor tres (Satisfacción de clientes y construcción de relaciones) son competencias que se asimilan a la definición del motivo de afiliación que realizó

McClelland. Así mismo ocurre con las competencias integradas en el factor uno Movimiento de equipos (Liderazgo, Desarrollo de personas y Cooperación entre áreas). Si profundizamos en los comportamientos observables de estas competencias se puede observar gran similitud entre ellos y los comportamientos que según McClelland, demostraban las personas con un alto motivo de poder. También se debe destacar que en el factor uno se encuentran las competencias vinculadas con el motivo de logro y se vuelve a dar un fuerte paralelismo con las definiciones de logro que desarrollo McClelland y las competencias que los numerosos autores que hemos mencionado en el marco teórico relación con este motivo. Sin embargo en este mismo factor se incluyen las competencias más cognitivas que no están relacionadas o vinculadas con el motivo de logro, hasta el momento, en la literatura revisada.

Tras haber realizado el análisis factorial se procede a realizar un análisis *cluster* que permita clasificar a los diferentes directivos en distintos perfiles o conglomerados tal y como se ha justificado en el capítulo anterior.

Análisis Cluster.

Realizado el análisis factorial anterior se pretende, a continuación, asignar a cada uno de los profesionales a un grupo de potencial, sin ningún tipo de criterio subjetivo, y conseguir así que esa clasificación se produzca como resultado de la propia naturaleza de los datos implicados. Para ello se procede a la realización de un análisis *cluster*.

Tal y como se ha comentado en la metodología el análisis *cluster* es una técnica de análisis multivariante que permite clasificar a cada uno de los profesionales en un grupo, *cluster* o conglomerado, en función de un conjunto de variables, siendo los grupos obtenidos muy diferentes entre ellos pero cuyos integrantes, de cada grupo, tienen características similares, es decir, se obtienen grupos con gran heterogeneidad entre ellos y mucha homogeneidad dentro de cada uno de ellos.

Todo esto ha llevado a realizar el análisis *cluster* considerando las variables que daban cuenta de las competencias medidas a través de las entrevistas de incidentes críticos, más concretamente a través de los tres factores mediante los cuales se ha reducido la dimensión en el apartado anterior.

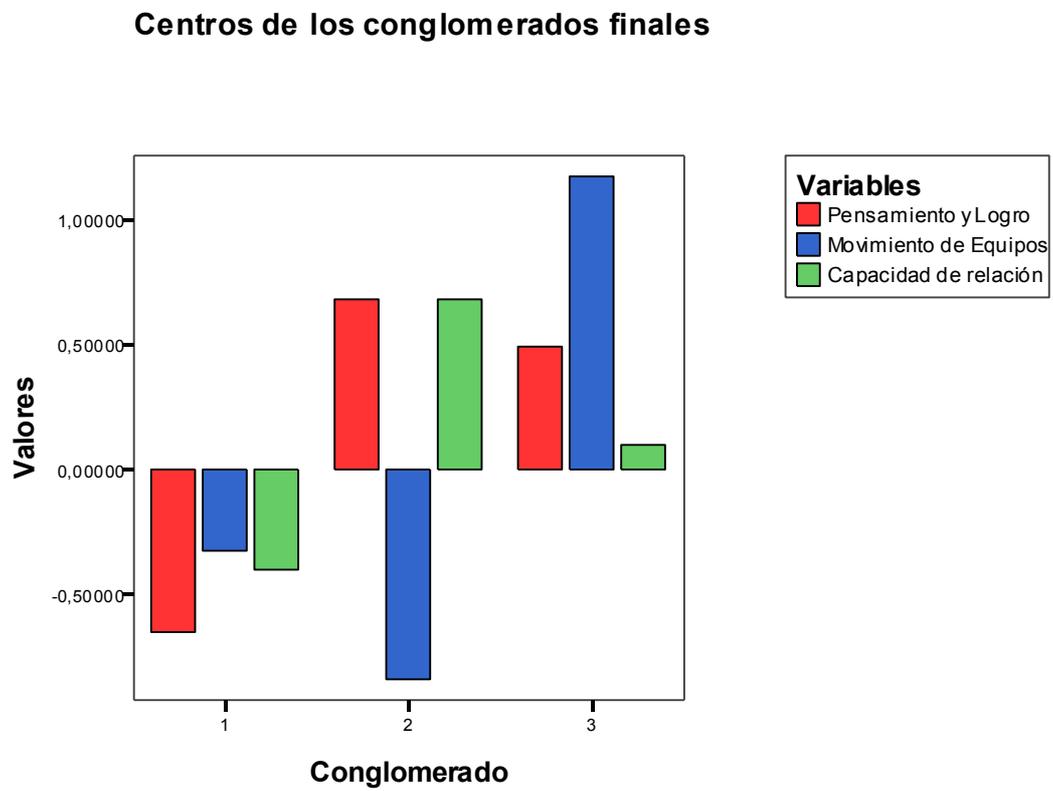
Los tres factores que se han considerado para la clasificación de cada individuo en un *cluster* han sido, entonces, los siguientes:

- ✓ Pensamiento y logro
- ✓ Movimiento de equipos
- ✓ Capacidad de relación

Considerados tres grupos, *cluster*, conglomerados o perfiles diferentes, las puntuaciones medias tipificadas de cada uno de los tres factores mencionados,

en cada uno de los perfiles, se pueden observar en el siguiente gráfico (figura 4.11).

Figura 4.11: Centros de los conglomerados finales.



Fuente: Elaboración propia.

Se desprende del gráfico el impacto positivo que tiene el factor movimiento de equipos en el conglomerado tercero en contraposición con el conglomerado primero y segundo. A continuación se muestra en términos numéricos la información anterior en la figura 4.12.

Figura 4.12: Conglomerados o Perfiles

Centros de los conglomerados finales	Conglomerados o Perfiles		
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
Pensamiento y Logro	-0,658	0,677	0,454
Movimiento de Equipos	-0,347	-0,836	1,14
Capacidad de relación	-0,424	0,683	0,107

Fuente: Elaboración propia

Los 145 directivos evaluados por competencias se desglosan en los tres perfiles mencionados como se muestra en la figura 4.13:

Figura 4.13: Casos por conglomerado

Conglomerado	Perfil 1	66
	Perfil 2	34
	Perfil 3	45
Total	145	

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describen las características más importantes de cada uno de los perfiles obtenidos:

Perfil Uno: Bajo

En este primer perfil contamos con 66 de los 145 profesionales que han entrado en este análisis, es decir, el 46% de la muestra.

Se caracteriza por presentar valores inferiores a la media en los tres factores que resumen las catorce competencias iniciales. Se trata, a priori, del grupo con los profesionales de menor potencial, esto es, Potencial Bajo.

Perfil Dos: Medio

En este segundo perfil se encuentran 34 de los 145 profesionales que han entrado en este análisis, aproximadamente el 23% de la muestra.

Se caracteriza por presentar valores por encima de la media en los factores de pensamiento y logro y capacidad de relación, pero muy por debajo de la media en el factor movimiento de equipos. Con todo esto consideramos que los integrantes de este equipo presentan un potencial medio.

Perfil Tres: Alto

En este tercer perfil nos encontramos con 45 de los 145 profesionales que han entrado en este análisis, es decir, casi el 31% de la muestra.

Se caracteriza por presentar valores por encima de la media en los tres factores, presentando el máximo valor medio de los tres perfiles en el factor movimiento de equipos.

Por todo ello, el perfil alto es el que parece presentar, en general, un comportamiento más equilibrado, por lo que se ha considerado que los profesionales integrantes de este grupo son los que, a priori, pueden presentar un potencial más alto.

Tal y como se mencionó en el marco teórico en la revisión de la literatura encontramos un cierto paralelismo entre los resultados de este análisis y las conclusiones de David Burnham y David McClelland tras varios estudios de investigación empíricos y estadísticos. En ellos demuestran que los buenos profesionales son aquellos que tienen alto nivel de poder y, en palabras de Burnham: “descubrimos que el nivel de motivación de poder, en más del 70% de los directivos era mayor que en una persona promedio. Estos descubrimientos confirman que la motivación de poder es importante en el *managemet*” (Burnham, 1997). Ante los resultados de su investigación concluían que aquellos que están motivados por la necesidad de poder son de alguna manera más efectivos, son capaces de crear un mayor sentido de responsabilidad en sus divisiones y un mayor espíritu de equipo (Burnham y McClelland, 1976).

“Todo concluye, pero nada perece”.

Séneca

Capítulo 5: Conclusiones

El Objetivo General de esta tesis, de naturaleza exploratoria, ha sido la proposición de un modelo de evaluación de potencial de directivos a través de la evaluación de sus competencias.

Se considera que este objetivo ha sido alcanzado. Se ha conseguido proponer un modelo de evaluación de potencial en base a competencias para evaluar directivos, que ha planteado tanto un procedimiento concreto, su elaboración y su aplicación, como unos resultados inductivos específicos, frutos del análisis de la investigación.

Para cumplir con el objetivo general de la investigación se han perseguido los siguientes Objetivos Específicos:

1. Delimitar el objeto de estudio, la evaluación de las personas a través de competencias, profundizando en los conceptos de motivación laboral y de competencia, así como en la vinculación entre ambos y en las técnicas actuales para evaluar las competencias de un profesional.

Este objetivo se considera cubierto, dado que:

- a) Se ha profundizado en el concepto de motivación laboral, asumiendo que la adjetivación “laboral” no es entendible, en este caso, sin tener pleno conocimiento del concepto general de motivación. Se ha demostrado que las razones que mueven al ser humano, y le llevan a la acción, han ido mutando a lo largo de la historia de la humanidad.
- b) Se ha discutido el concepto de competencia, reflejando la importancia que tienen las competencias en el desarrollo profesional de las personas y el impacto de estas competencias en la cuenta de

resultados de las organizaciones en las que los profesionales desarrollan su actividad.

- c) Se ha demostrado que ambos conceptos están intrínsecamente relacionados, y que la literatura refleja que la motivación está latente en las competencias del ser humano. Así mismo, queda reflejada la idea de que las competencias individuales diferencian a los mejores profesionales en una organización determinada, por lo que compensa el esfuerzo de diseñar e implantar modelos de evaluación de competencias.
- d) Se han identificado técnicas concretas y precisas que permiten evaluar las competencias con buenos niveles de predictibilidad (teniendo en cuenta que hablamos de seres humanos y no de máquinas), como son la entrevista de incidentes críticos o el *assessment center*.

2. Inducir un modelo de evaluación de competencias (véase figura 5.1), a través del estudio de un caso concreto, para reforzar la toma de decisiones sobre la promoción de directivos en una empresa industrial española.

Figura 5.1: Modelo propuesto en la investigación



Fuente: Elaboración propia

Este objetivo se considera cumplido en su totalidad, tanto en el proceso necesario para elaborar el modelo como en los resultados inductivos de su aplicación al caso concreto. Respecto al procedimiento del modelo se ha observado:

- a) Que si bien la elección del caso planteaba serias limitaciones a la investigación, el hecho de haber conseguido que los 145 directivos de la empresa en cuestión, sin ninguna excepción, hayan sido entrevistados durante dos horas y media cada uno, ha aportado rigor y solvencia a los resultados, minimizando los riesgos que provoca el muestreo por conveniencia.
- b) Que el hecho de haber realizado un panel de expertos extenso, vinculándolo a las necesidades futuras del negocio de la organización, ha aportado consenso y visión compartida sobre las necesidades futuras de la organización a los principales directivos de la organización. Además se ha conseguido consensuar un “leguaje común” sobre el diccionario de competencias, con sus consiguientes ventajas: involucración de la dirección en la implantación, aprendizaje y desarrollo de la propia dirección sobre las competencias y claridad sobre lo que se necesita desarrollar a futuro.
- c) Que la utilización de la técnica de entrevistas de incidentes críticos se ha completado, con eficiencia y rigurosidad, permitiendo que todos los datos sean aptos para la investigación. Además, se ha conseguido emplear con todos los evaluados un método homogéneo en el proceso de recogida de información.
- d) Que en el proceso de codificación se ha constatado la importancia de ceñirse a las reglas de codificación a la hora de hacer comparables los resultados.

En referencia a los resultados inductivos del estudio se señala que:

- a) El diccionario de competencias propuesto ha sido fruto del consenso con la dirección y totalmente alineado con las necesidades que planteaban los nuevos retos del negocio. Contenía un número de competencias apropiado (en línea con la literatura revisada), debido a que contemplaba las competencias evidenciadas por los entrevistados. Además, ha resultado ser de fácil utilización, dado que los comportamientos de cada nivel del diccionario coincidían con los comportamientos evidenciados en las entrevistas.
- b) Respecto a los resultados del análisis factorial, se pone de manifiesto que en la revisión de la literatura no se han encontrado diccionarios de competencias en los que las competencias cognitivas (capacidad analítica y visión global) estén englobadas en el mismo *cluster* que las competencias relacionadas con el logro, dato relevante en esta investigación.
- c) En el mismo análisis factorial se observa que, exceptuando la conclusión anterior, el resto de las competencias del diccionario se agrupan de forma similar a los tres motivos de McClelland y refuerzan las teorías de los numerosos autores revisados en la literatura, que relacionan determinadas competencias (similares a las del diccionario de la investigación) con cada uno de los motivos.
- d) En el resultado del análisis *cluster* se refuerza la aportación de Burnham y McClelland, según la cual el potencial para responsabilidades directivas tiene, en gran medida, una elevada relación con el motivo de poder definido por McClelland, y más concretamente con las competencias de gestión de equipos (Liderazgo, Desarrollo de personas y Trabajo en equipo).

Ante ello, se aporta un modelo de actuación concreto, que ante una necesidad organizativa, permita detectar el potencial de los directivos con el fin de desarrollarlo y tomar decisiones organizativas que permitan aprovechar mejor las ventajas competitivas de una organización. El modelo de evaluación de competencias elaborado se considera singular, único y completo tanto en el contenido, las herramientas que se proponen y las fases de trabajo. En consecuencia este modelo podría servir de partida para adaptarlo, contrastarlo y/o validarlo en otra empresa del sector industrial bien para la toma de decisiones de selección, promoción y/o sucesión de directivos.

Por tanto se invita a cualquier directivo de una organización, que se enfrente a cambios en su modelo de negocio, que se plantee tener en cuenta las competencias necesarias a futuro, las identifique y evalúe, en consecuencia, a los miembros de su equipo. Se trata de un ejercicio de partida, con el fin de acompañar a las personas en su crecimiento profesional y así alinear las necesidades del negocio con el desarrollo de las competencias de los profesionales.

Referencias Bibliográficas

- Adams, J. (1963) Toward an Understanding of Equity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 67 (5) p.422-436.
- Ahmed, A. y Fariduddin, S. (2006) The motivation to work. *Business and Organization Development*. p.2-12.
- Albaizar, L. Ayala, B., Bascán, J. Rodríguez, M. (2000) *Factbook de Recursos Humanos*. Pamplona: Aranzadi & Thomson.
- Alcover, C. y Rodriguez Mazo, F. (2014) Plasticidad Cerebral y Hábito en William James: un Antecedente para la Neurociencia Social. *Samastah*. Accesible: <http://www.samastah.com/21-dias-para-cambiar-un-habito-la-gran-idea-de-williams-james>.
- Alderfer, C. (1972) *Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. Nueva York: Free Press.
- Alles, M. (2002) *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por Competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2005) *Diccionario de comportamientos*. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez, G. (2005) Análisis empírico de los determinantes de la satisfacción laboral en España. *Revista de Economía y Empresa*. 52 (3). p.14.
- Ambrose, M. y Kulik, C. (1999) Old friends, new faces: Motivation research in the 1990's. *Journal of Management*. 25 (3). p.231–292.

- Andrews, J. (1967) The achievement motive in two types of organizations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 6 (2). p.163-168.
- Arraiz, J. (1999) *Retribuir el futuro*. Madrid: Santillana Profesional.
- Atkinson, J. y Raphaelson, A (1956) Individual differences in motivation and behavior in particular situations. *Journal of Personality*. 24 (4). p.351-363.
- Atkinson, J., Heyns, R. W. y Veroff, J. (1960) The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 49 (3) p.52-63.
- Battaglia, M. (2008) Nonprobability Sampling. *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bilbao Calabuig, P., Escudero Guirado, C. y Rodríguez Carrasco, J.M. (2009) *Política de Empresa y Estrategia*. 2ª Ed. Madrid: Universitas Internacional.
- Birch, H. (1945) The role of motivational factors in insightful problem-solving. *Journal of Comparative Psychology*. 38 (5). p.295-317.
- Bordas Martínez, J. (2001) Evaluación y seguimiento del clima laboral en empresas industriales, en Martínez Quintana, V (Coord.) y Lucas Marín, A. (Coord). *La construcción de las organizaciones: la cultura de la empresa*. Madrid: UNED. p303-335.
- Boulter, N., Dalziel, M. y Hill, J. (1996) *People and Competences*. 2ª Ed. Londres: Kogan Page Limited.

- Boyatzis, R. y Sala, F. (2004) *The Emotional Competence Inventory (ECI). Measuring Emotional Intelligence*. Nueva York: Nova Science.
- Boyatzis, R. (1982) *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: John Wiley&Sons.
- Boyatzis, R. (2011) The Creation of the emotional and social competency inventory. *Hay Group Review*. 24 (1). p.22-25
- Boyatzis, R., Cowen, S. y Kolb, D. (1995) *Innovation in Professional Education: Stepson a Journey from Teaching to Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (1999) *Clustering competence in emotional intelligence: In sights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Boyatzis, R. (2000) *David C. McClelland: Biographical Statement and Synopsis of His Work*. Cleveland: Western Reserve University.
- Bradburn, N. y Berlew, D. (1961) Need for achievement in English economic growth. *Economic Development and Cultural Change*. 10. p.8-20.
- Bristow, N., Buckner, K, Folkman, J. y McKinnon, P. (1999) *The Leadership Skills Audit*. Cambridge: Financial Times Series.
- Bryman, A. y Bell, E. (2007) *Business Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. y Goodman, C. (1947) Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 42 (1). p.33-44.

Burnham, D. (1997) Power is still the great motivator – with a difference! *Burham Rosen Group, LLC*. p.2-12.

Byham, W., Smith, A. y Pease, M. (2002) *Grow Your Own Leaders: How to Identify, Develop, and Retain Leadership Talent*. Nueva York: Financial Times Prentice Hall.

Byrne, D. (1961) Interpersonal attraction as a function of affiliation need and attitude similarity. *Human Relations*. 14 (3). p.283-289.

Cattell, R. (1943) The description of personality: Foundations of trait measurement. *Psychological Review*. 50 (6). p.559-594.

Cahen, L. (1970) *Condorcet et la Revolution Française*. París: Slatkine.

Ceranski, D., Teevan, R. y Kalle, R. (1979) A comparison of three measures of the motive to avoid failure: Hostile press, test anxiety, and resultant achievement motivation. *Motivation and Emotion*. 3 (4). p.395-404.

Chiavineto, I. (2000) *Administración de Recursos Humanos*. 5ª Ed. Bogotá: Mc Graw – Hill.

Clardy, A. (2007) Strategy, Core Competencies and Human Resource Development. *Human Resource Development International*. 10 (3). p.339-349.

Clark, R. y McClelland, D. (1956) A factor analytic integration of imaginative and performance measures of the need for Achievement. *Journal of General Psychology*. 55. p.73-83.

- Clark, R. (2003) Fostering the Work Motivation of Individuals and Teams. *Performance Improvement*. 42 (3). p.21-29.
- Collin, A. (1989) "Managers' competence: rhetoric, reality and research". *Personnel Review*. 28 (6). p.20-25.
- Collin, A. (1997) Learning and Development, en Beardwell, I. y Holden, L., *Human Resource Management: A Contemporary Perspective*. Londres: Pitman.
- Combs, A. (1947) A comparative study of motivations as revealed in Thematic Apperception stories and autobiography. *Journal of Clinical Psychology*. 3 (1). p.65-75.
- Cortés, J. (1960) The achievement motive in the Spanish economy between the 13th and 18th centuries. *Economic Development and Cultural Change*. 9. p. 144-163.
- Copleston, F. (1984) *Historia de la Filosofía: Grecia y Roma*. Barcelona: Ariel.
- Crockett, H. (1962) The achievement motive and differential occupational mobility in the United States. *American Sociological Review*. 27 (2). p.191-204.
- Dalziel, M., Cubeiro, J. y Fernández, G. (1996) *Las competencias: clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Dasgupta, M. (2015) Exploring the relevance of case study research. *SAGE Publications*. 19 (2). p.147-160.

Davidson, R., Saron, C. y McClelland, D. (1980) Effects of personality and semantic content of stimuli on augmenting and reducing in the event-related potential. *Biological Psychology*. 11 (3-4). p. 249-255.

DeCharms, R. (1957) Affiliation motivation and productivity in small groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 55 (2). p. 222-226.

DeCharms, R. y Davé, P. (1965) Hope of success, fear of failure, subjective probability, and risking-taking behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1. p.558-568.

De Charms, R. y Muir, M. (1978) Motivation: Social approaches. *Annual Review of Psychology*. 29 (1). p. 91-113.

De la Fuente Fernández, S. (2001) Análisis Factorial. Madrid: *Universidad Autónoma de Madrid*.

Delobbe, N., Gilbert, P. y Le Boudelaire, M. (2014) Gérer des compétences: une instrumentation en contexte, modélisation fondée sur l'étude de cas. *Département des Relations Industrielles, Université Laval*. 69 (1). p.28-59.

Diccionario Enciclopédico Abreviado. (1935) 3ª Ed. Madrid: Espasa Calpe.

Doherty, M. (1994) Probability versus Non-Probability Sampling in Sample Surveys, *The New Zealand Statistics Review*. p.21-28.

Doherty, M. y Walker, R. (1966) The relationship of personality characteristics, awareness and attitude in a verbal conditioning situation. *Journal of Personality*. 34 (4). p.504-516.

- Donohoe, H. y Needham, R. (2009) Moving best practice forward: Delphi Characteristics, Advantages, Potential Problems, and Solutions. *International of Tourism Research*. 11 (5). p.415-437.
- Drejer, A. (2000) "Organisational learning and competence development". *The learning organization*. 7 (4). p. 206-220.
- Eisenhardt, K. y Graebner, M. (2007) Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*. 50 (1). p.25-32.
- Elliot, A. y Dweck, C. (2005) *Handbook of Competence and Motivation*. Nueva York: The Guilford Press.
- Engel, P. y Riedmann, W. (1987) *Casos sobre motivación y dirección de personal*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Entin, E. y Raynor, J. (1973) Effects of contingent future orientation and achievement motivation on performance in two kinds of tasks. *Journal of Experimental Research in Personality*. 6 (4). p.314-320.
- Ewen, C. (1964) "When" "why" and "how" determine the "what": Power Motivation, Extraversion, and Job Performance". *Masstrich University Working Paper*. p.12-24
- Exline, R. (1962) Need affiliation and initial communication behavior in problem solving groups characterized by low interpersonal visibility. *Psychological Reports*. 10 (1). p.79-89.
- Extremera, N., Mestre, J. y Guil, R. (2004) Medidas de la evaluación de la competencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36 (2) p.209-228.

- Eysenck, H. (1975) *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (Junior and Adult)*. Kent: Hodder & Stoughton.
- Farrokhi, F. y Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012) Rethinking Convenience Sampling: Defining Quality Criteria. *Theory and Practice in Language Studies*. 2 (4). p.784-792.
- Feather, N. (1961) The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 63 (3). p.552-561.
- Feather, N. y Simon, J. (1973) Fear of success and causal attribution for outcome. *Journal of Personality*. 41 (4). p.525-542.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002) *Corazones inteligentes*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Fernández Dávila, G. (2002) *Talento Directivo: Cómo medirlo y desarrollarlo*. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández Dávila, G. (2000) Competencias y Técnicas de evaluación. *HayGroup Insights*. p. 4-27
- Fernández Güell, J.M. (1997) *Planificación estratégica de ciudades: nuevos instrumentos y procesos*. Barcelona: Reverte.
- Fernández López, J. (2005) *Gestión por competencias: un modelo estratégico para la dirección de recursos humanos*. Madrid: Pearson.

- Flannery, T., Hofrichter, D. y Platten, P. (1996) *People, Performance & Pay: Dynamic Compensation for changing organizations*. Nueva York: Free Press.
- Fodor, E. y Farrow, D. (1979) The power motive as an influence on the use of power. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37 (11). p.291-297.
- Fodor, E. y Smith, T. (1982) The power motive as an influence on group decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42 (1). p.178-185.
- French, E. (1955) Some characteristics of achievement motivation. *Journal of Experimental Psychology*. 50 (4). p.232-236.
- French, E. y Chadwick, I. (1956) Some characteristics of affiliation motivation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 52 (3). p.296-300.
- French, E. y Lesser, G. (1964) Some characteristics of the achievement motive in women. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 68 (2). p.119-128.
- French, E. y Thomas, F. (1956) The relationship of achievement motivation to problem-solving effectiveness. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 56 (1). p. 45-48.
- Freud, S. (1973) *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, M.L. (1997) Evolución de las ideas en el marco histórico. Trabajo doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gay, P. (1998) *A Life for our Time*. Londres: Norton.

- Gil Gómez de Liaño, B. (2000) William McDougall: Un Análisis de su Vida y su Obra. *Revista de la Historia de la Psicología*, 21 (3). p.693-706.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gondra, J.M. (2006) El Refuerzo de los Principios de Conducta de Clark L. Hull. *Revista de la Historia de la Psicología*. 27 (3). p.313-321.
- González Cruz, T., Martínez Fuentes, C. y Pardo del Val, M. (2009) La gestión del talento en la empresa industrial española. *Economía Industrial*. 374. p.21-35.
- Grant, A. y Shin, J. (2011) Work Motivation: Directing, Energizing, and Maintaining Effort (and Research). in R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of motivation*. Oxford University Press. p.505-519
- Guthrie, W. (1988) *Historia de la Filosofía Griega*. Vol. IV. Platón, el hombre y sus diálogos. Barcelona: Gredos.
- Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1976) Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*. 16 (2). p.250-279.
- Hackman, R. (1980) Work Redesign and Motivation. *Professional psychology*. 11 (3). p.22-28.

- Haunschild, A. y Eikhof, D. (2009) From HRM to Employment Rules and Lifestyles. Theory Development through qualitative case study research into the creative industries. *Zeitschrift für Personalforschung*. 23 (2). p.107-124.
- Hay Group. (2011) Emotional and social competency inventory. *ESCI User guide*. HayGroup. p. 3-38.
- Hay Group. (2000) Compendio de normas de codificación en entrevistas y conducción de las mismas. *HayGroup*. p.2-26
- Hay Group. (1995) La entrevista de incidentes críticos: características y fundamentos. *HayGroup*. p.1-39
- Hay Group. (2000) *Manual Práctico de Dirección y Motivación de la Empresa*. Madrid: Cinco Días.
- Hernández, R., Velasco, D. y Jiménez, S. (2009) La motivación laboral de los empleados en el Hospital Nacional de Niños. *Revista Ciencia*. 8 (1). p. 12-15
- Herzberg, F. (1968) Una vez más: ¿cómo motiva a sus empleados?. *Harvard Business Review*. p.13-22. (Reimpresión en HBR, enero 2003)
- Herzberg F., Mausner, B. y Snyderman, S. (1967) *The Motivation to Work*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Howell, G. (1999) "What is lean construction?". *International Group for Lean Construction*. p.1-10.

- Iacono, J., Brown, A. y Holtham, C. (2009) *The use of the Case Study Method in Theory Testing: The Example of Steel Marketplaces*. Londres: London Business School.
- Iborra, M., Dasi, A., Dolz, C. y Ferrer, C. (2008) *Fundamentos de Dirección de Empresas. Conceptos y Habilidades Directivas*. Madrid: Paraninfo.
- Jaén Díaz, M. (2010) *Predicción del rendimiento laboral a partir de indicadores de motivación, personalidad y percepción de factores psicosociales*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, D. (1997) *Manual de Recursos Humanos*. Libros Profesionales de Empresa. Madrid: ESIC.
- Jones, E. (2003) *Vida y Obra de Sigmund Freud*. Barcelona: Anagrama.
- Kaplan, R. y Norton, D. (2001) *The Strategy- Focused Organization. How balanced scorecard companies thrive in the new business environment*. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Kaplan, R. y Norton, D. (1996) *The Balanced Scorecard: Translating Strategy Into Action*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Kennedy, J. (1978) *Herbert Spencer*. Boston: G.K.Hall&Co.
- Kremer-Marietti, A. (1977) *L'anthropologie positiviste d'Augusto Comte. These*. París: Paris IV.

- Karabenick, S. (1977) Fear of success, achievement and affiliation dispositions, and the performance of men and of women under individual competitive conditions. *Journal of Personality*. 45 (1). p.117-149.
- Karabenick, S. y Yousseff, Z. (1968) Performance as a function of achievement level and perceived difficulty. *Journal of Personality and Social Psychology*. 10 (4). p.414-419.
- Lansing, J. y Heyns, R. (1959) Need affiliation and frequency of four types of communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 58 (3) p.365-372.
- Latham, G. y Pinder, C. (2004) Work Motivation Theory and Research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review Psychology*. 56 (1). p.485–516.
- Levinson, H. (2003) *Management por objetivos*. *Harvard Business Review*. Serie Clásicos. 1. p.20-28.
- Llano, C. (2009) *Cuadernos de Armario Filosófico*, Serie Universitaria 215. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Locke, E. (1969) Purpose without consciousness: A contradiction. *Psychological Reports*. 25 (3). p.991-1009.
- Locke, E. (1975). Personnel attitudes and motivation. *Annual Review of Psychology*. 26 (1). p.457-480.
- Locke, E. y Latham, G. (1990) *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

- Locke, E. y Latham, G. (1985) The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*. 7 (3). p.205-222.
- Locke, E. (1968) Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavioral and Human Performance*. 3 (2). p.157-189.
- Lombardo, M. y Eichinger, R. (2005) *For your improvement*. 4th Ed. Minneapolis: Lominger Limited, Inc.
- López Cachero, M. (1988) *Fundamentos y Métodos de estadística*. Madrid: Pirámide.
- Lynn, R. (1969) An achievement motivation questionnaire. *British Journal of Psychology*. 60 (4). p.529-534.
- Madsen, K. (1973) *Teorías de la Motivación*. Buenos Aires: Paidós.
- Maehr, M. (1974) Culture and achievement motivation. *American Psychologist*. 29 (12). p.887-896.
- Mahillo, J. (1996) *¿Sabes educar? Manual para padres y profesores*. Madrid: Espasa.
- Marías, J. (1950) *La Filosofía en sus textos*. Barcelona: Labor.
- Mariel, N. (2010) Análisis Cluster: una aplicación a los departamentos de la provincia de Córdoba. Trabajo de doctorado. Córdoba. Universidad nacional de Córdoba.

Maslow, A. (1943) A theory of human motivation. *Psychological Review*. 50 (4). p. 370-390.

Maslow, A. (1954) *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

Mateo Soriano, M. (2001) La Motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*. 6 (1). p.1-12

McClelland, D. (1989) *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea.

McClelland, D. (1965) Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*. 20 (5). p.321-333.

McClelland, D. (1967) *Money as a motivator: Some research insights*. Nueva York: McKinsey Quarterly.

McClelland, D. (1965) Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 5 (1). p.389-392.

McClelland, D. y Boyatzis, R. (1982) The leadership motive pattern and long term success in management. *Journal of Applied Psychology*. 67 (6). p.737-743.

McClelland, D. y Liberman, A. (1949) The effect of need for achievement on recognition of need – related words. *Journal of Personality*. 18 (2). p.236-251.

McClelland, D. y Burnham, D. H. (1976) Power is the great motivator. *Harvard Business Review*. 73 (1). p.126-139.

McClelland, D., Colman, C., Finn, K, y Winter, D. (1978) Motivation and maturity patterns in marital success. *Social Behavior and Personality*. 6 (2). p.163-171.

McClelland, D. (1965) An Achievement and entrepreneurship: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1 (4). p.389-392.

McClelland, D. (1988) *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McDougall, W. (1973) *An Introduction to Social Psychology*. 2ª Ed. Londres: Melthuen and Co.

McGregor, D. (1960) *The human side of enterprise*. Nueva york: McGraw-Hill.

Miller, W. y Rollnick, S. (2009) Ten Things that Motivational Interviewing is not. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*. 37 (2). p.129-140.

Miron, D., y McClelland, D. (1979) The impact of achievement motivation training on small business performance. *California Management Review*. 21 (4). p.13-28.

Miron, D. (1979) The impact of achievement motivation training on small businesses. *Summer*. 21 (4). p.21-29.

Morrow, W. (1999). *Leadership and the One Minute Manager*. Nueva York: William Morrow & Company

Mulder, E. (2000) *Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: HayMcBer.

- Murray, H. (1938) *Explorations in Personality*. Oxford: University Press.
- Newbold, P., Carlson, W. y Thorne, B. (2008) *Estadística para administración y economía*. 6ª Ed. Madrid: Pearson.
- Nicholson, N. (2003) How to Motivate your Problem People. *Harvard Business Review*. 81 (1). p. 56-65.
- Nuñez de Castro, I. (1996) Darwin y el darwinismo. *Proyección*. 43 (1). p.251-264
- Oldham, G. (1976) The motivational strategies used by supervisors: Relationships to effectiveness indicators. *Organizational Behavior and Human performance*. 15 (1). p 66-86.
- Onrubia Fernández, J. (2006) Motivación, incentivos al desempeño y carreras profesionales en el sector público. *Presupuesto y Gasto Público*. 41 (2). p.145-171.
- Papanek, G. (1962) The development of entrepreneurship. *American Economic Review*. 52 (2). p. 46-58.
- Patten, R. y White, L. (1977) Independent effects of achievement motivation and overt attribution on achievement behavior. *Motivation and Emotion*. 1 (1).p.39-59.
- Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2008) Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15 (2). p.400-420.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. (1997) Competencia Emocional y Habilidades Sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 13 (34). p.1-11
- Pérez García, R. (2005) Las diferentes teorías motivacionales y su relación con la retribución. *Revista Capital Humano*. 181 (10). P.102-114.
- Pérez Rubio, J. (1997) Motivación y satisfacción laboral: retrospectiva sobre sus formas de análisis. *Universidad de Extremadura* 80/97. p.133-167.
- Pinder, C. (1985) Beliefs, expected values, and volunteer work behavior en Larry, F. *Motivating Volunteer*. Vancouver: More Vancouver Volunteer Centre.
- Pinillos, J.L. (1977). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza universal.
- Porter, L. y Lawler, E. (1968) *Managerial Attitudes and Performance*. Illinois: Homewood.
- Pujol, C. (1999) *Voltaire*. Madrid: Palabra.
- Quidono, J.M. (2005) *Reading Freud: A Chronological Exploration of Freud's Writings*. Nueva York: Routledge .
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª Ed. Madrid: Espasa Calpe.
- Repetto, E. (2009) *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: Arco Libros - La Muralla.

Ridderstrale, J. y Nordstron, K. (2000) *Funky Business: el talento mueve capital*. Madrid: Pearson Educación.

Robbins, I. (1999) *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.

Rojas, E. (2013) Identifying, Recruiting, and Retaining Quality Field Supervisors and Project Managers in the Electrical Construction Industry, *Journal of Management in Engineering*. 29 (4). p.424-434.

Rodríguez Trujillo, N. (2000) *La medición de las competencias*. Caracas: Psico Consult C.A.

Rosen, B. (1956) The achievement syndrome. *American Sociological Review*. 21 (2). p.203-211.

Salkind, N. (2010) *Convenience Sampling*. Londres: SAGE.

Sanberg, J. (2000) Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*. 43 (1). p. 9-25.

Sánchez, M^a. y Hume, M. (2005) Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de la de la Escuela Universitaria del Magisterio de Toledo*. 4 (1). p.24-29.

Sanghi, S. (2009) Building competencies. *Industrial Management*. 51 (3). p.14-17.

Savaneviciene, A., Stukaite, D. y Silingiene, V. (2008) Development of Strategic Individual Competences. *Engineering Economics*. 58 (3). p.81-88.

Schneider, B. (2007) Evolution of the study and practice of personality at work. *Human Resource Management*. 46 (4). p.583-610.

Schumpeter, J. (1968) *Capitalismo, Socialismo y Democracia*. Madrid: Aguilar.

Scitovsky, T. (1951) *Welfare & Competition*. Chicago: Richar D. Irwin.

Senseto, L. (2008) *Modelo sistémico basado en competencias para instiuciones educativas públicas*. Tesis Doctoral. Morelia: Centro de Investigación y desarrollo del Estado de Michoacán.

Sexton, W. (1977) *Teorías de la organización*. México: Trillas.

Shipley, T. y Veroff, J. (1952) A projective measure of need for affiliation. *Journal of Experimental Psychology*. 43 (5) p.349-356.

Spence, K. (1958). A theory of emotionally based drive (D) and its relation to performance in simple learning situations. *American Psychologist*. 13 (4). p.131-141.

Spencer, L. y Spencer, M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. Nueva York: John Wyley & Sons, Inc.

Steele, R. (1977) Power motivation, activation, and inspirational speeches. *Journal of Personality*. 45 (1). p.53-64.

Steers, R. y Porter, L. W. (1974) The role of task-goal attributes in employee Performance. *Psychological Bulletin*. 81 (7). p.434-452.

Steers, R., Mowday, R. y Shapiro, D. (2004) Introduction to special topic forum the future of work motivation theory. *Academy of Management Review*. 29 (3). p.379-387.

- Stein, G. y Rábago, E. (1996) *Dirigir Personas*. Madrid: Pearson Educación.
- Stoner J. y Freeman, R. (1996) *Administración*. Madrid: Pearson Educación.
- Tietjen, M. Myers, M. y Robert M. (1998) Motivation and job satisfaction. *Management Decision*. 36 (4). p.226–231.
- Trechera Herreros, J (2012) *Como gota de agua. La Psicología aplicada a las organizaciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Turner, J. y Danks, S. (2014) Case study research: a valuable learning tool for performance improvement professionals. *Performance Improvement*. 53 (4). p.24-31.
- Tusell, J. Avilés, J., Martínez, A., García, G., Gil, J., Buldain, B., Morales, V., Alted, A., Guerrero, A., De la Torre, H. Y Montero, F. (1989) *Historia Política Social y Contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Utria, O. (2007) La importancia del concepto de motivación en la psicología. *Revista. Digital de Psicología*. 2 (3). p.55 -78.
- Varna Hernández, J., Tápanes, L., Díaz, R., Torres, R, y Cossío, N. (2001) Evaluación de las competencias laborales y su influencia en la calidad del servicio del hospital Dr. Mario Muñoz Monroy. *Development Technology Analysis & Strategic Management*. 13 (3).p. 3-12.
- Veroff, J. (1957. Development and validation of a projective measure of power motivation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 54 (1). p.1-8.

- Veroff, J. y Veroff, J. P. (1972) Reconsideration of a measure of power motivation. *Psychological Bulletin*. 78 (4). p.279-291.
- Viteles, M. (1953) *Motivation and morale in industry*. Nueva York: Norton.
- Vives, L. (2003) *Tratado del Alma*. Madrid: Biblioteca Universal.
- Vroom, V. (1964) *Work and Motivation*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Vroom, V. y Jago, A. (1988) *The new leadership: Managing participation in organizations*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Walliman, N. (2011) *Research methods: the basics*. Oxford: Routledge.
- Winter, D., Stewart, A. y McClelland, D. (1977) Husband's motives and wife's career level. *Journal of Personality and Social Psychology*. 35 (3). p.159-166.
- Wolff, S. (2006) *Emotional Competence Inventory*. Technical Manual. Boston: Hay Group.
- Woolfolk, A. (2006) *Psicología Educativa*. 9ª Ed. Madrid: Pearson Educación.
- Wright, J., Yang, A., Ganesh, A., Sastry, A. y Shankar, Y. (2009) Robust face recognition via sparse representation: Pattern Analysis and Machine Intelligence, *IEEE Transactions*. 31(2). p.210-227.
- Wright, B. (2003) Toward Understanding Task, Mission and Public Service Motivation: A Conceptual and Empirical Synthesis of Goal Theory and Public Service Motivation. *Public Policy Institute Georgetown*. Charlotte, North Carolina

Župerkienė, E. y Žilinskas, V. J. (2008) "Analysis of Factors Motivating the Managers' Career", *Engineering Economics*. 57 (2). p. 85-91.

Anexos

Anexo 1: Diccionario de Competencias de la Investigación

Figura 6.1. Diccionario de competencias de la Investigación.

Construcción de Relaciones	Capacidad de establecer y mantener relaciones amistosas, recíprocas y fructíferas
Nivel 1 Establece contactos informales.	<ul style="list-style-type: none">- Establece o mantiene contactos informales con otras personas además de los contactos requeridos por razones de trabajo.- Mantiene una relación de sintonía con el resto de profesionales.- Pone atención en la comunicación de otros.
Nivel 2 Construye relaciones de trabajo efectivas.	<ul style="list-style-type: none">- Establece relaciones con un amplio círculo de amigos, conocidos y profesionales.- Se interesa por conocer personalmente a todos los miembros del equipo, su trayectoria, sus motivaciones, etc.- Muestra empatía, escucha y se comunica con claridad adaptándose a su interlocutor.- Establece buenas relaciones personales, haciendo que las personas se sientan valoradas y apreciadas.
Nivel 3 Construye redes de relaciones.	<ul style="list-style-type: none">- Establece relaciones en las que se puede incluir asociados, clientes u otras personas dentro y fuera del trabajo.- Reconoce a las personas que le proporcionan información o un contacto.- Lleva a cabo acciones concretas con el propósito de mejorar o fortalecer las relaciones con los demás.- Participa en un amplio abanico de relaciones sociales.- Está atento y se preocupa por pequeños detalles que

	<p>contribuyen a fortalecer las relaciones interpersonales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se constituye en el nexo de unión entre personas de ámbitos diferentes, promoviendo la comunicación y la relación entre personas.
<p>Nivel 4 Establece vínculos y <i>crea</i> alianzas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establece férreas relaciones personales e institucionales como medio para desarrollar vínculos. - Explora oportunidades de posibles alianzas institucionales apoyándose para ello en su “<i>network</i>” particular.

Fuente: Elaboración propia

Impacto e Influencia	Es la capacidad de persuadir, convencer, influir o impresionar a otros que tienen sus propios objetivos para que contribuyan (o apoyen) los objetivos propios
Nivel 1 Se preocupa por producir un impacto.	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra preocupación por la percepción que otros puedan tener de él. - Intenta producir un impacto determinado en los demás a través de su imagen.
Nivel 2 Actúa para influir.	<ul style="list-style-type: none"> - Piensa de antemano en el efecto que una acción o cualquier otro detalle producirá en la imagen que su interlocutor tiene de él y lleva a cabo una acción para persuadir. - Utiliza los medios a su alcance con un objetivo de impacto concreto. - Da argumentos o puntos de vista concretos para influir.
Nivel 3 Lleva a cabo múltiples acciones para influir.	<ul style="list-style-type: none"> - Se anticipa y prepara para las reacciones de los demás calculando el impacto de sus palabras o acciones. - Utiliza una estrategia formada por diferentes y sucesivas acciones para influir en los demás. - Adapta cada acción al interlocutor implicado. - Elabora varios argumentos para una presentación o discusión.
Nivel 4 Utiliza estrategias complejas e influencias indirectas para persuadir.	<ul style="list-style-type: none"> - Usa cadenas de influencia indirectas: Ej. “conseguir que A se lo muestre a B, de manera que B se lo dirá a C, etc”. - Consigue apoyo “entre bastidores”, expertos o terceras personas para influir. - Utiliza su comprensión en profundidad de las interacciones dentro de un grupo para dirigirlos a un objetivo determinado.

Fuente: Elaboración propia

Liderazgo	Es la capacidad de influir, encaminar y comprometer a otros hacia el logro de objetivos comunes fomentando la búsqueda de nuevas oportunidades
Nivel 1 Dirige e informa al equipo.	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de manera individualizada a los miembros de su equipo para averiguar sus motivaciones. - Mantiene informadas a las personas que pueden verse afectadas por una decisión y se asegura de que el grupo disponga de toda la información necesaria. - Se asegura de que el grupo tiene toda la información necesaria. - Explica las razones que le han llevado a tomar una decisión.
Nivel 2 Motiva al equipo.	<ul style="list-style-type: none"> - Lleva a cabo acciones con la intención de conseguir que el equipo funcione óptimamente. - Utiliza estrategias para mantener elevada la moral del equipo y la productividad, como asignación de tareas al equipo, formación etc. - Mantiene excelentes relaciones humanas, sabe ganarse el aprecio, gratitud y respeto de las personas.
Nivel 3 Involucra al equipo.	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve la participación de los miembros del grupo en el establecimiento de metas. - Establece buenas relaciones interpersonales y promueve que la gente se sienta valorada y apreciada. - Fomenta una cultura de servicio al cliente, interno y externo, de la institución o empresa y el orgullo de pertenencia. - Se responsabiliza de los errores de su gente frente a la empresa, pero también persigue el reconocimiento cuando lo hacen bien. - Defiende al grupo ante terceros.
Nivel 4 Inspira y genera	<ul style="list-style-type: none"> - Genera entusiasmo, ilusión y compromiso respecto del proyecto o la misión del equipo. - Inspira a los demás modelando acciones y conductas deseadas.

entusiasmo y compromiso.	<ul style="list-style-type: none">- Busca soluciones alternativas, asumiendo riesgos y estableciendo continuamente nuevos retos a su equipo.- Transmite credibilidad y confianza, siendo un modelo a seguir para los demás.
--------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Cooperación entre Áreas	Es la capacidad de colaborar, facilitar y motivar el trabajo en conjunto de personas con distintas habilidades y/o conocimientos para el logro de un objetivo común
Nivel 1 Muestra predisposición a trabajar en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> - Cumple con la parte de trabajo que le ha sido asignada. - Revisa su propio trabajo, busca la "calidad" para que la revisión posterior sea fácil y rápida a los demás. - Entiende, asume y respeta los roles y responsabilidades propios y del resto de integrantes del grupo. - Acepta los acuerdos tomados en grupo, la disciplina, el orden y el cronograma para lograr los objetivos establecidos.
Nivel 2 Colabora y coopera con el equipo.	<ul style="list-style-type: none"> - Colabora y coopera mostrando una actitud proactiva y positiva. - Muestra generosidad con el grupo, pone a disposición sus plantillas, invenciones y métodos propios que puedan ser de ayuda al equipo. - Se compromete con el equipo.
Nivel 3 Es un buen jugador del equipo y capacita al resto.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y destaca públicamente cuando un miembro del equipo, desempeña el trabajo con éxito. - Es transparente y honesto con el resto. - Anima y capacita a los demás haciéndoles sentirse fuertes e importantes. - Realiza su trabajo con un alto nivel de desempeño y ayuda a los demás a conseguirlo.
Nivel 4 Desarrolla el espíritu de equipo y alinea a todos en pos de	<ul style="list-style-type: none"> - Actúa para desarrollar un ambiente de trabajo amistoso, un buen clima y espíritu de cooperación. - Resuelve los conflictos que se puedan producir dentro del equipo. - Sacrifica sus propios objetivos personales por los del equipo,

un objetivo común.	velando para que éste se mantenga unido. - Alinea los intereses y objetivos de cada integrante del equipo hacia la consecución de un objetivo común.
--------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Desarrollo de Equipos	Es la capacidad de favorecer y dar continuidad al crecimiento profesional de las personas con el fin de mejorar sus conocimientos y capacidades logrando así un crecimiento personal, profesional y de la organización.
Nivel 1 Se preocupa por el desarrollo de sus colaboradores.	<ul style="list-style-type: none"> - Hace sentir a sus colaboradores que el trabajo que realizan es importante y les hace comentarios positivos sobre el desarrollo futuro. - Crea un clima que incentiva a los demás a hacer su trabajo del mejor modo posible. - Distribuye equitativamente roles, responsabilidades y objetivos y aprecia el esfuerzo adicional de cada colaborador. - Proporciona la información que las personas necesitan para desempeñar su trabajo y para que se sientan cómodas.
Nivel 2 Enseña a sus colaboradores.	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe reconocer el talento y las necesidades de formación de sus colaboradores. - Trabaja con los miembros del equipo realizando demostraciones prácticas, si es necesario, y los involucra en la aclaración de sus roles y las responsabilidades necesarias para el éxito. - Realiza sugerencias específicas y útiles a sus colaboradores para el desempeño de su rol. - Fomenta la organización de cursos individuales/grupales para potenciar el aprendizaje de sus colaboradores.
Nivel 3 Desarrolla a sus colaboradores.	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe identificar las motivaciones de sus colaboradores y sus oportunidades de desarrollo. - Delega en sus colaboradores tareas importantes compartiendo responsabilidades, proporcionándoles apoyo y facilitándoles herramientas para hacer más fácil su trabajo. - Mantiene reuniones regulares para analizar el progreso individual de los colaboradores ofreciéndoles sugerencias de mejora con propósitos de

	desarrollo.
Nivel 4 Guía y orienta a sus colaboradores.	<ul style="list-style-type: none"> - Alienta a sus colaboradores a que acepten oportunidades/retos de mejora que ofrece la organización. - Elabora planes de desarrollo individuales con sus colaboradores, los lleva a cabo y hace seguimiento de los mismos proporcionando feedback continuo (positivo y negativo), orientación y guía para mejorar. - Deja que las personas se responsabilicen de las tareas que delega asignándoles en propiedad la autoridad para la toma de decisiones.

Fuente: Elaboración propia

Satisfacción de Clientes	Es la capacidad de descubrir y satisfacer las necesidades del cliente tanto externo como interno, superando sus expectativas con el fin de mantener relaciones leales y beneficiosas en el largo plazo y que aporten un valor añadido a ambas partes
Nivel 1 Atiende al cliente y le mantiene informado.	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece al cliente información útil. - Mantiene una comunicación permanente con el cliente para conocer sus necesidades y su nivel de satisfacción. - Da servicio al cliente de forma cordial.
Nivel 2 Satisface las necesidades del cliente.	<ul style="list-style-type: none"> - Resuelve los problemas del cliente con rapidez y sin presentar excusas. - Responde a las preguntas, quejas o problemas que el cliente le plantea. - Se compromete con el cliente personalmente responsabilizándose de subsanar sus problemas.
Nivel 3 Se anticipa y le sorprende.	<ul style="list-style-type: none"> - Hace más de lo que normalmente el cliente espera, abordando las necesidades de fondo, buscando información sobre sus verdaderas necesidades y yendo más allá de las inicialmente expresadas. - Se preocupa por el cliente buscando información previa para adelantarse a problemas que puedan surgir. - Mantiene una actitud de total disponibilidad con el cliente, especialmente cuando éste atraviesa periodos difíciles.
Nivel 4 Actúa como consejero de confianza fidelizando y	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y siente la situación personal del cliente. - Busca la fidelización y vinculación del cliente actuando como consejero de confianza e involucrándose en el proceso de toma de decisiones. - Tiene opinión propia sobre las necesidades, problemas y

vinculando.	oportunidades del cliente y sobre la viabilidad de las soluciones. - Antepone los intereses del cliente sobre los propios.
-------------	---

Fuente: Elaboración propia

<p>Pasión por Resultados</p>	<p>Busca continuamente maneras de mejorar el desempeño y conseguir mejores resultados mediante metas desafiantes.</p>
<p>Nivel 1 Aprende de los propios éxitos y errores para mejorar sus resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intenta superarse a sí mismo para conseguir resultados. - Se responsabiliza por alcanzar los objetivos en términos de coste, tiempo, calidad, cuota de mercado, facturación, etc. - Responde con acciones concretas de mejora ante un problema y /o una oportunidad en su área de responsabilidad. - Planifica a corto plazo y garantiza las actividades propias y de otros.
<p>Nivel 2 Identifica oportunidades a medio plazo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mide los resultados contra objetivos y pautas. - Anima a los demás a rendir mejor que la competencia. - Evalúa diferentes alternativas antes de tomar una decisión para actuar de forma efectiva. - Sabe reconocer los logros de los demás
<p>Nivel 3 Se anticipa a situaciones y corre riesgos calculados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fija y logra objetivos exigentes y ambiciosos. - Garantiza la consecución de objetivos comunes a todo el equipo. - Es persistente y encuentra nuevas formas de conseguir resultados cuando los demás ya han abandonado.
<p>Nivel 4 Impulsa una cultura que genera alto rendimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crea coaliciones eficaces para beneficiar la organización general. - Maximiza el rendimiento organizacional global. - Impulsa una cultura que valora y reconoce, y genera un alto rendimiento y superación de los objetivos. - Aprovecha su visión global del negocio para elaborar planes que puedan mantenerse en el tiempo.

	- Fomenta perspectivas distintas y opuestas para conseguir mejoras empresariales que produzcan resultados.
--	--

Fuente: Elaboración propia

<p>Decisión para Actuar</p>	<p>Capacidad para tomar decisiones y actuar cuando se enfrenta a situaciones difíciles y con sentido de urgencia. Responde a las necesidades del mercado, competencia y clientes, y busca mejorar la organización. Sus decisiones las basa en un profundo conocimiento de los antecedentes de la situación.</p>
<p>Nivel 1 Proactivamente maneja oportunidades o problemas sencillos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta perspectivas distintas y opuestas para conseguir mejoras empresariales que produzcan resultados. - Actúa sin que se lo pidan o que los acontecimientos lo exijan. - Reconoce oportunidades evidentes y actúa. - Cuando no tiene toda la información en su poder hace preguntas para tomar la mejor decisión.
<p>Nivel 2 Actúa decisivamente ante situaciones complejas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se presenta un problema, investiga en profundidad el origen y las opciones para resolverlo, y actúa en base a éstas. - Actúa de forma decisiva y persistente para superar los obstáculos. - Actúa rápidamente, incluso ante circunstancias ambiguas.
<p>Nivel 3 Desarrolla planes a corto plazo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Busca información de forma sistemática, durante un período limitado de tiempo para desarrollar planes a futuro. - Utiliza la información para anticiparse a oportunidades y necesidades de futuro próximo. - Propone acciones para optimizar resultados, basándose en la información obtenida.

Nivel 4 Desarrolla planes a largo plazo.	<ul style="list-style-type: none">- Tiene sistemas de información permanentes que le permiten detectar oportunidades de negocio para el largo plazo.- Se anticipa a situaciones que no son obvias para los demás y que pueden ocurrir en meses o años a futuro.
---	--

Fuente: Elaboración propia

Innovación	Cuestiona la metodología convencional de trabajo, está preparado para probar nuevas y distintas soluciones a los problemas o necesidades. Es innovador y creativo en sus propuestas generando nuevos conceptos e impulsando ideas rompedoras contribuyendo a la mejora de la actividad de la compañía.
Nivel 1 Valora las propuestas de cambios.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestiona el “status quo” de su área de forma constructiva. - Se anticipa a futuros problemas o necesidades de la actividad dentro del departamento, área, etc. - Analiza las situaciones desde diferentes perspectivas para dar con la solución o idea más innovadora. - Se mantiene al día de innovaciones en su campo y experiencias en otras organizaciones. - Apoya a los miembros del equipo a adaptarse al cambio.
Nivel 2 Propone cambios constructivos	<ul style="list-style-type: none"> - Propone soluciones creativas y viables fundadas en sus conocimientos de la organización. - Evalúa la admisibilidad de nuevas ideas para que sean adoptadas por la cultura de la empresa. - Somete a prueba cada nueva idea evaluando posibles alternativas.
Nivel 3 Fomenta la innovación como forma de trabajo en los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla nuevas ideas y formas de hacer en más de un aspecto del trabajo. - Promueve la experimentación con nuevas ideas asumiendo el riesgo a fallar. - Es percibido por los demás como una fuente constante de ideas y conceptos únicos para una amplia gama de temas. - Encuentra formas de obtener ideas nuevas e innovadoras adoptadas a la cultura y estructura de la compañía.

	- No cesa en la búsqueda de rasgos diferenciales para lograr o mantener ventajas competitivas.
Nivel 4 Lidera ideas rompedoras que revolucionan el sector.	<ul style="list-style-type: none"> - Se anticipa al mercado e identifica oportunidades estratégicas para la compañía debido a su visión del negocio y del entorno. - Impulsa grandes ideas y patrocina experimentos de innovación y creatividad a través de la organización. - Desarrolla soluciones innovadoras para retos estratégicos. - Cambia el paradigma para crear ventajas competitivas.

Fuente: Elaboración propia

<p>Crear en ti</p>	<p>Es la capacidad de creer y mostrarse convencido de que uno mismo es capaz de realizar con éxito una tarea, o elegir un enfoque adecuado para realizar un trabajo o resolver un problema. Incluye mostrar confianza en las propias capacidades, y se refleja tanto en la confianza que muestra la persona en sus propias opiniones y decisiones, como en la habilidad para enfrentarse a situaciones cada vez más retadoras.</p>
<p>Nivel 1 Actúa con confianza en el contexto de su rol.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja sin necesitar supervisión directa. - Se muestra seguro ante los demás. - Toma decisiones sin tener que consultar con otros
<p>Nivel 2 Actúa con confianza y la transmite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa explícitamente seguridad en su propio juicio y en sus propias capacidades. - Se define como un experto, alguien que hace que las cosas salgan adelante. - Valora sus capacidades favorablemente en comparación con otros.
<p>Nivel 3 Busca retos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le gustan los cometidos retadores y le motivan. - Toma decisiones incluso cuando otros no están de acuerdo con su postura. - Busca y consigue que le asignen nuevas responsabilidades mostrando convicción en sus propias capacidades. - Cuando está en desacuerdo con sus supervisores y / o clientes pone de manifiesto su punto de vista de manera clara y segura.

Nivel 4 Escoge retos de alto riesgo.	<ul style="list-style-type: none">- Se presenta voluntario ante situaciones retadoras y de alto riesgo.- Se enfrenta a sus clientes y supervisores de manera contundente.
---	--

Fuente: Elaboración propia

Compromiso	Capacidad de alinear el propio comportamiento con las necesidades, prioridades y objetivos de la compañía.
Nivel 1 Intenta encajar en la compañía.	<ul style="list-style-type: none"> - Respeta la forma de hacer las cosas en la organización. - Hace lo que se espera de él.
Nivel 2 Demuestra lealtad.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a otros a hacer su trabajo. - Respeta y acepta lo que sus superiores consideran importante. - Expresa orgullo, placer y/o dedicación por ser parte de la organización. - Promueve y/o defiende la reputación de la organización delante de personas externas a ésta.
Nivel 3 Apoya a la organización.	<ul style="list-style-type: none"> - Actúa a favor de la misión y objetivos de la organización. - Toma decisiones y establece prioridades para cubrir las necesidades de la organización y encajar con su misión. - Coopera con los demás en el logro de los objetivos de la organización.
Nivel 4 Hace concesiones a favor de la empresa.	<ul style="list-style-type: none"> - Pone las necesidades de la compañía por delante de las suyas, tales como la carrera profesional, las preferencias personales y los intereses familiares. - Apoya las decisiones que benefician a toda la organización, aunque puedan resultar impopulares o vayan en contra del bien de su unidad de trabajo en el corto plazo.

<p>Optimismo y Flexibilidad</p>	<p>Es la capacidad de trabajar eficazmente en situaciones cambiantes, adaptándose siempre que la situación lo requiera y asimilando los cambios con el fin de traducirlos en ventajas y oportunidades aplicables al negocio.</p>
<p>Nivel 1 Actitud optimista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cree que el futuro será mejor que el pasado. - Ve posibilidades en lugar de problemas. - Contempla el futuro con esperanza. - Ve el lado positivo de las personas, situaciones y hechos con más frecuencia que el negativo.
<p>Nivel 2 Se adapta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende y asimila con rapidez el cambio. - Establece mecanismos para superar sus miedos o resistencias que ha de cambiar. - Adapta los procedimientos normales a su entorno específico. - Acepta realizar tareas que salen de su zona de confort habitual.
<p>Nivel 3 Realiza sus propios cambios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce o propone cambios en la organización para responder a las necesidades de la situación. - Asimila los cambios y los traduce en ventajas y oportunidades aplicables al negocio. - Trabaja en situaciones cambiantes o de incertidumbre manteniendo un alto nivel de desempeño.
<p>Nivel 4 Defiende el cambio en la organización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve el cambio, fomentando dentro de su área de influencia la necesidad de cambiar. - Compromete recursos destacando los beneficios del cambio. - Actúa congruentemente, ayudando a los individuos a superar la resistencia al cambio.

	- Es empático y reconoce y/o recompensa a los que se adaptan y promueven los cambios.
--	---

Fuente: Elaboración propia

Capacidad Analítica	Es la capacidad de entender una situación, un asunto o problema, desagregándolo en pequeñas partes o identificando sus implicaciones paso a paso.
Nivel 1 Desglosa los problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Desglosa los problemas en tareas o actividades sin atribuirles valoraciones concretas. - Realiza una lista de asuntos a tratar sin asignarles un orden o establecer prioridades.
Nivel 2 Percibe relaciones básicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la relación causa-efecto entre dos aspectos de una situación (A causa B). - Descompone las situaciones en dos partes: los pros y los contras. - Ordena una relación de tareas según su orden de importancia.
Nivel 3 Percibe relaciones múltiples.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece múltiples vínculos causales: varias posibles causas de un hecho, varias consecuencias de una acción o una cadena de acontecimientos (A causa B, el cual a su vez causa C, que a su vez causa D). - Analiza las relaciones entre las distintas partes de un problema o situación (por ejemplo, anticipa los obstáculos y planifica en detalle los siguientes pasos a seguir).
Nivel 4 Realiza planes o análisis complejos.	<ul style="list-style-type: none"> - Descompone un problema en múltiples partes y desglosa cada una de esas partes en detalle, estableciendo las relaciones causales entre ellas. - Identifica las sucesivas capas de un problema. - Utiliza diversas técnicas para desglosar los problemas complejos en las partes que lo componen.

	<p>- Utiliza diversas técnicas de análisis para identificar varias soluciones, y sopesa el valor de cada una de esas soluciones.</p>
--	--

Visión Global	Es la habilidad de identificar patrones o conexiones entre situaciones que no tienen una relación obvia e identificar asuntos clave o fundamentales en situaciones complejas.
Nivel 1 Utiliza reglas básicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el sentido común y sus experiencias pasadas para identificar qué está sucediendo. - Reconoce cuándo una situación presente es exactamente igual a una situación pasada.
Nivel 2 Observa patrones y utiliza analogías.	<ul style="list-style-type: none"> - Ve patrones, tendencias o piezas faltantes. - Clarifica situaciones y problemas, haciendo uso de analogías. - Ve las similitudes y diferencias con situaciones pasadas.
Nivel 3 Traduce estrategias y clarifica conceptos complejos.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la estrategia de la compañía y las implicaciones de ésta en su área de actuación a corto plazo. - Comprende qué sucede en el mercado, viendo los patrones y traduciendo este entendimiento para otros.
Nivel 4 Crea nuevos conceptos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se replantea la dirección de su área o de la empresa a largo plazo en función de las tendencias de mercado. - Piensa en términos de estrategia y planes a largo plazo de la compañía. - Se replantea las normas y las medidas de desempeño a nivel de Compañía

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2: Protocolo de la entrevista de Incidentes críticos

Entrevistado: _____

Puesto que ocupa: _____

Fecha: _____

Entrevistador: _____

Puntos a cubrir	Ejemplo
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar qué es una situación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Me gustaría que me contases algunos ejemplos concretos de situaciones que te hayan pasado en el último año/18 meses.
<ul style="list-style-type: none"> - Situación reciente del último año/18 meses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para que te resulte más fácil y recuerdes mejor los detalles, vamos a centrarnos en situaciones recientes que hayan ocurrido en el último año/18 meses. - Por situación entendemos una historia en la que tú hayas sido protagonista o hayas tenido un papel importante, que tenga un principio, un nudo y un desenlace.

<p>- Estructura de la situación.</p>	<p>Para cada situación, dame primero una visión general de la misma en un par de minutos. Cuéntame quiénes estaban implicados, cuál fue el resultado.</p> <p>Cuando finalices, te pediré que vuelvas al principio y me cuentes la situación paso a paso con mayor grado de detalle.</p>
<p>- Centrarse en el papel que jugó el candidato.</p>	<p>Lo que más me interesa, es el <u>papel que jugaste tú</u>. Qué <u>es lo que hiciste</u>, <u>qué dijiste</u>, <u>que pensaste</u> y <u>qué sentiste</u> en esa situación. Intenta hablar en primera persona del singular. Imagínate que se va a producir una película con esa situación, y tú se la estás contando al guionista para que escriba tu papel.</p>

Preguntas para obtener
información codificable

Preguntas en pasado acerca de lo que el entrevistado hizo, dijo, sintió o pensó.

- ✓ ¿Qué hiciste?
- ✓ Y tú, ¿qué dijiste entonces?
- ✓ ¿Qué pensabas?
- ✓ ¿Qué pasaba por tu cabeza en ese momento?
- ✓ ¿Qué tenías en mente en aquel momento?
- ✓ ¿Cómo te sentiste cuando ocurrió eso?

Situación 1: Cuéntame una situación en la que te sintieses especialmente satisfecho con los resultados. Primero dame una visión general.

Visión general	
Resumen	
Título	
Duración	
Comenzó	
Terminó	
Momentos principales de su intervención:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Resultado:	

Pasamos al detalle...	
Antecedentes:	Vamos un poquito para atrás. ¿Cómo surge....?

Situación 2: Cuéntame una situación en la que no te sintieses satisfecho con los resultados. Primero dame una visión general.

Visión general	
Resumen	
Título	
Subtítulo	
Duración	
Comenzó	
Terminó	
Personas que intervinieron (nombre y cargo)	
Momentos principales de su intervención:	
Fechas:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Resultado:	

Pasamos al detalle...	
Antecedentes	Vamos un poquito para atrás. ¿Cómo surge....?

Situación 3: Cuéntame una situación en la que te sintieses especialmente satisfecho con los resultados. Primero dame una visión general.

Visión general	
Resumen	
Título	
Duración	
Comenzó	
Terminó	
Momentos principales de su intervención:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 	
Resultado:	

Pasamos al detalle...	
Antecedentes:	Vamos un poquito para atrás. ¿Cómo surge....?

Preguntas focalizadas a utilizar en caso de ser necesarias para indagar en competencias concretas

- Construcción de relaciones e Impacto en el entorno
 - “Cuéntame alguna ocasión en la que tuviste que convencer a alguien para que hiciera algo”.
 - “Cuéntame alguna ocasión en la que tuviste que conseguir la colaboración de otras personas”.

- Liderazgo, Cooperación entre áreas y Desarrollo de equipos
 - “Cuéntame alguna ocasión en la que trabajaste conjuntamente con un grupo de personas para conseguir algo o resolver algún problema”.
 - “Cuéntame alguna ocasión en la que proporcionaste ayuda a algún colaborador tuyo”.

- Relación con clientes, Pasión por resultados, Decisión para actuar, Innovación
 - “Cuéntame una situación compleja con un cliente (interno o externo)”
 - “Cuéntame alguna ocasión en la que tuviste que asumir una gran responsabilidad”.
 - “Cuéntame alguna ocasión en la que tuviste que esforzarte para conseguir algo que te hubieses propuesto”.
 - “Cuéntame alguna ocasión en la que trabajaste para modificar o mejorar algo en tu puesto de trabajo / departamento / Organización”
 - “Cuéntame alguna vez que modificarás algo (un proceso, un sistema, un hábito...)

➤ Creer en ti, Compromiso, Optimismo y Flexibilidad, Capacidad Analítica, Visión Global

- “Cuéntame alguna ocasión en la que tuviste que enfrentarte a una situación que te resultara especialmente difícil o dura”
- “Cuéntame alguna ocasión en la que alguien consiguió hacer cambiar tu punto de vista”
- “Cuéntame alguna ocasión en la que tuviste que resolver un problema complejo”
- “Cuéntame alguna ocasión en la que interpretarás una situación de manera diferente a otras personas”

Anexo 3: Preguntas e realizar y aspectos a evitar en la entrevista de incidentes críticos

Qué Hacer	Qué Evitar
<p>1. <u>Formulación de preguntas</u> que haga que el entrevistado <u>se centre</u> en lo que él/ella hizo en lugar de hablar de penalizaciones, abstracciones y utilización del "nosotros".</p> <p>Ejemplos: “¿Qué hiciste?”; “¿Qué dijiste?”; “¿Cuál fue tu papel en esto?”; “¿Qué pasaba por tu mente en ese momento?”.</p>	<p>1. Formulación de preguntas que hagan al candidato responder de forma vaga, confusa o con racionalización del pasado.</p> <p>Ejemplos: “¿Por qué haces eso?”; “¿Qué podrías haber hecho entonces?”.</p>
<p>2. <u>Indagación</u> para obtener <u>información codificable</u>.</p> <p>Ejemplos: Pensamientos que tuvieron lugar en el momento en que sucedió el incidente. Diálogos, acciones específicas atribuibles al entrevistado, etc.</p>	<p>2. Formulación de preguntas dirigidas que pongan palabras (o competencias) en la boca del entrevistado.</p> <p>Ejemplos: "Así que tu intentaste influirle..."; "Entonces te sentiste frustrado".</p>
<p>3. <u>Formulación de preguntas</u> de un <u>modo breve, concreto y en pasado</u>.</p>	<p>3. Permitir al candidato utilizar "nosotros" en lugar de "yo".</p> <p>Ejemplo: “Así que nosotros hicimos la presentación”.</p>
<p>4. Solicitud de que <u>relaten</u> lo que dijo como si fuese una película.</p>	<p>4. Permitir al candidato que exponga sus teorías o valoraciones.</p>

<p>Ejemplos: Yo dije "..."</p> <p>Él replicó "..."</p> <p>Yo dije "..."</p> <p>Si el entrevistado no logra recordar el dialogo podremos pedir: "Cuéntame qué sensación tenías de la conversación que tuvo lugar".</p>	<p>Ejemplos: "Lo que uno hace en una situación como ésta es..."; "por norma, yo suelo..."; "yo soy un jefe muy abierto al dialogo".</p>
<p>5. Si está resultando problemático para obtener información codificable para la entrevista, habrá que <u>pedir</u> al candidato cortés pero firmemente que <u>relate</u> lo que realmente hizo.</p>	<p>5. Aceptación de hipótesis.</p> <p>Ejemplos: "Si ellos hubiesen rechazado la oferta yo habría...".</p>

<p>6. <u>Investigación</u> de los <u>pensamientos</u> que estaban <u>detrás</u> de <u>determinadas acciones</u> (solución de problemas, planificación estratégica, pensamiento conceptual, etc.), especialmente en puestos que requieran análisis (informáticos, investigadores...) donde el 75% de su acción es pensamiento.</p> <p>Ejemplos: “¿Cómo llegaste a esa conclusión?”; “¿Cómo sabías eso?”; “¿Cómo te diste cuenta de que esa era la causa?”; “¿Qué pensaste en ese momento?”.</p>	<p>6. Reflejo o respuesta a los sentimientos del entrevistado.</p> <p>El objetivo como entrevistador es obtener información codificable, no ser transparente.</p> <p>Ejemplos: "Todo el mundo empezó a criticar nuestro proyecto y yo me sentía fatal"; "Claro, lo comprendo, era una situación muy difícil".</p>
<p>7. <u>Reforzamiento</u> al entrevistado cuando proporcione <u>buen</u>a <u>información</u>.</p> <p>Ejemplo: "Perfecto. Eso es exactamente el nivel de detalle que estaba buscando"</p>	

Fuente: Hay Group, 1995

Anexo 4: Aspectos a recordar mientras se está realizando la entrevista.

Sí	No
Formular preguntas para clarificar información.	Aceptación de generalizaciones.
Reforzar al entrevistado por proporcionar buena información.	No se dejará pasar mucho tiempo si no se está obteniendo información específica.
Permanecer con una situación hasta obtener toda la información que se desee.	Se permite al entrevistado cambiar de tema hasta que se haya completado toda la información de un suceso.
Obtener una panorámica general de la situación tal como es descrita por el entrevistado.	Comprobación de las ideas del entrevistador sobre las actividades realizadas y sobre la forma de afrontarlas.
Solicitar descripciones muy detalladas de los comportamientos y atracciones de la persona en situaciones específicas.	Realización de preguntas dirigidas o sometimiento al entrevistado a un interrogatorio.
Dejar que la entrevista siga su curso mientras el entrevistado está en "el buen camino".	Resumir, parafrasear u obtención de conclusiones.
Rellenar todos los huecos de la situación solicitando los datos necesarios al entrevistado.	Dar por sobreentendido que se sabe lo que está sucediendo o quién estaba involucrado, a menos que haya sido claramente especificado por el entrevistado.

Sí	No
Tomar notas breves para identificar cada incidente y señalar los puntos sobre los que se va a volver a conseguir más detalles.	Prestar mucha atención a tomar nota como si pareciera que el entrevistador no está escuchando o que pierda oportunidades de preguntar para obtener más detalles.

Fuente: HayGroup, 1995

Anexo 5: Problemas y soluciones en la entrevista de incidentes críticos

Figura 6.2: Problemas y soluciones en la EIC.

Problema	Formas posibles de tratarlo
El directivo, al principio, parece incómodo con el tipo de entrevista	Se debe decir: "esta técnica me ayudará a conocerte, a saber el tipo de cosas que has hecho y cómo has actuado en diferentes tipos de situaciones".
El entrevistador realiza preguntas demasiado complicadas o tiene problemas a la hora de encontrar una pregunta apropiada.	Realizando preguntas sencillas. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo? - ¿Cuándo? - ¿Quién? - ¿Qué pasó después? - ¿Qué hiciste?
El entrevistador solicita un mayor grado de detalle demasiado pronto o no encuentra el hilo de la situación narrada.	Primero se permite que el entrevistado dé una visión global de la situación. Después se explora y busca información detallada sobre las partes claves de la situación.
No aparecen con claridad los hechos clave de la situación.	Preguntando: "Dada esta situación, ¿crees que fue un punto fuerte/débil?". O bien, "Cuéntame una parte de la situación que recuerdes de forma especial".

<p>El directivo da demasiada información de forma rápida, o bien la proporciona de manera dispersa.</p>	<p>Indicando: "me gustaría ir más despacio. ¿Puedes volver atrás, al punto en que...?". O "no estoy muy seguro sobre si he entendido la secuencia de los hechos, ¿podrías explicármelo de nuevo?".</p>
<p>El entrevistado dice no poder recordar las palabras exactas de una conversación.</p>	<p>Se debe solicitar nueva explicación: "Me gustaría ir un poco más despacio. ¿Puedes volver atrás, al punto en que...?". O "No estoy muy seguro sobre si he entendido la secuencia de los hechos. ¿Podrías explicármelo de nuevo?".</p>
<p>El entrevistado dice no poder recordar una situación concreta</p>	<p>Permaneciendo callado durante unos instantes para darle la oportunidad de pensar y preguntando después: "¿hubo algo más que hicieras en aquel tiempo?"; "¿puedes recordar alguna situación relacionada con alguna actividad sobre la que todavía no hayamos hablado?"; "antes has mencionado que..." (relacionado con algún tema que el entrevistado haya comentado antes).</p>

<p>El entrevistado habla acerca de su forma de ver las cosas y permanece en un plano abstracto, o cuenta situaciones hipotéticas (vaguedad).</p>	<p>Pidiendo ejemplos concretos: “Concretamente, ¿qué le dijiste?”; “¿Cómo respondió esa persona?”; “Entonces, ¿qué dijiste tú?”</p>
<p>El entrevistado divaga, se aparta del tema y habla de aspectos que no están relacionadas con la situación</p>	<p>Proponiendo volver al tema: "Me encantaría seguir hablando sobre este tema, pero necesito que comentemos hechos concretos". O bien: "Eso es muy interesante, pero todavía tenemos mucho camino que recorrer, ¿podemos volver a la situación que comentábamos? Me estabas diciendo que..."</p>

Fuente: Hay Group, 1995

Anexo 6: Inventario de preguntas para obtener información codificable

- ✓ "Tómame un minuto para pensar y, después, me das una rápida panorámica de lo que sucedió".
- ✓ "Eso ha sido una amplia vista del asunto. Ahora, volvamos atrás, al principio de todo, e intenta recordar los detalles de la situación".
- ✓ "¿Cuáles fueron los hechos principales, los momentos cruciales de esta situación?".
- ✓ "¿Cómo empezó?".
- ✓ "Dime, ¿qué fue lo que llevó a esta situación?".
- ✓ "¿Puedes describirmelo con detalle?".
- ✓ "Si yo hubiera estado allí ¿qué hubiera visto?".
- ✓ "¿Puedes recordar algún encuentro clave o alguna conversación que tuvieras en las primeras etapas de la situación?".
- ✓ "Llévame a través de este (hecho) (conversación) (parte de la situación)".
- ✓ "¿Qué intentabas conseguir?".
- ✓ "¿Puedes darme un ejemplo de aquel (encuentro) (conversación)?".
- ✓ "Has dicho "nosotros", ¿qué hiciste tú concretamente?, ¿qué papel jugaste ahí?".
- ✓ "¿Puedes decirme que le dijiste concretamente?".
- ✓ "¿Puedes explicarme qué quieres decir con....?, (repetir las palabras textuales del entrevistado)".
- ✓ "¿Qué sentías cuando...?".
- ✓ "¿Qué pasaba por tu mente cuando...?".
- ✓ "Describeme una de esas veces, ¿qué estabas....?".
- ✓ "¿Cuáles fueron algunas cosas de las que hablasteis?".
- ✓ "¿Qué dijo él? ... ¿qué dijiste tú?".
- ✓ "Volvamos atrás de nuevo. Cuanto tú... (dejaste la reunión, etc.)... ¿cómo te sentiste?".

- ✓ "¿Y qué ocurrió después de esto?, ¿cuáles fueron los siguientes pasos?".
- ✓ "¿Qué fue lo más importante que ocurrió entonces (en la situación) (en ese hecho)...?".
- ✓ "Volvamos atrás. Has dicho que hizo falta planificar, ¿puedes contarme un poquito más sobre eso?".
- ✓ "Y entonces, ¿qué ocurrió?".
- ✓ "¿Qué otras cosas importantes sucedieron?".
- ✓ "¿Cuáles fueron los siguientes pasos que diste?".
- ✓ "¿Cómo concluyó la situación?".
- ✓ "¿Hay algo que quieras añadir respecto a lo que hiciste en esa situación?".

Anexo 7: Preguntas específicas relacionadas con cada Competencia

A continuación se presentan preguntas que podían utilizarse para "sacar a la luz" ejemplos de comportamientos pasados del candidato en cada una de las competencias del diccionario de la investigación.

1. Optimista y flexible.

- “Cuéntame una ocasión en la que tuvieras que tratar con alguien que para ti era difícil”.
- “Cuéntame una ocasión en la que tuviste que utilizar tu intuición con otra persona”.
- “Cuéntame una ocasión en la que alguien consiguió hacer cambiar tu punto de vista”.

2. Creer en ti.

- “Cuéntame una situación concreta a la que te enfrentaste que te resultara especialmente difícil o dura”.
- “Cuéntame una ocasión en la que tuvieras una valoración de la situación diferente a la del cliente/a la de tu jefe”.
- “¿Recuerdas una ocasión en la que conseguiste algo por ti mismo o resolviste un problema tú solo?”

3. Compromiso.

- “Cuéntame una ocasión en la que tus intereses entraron en conflicto con los intereses de la compañía”.

4. Capacidad Analítica.

- “Cuéntame una ocasión en la que tuviste que resolver un problema complejo”.
- “Cuéntame una ocasión en la que interpretaras o percibieras una situación de manera diferente a otras personas”.

5. Pasión por resultados.

- “¿Puedes contarme alguna ocasión en la que hicieras algo, nuevo o diferente, que supuso una mejora en tu puesto de trabajo, en tu departamento o en tu organización?”.
- Cuéntame una vez en la que introdujeras algún cambio eficaz o novedoso en tu trabajo, en tu departamento o en tu organización.

6. Innovación.

- “¿Puedes contarme alguna ocasión en la que utilizaste un enfoque nuevo o inusual para resolver algún problema?”.
- “¿Puedes contarme alguna ocasión en la que utilizaste fuentes inusuales de información para conseguir realizar mejor tu trabajo?”.

7. Decisión para actuar.

- “Cuéntame alguna ocasión en la que mejoraste algo”.
- “Cuéntame alguna ocasión en la que te encontraste con un "embrollo" y tuviste que solucionarlo”.
- “¿Recuerdas alguna ocasión en la que te encontraras con una gran oposición hacia lo que tú querías hacer o hacia lo que tú opinabas?”.

8. Satisfacción de clientes.

- “Cuéntame una ocasión en la que recomendaras cambios en las políticas o prácticas de un cliente”.
- “Cuéntame alguna vez en la que tomaste una decisión arriesgada para ayudar al cliente”.
- “Cuéntame una ocasión en la que le discutiste a un cliente su petición o demanda porque pensaste que no era bueno para él”.

9. Visión global.

- “Cuéntame alguna vez en la que tuviste que trabajar con gente de un departamento distinto al tuyo para resolver un problema”.
- “Cuéntame una ocasión en la que tuviste que moverte dentro de tu compañía para conseguir algo”.

10. Impacto en el entorno.

- “Cuéntame alguna vez en la que tuviste que convencer a alguien de algo o para que hiciera algo”.
- “Cuéntame una ocasión en la que tuviste que ganarte el apoyo de los demás respecto a una idea o una recomendación tuya”.

11. Construcción de relaciones.

- “Cuéntame alguna ocasión en la que desarrollaste una buena relación con algún cliente o algún compañero de trabajo”.

12. Desarrollo de equipos.

- “Cuéntame una ocasión en la que le diste a alguien consejos o le proporcionaste ayuda para que tuviera éxito o consiguiera algo”.

- “Cuéntame alguna ocasión en la que tuviste que decirle a algún colaborador (subordinado) tuyo que no lo estaba haciendo bien”.
- “Cuéntame alguna ocasión en que le negaras a algún colaborador (subordinado) tuyo una petición”.

13. Liderazgo.

- Cuéntame alguna ocasión en la que conseguiste que un grupo de personas hiciera algo”.
- Cuéntame una ocasión en la que te encontraste con un problema dentro de un grupo de personas con el que estabas trabajando”.

14. Trabajo en equipo y cooperación entre áreas.

- “Cuéntame alguna ocasión en la que trabajaras junto con un grupo de personas para conseguir algo o resolver algún problema”.

Anexo 8: Guía de Comprobación de la Entrevista

Esta guía servirá para hacer hincapié en todos los aspectos que debe cuidar el entrevistador a la hora de hacer una entrevista.

	Sí	No
I. Introducción El entrevistador: a) ¿Ha explicado el propósito de la entrevista? b) ¿Ha mencionado la estructura que se va a seguir en la entrevista? c) ¿Ha especificado la confidencialidad de la información? d) ¿Ha pedido permiso para grabar?		
II. Revisión del C.V. (opcional) a) ¿Ha preguntado por su trayectoria académica y/o profesional? b) ¿Ha preguntado por sus principales puestos de trabajo y responsabilidades? c) ¿Ha comentado los cambios de puestos? d) ¿Ha preguntado por las principales habilidades adquiridas en los diferentes puestos?		

	Sí	No
<p>III. Puesto de Trabajo Actual</p> <p>El entrevistador:</p> <p>a) ¿Ha preguntado cómo se llama exactamente su puesto de trabajo?</p> <p>b) ¿Ha preguntado cuánto tiempo lleva en el actual puesto?</p> <p>c) ¿Ha preguntado cuáles son sus principales responsabilidades?</p> <p>d) ¿Ha estado el tiempo adecuado con esta fase 10-15'?</p> <p>e) ¿Ha empezado a entrenar al entrevistado para que le hable de detalles más que de "generalidades"?</p>		
<p>IV. Incidentes</p> <p>Primer Incidente</p> <p>El entrevistador:</p> <p>a) ¿Ha pedido una visión panorámica del incidente?</p> <p>b) ¿Sabe quiénes estaban involucrados?</p> <p>c) ¿Ha preguntado qué pensaba el entrevistado?</p> <p>d) ¿Que sentía?</p> <p>e) ¿Qué dijo?</p> <p>f) ¿Qué hizo realmente?</p> <p>g) ¿Ha quedado clara la secuencia de los hechos?</p> <p>h) ¿Y el desenlace?</p>		

	Sí	No
<p>(Incidentes)</p> <p>Segundo Incidente</p> <p>a) ¿Ha pedido una visión panorámica del incidente?</p> <p>b) ¿Sabe quiénes estaban involucrados?</p> <p>c) ¿Ha preguntado que pensaba el entrevistado?</p> <p>d) ¿Qué sentía?</p> <p>e) ¿Qué dijo?</p> <p>f) ¿Qué hizo realmente?</p> <p>g) ¿Ha quedado clara la secuencia de los hechos?</p> <p>h) ¿Y el desenlace?</p> <p>Tercer Incidente</p> <p>a) ¿Ha pedido una visión panorámica del incidente?</p> <p>b) ¿Sabe quiénes estaban involucrados?</p> <p>c) ¿Ha preguntado que pensaba el entrevistado?</p> <p>d) ¿Qué sentía?</p> <p>e) ¿Qué dijo?</p> <p>f) ¿Qué hizo realmente?</p> <p>g) ¿Ha quedado clara la secuencia de los hechos?</p> <p>h) ¿Y el desenlace?</p>		

	Sí	No
<p>V. Dificultades surgidas</p> <p>El entrevistador ¿ha tenido alguno de estos problemas?</p> <p>a) Indicarle al entrevistado sobre qué tema hablar.</p> <p>b) Interrumpir al entrevistado antes de tiempo.</p> <p>c) Dejar pasar mucho tiempo sin obtener información.</p> <p>d) Permitir muy a menudo las generalizaciones del entrevistado.</p> <p>e) Realizar preguntas dirigidas.</p> <p>f) Formular preguntas en presente o futuro en lugar de en pasado.</p> <p>g) Poner palabras en boca del entrevistado.</p> <p>h) Formular preguntas que provoquen racionalizaciones del pasado.</p> <p>i) Obtener conclusiones de lo que dice el entrevistado.</p> <p>j) Preguntar por información irrelevante.</p>		

	Sí	No
<p>VI. Puntos fuertes de la entrevista</p> <p>El entrevistador.</p> <p>a) Explicó claramente lo que quería evitando pasar bruscamente de una pregunta a otra.</p> <p>b) Utilizó preguntas que ayudaron al entrevistado a centrarse en el incidente.</p> <p>c) Formuló preguntas de clarificación.</p> <p>d) Obtuvo información del entrevistado para "rellenar" huecos de la historia.</p> <p>e) Solicitó ejemplos específicos ante generalizaciones del entrevistado</p>		
<p>VII. Características de desempeño</p> <p>El entrevistador</p> <p>a) ¿Obtuvo una lista de habilidades, rasgos y conocimientos que son importantes para el entrevistado en el desempeño de su puesto?</p> <p>b) ¿Pidió aclaración de términos abstractos? (Por ejemplo.: liderazgo, habilidades de gestión, etc.)</p> <p>c) ¿Utilizó estas aclaraciones para obtener más ejemplos de comportamientos del entrevistado?</p>		

	Sí	No
<p>VIII. Otros aspectos</p> <p>El entrevistador</p> <p>a) ¿Obtuvo suficiente información de los incidentes?</p> <p>b) ¿Distribuyó su tiempo adecuadamente etc.?</p> <p>c) ¿Hizo transiciones claras y no bruscas entre las diferentes fases de la entrevista?</p> <p>d) ¿Agradeció al entrevistado su tiempo?</p> <p>e) ¿Rellenó el impreso adecuadamente incluyendo los comentarios del entrevistado?</p> <p>f) ¿Etiquetó correctamente las cintas con nombre, fecha y proyecto?</p> <p>g) ¿Se aseguró de que la grabadora funcionaba correctamente?</p>		

Fuente: Elaboración propia