

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES**  
Departamento de Gestión Empresarial

**IMPACTO DE LOS PROGRAMAS  
DE DESARROLLO DIRECTIVO  
EN LA ESTRATEGIA  
EMPRESARIAL**

Tesis para la obtención del grado de Doctora  
Directora: Prof. Dra. Dña. María José Martín  
Autora: Lda. Dña. Camelia Ilie



Madrid, 2009

# **ÍNDICE GENERAL**

---

# **IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO DIRECTIVO EN LA ESTRATEGIA EMPRESARIAL**

## **I. INTRODUCCIÓN**

<b>1. <u>INTRODUCCIÓN</u></b>	<b>3</b>
1.1. Justificación y relevancia de la investigación.....	4
1.2. Objetivos y delimitación del campo de investigación.....	5
1.3. Marco teórico.....	6
1.4. Hipótesis de trabajo.....	11
1.5. Metodología.....	12
1.6. Estructura general del trabajo.....	16
1.7. Fuentes de investigación .....	17

## **II. REVISIÓN TEÓRICA**

<b>2. <u>REVISIÓN DE LA LITERATURA</u></b>	<b>19</b>
2.1. Programas de formación y su papel en el desarrollo de los directivos y de la estrategia empresarial.....	20
2.2. Estilos y metodologías de aprendizaje de los adultos.....	23
2.2.1. Estilos de aprendizaje.....	24
2.2.2. Aplicaciones de la teoría de aprendizaje de los adultos.....	29
2.3. Elementos de los programas de formación que generan impacto.....	32
2.3.1. Elementos emocionales y de contexto.....	33
2.3.2. Triángulos de la vida mental, el conflicto y las relaciones.....	39
2.3.3. Elementos clave según Kirkpatrick y Kirkpatrick.....	43
2.3.4. Resumen y aspectos relevantes.....	47

<b>2.4. Modelos de evaluación de los programas de formación.....</b>	<b>51</b>
2.4.1. Modelo de evaluación de Kirkpatrick.....	51
2.4.2. Modelo de evaluación formativa y cumulativa.....	55
2.4.3. Evaluación y auditoría de la formación.....	57
2.4.4. Modelo de evaluación económica de la formación.....	65
2.4.5. Modelo de evaluación integral de la formación.....	69
2.4.6. Resumen y aspectos relevantes.....	71
<b>3. <u>ESTADO DE LA CUESTIÓN</u></b>	<b>74</b>
<b>3.1. Procesos de formación para directivos en las escuelas de negocio <i>Top 25</i> del mundo. Estado de la cuestión.....</b>	<b>74</b>
3.1.1. Análisis de los procesos de formación.....	74
3.1.2. Resumen y aspectos relevantes.....	118
<b>3.2. Tendencias empresariales en relación con los programas de formación de directivos. Estado de la cuestión.....</b>	<b>128</b>
3.2.1. Estudio de Ashridge para <i>University Consortium of Executive Education</i> .....	130
3.2.2. Estudio <i>Cranfield ESADE</i> sobre la gestión de los Recursos Humanos.....	132
3.2.3. Estudio <i>Conversaciones</i> de Towers Perrin sobre Recursos Humanos.....	133
3.2.4. Estudio de evaluación del ROI en la Universidad de Chicago.....	134
3.2.5. Estudio sobre un sistema de evaluación en <i>Midwestern University</i> .....	136
3.2.6. El retorno del aprendizaje en <i>Accenture</i> .....	137
3.2.7. Estudio sobre los aspectos económico-organizativos de la formación en Cataluña.....	140
3.2.8. Estudio sobre el desarrollo de liderazgo hacia el 2012.....	141
3.2.9. Resumen y aspectos relevantes.....	143
<b>3.3. Definición del modelo teórico y de las hipótesis de trabajo.....</b>	<b>145</b>

### **III. ESTUDIO DE CAMPO**

<b>4. ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CAMPO</b>	<b>152</b>
<b>4.1. Introducción a los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa.....</b>	<b>155</b>
<b>4.2. Descripción, análisis e interpretación de la investigación cualitativa...</b>	<b>156</b>
<b>4.3. Descripción, análisis e interpretación de los resultados de la investigación cuantitativa.....</b>	<b>164</b>
4.3.1. Descripción general de la herramienta de investigación cuantitativa..	164
4.3.2. Definición de la muestra.....	166
<b>4.4. Descripción, análisis e interpretación de los resultados de investigación. Cuestionario general.....</b>	<b>168</b>
4.4.1. Cómputo y agrupación de variables.....	168
4.4.2. Resultados generales.....	170
4.4.3. Resultados específicos.....	174
4.4.3.1. Participación de los directivos en los PDD.....	174
4.4.3.2. Auditoría del PDD.....	176
4.4.3.3. Modelos predictivos.....	178
4.4.3.4. Diferencias según quien contesta la encuesta.....	179
4.4.4. Análisis detallado de las respuestas al cuestionario.....	182
4.4.5. Discusión de resultados.....	203
<b>4.5. Descripción, análisis e interpretación de los resultados de investigación. Cuestionario para RR.HH.....</b>	<b>209</b>
4.5.1. Cómputo y agrupación de variables.....	210
4.5.2. Resultados generales.....	214
4.5.3. Resultados específicos.....	218
4.5.3.1. Participación de los directivos en los PDD.....	218
4.5.3.2. Modelos predictivos.....	221
4.5.3.3. Análisis de ítems claves del cuestionario de RR.HH.....	226
4.5.4. Discusión de resultados.....	233

## **IV. CONCLUSIONES**

<b>5. <u>CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</u></b>	<b>240</b>
<b>5.1. Conclusiones.....</b>	<b>241</b>
5.1.1. Aspectos generales.....	241
5.1.2. Conclusiones relacionadas con la revisión teórica.....	242
5.1.3. Conclusiones relacionadas con el estudio empírico.....	244
5.1.4. Conclusiones fundamentales.....	246
<b>5.2. Futuras líneas de investigación.....</b>	<b>249</b>
***	
<b>6. <u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b>252</b>
<b>7. <u>ANEXOS</u></b>	<b>264</b>
<b>7.1. Cuestionario de evaluación cuantitativa.....</b>	<b>265</b>
<b>7.2. Informe preliminar de los resultados de las encuestas.....</b>	<b>281</b>
<b>7.3. Resultados adicionales en el análisis de los cuestionarios.....</b>	<b>320</b>

# **ÍNDICE DE DIAGRAMAS, TABLAS Y FIGURAS**

---

## **ÍNDICE DE DIAGRAMAS, TABLAS Y FIGURAS**

### **1. DIAGRAMAS**

Diagrama 1. Ciclo de aprendizaje de Kolb.....	25
Diagrama 2. Adaptación del modelo de aprendizaje de Kolb.....	30
Diagrama 3. La espiral de aprendizaje, basada en el modelo de Mumford.....	31
Diagrama 4. Las emociones y el círculo de aprendizaje.....	33
Diagrama 5. Esquema de una sesión de aprendizaje basada en emociones, energía y contexto.....	39
Diagrama 6. Marco para el desarrollo de un programa de formación para directivos con impacto.....	47
Diagrama 7. Factores críticos de éxito en el diagnóstico, diseño y desarrollo de los programas de formación para directivos.....	50
Diagrama 8. Modelo de evaluación en cuatro niveles.....	52
Diagrama 9. Marco para la evaluación cumulativa.....	56
Diagrama 10. Modelo de evaluación en 6 pasos.....	59
Diagrama 11. Modelo tradicional de Diseño Curricular.....	62
Diagrama 12. Modelo de evaluación de las acciones formativas orientada hacia la consecución de objetivos.....	63
Diagrama 13. Proceso de medición del ROI de la formación.....	66
Diagrama 14. Proceso formativo y los factores críticos de éxito.....	71
Diagrama 15. Componentes del modelo de aprendizaje de Duke en los programas que generan impacto para los directivos participantes.....	77
Diagrama 16. El modelo de diseño e implementación de los programas para directivos en IMD.....	80
Diagrama 17. Proceso de diseño del plan de formación para directivos en Kellogg.....	82
Diagrama 18. Diseño de los programas para las empresas.....	83
Diagrama 19. El proceso de formación para directivos.....	86
Diagrama 20. Las áreas de conocimiento clave de Babson.....	87
Diagrama 21. Variables del modelo de aprendizaje de Chicago GSB.....	89

Diagrama 22. Modelo de Aprendizaje de Chicago GSB.....	90
Diagrama 23. Metodologías de aprendizaje de Wharton.....	92
Diagrama 24. Proceso de diseño e impartición del programa a medida.....	98
Diagrama 25. El proceso de formación para las empresas en Columbia.....	107
Diagrama 26. Proceso de formación de directivos para las empresas en Insead.....	109
Diagrama 27. Ciclo de Diseño D6 de CCL.....	114
Diagrama 28. Círculo virtuoso de los 5P de ESADE.....	117
Diagrama 29. Síntesis de los programas de formación para directivos.....	121
Diagrama 30. El sistema de evaluación de los programas de formación basado en tres variables.....	137
Diagrama 31. Los beneficios del aprendizaje.....	138
Diagrama 32. El Modelo de Aprendizaje de Accenture.....	139
Diagrama 33. Factores externos clave para el impacto de la formación.....	146
Diagrama 34. El ADN de la formación del directivo.....	147
Diagrama 35. Modelo sistémico de formación de directivos.....	148
Diagrama 36. Relación entre la formación y las variables organizativas para el desarrollo integral del directivo.....	149

## **2. TABLAS**

Tabla 1. La relación entre las variables del programa y las variables intrínsecas y extrínsecas.....	15
Tabla 2. Estructura general del trabajo.....	17
Tabla 3. Momentos clave de evaluación de un programa de formación.....	70
Tabla 4. Ranking mejores escuelas en <i>Custom Programs</i> .....	75
Tabla 5. Matriz de diseño de los programas de formación.....	88
Tabla 6. Diseño de las acciones formativas en SDA Bocconi.....	102
Tabla 7. Sinopsis de las principales características de los programas para directivos en las escuelas de negocios.....	126
Tabla 8. Tendencias empresariales en la formación de directivos.....	144

Tabla 9. Las variables críticas para el impacto de los programas de formación de directivos en la estrategia empresarial.....	162
Tabla 10. Variables calculadas.....	169
Tabla 11. Correlaciones entre las diferentes variables y el tipo de impacto.....	171
Tabla 12. Correlaciones entre las características de los PDD.....	173
Tabla 13. Correlaciones entre la participación del Comité en la definición del contenido y los tipos de impacto.....	175
Tabla 14. Correlaciones entre la involucración del Comité en la evaluación y tipos de impacto.....	176
Tabla 15. Modelo de Regresión Múltiple. Método Introducir.....	179
Tabla 16. Medias y desviaciones típicas de las distintas variables en las dos muestras.....	181
Tabla 17. Correlación entre el impacto y el grado en que los PDD son considerados clave para el desarrollo de la carrera profesional.....	184
Tabla 18. Datos descriptivos de cada contenido de los PDD.....	191
Tabla 19. Correlaciones entre los contenidos de los PDD y el impacto percibido.....	193
Tabla 20. Importancia de las metodologías en el impacto de los PDD.....	195
Tabla 21. Asociaciones entre determinadas metodologías y el impacto de los PDD.....	197
Tabla 22. Relación entre los diferentes formatos y duraciones y el impacto de los PDD.....	199
Tabla 23. Correlaciones entre diferentes tipos de evaluación y el impacto generado por los PDD.....	201
Tabla 24. La saturación de los componentes del impacto intrínseco y extrínseco.....	211
Tabla 25. Comparación entre las variables en RR.HH. versus la muestra total.....	213
Tabla 26. Indicadores y sus niveles de precisión en el cuestionario de RR.HH.....	215
Tabla 27. Correlaciones Person entre las diferentes características de los PDD.....	217
Tabla 28. Correlación entre la implicación del Comité de Dirección y el impacto.....	219
Tabla 29. Correlación entre la presencia de superiores inmediatos y el impacto.....	220

Tabla 30. Los valores de los descriptores del PDD como predictores del impacto total.....	231
Tabla 31. Relación entre varios descriptores de los PDD y el impacto extrínseco..	224
Tabla 32. La relación entre el impacto intrínseco y extrínseco.....	224
Tabla 33. La relación entre las características de los PDD y el impacto intrínseco.	225
Tabla 34. La relación entre las características de los PDD y el impacto extrínseco.	225
Tabla 35. La relación entre el plan de carrera y los distintos tipos de impacto.....	226
Tabla 36. La relación entre la implicación del Comité de Dirección en la definición de contenidos clave y los diferentes tipos de impacto.....	230
Tabla 37. La relación entre el empleo de diferentes metodologías y los distintos tipos de impacto.....	231
Tabla 38. Resumen comparativo de los resultados del estudio empírico.....	248

### **3. FIGURAS**

Figura 1. Distribución sectorial de las empresas participantes en la encuesta.....	166
Figura 2. Distribución por ámbito de actuación de las empresas participantes en la encuesta.....	167
Figura 3. Distribución de las empresas participantes por número de empleados....	167
Figura 4. Distribución de los participantes en la encuesta por edad.....	168
Figura 5. Relación entre el business plan asociado a un PDD y las variables extrínsecas.....	177
Figura 6. Relación entre el business plan asociado a un PDD y otras variables.....	178
Figura 7. Diferencia de evaluación entre Directores de RR.HH. y Unidad.....	180
Figura 8. Diferencia en la evaluación de los aspectos estratégicos.....	182
Figura 9. El impacto de los PDD sobre el plan de carrera en función del tamaño de la empresa.....	183
Figura 10. Directores de RR.HH. miembros del Comité de Dirección.....	184
Figura 11. Participación en la selección de participantes por grupos de directivos.	185
Figura 12. Impacto de los PDD sobre las variables intrínsecas y extrínsecas.....	187
Figura 13. Respuestas relacionadas con el diagnóstico y diseño de los PDD.....	188

Figura 14. La relación entre los contenidos de los PDD y la estrategia de la empresa.....	189
Figura 15. Importancia de los contenidos en el impacto PDD.....	190
Figura 16. Diferencias de contenidos entre los sectores Banca y Nuevas Tecnologías.....	192
Figura 17. Importancia de las metodologías en el impacto de los PDD.....	194
Figura 18. Diferencia entre el empleo de juego de roles y talleres entre el sector Banca y Nueva Tecnología.....	196
Figura 19. Duración óptima de los PDD.....	198
Figura 20. Preferencia de formato y duración en el sector Banca y Nuevas Tecnologías.....	198
Figura 21. Diferencias entre las respuestas relacionadas con la evaluación y seguimiento postprograma entre RR.HH. y Unidad.....	200
Figura 22. Modelo de predicción entre los descriptores de los PDD y el impacto total. ....	221
Figura 23. Modelo Baron y Kenny de moderación de impacto entre tres variables. ....	223
Figura 24. Síntesis de los resultados de los análisis de regresión.....	226
Figura 25. Uso de herramientas de evaluación de los PDD.....	232

*A Guillermo;  
a mis padres, Paula y Nicolás;  
por su apoyo incondicional.*

*El agradecimiento es la parte principal de un hombre de bien.  
(Francisco de Quevedo y Villegas)*

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a la directora de esta investigación, la Dra. María José Martín, por su dedicación y estímulo permanente y, muy especialmente, por su gran calidad humana y su acertada orientación académica. Nuestra colaboración me ha ayudado a crecer, no solamente a nivel académico, sino también a nivel personal.

Agradezco a la directora del Programa de Doctorado, la Dra. Yolanda Fernández, por la cálida bienvenida a la Universidad Pontificia Comillas y por su orientación para escoger el camino más adecuado. Así mismo, doy las gracias al Dr. Antonio Núñez, por su apoyo y por haber encontrado el tema de interés para el departamento que coordina.

Al Dr. Rafael Jodar le quiero transmitir mi gratitud por sus aportaciones inestimables y a Teresa Jiménez por ayudarme a mejorar mi castellano.

Así mismo, quiero expresar mi agradecimiento más profundo al Prof. Jaume Hugas, el Director Ejecutivo de *Executive Education* de ESADE, por compartir con generosidad su amplio conocimiento y experiencia. Sus opiniones han sido fundamentales para orientar este trabajo de investigación y además me han ayudado a crecer profesionalmente.

Al Dr. Guillermo Cardoza le agradezco haberme animado y ayudado a iniciar este largo camino, a crecer como persona a través de la reflexión, y por sus ideas para mejorar la calidad del trabajo.

Un agradecimiento especial a la Dirección de ESADE: al Dr. Carlos Losada, por ofrecerme apoyo permanente y depositar su confianza en mi capacidad; a la Dra. Eugenia Bieto, por su orientación y por compartir conmigo sus experiencias; al Dr.

Alfons Sauquet, por su cercanía y guía, profesional y personal; y al Dr. Marcel Planellas, por sus recomendaciones y colaboración desde mi incorporación a ESADE. A todos, muchas gracias por contar conmigo y ofrecerme su invaluable amistad.

Un recuerdo también para la Prof. Ana Sola, la Directora de Recursos Humanos de ESADE, por su espíritu positivo y sus consejos para la realización de este trabajo; y para el Dr. José María Gasalla, el Dr. José Luis Alvarez, y el Dr. Manel Peiro, por su orientación y ánimo permanente.

A los directores de Formación y Recursos Humanos que colaboran con ESADE Madrid y que me ayudaron a comprender mejor sus necesidades de formación para directivos, mi grato recuerdo.

Una mención especial para mis compañeros y amigos, Dolores Carreño y Joan Roig, y para todo el equipo de ESADE Madrid, por nuestro permanente intercambio de ideas, el apoyo mutuo y el deseo de mejorar siempre nuestra oferta de formación para directivos. Todo ello me ha ayudado a aportar ideas valiosas al presente trabajo.

Finalmente, a todo el equipo de compañeros y amigos de la Universidad Pontificia Comillas y ESADE, y a la Comunidad Jesuita, le agradezco su acogida a nivel profesional, académico y personal y la oportunidad de pertenecer a un entorno marcado por los valores humanistas.

# I. INTRODUCCIÓN

---

*Estudia no para saber algo más sino para saber algo mejor.  
(Lucio Anneo Séneca)*

# **1. INTRODUCCIÓN**

---

<b>1.1 Justificación y relevancia de la investigación.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Objetivos y delimitación del campo de investigación.....</b>	<b>4</b>
<b>1.3 Marco teórico.....</b>	<b>5</b>
<b>1.4 Hipótesis de la investigación.....</b>	<b>11</b>
<b>1.5 Metodología.....</b>	<b>12</b>
<b>1.6 Estructura general del trabajo.....</b>	<b>16</b>
<b>1.7 Fuentes de investigación .....</b>	<b>17</b>

## **1.1. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

La globalización de las economías, la creciente competitividad internacional y la escasez de recursos humanos cualificados plantean un gran desafío a las empresas comprometidas en el diseño de estrategias de retención, motivación y fidelización del talento.

En el marco de las políticas de retención de las personas, los planes de desarrollo de carreras profesionales se han convertido en un elemento clave. En este contexto, los centros universitarios de formación superior y las escuelas de negocios han pasado de ser meros proveedores de formación a convertirse en socios estratégicos de las empresas.

Así mismo, los programas de desarrollo de directivos han pasado de estar enfocados en la enseñanza de las mejores prácticas de *management* a centrarse en la formación de los directivos como líderes capaces de alinear las actividades de sus equipos con la estrategia empresarial.

El diseño de los programas de formación de directivos está vinculado, por un lado, con la identificación de empleados de alto potencial (Corporate University Xchange, 2007), y por otro, con la planificación de los planes de sucesión dentro de las empresas (Cohn et al., 2007).

Para responder a estas necesidades específicas de las empresas, los programas de desarrollo directivo han evolucionado durante los últimos años transformándose tanto desde el punto de vista de sus contenidos, incorporando nuevos temas como la gestión del cambio, internacionalización, adquisiciones y fusiones, como desde el punto de vista de sus metodologías docentes, incluyendo nuevas herramientas como el *coaching*, los simuladores, el *role playing* y los *action learning* (Base de datos *Custom Programs*, ESADE, 2007).

Sin embargo, aunque los programas de formación ejecutiva empiezan a adoptar enfoques aplicados y las metodologías están más orientadas al aprendizaje experiencial, aún no han logrado alinear el desarrollo directivo con los planes de carrera profesional y los intereses estratégicos de las empresas (Chen et al., 2004; Informe *Cranfield ESADE*, 2008).

En este sentido, el presente trabajo de investigación se propone analizar los programas de formación de directivos y evaluar su impacto en el desarrollo profesional de los participantes y en los objetivos estratégicos de la empresa.

## **1.2. OBJETIVOS Y DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN**

Los objetivos del actual trabajo de investigación son estudiar los programas de desarrollo directivo (PDD) desde un enfoque sistémico con distintas fases interrelacionadas -diagnóstico, diseño, implementación y evaluación- y analizar sus factores clave de éxito, con el fin de diseñar un modelo de proceso formativo que genere el mayor impacto, tanto en el directivo como en la empresa.

Así mismo, se espera proponer un modelo de relación entre las dimensiones intrínsecas de los directivos –actitud, conocimiento, comportamiento- y extrínsecas de las empresas –retención, promoción, resultados económicos- que permitan mejorar el diseño y el desarrollo de los PDD para aumentar su impacto en las estrategias de las empresas. Para ello:

- Se han estudiado los modelos de aprendizaje de los adultos y los elementos metodológicos diferenciadores que generan un impacto perdurable.
- Se ha revisado la literatura relacionada con los programas de formación de directivos de alto impacto y sus aspectos diferenciadores.
- Se han estudiado los modelos de evaluación de los programas de formación y se ha analizado el concepto más amplio de la auditoría del proceso formativo.

- Se han revisado los modelos de programas de formación para directivos en las primeras 25 escuelas de negocios del mundo<sup>1</sup> y se han analizado sus propuestas de valor.
- Se han revisado varios estudios relevantes sobre los modelos de programas de formación existentes en empresas nacionales y multinacionales con actividades en España, Europa y EE.UU., y su relación con el desarrollo de los directivos tanto a nivel individual como organizativo.

### **1.3. MARCO TEÓRICO**

Se dispone de una amplia literatura relacionada con la gestión del talento en las empresas en general, o con los programas de formación de directivos en particular, en sus distintas dimensiones: desarrollo de altos potenciales, desarrollo de liderazgo, programas para la alta dirección (Linder et al., 1992; Mazza, 2004; Cullen y Turnbull, 2005; Miller, 2007; Pledger, 2007). Así mismo, existe también una amplia revisión teórica relacionada con la evaluación de los programas de formación (Carnevale y Schulz, 1990; Kraiger et al., 1993; Werner et al., 1994; Kozlowski et al., 2001; Pérez Juste, 2006; Wang et al., 2006; Morrison, 2007).

Sin embargo, existe poca literatura que estudie de manera integral todas las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de los programas de formación, así como escasos modelos que planteen que el impacto de los programas de formación no depende solamente de su buen diseño o de un excelente sistema de evaluación, sino también de la alineación del programa con la estrategia de negocio, de la participación de la alta dirección y de la inclusión del programa dentro de un plan integral de desarrollo directivo.

Como lo sugiere el título, la presente investigación ha analizado las cuatro fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de los programas de formación de

---

<sup>1</sup> *Ranking Financial Times. Top 25 en Custom Programs. 2008.* [www.ft.com](http://www.ft.com)

directivos con el fin de proponer un modelo de gestión del proceso formativo que genere mayor impacto en los resultados, tanto a nivel individual como organizativo.

Para lograr un mayor conocimiento de los estudios previos relacionados con el objeto del presente trabajo de investigación, se ha revisado, en primer lugar la literatura existente siguiendo los siguientes enfoques principales:

- a. los estilos y las metodologías de aprendizaje de los adultos;
- b. los elementos de los programas de formación que generan impacto;
- c. los modelos de evaluación de los programas de formación.

En la segunda parte de la revisión teórica, se ha analizado el estado de la cuestión en las escuelas de negocio más relevantes en cuanto a la formación para directivos así como en las empresas de España, Europa y EE.UU.

a. Los estilos y las metodologías de aprendizaje de los adultos

Según Merriam y Caffarella (1991) actualmente existen tres grandes cambios que influyen, en general, en el aprendizaje de los adultos y que influirán, obviamente, en cualquier programa de formación que se imparta a directivos:

- Cambios demográficos;
- Cambios económicos;
- Cambios tecnológicos.

*Cambios demográficos*

Uno de los elementos demográficos que están marcando nuestro tiempo es el envejecimiento de la población de la Unión Europea. De acuerdo con un informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), este fenómeno implica un rápido incremento de la diversidad étnica y cultural, debido al acelerado crecimiento de la inmigración. Solamente en 2004, según el mismo informe, la Unión Europea recibió un flujo de 1,8 millones de inmigrantes. La previsión de la Comisión de las

Comunidades Europeas (2006) es que, de aquí a 2050, la Unión Europea recibirá aproximadamente 40 millones de inmigrantes.

Por lo tanto, uno de los retos de las organizaciones es diseñar e implementar los programas adecuados de integración, pasando por metodologías específicas y adaptadas a la nueva situación para acelerar la incorporación de estos grupos en los lugares de trabajo.

### *Cambios económicos*

Según Merriam y Caffarella (1991), los cambios económicos están teniendo y tendrán un gran impacto en los programas de aprendizaje de los adultos. Las economías hoy en día son interdependientes, y por lo tanto, cada vez más compañías desarrollan sus actividades en distintos países, transfieren empleados de una filial a otra y tienen que asegurar una formación y entrenamiento adecuados para que sus empleados, especialmente sus directivos, se adapten a estos nuevos retos.

Otro de los grandes desafíos es la transformación progresiva que ha llevado, en las últimas dos décadas, a los países desarrollados hacia la economía de los servicios, especialmente aquellos intensivos en especialización, conocimientos y tecnología, ya que son éstos los que proporcionan los rendimientos más altos y el mayor valor añadido (Durano, 2006). Este nuevo enfoque está llevando también a un cambio de las competencias y conocimientos requeridos a los empleados y, por lo tanto, a un cambio en sus necesidades de formación.

### *Cambios tecnológicos*

Los avances tecnológicos son otro factor que influye de manera determinante en la forma de aprender de los adultos. Las tecnologías de información y conocimiento (TIC) han revolucionado todos los aspectos de los programas de desarrollo directivo, permitiendo el acceso a muchos más datos, herramientas de análisis y de

seguimiento. La mundialización y el avance de las tecnologías de la información están transformando todos los aspectos económicos y sociales de nuestra vida (Solbes, 2006).

Uno de los principales objetivos de la Unión Europea es reforzar la capacidad de adaptación de los mercados laborales para que las tecnologías de la información se conviertan en fuentes de creación de empleo. En este sentido, es importante la educación permanente y la capacidad de adaptación de los trabajadores a los nuevos cambios. Es importante también crear un entorno empresarial basado en una interpretación común de las reglas del juego y propicio a la innovación y al progreso tecnológico (Solbes, 2006).

Por lo tanto, los rápidos cambios tecnológicos han llevado a un imperativo de aprendizaje continuo, no solamente desde el punto de vista de la actualización tecnológica sino de la reorientación profesional de los empleados de los países desarrollados que actualmente ocupan puestos de trabajo que serán realizadas en un futuro inmediato por profesionales de países en vías de desarrollo.

Para diseñar programas de formación de impacto que respondan efectivamente a los cambios anteriormente mencionados, este trabajo de investigación considera que el punto de partida tiene que ser el análisis de los estilos y las metodologías de aprendizaje de los adultos. Para ello, se han revisado algunas de las teorías más conocidas en el campo, como son:

- La teoría del aprendizaje de los adultos (Knowles y Malcom, 1989; Merriam y Caffarella, 1991), que identifica aquellas metodologías idóneas para lograr un mayor aprendizaje en alumnos en edad adulta;
- La teoría del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), basada en metodologías relacionadas con la experiencia práctica del individuo que

participa en el programa, y que analiza los estilos de aprendizaje para identificar las pautas potenciales de desarrollo futuro;

- La pedagogía apreciativa (*appreciative theory*) (Yballe y O'Connor, 2000), basada en el diseño de la formación con base en las fortalezas y los puntos positivos de la persona y no en sus puntos débiles.

#### b. Los elementos de los programas de formación que generan impacto

Una vez estudiados los estilos de aprendizaje considerados en el actual trabajo de investigación como el núcleo de un programa de formación de impacto, se analizan, en los siguientes apartados, otros elementos que puedan influir positivamente en los programas de formación para directivos.

Se han revisado, por lo tanto, la importancia de elementos como el entorno del aprendizaje (Chiaburu y Tekleab, 2005), la ubicación del currículum del programa en el contexto adecuado (Barajas, 1998), así como la formación integral de los directivos, tanto desde el punto de vista intelectual, como emocional y práctico (De Vries y Korotov, 2007).

Uno de los principales aspectos de la formación para directivos que influyen en mejorar su impacto es que el aprendizaje sea práctico (Thomson et al., 2000) y que los directivos puedan comparar los conceptos aprendidos con su realidad empresarial.

Una vez se identifican los aspectos clave de los programas de formación para directivos, se analizan en el siguiente apartado los sistemas de evaluación de los programas de formación y su importancia dentro de todo el proceso formativo.

### c. Los modelos de evaluación de los programas de formación

Para el estudio de los modelos de evaluación de los programas de formación, se han analizado varios autores y sus enfoques, entre los cuales, los más relevantes son:

- *El modelo Kirkpatrick de los programas de formación* (Kirkpatrick, 1979), que tiene cuatro dimensiones:
  - *Reacción*, definida como el grado en el cual el programa ha resultado satisfactorio a los participantes;
  - *Aprendizaje*, relacionada directamente con el nuevo conocimiento adquirido durante el programa;
  - *Aplicación*, relacionada con el cambio posterior de comportamiento en el puesto de trabajo;
  - *Resultados*, relacionada con los indicadores de gestión y rendimiento, como el incremento de la productividad, la reducción de las tasas de absentismo y de costes, o la retención.
  
- *El modelo de diseño de evaluaciones orientadas a la consecución de resultados* (McClelland, 1994). Según Lingham et al., (2006), uno de los principales aportes de McClelland, relacionado con los programas de formación, es la evaluación de los mismos.

Según el autor (McClelland, 1994), la evaluación es la fase del proceso de formación más olvidada. Esto se debe principalmente a las restricciones presupuestarias y otro tipo de restricciones, como el tiempo, la falta de información estructurada, la inexistencia de un análisis previo de las competencias directivas, así como la falta de un plan de carrera.

La falta de un sistema de evaluación efectivo ha llevado al uso de formularios estandarizados de evaluación que dan lugar a muchas limitaciones, como la falta de medición de la relación entre los objetivos del programa y los

resultados reales, la falta de una evaluación específica de cada tipo de metodología empleada, o la falta de medición individual.

- *Los modelos de gestión económica de la formación o de evaluación de la tasa de retorno de la inversión (ROI) (Carnevale y Schulz, 1990, Philips, 1996, Eguiguren, 2000). Los autores se proponen calcular el impacto de la formación desde el punto de vista económico, y considerar la formación una inversión y no un gasto. El modelo de medición basado en ROI es considerado por Philips como un paso adicional en el modelo de Kirkpatrick y no un sistema único de evaluación.*

#### **1.4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

Las hipótesis de la presente investigación están formuladas sobre la base del análisis de la literatura relacionada con los programas de formación, por un lado, y de la revisión de las mejores prácticas en los centros de formación y en las empresas, por otro lado.

Se ha observado durante la revisión teórica que la formación puede tener un impacto tanto sobre la dimensión extrínseca –retención, promoción y resultados-, como intrínseca –conocimiento, actitud y comportamiento-. El presente trabajo trata, por lo tanto, de contrastar las siguientes hipótesis:

##### **DIMENSIÓN EXTRÍNSECA – RETENCIÓN, PROMOCIÓN Y RESULTADOS ECONÓMICOS**

*H1. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está positivamente relacionada con la implicación directa de la dirección en todas las etapas de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del programa.*

*H2. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está directamente relacionada con los datos estratégicos incluidos en el diseño del programa.*

*H3. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está positivamente relacionada con la implicación de los participantes en el diagnóstico, a través de las encuestas o entrevistas de identificación de necesidades.*

#### **DIMENSIÓN INTRÍNSECA – CAMBIO DE CONOCIMIENTO, ACTITUD Y COMPORTAMIENTO**

*H4. El impacto sobre el desempeño posterior del directivo en los tres niveles -de conocimiento, actitud y comportamiento- está directamente relacionado con la variedad de las metodologías de aprendizaje empleadas durante el programa.*

*H5. El impacto del programa sobre el desempeño posterior del directivo está relacionado directamente con la influencia de la formación en el plan de carrera del directivo -ascenso, cambio de responsabilidades, retención-.*

*H6. Los cambios a nivel de actitud y comportamiento están relacionados tanto con el empleo de metodologías de seguimiento personalizado -coaching o el mentoring- como con la implicación de la alta dirección en el programa.*

### **1.5. METODOLOGÍA**

En primer lugar, se ha revisado la teoría relacionada con el tema tratado así como los modelos existentes y aplicados por otras empresas o escuelas para el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de los programas de desarrollo directivo.

Por otro lado, para identificar los modelos existentes en las empresas así como para analizar los procesos de diseño de los programas y su impacto, se ha realizado una combinación de estudios cualitativo y cuantitativo.

A nivel cualitativo, se ha realizado un *focus group* con expertos en Recursos Humanos y Formación de grandes empresas, con más de 1.000 empleados, de distintos sectores de actividad. Los aspectos que se analizaron en el *focus group* son:

- cómo se diseñan sus planes de formación;
- qué nivel directivo está implicado en el diseño del plan de formación;
- cómo se evalúan los planes de formación y su impacto en la empresa;
- si hay relación entre el desarrollo de la carrera profesional, los planes de sucesión y los planes de formación;
- cuáles son las políticas específicas de desarrollo de ciertos grupos, como la formación y el desarrollo directivo de las mujeres;
- cómo se identifican los empleados de alto potencial.

A nivel cuantitativo, se ha diseñado un cuestionario, con una escala de Likert de 0 (menos impacto) a 5 (mayor impacto), con preguntas afirmativas o negativas o con preguntas abiertas. El cuestionario se ha enviado a una base de datos de directores de Recursos Humanos y Formación de empresas nacionales y multinacionales con actividades en España.

El cuestionario estaba enfocado en el análisis de los programas de formación y su impacto posterior sobre los participantes desde dos puntos de vista:

- *intrínseco, individual*: cognitivo, de comportamiento y de actitud;
- *extrínseco, organizativo*: retención, ascenso, mejora en los resultados económicos, productividad.

Los aspectos de los programas que se han analizado para medir la relación con las variables anteriormente descritas son:

- la implicación del Consejero Delegado (CEO) y el Comité de Dirección (CD) en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas de formación de directivos;
- la relación de los programas con el desarrollo de las carreras de los directivos participantes dentro de la empresa;
- la participación y el apoyo de los superiores inmediatos en el desarrollo de los programas;
- el presupuesto asignado para el diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación de los programas;
- los contenidos y las metodologías más relevantes y con mayor impacto en el desarrollo de los participantes (cambio de comportamiento, empleo de nuevas herramientas, mejora de resultados a la vuelta al puesto de trabajo);
- la duración y los formatos de los programas (ver Tabla 1):

Impacto	Intrínseco			Extrínseco		
Variables en los programas de formación	Cognitivo	Comportamiento	Actitud	Retención	Ascenso o Subida	Productividad
Implicación CEO y CD						
Participación superior inmediato						
Presupuesto asignado						
Contenidos - teoría, lecturas - ejercicios prácticos - autoevaluación - casos - experiencias de otros directivos - dibujos, gráficos, esquemas.....						
Metodología - clases magistrales - casos - <i>action learning, in-company projects</i> - simuladores - seguimiento personalizado - <i>coaching, mentoring</i> - debates - reuniones directivos - sesiones en el trabajo.....						
Claustro, <i>coach</i> , mentor						
Formato y duración						

**Tabla 1. La relación entre las variables del programa y las variables intrínsecas y extrínsecas.**

**Fuente: Elaboración propia.**

## **1.6. ESTRUCTURA GENERAL DEL TRABAJO**

Para contrastar el modelo teórico y las hipótesis de investigación se ha dividido el trabajo en cuatro partes.

La primera parte representa el preámbulo a la tesis, donde se justifica la investigación, se definen los objetivos, se formulan las hipótesis de investigación, se explican los métodos de análisis, y se identifican las fuentes utilizadas.

La segunda parte se dedica a la revisión de la teoría relacionada con la formación de directivos, así como con su impacto en la estrategia empresarial.

Por otro lado, en la segunda parte se revisan los modelos de evaluación de los programas de formación, así como las últimas metodologías empleadas en los programas para lograr el mayor aprendizaje de los participantes. Para ello, se analizaron las teorías de aprendizaje de los adultos y se resaltaron en la revisión de la literatura los aspectos más relevantes para la actual investigación (Knowles, 1978; Merriam y Caffarella, 1991; Cofer, 2000; Pepe, 2007).

En la tercera parte, se explican los estudios cualitativo y cuantitativo, y se interpretan y analizan los resultados de los mismos. Por un lado, se resumen los resultados cualitativos del *focus group* y se analizan las prioridades para la formación de directivos en las empresas nacionales y multinacionales con actividades en España.

Por otro lado, se contrastan los resultados del estudio cuantitativo con las hipótesis de investigación. A través de varios métodos de análisis estadístico se mide el impacto de las variables del modelo teórico (diagnóstico, diseño, implantación y evaluación de los programas de formación) sobre las dos dimensiones, intrínseca y extrínseca, de los directivos participantes en el programa.

Por último, en la cuarta parte, se resume la investigación, se presentan las conclusiones más relevantes del trabajo y se identifican futuras líneas de investigación (Ver Tabla 2).

<b>PARTES</b>	<b>CAPÍTULOS</b>	<b>APARTADOS</b>	<b>TÍTULO</b>
<b>I</b>			<b>INTRODUCCIÓN</b>
	1.		INTRODUCCIÓN
<b>II</b>			<b>REVISIÓN TEÓRICA</b>
	2.		REVISIÓN DE LA LITERATURA
		2.1, 2.2, 2.3, 2.4	Formación de adultos: programas, estilos, elementos, evaluación.
	3.		ESTADO DE LA CUESTIÓN
		3.1,3.2	Escuelas de negocios      Empresas
	3.3	Modelo teórico e hipótesis de investigación	
<b>III</b>			<b>ESTUDIO DE CAMPO</b>
	4.		ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CAMPO
		4.1, 4.2	Cualitativo:      Cuantitativo: focus group      encuesta on-line
		4.3, 4.4	Recopilación y análisis de datos
<b>IV</b>			<b>CONCLUSIONES</b>
	5.		CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS
		5.1, 5.2	Conclusiones generales      Futuras líneas de investigación

**Tabla 2. Estructura general del trabajo.**

### **1.7. FUENTES DE INVESTIGACIÓN**

Para la realización del presente trabajo se contó con los siguientes recursos:

- bibliotecas digitales de la Universidad Pontificia Comillas y de ESADE;
- base de datos con las propuestas de programas de formación para las empresas (*custom programs*) de ESADE Madrid en los últimos 6 años;
- grupo de expertos de empresas nacionales y multinacionales con actividades en España, con responsabilidades en Recursos Humanos y Formación;
- bases de datos de directores de Recursos Humanos y Formación, segmentada de la Base de Datos de *Custom Programs, Executive Education*, ESADE en Madrid.

## **II. REVISIÓN TEÓRICA**

---

*Si no conozco una cosa, la investigaré.  
(Louis Pasteur)*

## **2. REVISIÓN DE LA LITERATURA**

---

<b>2.1 Programas de formación y su papel en el desarrollo de los directivos y de la estrategia empresarial.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Estilos y metodologías de aprendizaje de los adultos.....</b>	<b>23</b>
2.2.1 Estilos de aprendizaje.....	24
2.2.2 Aplicaciones de la teoría de aprendizaje de los adultos.....	29
<b>2.3 Elementos de los programas de formación que generan impacto.....</b>	<b>33</b>
2.3.1 Elementos emocionales y de contexto.....	33
2.3.2 Triángulos de la vida mental, el conflicto y las relaciones.....	39
2.3.3 Elementos clave según Kirkpatrick.....	43
2.3.4 Resumen y aspectos relevantes.....	47
<b>2.4 Modelos de evaluación de los programas de formación.....</b>	<b>51</b>
2.4.1 Modelo de evaluación de Kirkpatrick.....	51
2.4.2 Modelo de evaluación formativa y cumulativa.....	55
2.4.3 Evaluación y auditoría de la formación.....	57
2.4.4 Modelo de evaluación económica de la formación.....	65
2.4.5 Modelo de evaluación integral de la formación.....	69
2.4.6 Resumen y aspectos relevantes.....	71

## **2.1. PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DE LOS DIRECTIVOS Y DE LA ESTRATEGIA EMPRESARIAL**

La formación continua es hoy en día una clave competitiva para el éxito de los directivos (Mazza, 2004; Chen et al., 2004; Strebel y Keyes, 2005; Miller y Desmarais, 2007). Así mismo, la presión en el trabajo, la falta de tiempo, la necesidad de dar respuestas rápidas y con impacto inmediato en los resultados de los negocios, ha llevado también a cambiar la manera en la que se diseñan, se imparten y se evalúan los programas de formación para directivos para que generen el impacto deseado.

Para responder a los retos de los directivos, la formación ejecutiva (*Executive Education*) ha tenido que cambiar rápidamente en las últimas dos décadas (Linder et al., 1992; Conger y Xin, 2000; Mazza, 2004):

- del modelo universitario y estandarizado a los programas a medida (*custom programs*) diseñados según las necesidades específicas de las empresas;
- del contenido enfocado en las áreas funcionales a los programas orientados al desarrollo de liderazgo y organizativo;
- del modelo enfocado en el profesor y en la enseñanza al participante y al aprendizaje;
- de metodologías estandarizadas al diseño a medida de la empresa.

Según las investigaciones de los últimos años (Conger y Xin, 2000; Cullen y Turnbull, 2005; Huges, 2006; Corporate University Xchange, 2007), la formación de directivos ha dejado atrás su papel de proveedor de conocimiento funcional a un papel de socio de la empresa en su proceso de cambio organizativo.

Por lo tanto, los tres grandes objetivos estratégicos de los programas de formación para directivos son:

- Construir el entorno y el clima organizativo propicios a los cambios estratégicos;

- Facilitar el cambio organizativo a gran escala –formando durante períodos largos a distintos niveles de directivos de la empresa-;
- Construir un cambio profundo del modelo de liderazgo en las empresas.

Los continuos procesos de cambio en las organizaciones, requieren que el conocimiento adquirido en los programas tenga una aplicabilidad inmediata y además, que sea relevante para la empresa.

Así mismo, la globalización de la economía, los continuos retos y el impacto de las decisiones requieren de una alta capacidad de liderazgo por parte de los directivos de las empresas. Según los estudios realizados en los últimos años, uno de los principales aspectos a desarrollar en los programas de formación de directivo será el desarrollo de la capacidad de liderazgo (Day, 2000; Cullen y Turnbull, 2005).

Para dar respuesta a sus retos, las empresas se han reorientado en la última década hacia la formación de sus directivos en programas a medida diseñados según sus propias necesidades estratégicas y operativas. Por lo tanto, los institutos de postgrado y las escuelas de negocios<sup>2</sup>, los principales socios de las empresas en los programas de formación para directivos, han tenido también que adaptar su oferta.

De esta manera, el contenido de los programas se ha reorientado hacia una mayor adaptación a la realidad de la empresa. Los proyectos estudian temas reales y el papel de los tutores es ayudarles a tratar sus problemas desde puntos de vista innovadores, planteándoles nuevos retos en la solución de problemas. Las metodologías también están orientadas hacia la propia empresa del participante como base del aprendizaje y hacia las pedagogías de *feedback* (Conger y Xin, 2000; De Vries y Korotov, 2007).

Así mismo, para que los cambios tengan lugar, es importante que los programas cubran varios niveles estratégicos y que en ellos participen todos los directivos

---

<sup>2</sup> Para mayor comodidad en la redacción y la lectura del presente trabajo, a partir de este capítulo, se va a hacer referencia a las escuelas de negocios como los principales centros de formación para directivos, incorporándose en este concepto los institutos de postgrado de las universidades.

incluidos en estos niveles. De otra manera, los objetivos de los programas se lograrán parcialmente o podrían, incluso, tener efectos negativos.

La relación entre la empresa y las escuelas de negocio cambia, de esta manera, pasando de ser un encargo corporativo a parecerse mucho más a las alianzas empresariales. De esta manera, la empresa está implicada directamente no solamente en el diseño sino también en el desarrollo del programa y sus contenidos, y así lo pueden ajustar según sus necesidades y las condiciones del mercado.

En relación con los formadores, las investigaciones muestran que últimamente las empresas utilizan una gran variedad de fuentes: consultores externos, profesores de escuelas de negocios, directivos de la propia empresa, empleados con conocimientos específicos o formadores internos.

La identificación de necesidades y la evaluación del programa van a ser las dos claves más importantes para lograr que los programas tengan un impacto real. Si hasta ahora se realizaban algunas entrevistas preliminares informales y se empleaban sistemas de evaluación estándar, los programas del futuro tendrán que incluir verdaderos proyectos de identificación de necesidades –tanto de la empresa como de los participantes- y de evaluación del programa. Así mismo, tendrá que diseñarse y evaluarse la relación entre los objetivos y los resultados reales del programa (Werner, 1994; Conger y Xin, 2000).

Por lo tanto, la prioridad de los programas de formación de directivos para lograr un impacto tanto en los participantes como en la empresa, se tendrá que enfocar en dos aspectos principales:

- la identificación previa de los estilos de aprendizaje de los participantes y el diseño de metodologías a medida para aumentar el alto impacto;

- el diseño de proyectos de auditoría de la formación que evalúen el programa en todas sus fases: la identificación de necesidades, el diseño, el desarrollo y la evaluación final.

A continuación, se va a revisar la literatura relacionada con los estilos de aprendizaje de los adultos y a analizar cómo su correcta identificación y utilización en la formación de adultos puede mejorar positivamente su desarrollo e impacto.

## **2.2. ESTILOS Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS**

Para diseñar un programa de formación, se tienen que identificar cuáles son los contenidos y las metodologías más adecuadas para lograr que las personas que participan en el programa aprendan y adquieran nuevos conocimientos y hábitos. Según Strebel y Keyes (2005), hay dos líneas de investigación distintas que definen el aprendizaje de alto impacto:

- *La investigación neuro-científica enfocada en el cerebro y la consciencia.* Este enfoque se concentra en cuatro aspectos relevantes:
  - o *El papel de las emociones.* Los estados emocionales permiten a las personas hacer mejores conexiones entre las experiencias y la memoria, y por lo tanto, promueven un aprendizaje más efectivo. Cuando una experiencia está acompañada por emociones, las personas las recuerdan con mayor claridad.
  - o *El papel de la energía.* La racionalidad es eficiente para analizar, estudiar, y reflexionar sobre un plan de acción. Pero, para que la acción sea efectiva y el aprendizaje genere impacto, se necesita un alto grado de energía para ponerle en práctica.
  - o *El papel del contexto.* La posibilidad de hacer paralelismos con la vida real, de situar en un contexto determinado los términos y los conceptos

aprendidos ayuda a los participantes a aplicarlos en sus vidas diarias y mejorar, por lo tanto, el impacto del aprendizaje.

- *El papel de los sentidos.* Esta línea de investigación determina también que la combinación entre diferentes sentidos y relaciones mejora la memoria y la capacidad de aprendizaje.
- *La investigación psicológica y sociológica sobre el aprendizaje de los adultos.* Según esta corriente investigadora (Knowles, 1978; Merriam y Caffarella, 1991; Cofer, 2000; Thomson, 2000) los adultos están interesados y tienen la capacidad de asimilar mejor la información que puedan aplicar inmediatamente. Según Strebel y Keyes (2005), existen dos procesos fundamentales relacionados con el aprendizaje en el trabajo: uno es la asimilación, proceso en el cual la nueva información se almacena dentro de un esquema cognitivo existente, y el segundo, la acomodación, en la cual la nueva información no encaja en ningún esquema mental existente, y por lo tanto, produce un cambio de la estructura cognitiva actual. El uso de las analogías es otra vía a través de la cual se logra que el adulto encaje el nuevo conocimiento o hábito adquirido en sus esquemas anteriores.

### **2.2.1 Estilos de aprendizaje**

Otros *modelos de sistemas de aprendizaje que transforman* (Kolb, 1984) se enfocan en dos procesos:

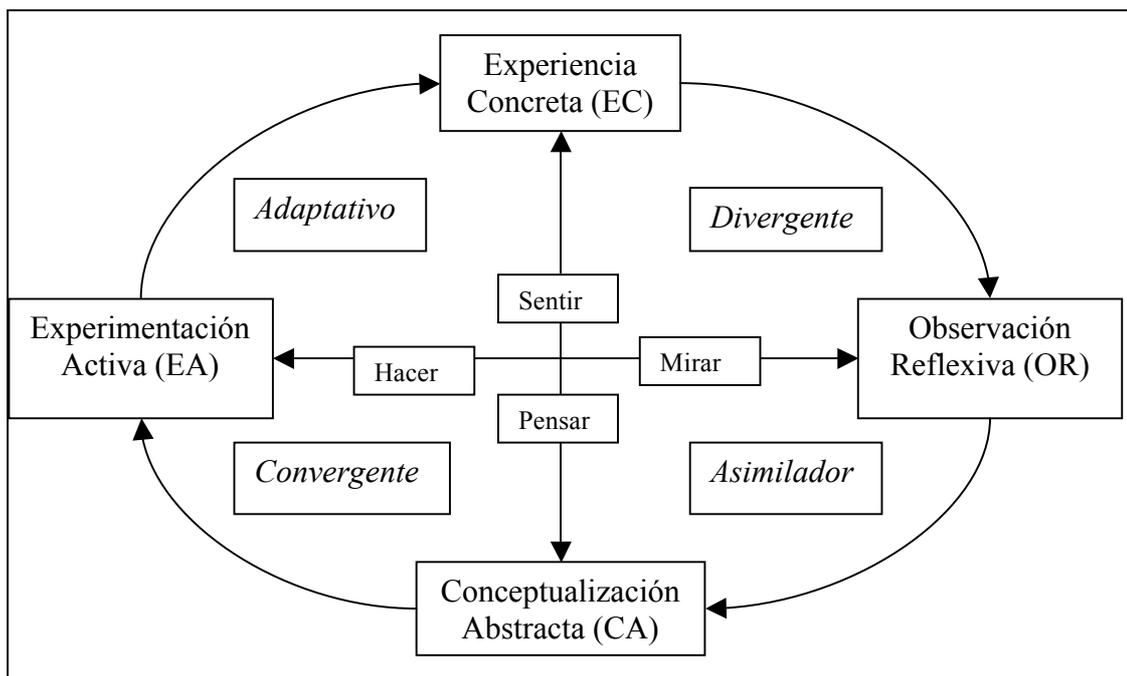
- aprendizaje *informativo*, que añade nuevos conocimientos o experiencias sin cambiar la manera de ver el mundo de la persona que aprende;
- aprendizaje *transformativo*, que transforma la manera de ver el mundo y los conceptos básicos del alumno.

Así mismo, su teoría de aprendizaje (Kolb, 1984) define cuatro estilos distintos de aprender basados en un ciclo de aprendizaje compuesto por cuatro etapas. Según este autor, las experiencias inmediatas o concretas representan una base para la siguiente

etapa de observaciones y reflexiones. Estas a su vez, se transforman en conceptos abstractos llevando a nuevas bases para la acción, generando de esta manera nuevas experiencias.

El autor recomienda que las cuatro fases estén integradas en un ciclo o espiral donde el participante en el programa de formación experimente todas las fases del ciclo, por ejemplo: experimentando, reflexionando, pensando y actuando.

Las experiencias concretas conducen hacia las observaciones o reflexiones. Cuando las reflexiones están interiorizadas se transforman en conceptos abstractos que tendrán un impacto en las siguientes acciones, cuando las personas las pueden probar, transformándolas de esta manera, en nuevas experiencias (Diagrama 1).



**Diagrama 1. Ciclo de aprendizaje.**  
Fuente: Kolb, 1984.

La combinación de dos tipos de aprendizaje preponderantes en una persona define su estilo de aprendizaje. De esta manera, Kolb identifica cuatro estilos de aprendizaje:

- *Divergente*, la combinación entre la experiencia concreta y la observación reflexiva;
- *Asimilador*, la combinación entre la conceptualización abstracta y la observación reflexiva;
- *Convergente*, la combinación entre la conceptualización abstracta y la experimentación activa;
- *Adaptativo*, la combinación entre la experimentación activa y la experiencia concreta.

Así mismo, los distintos ejes orientan hacia la combinación de estilos de aprendizaje que predominan en una persona. El eje horizontal refleja, de esta manera, como la persona aborda la realización de una tarea (ejecución), mientras que el eje vertical representa las emociones o cómo las personas sienten alrededor de una tarea concreta (percepción).

El *estilo de aprendizaje* es, por lo tanto, una combinación entre la manera de abordar las tareas (mirar o hacer) y la respuesta emocional a las experiencias (sentir o pensar). Dicho de otra manera, las personas escogen el acercamiento a la tarea o experiencia optando por una de las siguientes opciones (Kolb, 1984):

- Mirando cómo los demás se desenvuelven en la experiencia y reflexionando sobre lo que ha pasado (observación reflexiva);
- Haciendo directamente la tarea (experimentación activa).

Así mismo, una vez realizada la tarea, las personas transforman la experiencia en un aprendizaje más amplio y lo pueden hacer de dos maneras:

- Generando nuevo conocimiento con base en el análisis teórico, el pensamiento o la planificación (conceptualización abstracta);
- Expresando sentimientos y sensaciones prácticas (experimentación concreta).

La combinación entre las dos maneras de realizar la tarea y las emociones involucradas se transforman en alguno de los estilos de aprendizaje mencionados anteriormente.

Kolb (1984) explica en su teoría que normalmente las personas prefieren por naturaleza un único modelo de aprendizaje. Este modelo está influenciado normalmente por diferentes factores en función de la etapa de desarrollo personal en la cual se encuentra el individuo.

Kolb sugiere que a medida que las personas maduran son más abiertas a incorporar los cuatro estilos de aprendizaje. Según Kolb, las etapas de desarrollo personal son las siguientes:

- *La adquisición*, que comprende la vida de la persona desde el nacimiento hasta la adolescencia. En esta etapa la persona desarrolla sus habilidades básicas y las estructuras cognitivas.
- *La especialización*, que comprende la formación en la escuela, los primeros años de trabajo y las experiencias personales como adultos. En esta etapa se desarrolla un tipo de aprendizaje especializado determinado por la socialización social, educativa y organizativa.
- *La integración*, que comprende desde la mitad de la vida profesional hasta la tercera edad. Esta etapa se caracteriza por la variedad y por la falta de un tipo dominante de aprendizaje.

Si en la práctica, antes de diseñar un programa de formación, se identifican correctamente los estilos de aprendizaje de una persona, se podrían identificar las metodologías adecuadas para lograr un mayor impacto en su desarrollo.

La identificación de las personas según su forma de aprender, se puede realizar teniendo en cuenta las particularidades comunes de cada uno de los estilos:

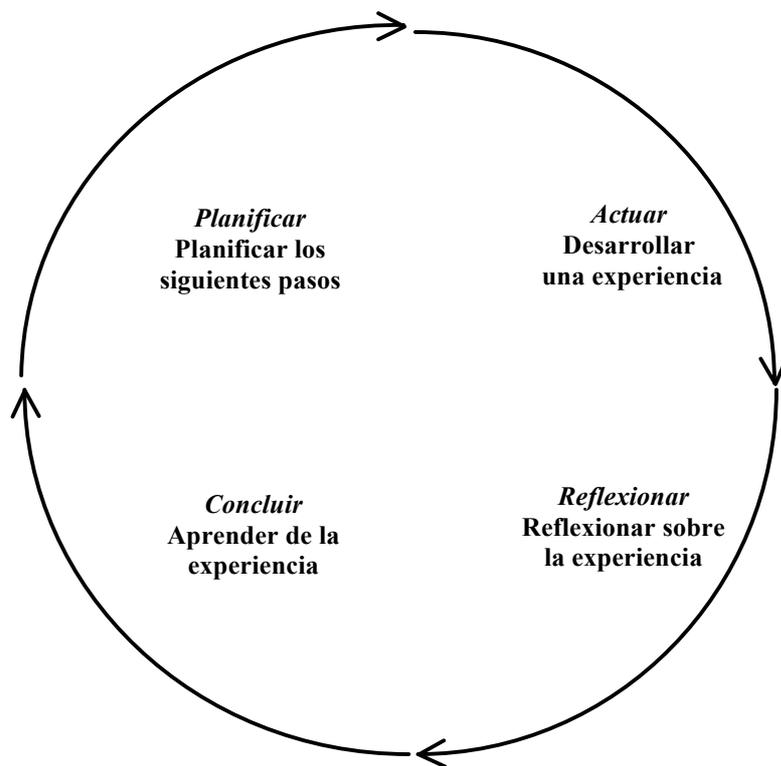
- *Divergentes* (combinan el *sentir* y *mirar* y representan la combinación entre la EC y OR). Las personas divergentes miran las cosas desde distintas perspectivas, prefieren observar en lugar de actuar, y tienden a utilizar la recogida de información y la imaginación para la solución de problemas. Las personas con un estilo de aprendizaje divergente actúan bien en entornos donde se requiere la elaboración de ideas, son buenos trabajadores en equipo, escuchan con una mente abierta y son receptivos a la retroalimentación.
  
- *Asimilador* (combinan el *mirar* y el *pensar* y representan la combinación entre la CA y OR). Las personas con un estilo de aprendizaje asimilador prefieren el acercamiento conciso y lógico a las cosas. Las ideas y los conceptos son más importantes que las personas. Así mismo, necesitan argumentaciones sólidas mucho más que una oportunidad de experimentar. Las personas con un estilo asimilador son muy buenas organizando las ideas en un formato lógico. En el caso de un programa, las personas con este estilo prefieren las lecturas, las clases magistrales, los modelos analíticos y valoran tener tiempo para reflexionar.
  
- *Convergente* (combinan el *hacer* y el *pensar* y representan una combinación entre CA y EA). Las personas con un estilo convergente de aprendizaje pueden resolver los problemas y emplear el aprendizaje en encontrar soluciones a temas prácticos. Así mismo, este tipo de personas se sienten más atraídas por las áreas técnicas que por los problemas sociales e interpersonales. En el caso de un programa, las personas con este estilo prefieren experimentar las nuevas ideas, los simuladores y los talleres donde pueden trabajar aplicaciones prácticas.
  
- *Adaptativo* (combinan el *hacer* y el *sentir* y representan una combinación entre EC y EA). Las personas con un estilo adaptativo se basan más en la intuición que en la lógica para la resolución de problemas. Así mismo, se basan en el análisis que realizan otras personas de su alrededor para tomar las

decisiones. Este estilo es ideal para las personas con un trabajo que requiere de acción e iniciativa. Estas personas prefieren trabajar en equipo para realizar sus tareas.

### **2.2.2 Aplicaciones de la teoría de aprendizaje de adultos**

Otros autores (Mumford, 1995) han estudiado la teoría de aprendizaje de Kolb para diseñar una aplicación de sus estilos. Los estilos que Mumford identifican son: activo, reflexivo, teórico y pragmático, y con base en ellos desarrolla, a su vez, un nuevo círculo de aprendizaje (Chapman, 2008, basado en Mumford, 1995).

- *Activos*. Las personas que tienen predominancia en el estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Prefieren el trabajo en equipo, se involucran en los asuntos de los demás y centran todas las actividades a su alrededor.
- *Reflexivos*. A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son personas a las que les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar una acción.
- *Teóricos*. Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos.
- *Pragmáticos*. El punto fuerte de las personas con predominancia en el estilo pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Actúan rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen (Ver Diagrama 2).



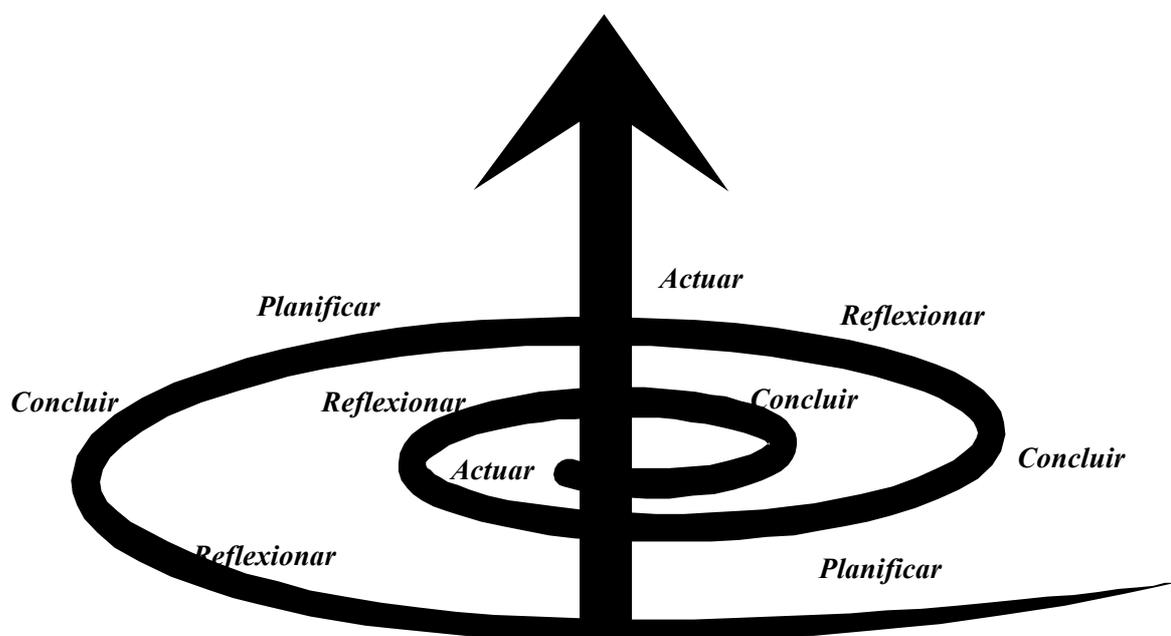
**Diagrama 2. Adaptación del modelo de aprendizaje de Kolb.**  
Fuente: Mumford. 1995, p. 13.

Aunque la existencia de diferentes tipos de aprendizaje es un reto para los pedagogos, las sinergias que se puedan encontrar y las conexiones que se puedan desarrollar entre los diferentes estilos, pueden ser la base para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

La mezcla de los diferentes estilos en un grupo de estudio influye en las características del espacio de aprendizaje formado. Para asegurar una interacción y una enseñanza óptima, es importante incluir diversas metodologías de aprendizaje que incluyan tanto aspectos emocionales como cognitivos, así como la reflexión y la acción.

Es importante que los profesores incluyan una gran diversidad de metodologías para abordar los temas tratados en los programas para dar la opción a los alumnos de emplear los diferentes estilos durante el proceso, y que el círculo de aprendizaje se

multiplique y genere una espiral (Chapman 2008, basado en Mumford 1995, ver Diagrama 3).



**Diagrama 3. La espiral de aprendizaje, basada en el modelo de Mumford.**  
Fuente: Chapman, 2008.

De esta manera, se asegura que durante el ciclo formativo cada alumno pueda estudiar según su estilo de aprendizaje más apropiado, y de esta manera, que el impacto que la formación tenga sobre su desarrollo sea mayor.

En el siguiente apartado, se analiza cómo se pueden emplear los estilos de aprendizaje para generar programas de alto impacto. Se analiza también qué otros factores se deben incluir en los programas para generar un efecto duradero sobre los conocimientos, actitud o comportamiento de los participantes.

## **2.3 ELEMENTOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN QUE GENERAN IMPACTO**

Como se mencionaba anteriormente, las teorías sobre el aprendizaje así como los estudios de los estilos de aprendizaje han sido llevadas a la práctica por los expertos en la formación de directivos para generar programas de alto impacto. A continuación se van a presentar varias propuestas que recogen estos elementos.

### **2.3.1 Elementos emocionales y de contexto**

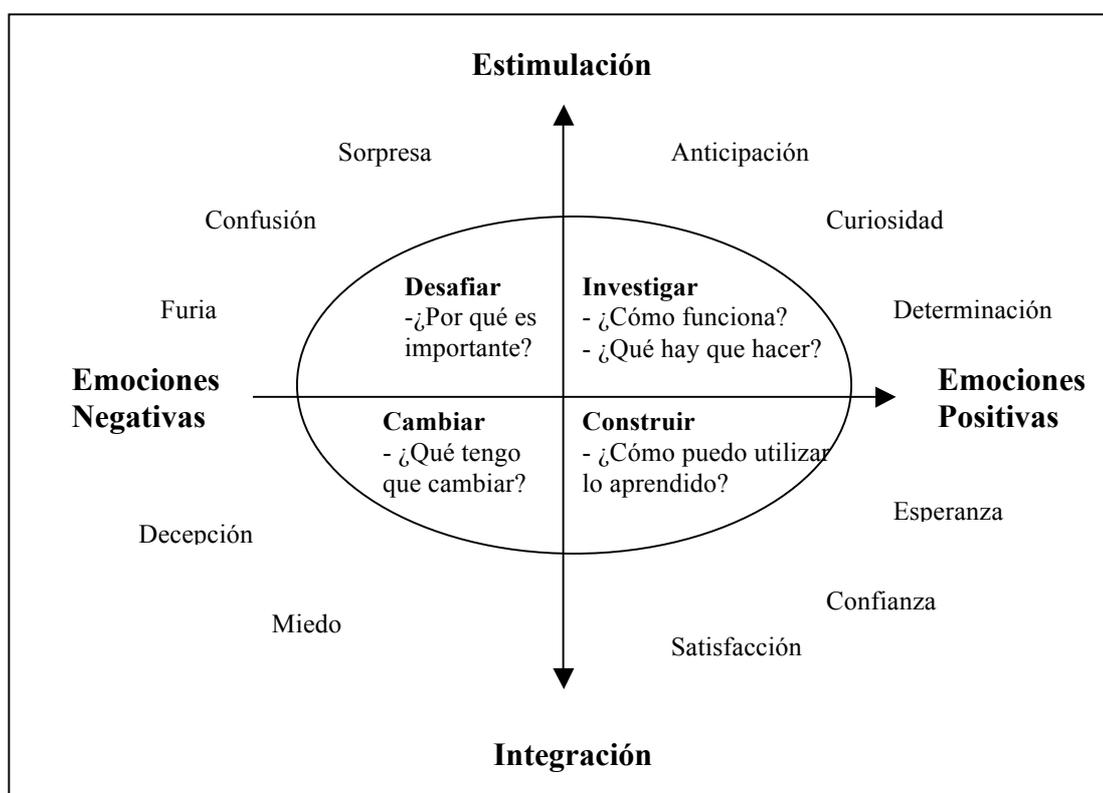
Para lograr una combinación de aprendizaje informativo y transformativo, según los autores, los programas tienen que tener los siguientes componentes (Strebel y Keyes, 2005):

- *Desarrollo de estados emocionales positivos.* Es importante que las técnicas incluidas en el programa, como las narraciones, los juegos de roles o los talleres, produzcan una experiencia de aprendizaje asociada con emociones positivas porque la asociación positiva conlleva a una mayor probabilidad de que el aprendizaje se aplique en la vida real, después del programa. Según la línea de investigación neuro-científica, las emociones son una parte indisoluble del razonamiento (Khwajy et al., 2005). Sin las emociones, el razonamiento es mucho más débil. Así, para que el aprendizaje genere un mayor impacto, es importante que durante el programa se fomente la expresión explícita de las emociones. Algunas de las técnicas para lograr este aspecto son:
  - *Establecer un entorno adecuado para el aprendizaje.* Las nuevas experiencias se generan con el aporte de nuevos conocimientos a las personas así como con la influencia determinante de las experiencias previas. De esta manera, es importante generar en los grupos de aprendizaje la apertura mental para compartir las experiencias previas

y, eventualmente, generar el desbloqueo de experiencias pasadas escondidas por la mente (Khwajy et al., 2005).

- *Generar unas relaciones de grupo que fomente las emociones.* Es importante generar una apertura mental que permita compartir la información entre las personas que forman el grupo. Así mismo, para generar un cambio real de comportamiento es importante que los programas tengan espacios específicos para la reflexión (Khwajy et al., 2005).

Para llevar la teoría a la práctica, los autores (Diagrama 4) proponen un modelo que asocia las emociones con las diferentes fases del círculo de aprendizaje del participante (Khwajy et al., 2005).



**Diagrama 4. Las emociones y el círculo de aprendizaje.**  
Fuente: Khwajy et al., 2005 basado en Reilly y Kort, 2003, p. 18.

- *Desarrollo de una energía positiva en el grupo.* Una de las claves para lograr una interacción positiva entre los distintos agentes que intervienen en el proceso de formación –los participantes, los profesores, los ponentes invitados– es fomentar la participación activa y lograr que todos y cada uno de los “actores” esté invitado a participar. Por otro lado, la teoría de aprendizaje de los adultos (Merriam y Caffarella, 1991; Cofer, 2000; Khwajy et al, 2005 basado en Knowles, 1978) sugiere que el aprendizaje es un proceso en el cual intervienen tres factores: los educadores, la persona que aprende y los otros integrantes del grupo. Para lograr el mayor impacto, se tiene que lograr un balance entre los tres factores para que cada uno ejerza a su vez cada uno de los papeles: de educador, de participante y de compañero. La variación de los papeles es la clave para fomentar la generación de la energía positiva en el grupo.
  
- *Desarrollo del programa en un contexto real.* Otro aspecto clave para que el programa genere impacto es que las sesiones, los debates, las narraciones, los casos estén ubicados en los contextos de negocios actuales para que los participantes los puedan comparar con su propia experiencia y les puedan encontrar una aplicación inmediata (Chiaburu y Tekleab, 2005).

La combinación de las emociones, la energía y el desarrollo de contenidos en un contexto real llevan un aprendizaje profundo y con impacto en cada una de las fases del círculo de aprendizaje (Diagrama 4).

Para lograr la simbiosis entre las tres dimensiones: intelectual, emocional y práctica, se recomiendan una serie de metodologías de aprendizaje (Adler et al., 2005):

- *Dimensión intelectual.* Algunas actividades para desarrollar el conocimiento y las habilidades relacionadas con el mismo son:
  - o Las conferencias basadas en casos reales, ejemplos prácticos a desarrollar o poner las bases teóricas del conocimiento. Así mismo, los directivos

invitados pueden participar en las sesiones de los profesores para complementar las sesiones académicas con casos reales.

- Las lecturas previas a las sesiones, que pueden sentar las bases para el diálogo durante las conferencias. Así mismo, las lecturas se pueden recomendar después de las clases para complementar el conocimiento adquirido en el aula.
  - Las encuestas que se pueden aplicar para recoger información valiosa sobre los aspectos estratégicos, organizativos u operativos de las empresas y comentarlas con los participantes.
  - Las historias y las narraciones se pueden utilizar como un complemento informativo que aporten, además, una variedad en el tipo de información (más coloquial).
  - Los estudios de casos seleccionados con el criterio de la aplicabilidad, ya que, siendo una herramienta clásica de la formación en *management*, pueden ser de poca utilidad en la formación de los directivos si se emplean de forma estandarizada.
- *Dimensión emocional.* Para construir esta dimensión se tienen que desarrollar, en primer lugar, un conocimiento de sí mismo, y en segundo lugar, una comprensión de los sentimientos de los demás (Goleman et al., 2002). Las actividades que pueden ayudar a desarrollar esta dimensión son:
- *Diagnósticos reflexivos.* Se trata de intentar que los participantes analicen por sí mismos por qué su actuación en ciertas situaciones han tenido éxito o no, qué aspectos de su comportamiento les favorecen en su trabajo e interacción con la empresa y los otros miembros. Cuando los diagnósticos se realizan en grupo tienen que ser manejados con mucho cuidado por el

facilitador para evitar el desarrollo de las emociones negativas o la agresividad (Adler et al., 2005).

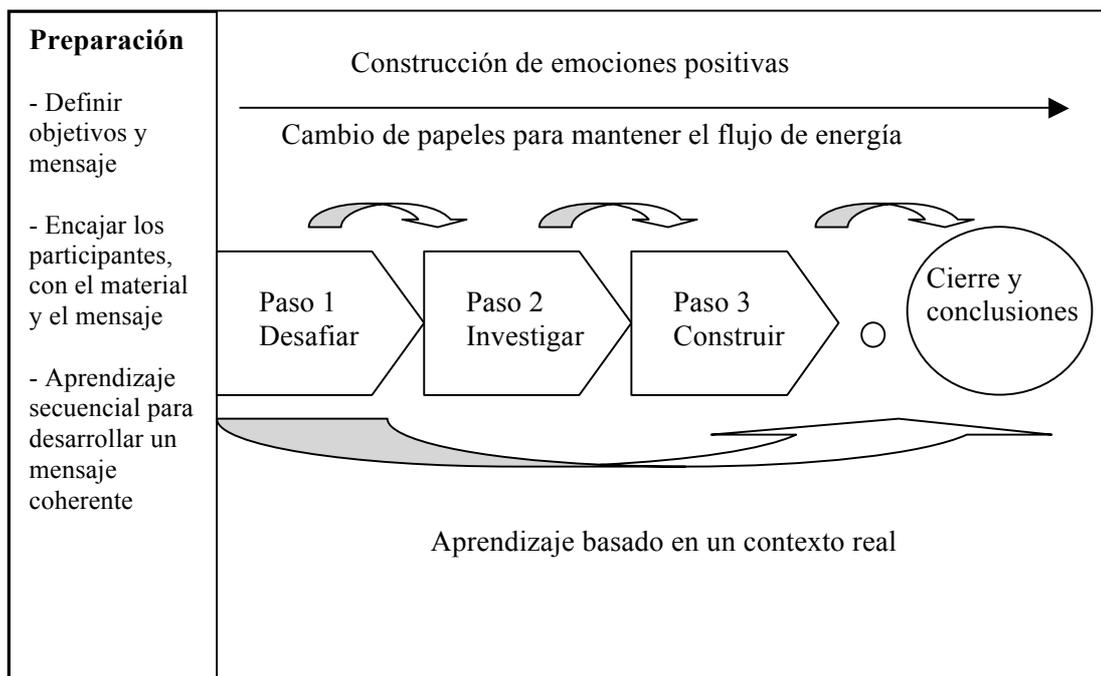
- *Intercambios de experiencias.* Esta técnica es muy útil en grupos pequeños, y especialmente, con directivos con mucha experiencia (por ejemplo, en los programas para la Alta Dirección). Una clave de éxito de estas sesiones es el rol del moderador en el manejo del tiempo.
- *Debates en pequeños grupos.* Los debates en grupos pequeños son positivos porque propician la participación y el intercambio de ideas por parte de todos los participantes, sin embargo, es importante el control del grupo por parte del moderador y su intervención para lograr un equilibrio entre las intervenciones.
- *Videos.* Las herramientas multimedia, especialmente las visuales, se han convertido en una técnica poderosa para lograr la implicación emocional y desarrollar una energía positiva en el grupo.
- *Coaching individual.* Es un aspecto muy importante en el desarrollo de las capacidades de liderazgo de los directivos. El *coach*, por un lado, puede tratar temas individuales en profundidad con el directivo, pero, por otro lado, lo puede observar en acción y hacerle recomendaciones sobre sus actuaciones reales.
- *Coaching colectivo o sesiones outdoor.* Los ejercicios al aire libre bajo la atenta observación de un grupo de facilitadores permite dar el *feedback* sobre la actuación de los directivos con un grupo de personas del mismo nivel.

- *Dimensión práctica.* Para desarrollar el conocimiento y las emociones en un contexto real se recomiendan una serie de metodologías de aprendizaje que permitan la integración de estos aspectos:
  - *Las simulaciones.* Hay distintos tipos de simulaciones que se pueden desarrollar para lograr diferentes objetivos de aprendizaje:
    - *Los escenarios.* En este caso, el profesor pide a los participantes que piensen como pueden aplicar una cierta teoría en su contexto real y generar un escenario de actuación. Es un ejercicio básico para desarrollar la capacidad de reflexión de los participantes.
    - *Los simuladores para la toma de decisiones.* Estas simulaciones suelen estar basadas en los programas de ordenador, y los participantes, normalmente, compiten en grupos para lograr maximizar los beneficios de unas empresas virtuales que pertenecen a unos sectores determinados. Estos ejercicios permiten a los participantes observar como los aspectos internos y el entorno interactúan para influir en el éxito o el fracaso de una estrategia.
    - *Las simulaciones organizativas se basan principalmente en los juegos de roles.* El origen de estos ejercicios son las técnicas teatrales, en los cuales cada participante juega un papel que le ha sido asignado. Al final del ejercicio, tanto los participantes como los facilitadores analizan su actuación y sacan conclusiones sobre la actitud, el comportamiento o la dinámica del grupo.
  - *Proyectos basados en la acción.* El desarrollo de los proyectos basados en problemáticas reales son una herramienta muy poderosa para situar el aprendizaje en un contexto real. Se pueden desarrollar distintos tipos de proyectos:
    - *Proyectos de la empresa.* El principal objetivo de estos proyectos es acelerar la implantación de la estrategia. Por lo tanto, la participación

de la Alta Dirección tanto en su identificación inicial como en su presentación es un aspecto importante para que estos proyectos tengan éxito y logren realmente apoyar la implantación de la estrategia.

- *Talleres estratégicos.* Normalmente están diseñados y realizados para apoyar la formulación de la estrategia, y por lo tanto, sus resultados tienen que ser la identificación de los proyectos críticos para la posterior fase de implantación.
- *Proyectos de otras empresas o viajes de estudios.* Estos proyectos son útiles para los grupos de directivos de alto potencial, y se desarrollan muchas veces como una consultoría de varios meses. Cuando el perfil de los participantes es más *senior*, los viajes de estudios permiten comparar su realidad empresarial con la de otros países o regiones.

En el Diagrama 5, se puede observar una propuesta de una sesión de aprendizaje basada en tres dimensiones: las emociones, la energía y el contexto y que refleja los conceptos mencionados anteriormente en este apartado.



**Diagrama 5. Esquema de una sesión de aprendizaje basada en emociones, energía y contexto.**

Fuente: DiStefano et al., 2005, p. 45.

### 2.3.2 Triángulos de la vida mental, el conflicto y las relaciones

Para que el impacto de un programa de formación para directivos (*Executive Education*) sea mayor y genere cambios positivos en los participantes, los profesores tienen que enfocarse, en la fase de diseño e impartición de los programas, tanto en los procesos cognitivos como emocionales. Para lograr estos objetivos, De Vries y Korotov (2007) identifican tres aspectos clave para impactar en el desarrollo de los participantes tanto a nivel cognitivo como emocional:

- *El triángulo de la vida mental.* Este aspecto refleja las necesidades de las personas alrededor de sus aspectos vitales y unen el conocimiento, la emoción y el comportamiento. Para iniciar un proceso de mejora y de cambio, una persona necesita entender a nivel cognitivo la necesidad de cambio, pero también tiene que estar involucrado a nivel emocional para que logre un cambio real y efectivo en su comportamiento. Por esta razón, los programas de formación de directivos

tienen a veces la función de laboratorio, donde los directivos, a través de distintas metodologías, “juegan”, analizan su personalidad, trabajan en la disminución del miedo y de la resistencia y hacen *test* junto con sus profesores y los otros participantes alrededor de sus nuevos conocimientos, sentimientos, comportamientos, antes de llevarlos al mundo real (De Vries y Korotov, 2007). El uso de los métodos psicológicos, tests de personalidad, *coaching*, ayudan a que los programas de formación de directivos generen cambios que perduren a largo plazo después de su finalización.

- *El triángulo del conflicto.* Este aspecto se enfoca en el comportamiento defensivo del directivo que le puede llevar a la pérdida de oportunidades. Para mejorar este comportamiento, es importante que el programa emplee metodologías que lleven al directivo a entender qué se esconde detrás de un comportamiento defensivo – su propio comportamiento y el de los demás- cómo se puede superar y cómo puede lograr un equilibrio emocional que le permita ejercer sus funciones directivas con mayor serenidad y objetividad. En este caso, la participación tanto de los profesores como de los otros participantes es clave y se recomienda que estas técnicas se apliquen en grupos pequeños, donde se puede recibir un *feedback* personalizado. Así mismo, para que el apoyo mutuo de los participantes no sea un momento dentro del programa, se recomienda que se fomente la interacción postprograma, en forma de *coaching* en grupo o a través de un plan de comunicación postprograma o de las relaciones de la red de antiguos alumnos.
- *El triángulo de las relaciones.* En este aspecto, los programas se enfocan en hacer reflexionar a los participantes sobre el efecto que las relaciones pasadas tienen sobre sus pautas de comportamiento actuales. Así mismo, las pautas pasadas pueden ayudar a explicar la relación con uno mismo así como con los demás, y pueden clarificar muchos de los problemas causados por las patologías de las relaciones en el trabajo.

El análisis de los tres triángulos –de la vida mental, el conflicto y las relaciones– ayudan a identificar otros cinco puntos clave en el diseño de un programa de formación para directivos (*Executive Education*), que son:

- *La correcta selección de los participantes.* Para lograr un análisis profundo de los tres triángulos y poder trabajar con los participantes tanto a nivel cognitivo como emocional, se recomienda seleccionar a los participantes con base en los siguientes criterios (De Vries y Korotov, 2007):
  - El nivel de motivación para aprender y cambiar;
  - La capacidad de ser abierto y participativo;
  - La capacidad de ser empático;
  - Las capacidades emocionales;
  - El grado de estabilidad psicológica;
  - La capacidad de autoanálisis;
  - La capacidad de observación de los demás;
  - La tolerancia al estrés y la ansiedad;
  - La flexibilidad.

Los autores (De Vries y Korotov, 2007) recomiendan la realización de un programa previo –de calentamiento y nivelación– que permita a los profesores indagar más acerca de los candidatos. Así mismo, el programa previo permite a los participantes conocer más acerca de su capacidad de autoexploración y para asumir que es también su propia responsabilidad hacer que las cosas cambien en la organización.

- *La identificación del punto focal alrededor del cual los participantes necesitan trabajar.* Para lograr un mayor impacto sobre el aprendizaje de los participantes, tanto a nivel emocional como cognitivo, se recomienda que se utilicen muchas herramientas exploratorias durante el desarrollo del programa, tales como autoanálisis, la evaluación 360 grados, el *feedback* anónimo por parte del entorno del trabajo y el entorno personal, así como las observaciones y reflexiones por

parte de los otros participantes. Una herramienta muy eficiente recomendada por los autores (De Vries y Korotov, 2007) es la narración, como herramienta de reflexión y análisis. Poder contar su propia historia y analizarla con los otros participantes, así como escuchar otras historias, puede ayudar a los participantes a entender sus propios retos de manera más profunda.

Así mismo, como se mencionaba en el apartado anterior, la identificación previa de los estilos de aprendizaje de los participantes, será clave para personalizar las metodologías empleadas y ayudarles a concentrarse en aquellas que mejor se adapten a su forma de desarrollarse.

- *La creación de un espacio para experimentar con confianza que permita la iniciación de un proceso de cambio.* Uno de los principales objetivos de los programas de formación para directivos es fomentar su desarrollo a través de un proceso de cambio. Para iniciar este proceso durante el programa, se recomienda utilizar un formato modular que permita a los participantes interactuar durante el programa, experimentar entre los módulos, fuera del aula y volver al siguiente módulo del programa a recibir y dar un nuevo *feedback*. Así mismo, para iniciar un proceso de cambio, se recomienda emplear técnicas de análisis que refuercen positivamente al participante, a través de la identificación de sus puntos fuertes, así como de las actuaciones exitosas en su presente y pasado. El siguiente paso para reforzar al participante en el proceso de cambio es introducirlo en las técnicas de anticipación que le permita analizar las situaciones futuras con detenimiento y definir, a través de distintos escenarios, las decisiones más acertadas.
- *El empleo de las dinámicas de grupo para fomentar la transformación y llegar a la internalización del proceso de cambio.* Para que el proceso de cambio sea real y que el participante logre internalizarlo, se refuerza la idea de los programas modulares que permitan realizar dinámicas presenciales y virtuales de grupos. Se recomienda realizar sesiones de *coaching* así como *conference calls* entre los

participantes, entre los diferentes módulos para mantenerse informados e intercambiar ideas acerca de los planes y los proyectos que se proponen llevar a cabo. Así mismo, se recomienda mantener una red social después de la finalización del programa y, si estas redes logran mantenerse activas se consideran como un indicador de un proceso exitoso.

- *La correcta selección de los profesores, los facilitadores y los coach.* Para que los programas de desarrollo de directivos generen impacto tanto sobre los participantes como sobre sus vidas organizativas, es importante que los profesores utilicen metodologías que indaguen más allá del estudio de caso o de las simples lecturas, y profundicen –junto con los participantes– en sus conocimientos, habilidades y actitudes –a través de técnicas exploratorias a nivel emocional-. En los programas de desarrollo directivo que tienen como objetivo generar un proceso de cambio, los profesores, los facilitadores y los *coach* tienen que haber realizado ellos mismos los ejercicios de introspección que emplearán en el programa, a la vez que tendrán que emplear mucho más tiempo en el trabajo en el aula y fuera del aula que en los programas tradicionales, enfocados en los estudios de caso y las lecturas.

### **2.3.3 Elementos clave según Kirkpatrick y Kirkpatrick**

Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) definen un modelo de programas de formación efectivos basados en 10 requisitos fundamentales:

- *El programa tiene que estar fundamentado en las necesidades de los participantes.* Según los autores, identificar correctamente las necesidades es un requisito fundamental para el éxito y la evaluación del programa. Así mismo, el autor sugiere varias vías para la identificación de necesidades:
  - Encuestas realizadas a los mismos participantes sobre los conocimientos o las competencias que sienten que necesitan para realizar mejor su trabajo.

- Entrevistas con los superiores de los participantes para identificar los conocimientos o las competencias que piensan que necesitan sus subordinados. Según el autor, el contacto previo con los superiores no solamente ofrecen una información valiosa, sino que permite generar un mayor apoyo hacia el programa.
  - Entrevistas o encuestas con los subordinados de los participantes sobre las necesidades que identifican en sus superiores. Estas encuestas tienen un mayor riesgo pero pueden dar información muy valiosa. Una manera de recoger esta información es a través de las evaluaciones 360 grados.
  - Estudiar los registros sobre la evaluación de los resultados de los participantes en sus trabajos. La clave para tener la información necesaria es, en este caso, el departamento de RR.HH.
- 
- *Identificar con claridad los objetivos de aprendizaje.* La clave en este punto es transformar las necesidades en objetivos concretos que definan lo que se espera que los participantes aprendan en el programa. Los tres posibles objetivos que puede tener un profesor en un programa, según Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) son: mejorar el conocimiento en unos temas determinados, mejorar las competencias y cambiar las actitudes.
  - *Planificar el programa en un período de tiempo y con un horario adecuado.* Es importante consultar la agenda de trabajo del grupo, los períodos de máximo estrés así como los mejores horarios. Si este aspecto no está bien definido, la actitud de los participantes hacia el programa puede ser negativa.
  - *Organizar el programa en el lugar y las instalaciones adecuadas.* La localización, los tiempos de desplazamiento, la adecuación de las salas para poder desarrollar las metodologías empleadas son aspectos secundarios pero que pueden influir determinadamente en el éxito del programa.

- *Seleccionar correctamente el grupo de participantes.* Se tiene que realizar no solamente una correcta identificación de necesidades, sino de los participantes que realmente tienen que desarrollarlas. Por ejemplo, mezclar jefes y subordinados es una decisión clave que se tiene que tomar en función de la cultura organizativa. Por otro lado, con base en el tamaño de la empresa, el tipo de metodologías empleadas mayoritariamente en el programa (más conferencias o más talleres interactivos), el coste, o las habilidades de los profesores, se tiene que decidir también el tamaño más adecuado de los grupos.
  
- *Seleccionar a los profesores más apropiados para el programa.* Según los autores (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007), este requisito es crítico, y quizás el más importante. Las principales características que tienen que cumplir los profesores son el conocimiento de los temas y su capacidad para transmitirlos efectivamente. Otras características complementarias son el deseo de enseñar, el conocimiento del grupo, la habilidad para facilitar los debates, el intercambio de opiniones y la química con el grupo. Otro aspecto importante de la relación con los profesores es explicarles con anterioridad los criterios de evaluación y entregarles las hojas de evaluación antes de empezar sus sesiones.
  
- *Utilizar las técnicas y las ayudas apropiadas.* Para identificar los materiales de apoyo más idóneos, los autores (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2007), recomiendan utilizar tres criterios principales:
  - Que puedan ayudar a mejorar la comunicación con el grupo;
  - Que logren que el grupo sea participativo;
  - Que logren captar la atención y el interés de los participantes.
  
- *Cumplir los objetivos del programa.* Es uno de los requisitos más obvios, según los autores, pero no el más fácil de lograr. En ningún momento se tienen que perder de vista los objetivos iniciales del programa.

- *Satisfacer las expectativas de los participantes.* Los autores separan los objetivos del programa de la satisfacción de las expectativas. Aunque los objetivos se pueden lograr, no siempre se logra la motivación, participación y satisfacción de los participantes. Para lograr este punto es muy importante el diseño y el empleo de las hojas de evaluación de los programas.
- *Evaluar el programa.* El sistema de evaluación del programa se tiene que establecer antes de que se empiece a desarrollar. Las hojas de evaluación deberán estar diseñadas y listas para utilizarse. Así mismo, es importante tomar una decisión en la fase de diseño sobre si se emplearán técnicas de medición del aprendizaje (exámenes). Si se decide utilizar exámenes, es recomendable realizar un *pretest* antes de iniciar el programa. Así mismo, si se decide medir el comportamiento o los resultados en el puesto de trabajo, se tienen que emplear distintas técnicas como mínimo después de 3 meses de la finalización del programa.

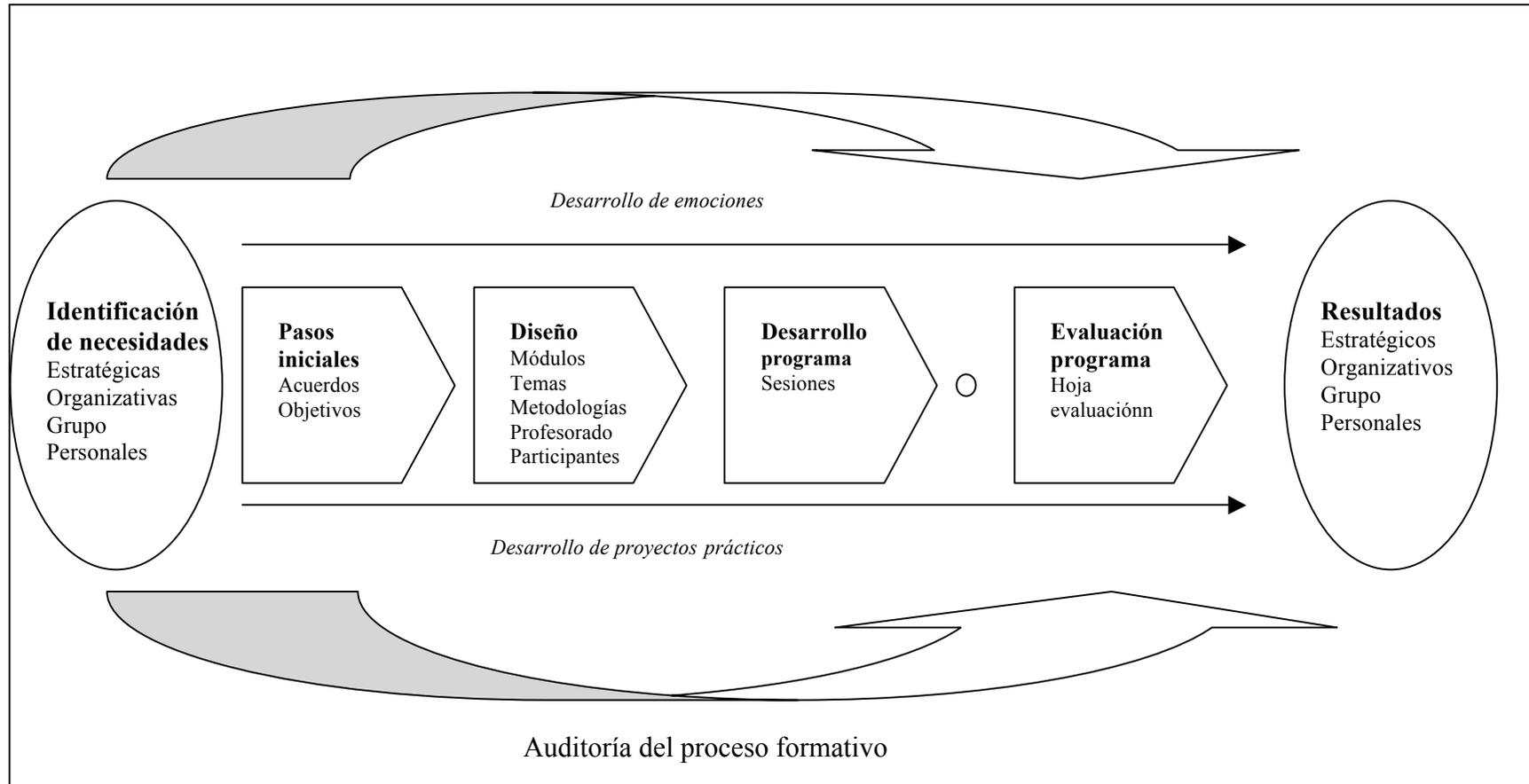
### **2.3.4 Resumen y aspectos relevantes**

Para generar programas de formación de alto impacto es imprescindible un profundo conocimiento y una correcta aplicación de las diversas teorías de aprendizaje así como un proceso bien definido –desde la identificación de las necesidades, hasta la recopilación de la información, la definición de los pasos iniciales, del diseño, del desarrollo de los programas– así como de todo el entorno alrededor de la formación en el aula –las comunidades de aprendizaje, los procesos de *coaching* o desarrollo emocional y los proyectos- (ver Diagrama 6).

Uno de los modelos de aprendizaje que forman la base para el diseño de los programas de formación es el modelo de Kolb que identifica los estilos de aprendizaje de las personas y recomienda las metodologías más idóneas para emplear en un programa en función de las características de cada grupo. En la teoría de Kolb se menciona, así mismo, que las personas modifican su estilo de aprendizaje en función de la experiencia así como de su edad, argumentando que los adultos tienden a incorporar más estilos que los niños o los jóvenes.

Sin embargo, hay un aspecto muy importante que puede influir de manera determinante en el estilo que una persona puede emplear en la resolución de un problema, y éste es el contexto. En la literatura no se hace referencia al contexto, y este aspecto deja un *gap* que debería estar analizado y que podría ayudar, por ejemplo, a los equipos de diseño de los programas de formación para identificar las metodologías más idóneas en un programa.

Así mismo, debido a que la comunidad de aprendizaje formada por un grupo de directivos matriculados en un programa es muy distinta en función de las características particulares de cada participante, el diagnóstico previo de sus estilos de aprendizaje se transforma en el factor clave para el diseño de un programa de impacto.



**Diagrama 6. Marco para el desarrollo de un programa de formación para directivos con impacto.**

Fuente: Elaboración propia basada en Cordero et al., 2005, p. 85.

Por lo tanto, los programas con impacto para directivos, tienen varias características relacionadas tanto con aspectos relativos a la empresa, como con aspectos relativos a la escuela que los imparte (Cordero et al., 2005). Los aspectos claves para el éxito del programa, relacionados con la empresa son:

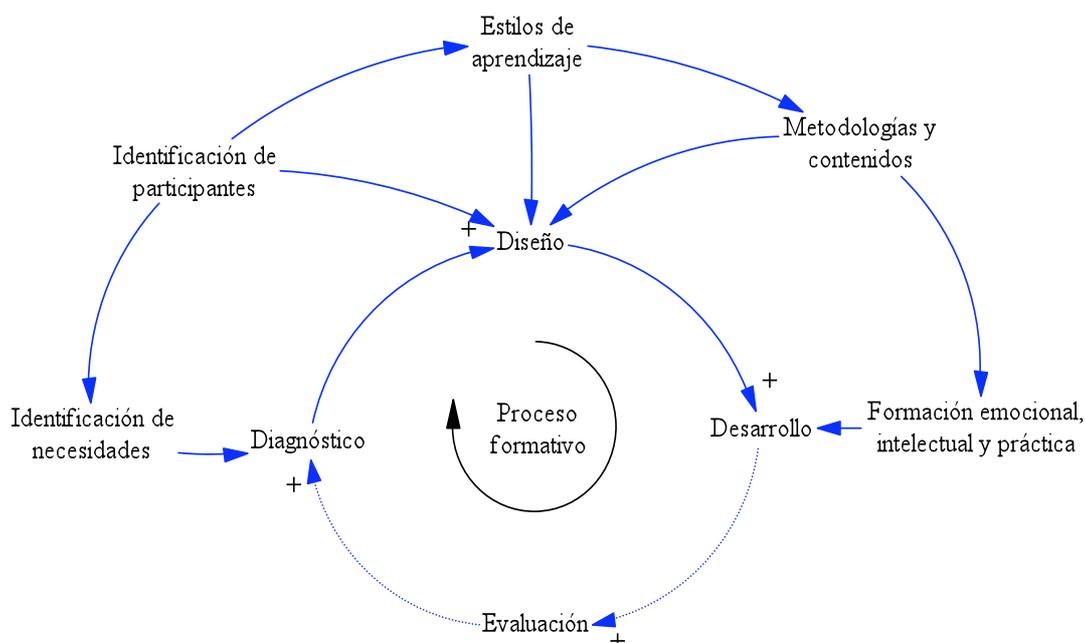
- La identificación correcta de las prioridades de la empresa: la definición de la estrategia, implantación de la estrategia, cambios generacionales, prioridades operativas, etc.
- La identificación correcta de los participantes en un programa. Los programas que la empresa diseña a medida para sus directivos tienen un mayor impacto que los programas abiertos, ya que permite la concentración de todo el grupo en su formación para lograr los objetivos estratégicos de la empresa.
- La identificación previa de los estilos de aprendizaje de los participantes para identificar y emplear las mejores metodologías de aprendizaje en el programa.

Así mismo, los aspectos claves para el éxito del programa, relacionados con la escuela que los imparte son:

- La comprensión de las necesidades de la empresa y el diseño de los contenidos más adecuados impartidos en las secuencias correctas y relacionadas con el contexto real en el cual actúan los directivos.
- La selección de las metodologías apropiadas para lograr la combinación de los aspectos emocionales, intelectuales y prácticos para que el programa genere un impacto tanto en los participantes como en su organización.

Las escuelas deberían solicitar a las empresas por un lado, un trabajo previo con el equipo de Alta Dirección para identificar correctamente los objetivos del programa, y por otro lado, deberían ser capaces de solicitar y realizar un estudio previo de los

participantes en el programa desde distintos puntos de vista, su posición en la empresa, sus retos y objetivos, así como sus expectativas relativas al programa y sus estilos de aprendizaje preferidos (Diagrama 7).



**Diagrama 7. Factores críticos de éxito en el diagnóstico, diseño y desarrollo de los programas de formación para directivos.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Una vez identificados los factores críticos de éxito para las primeras fases del proceso formativo, el diagnóstico, diseño y desarrollo, en el siguiente apartado se pasa a analizar los modelos de evaluación de los programas de formación y los factores claves para mejorar, a través de la medición, el impacto sobre los directivos y las empresas.

## **2.4 MODELOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN**

En la primera parte de esta investigación se han estudiado dos factores clave de éxito de los programas de formación para directivos: los estilos y el proceso de aprendizaje de los participantes. Sin embargo, como se mencionaba en los apartados anteriores, uno de los aspectos más importantes de los procesos formativos es su evaluación.

Si la evaluación se trata como un proceso que se desarrolla en paralelo con el proceso formativo que se aplica en todas las etapas –diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación final-, se puede maximizar el impacto de la formación asegurándose la alineación del programa en todo momento con los objetivos del mismo.

Por lo tanto, la evaluación tiene que ser coherente con los programas diseñados y enfocada en ayudar a maximizar los resultados del proceso formativo. En la literatura, los modelos de evaluación de los programas de formación se han estudiado desde distintos enfoques, desde la satisfacción de los participantes con el programa, a la transferencia del aprendizaje al entorno laboral y a la rentabilidad de la formación.

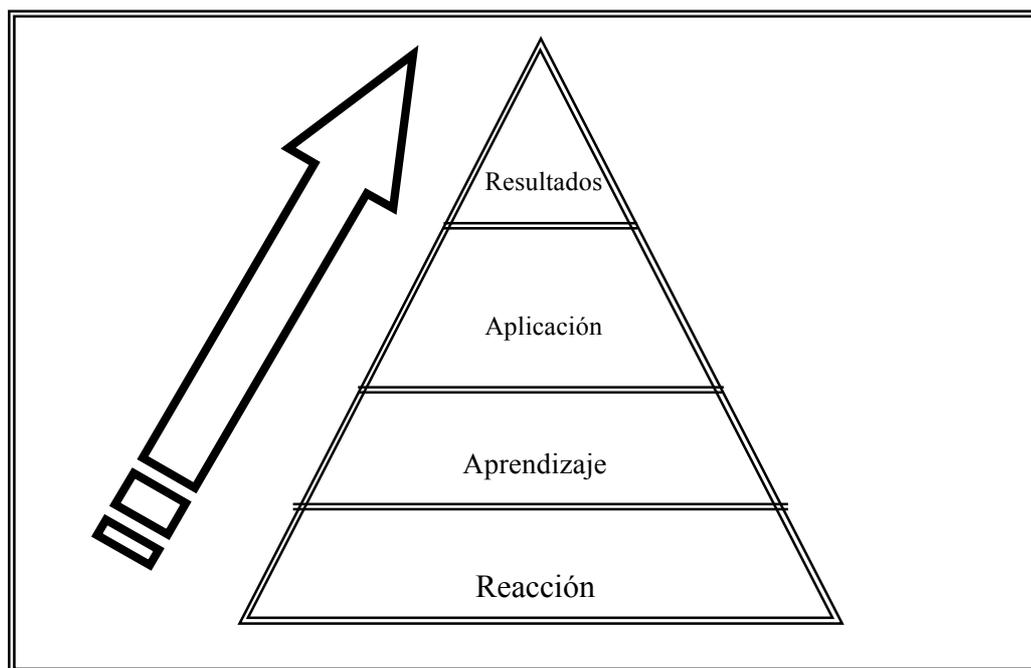
A continuación se revisan distintos enfoques de la evaluación de los programas de formación, desde la perspectiva de la evaluación como un medio para ampliar el impacto del programa hasta su análisis como un proceso de auditoría paralelo con el proceso formativo.

### **2.4.1 Modelo de evaluación de Kirkpatrick**

La evaluación de los programas de formación ha sido sujeto de muchas investigaciones sin embargo, el modelo de referencia tanto para los teóricos como para los directivos han sido los cuatro niveles desarrollados por Kirkpatrick (1979).

El modelo de evaluación de los programas de formación (Kirkpatrick, 1979), tiene cuatro niveles: la reacción, el aprendizaje, la aplicación y los resultados (Diagrama 8). Según este modelo, la evaluación siempre debe empezar con el nivel uno, la reacción y, posteriormente, según la disponibilidad de tiempo y de presupuesto del programa, se tienen que evaluar los siguientes tres niveles.

La información resultante de cada nivel sirve como base para la evaluación del próximo. Así, cada nivel sucesivo representa una medida más precisa de la eficacia del programa de formación, pero requiere al mismo tiempo de una inversión mayor en cuanto al tiempo y al rigor del análisis (Winfrey, 1999).



**Diagrama 8. Modelo de evaluación en cuatro niveles.**  
Fuente: Kirkpatrick, 1979.

- *La reacción* se define como el grado de satisfacción que el programa ha generado entre los participantes y mide su apreciación en el momento de concluir el programa.

Kirkpatrick (2006) define el objetivo de la evaluación de reacción como la medición de la percepción de los participantes en relación con la experiencia de aprendizaje relativa al programa, los contenidos, el instructor y la relevancia para su puesto de trabajo.

Según el autor, todos los programas de formación deberían ser evaluados por lo menos en este primer nivel. Las hojas de reacción son llamadas normalmente “las hojas felices” ya que miden el nivel de satisfacción de los participantes sin medir el aprendizaje, la aplicabilidad de los conceptos aprendidos o los resultados en el puesto de trabajo.

Además de ser una fuente de información valiosa para la mejora del programa, las hojas de reacción suministran información relevante para evaluar el siguiente nivel, el aprendizaje de los participantes. Aunque no siempre una reacción positiva de los participantes asegura un buen nivel de aprendizaje, sí representa una buena base de partida.

- *El aprendizaje* es el siguiente nivel de medición del modelo de Kirkpatrick y está relacionado directamente con el nuevo conocimiento adquirido durante el programa. La medición de este nivel intenta determinar los avances de los participantes en relación con el nuevo conocimiento adquirido, la mejora de las habilidades o los cambios de actitud. Para obtener resultados fiables en este nivel, se recomienda hacer mediciones previas y posteriores al programa para comparar y determinar los cambios.
  
- *La aplicación* es el tercer nivel de medición y está relacionado con el cambio posterior de comportamiento en el puesto de trabajo. Un cambio positivo reflejaría la transferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en el programa al puesto del trabajo y al entorno diario del participante.

La medición a este nivel es más compleja porque implica una observación a largo plazo de los participantes, y debido a las restricciones de presupuestos y recursos de las empresas, en la mayoría de los casos no se realiza.

Sin embargo, la falta de datos sobre los cambios concretos en los puestos de trabajo representa una gran limitación para el diseño de programas de seguimiento y la continuidad del proceso de desarrollo de los directivos, lo que a su vez puede llevar a un gasto futuro mayor en la formación.

- *La medición de los resultados* es el último nivel del modelo de Kirkpatrick y está relacionada con los indicadores de gestión y rendimiento, como el incremento de la productividad, las tasas reducidas de absentismo, la reducción de costes o la retención.

La medición del cuarto nivel también es poco empleada por las empresas. Aunque para cualquier organización, el objetivo final de la inversión en un programa de formación es mejorar los resultados de sus directivos, es muy complicado determinar una relación directa entre sus resultados y el programa de formación. Algunas de las limitaciones son la dificultad de aislar los efectos de la formación en el desempeño del directivo, debido a la presencia de muchos aspectos intangibles en la labor de un directivo comparando con el trabajo de un técnico.

Es mucho más fácil diseñar indicadores, por ejemplo, para medir si la producción presenta menos fallos después de un programa de formación para los técnicos que medir la mejora de la capacidad de liderazgo de un directivo después de un programa de habilidades.

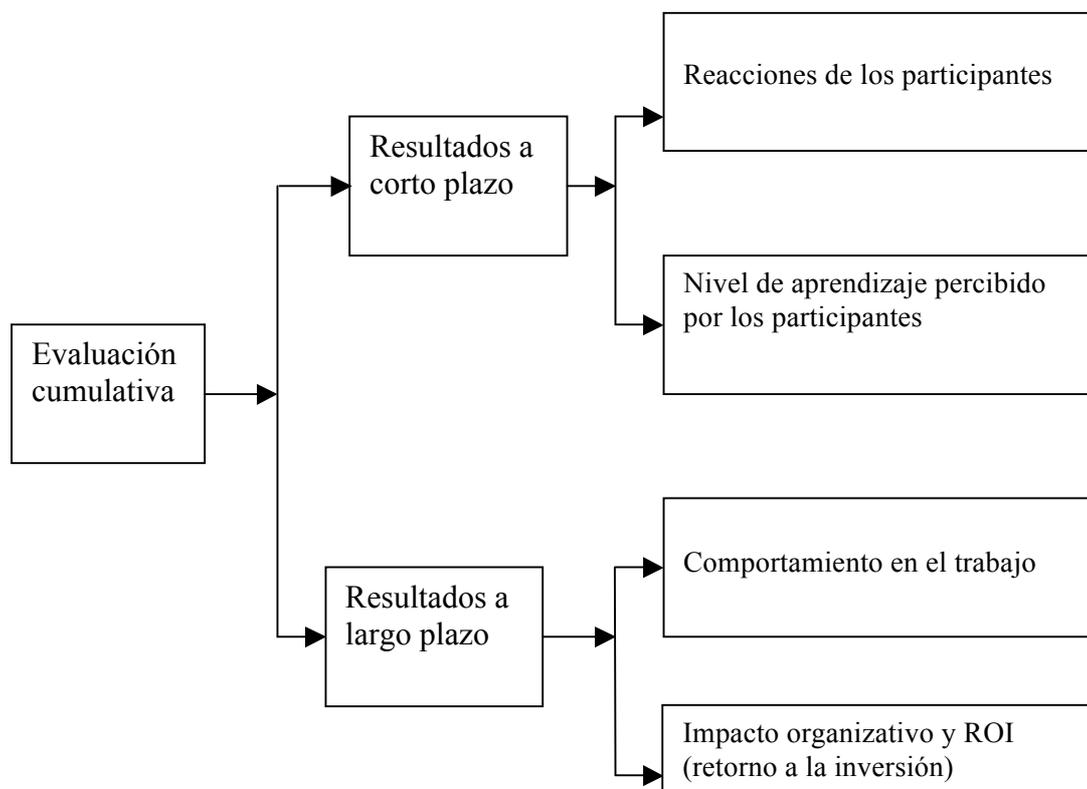
Mientras que, en el primer lugar, los indicadores se basan en mediciones puntuales, concretas, en el segundo lugar, la medición se basa en percepciones o en la observación del comportamiento del directivo a largo plazo.

#### **2.4.2 Modelo de evaluación formativa y cumulativa**

Otros investigadores (Wang y Wilcox, 2006) han desarrollado, a partir de los estudios de Kirkpatrick otros modelos para los programas de formación intentando ofrecer nuevas herramientas para mejorar su evaluación:

- La evaluación formativa (*Formative Evaluation*). El objetivo de esta evaluación es identificar fallos o puntos de mejora en el material pedagógico, métodos, objetivos de aprendizaje con el fin de incorporar mejoras durante las fases de diseño y desarrollo de los programas. Así mismo, la evaluación formativa (también conocida como interna) es un método para medir el valor de un programa mientras las actividades se están desarrollando. Esta parte de la evaluación se centra en el proceso. Los primeros dos niveles del modelo de Kirkpatrick, la Reacción y el Aprendizaje se pueden considerar evaluaciones formativas.
- La evaluación cumulativa (*Summative Evaluation*). El objetivo de esta evaluación es medir si los objetivos del programa han sido cumplidos y si los resultados son los esperados. La evaluación cumulativa se realiza después de que el programa haya concluido, y uno de sus principales objetivos es realizar un resumen general a través de la medición de los resultados del programa y el *assessment* (la medición de las competencias) de los participantes (Diagrama 9).

La evaluación a corto plazo se realiza normalmente a través de un cuestionario y mide algunos de los siguientes aspectos: los objetivos del aprendizaje; el contenido y el diseño del programa; la metodología; el entorno de aprendizaje; y la tecnología, en ciertos casos.



**Diagrama 9. Marco para la evaluación acumulativa.**

Fuente: Wang y Wilcox, 2006.

La evaluación a largo plazo intenta medir la transferencia de la formación al lugar del trabajo. Se considera un resultado como positivo cuando los cambios introducidos por los participantes después del programa en los lugares de trabajo perduran por un período de tiempo largo. Las metodologías más recomendadas para llevar a cabo esta evaluación son las observaciones directas y los *assessments* (Yorks et al., 2007).

La evaluación acumulativa, conocida también como externa, es por lo tanto, un método de medir el valor de un programa después de su conclusión. El foco está en el resultado. Los últimos dos niveles del modelo de Kirkpatrick, la aplicación y el resultado, se pueden considerar evaluaciones acumulativas.

### **2.4.3 Evaluación y auditoría de la formación**

Otros autores (Dolliver, 1994; Yorks et al., 2007) analizaron el proceso de definición de los objetivos de la evaluación para lograr un mejor resultado. De esta manera, la información que se desea recoger con la evaluación se tiene que definir durante la fase de diseño de los programas de formación. La definición de los objetivos durante el *assessment* inicial, de identificación de necesidades, puede ser un punto clave para obtener posteriormente evaluaciones valiosas para el programa.

Este sistema de medición, sería una herramienta práctica y útil para medir el nivel 3 y 4 de Kirkpatrick y daría a los directores de RR.HH. y Formación la información necesaria para el diseño de las siguientes acciones formativas con los mismos grupos de directivos, generando, de esta manera, un proceso integrado de desarrollo.

Según Dolliver (1994), el proceso de evaluación se inicia durante el desarrollo de la formación y divide las evaluaciones en dos tipos:

- *Evaluaciones inmediatas*, o las “hojas felices”, que miden la reacción de los programas inmediatamente después de la finalización de cada sesión o del programa (primer nivel de medición de Kirkpatrick). Aunque no reflejan el grado real de aprendizaje de los participantes, se espera que los participantes contentos con el programa estén más abiertos a aplicar los conceptos aprendidos en su puesto de trabajo. Otra manera de medir el aprendizaje inmediato durante el programa es a través de distintas metodologías como los juegos de roles, los trabajos desarrollados durante las sesiones de clases, los estudios y análisis de casos o los *tests*.
  
- *Evaluaciones intermedias*, son aquellas evaluaciones realizadas 6 meses después del programa de formación, y miden el uso y la aplicación de las competencias o los conocimientos adquiridos durante el programa (el nivel 3 del modelo de Kirkpatrick). Esta evaluación establece en qué medida la formación se ha

transferido al trabajo. Algunos de los indicadores de mejora que se pueden analizar durante las evaluaciones intermedias son:

- Las tasas de absentismo;
  - Indicadores de calidad, como los tiempos, las tasas de error o los registros de accidentes laborales;
  - Indicadores de clientes, incluidas las quejas y las devoluciones.
- *Evaluaciones a largo plazo*, son aquellas evaluaciones que miden los cambios sostenidos tanto en los resultados del grupo como en las personas (el nivel 4 del modelo de Kirkpatrick). Las evaluaciones de este tipo se llevan a cabo volviendo a medir indicadores analizados en las evaluaciones intermedias, y se busca identificar mejoras o las aplicaciones de nuevas competencias en el trabajo. Para que las mejoras perduren, se recomienda realizar nuevos talleres para fortalecer el cambio y la aplicación de nuevas herramientas, conocimientos y competencias.

El modelo de evaluación propuesto por Dolliver es un sistema parecido a los sistemas de auditoría y presenta la ventaja de que mide todo el proceso formativo y por lo tanto, puede contribuir significativamente a aumentar el impacto final de la formación.

En esta misma línea, de definición de sistemas de evaluación que mejoren el resultado final de la formación, otros investigadores han trabajado en el modelo de Kirkpatrick y han añadido otras dimensiones al sistema inicial (Brinkerhoff, 1988). Este autor propone un modelo de evaluación en 6 pasos que cubra todas las etapas del proceso de formación: la planificación, el desarrollo y la implantación.

La hipótesis de partida para el diseño del modelo es que los programas de formación se tienen que diseñar para producir beneficios a nivel organizativo. Con base en esta premisa, el modelo incluye los siguientes pasos con las preguntas y los procedimientos que pueden emplearse para aplicar el modelo (Diagrama 10).

<b>Modelo en 6 pasos para evaluar un programa de formación (auditoría de la formación)</b>
<b>Pasos y procedimientos que se pueden aplicar</b>
<b>1. La etapa de evaluación y definición de objetivos</b> (“¿Cuáles son las necesidades específicas?”) <b>Procedimientos:</b> auditorías organizacionales, observaciones, encuestas, revisión de documentación, estudios de contextos.
<b>2. Diseño del programa</b> (“¿Qué es lo que va a funcionar?”) <b>Procedimientos:</b> revisión de la literatura, revisión de expertos, pruebas pilotos, revisión por parte de los participantes.
<b>3. Implementación del programa</b> (“¿Está funcionando?”) <b>Procedimientos:</b> análisis de los datos recogidos, comentarios y feedback por parte de los participantes y los formadores.
<b>4. Resultados inmediatos</b> (“¿Cuál es el aprendizaje?”) <b>Procedimientos:</b> pruebas de conocimiento, observaciones, simulaciones, informes de auto evaluación.
<b>5. Resultados a medio plazos</b> (“¿Se utilizan los conceptos aprendidos?”) <b>Procedimientos:</b> auto evaluación, evaluación de los compañeros y de los superiores.
<b>6. Impactos</b> (“¿Generó el programa un impacto real?”) <b>Procedimientos:</b> auditorías organizacionales, análisis de resultados, encuestas, comparaciones costes/beneficios.

**Diagrama 10. Modelo de evaluación en 6 pasos.**

**Fuente: Brinkerhoff, 1988.**

Sin embargo, como se comentaba anteriormente, es difícil de aplicar a un programa de directivos cualquiera de los modelos anteriores (Hunt y Baruch, 2003), ya que, a diferencia de la formación técnica de los operadores, donde los beneficios y resultados de la formación se pueden medir con indicadores claros y precisos (tasa de productos defectuosos, productividad, disminución de las quejas de los clientes), en el caso de los directivos, la formación tiene un alto componente intangible, y por lo tanto, su impacto es más difícil de medir.

Adicionalmente, dadas las estructuras matriciales de las organizaciones actuales, es muy difícil aislar las variables relacionadas exclusivamente con el trabajo de un directivo, lo que dificulta aún más la medición de su desempeño.

Para ello, algunos investigadores enfocaron sus trabajos en desarrollar modelos que permitan medir la consecución de resultados (el nivel 4 de medición de Kirkpatrick). El modelo de diseño de las evaluaciones orientadas a la consecución de resultados es, por lo tanto, uno de los principales aportes de McClelland, relacionado con los programas de formación (Lingham et al., 2006, basado en McClelland, 1994).

Según este autor, la evaluación es la fase del proceso de formación más olvidada. Esto se debe principalmente a las restricciones presupuestarias y otro tipo de restricciones, como el tiempo, la falta de información estructurada, la inexistencia de un análisis previo de las competencias directivas, así como la falta de un plan de carrera.

La falta de un sistema de evaluación efectivo está llevando al uso de formularios estandarizados de evaluación que presentan muchas limitaciones, como la falta de medición de la relación entre los objetivos del programa y los resultados reales, la falta de la evaluación específica de cada tipo de la metodología empleada, o la falta de medición individual.

Para mejorar las restricciones de los sistemas clásicos de evaluación, el autor propone un enfoque más estratégico de la evaluación, orientada a la consecución de objetivos a medio y largo plazo (McClelland, 1994).

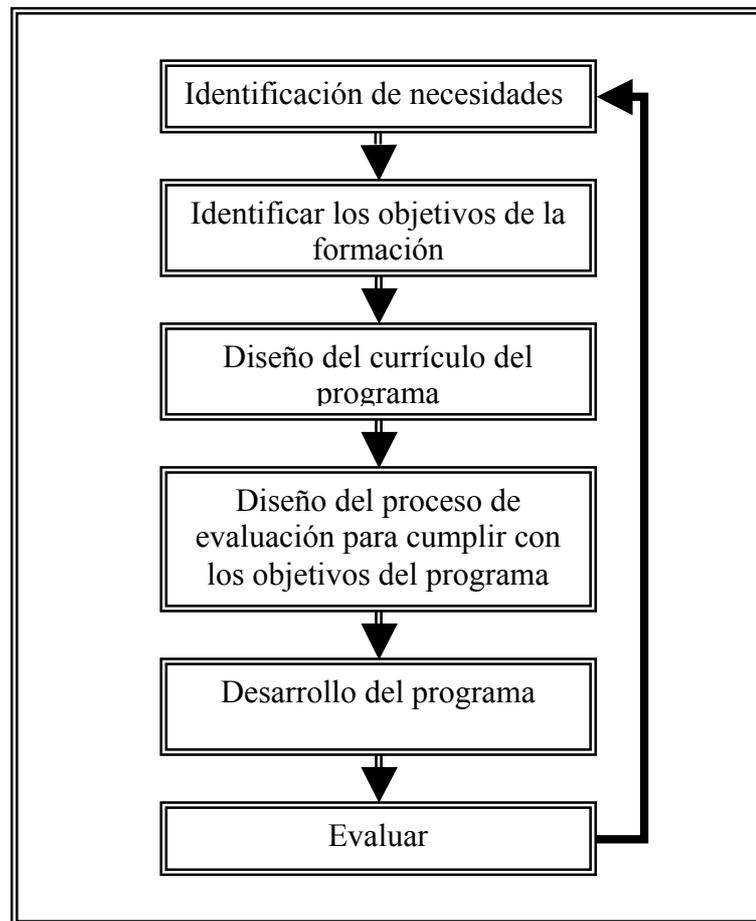
El enfoque tradicional del proceso de formación como un proceso cíclico puede llevar a resultados erróneos de la evaluación de los programas. En una representación del modelo de Phillips (1996), McClelland muestra como se puede obtener una buena evaluación de los programas sin que necesariamente se hayan logrado los objetivos iniciales.

En el modelo clásico de diseño curricular, el diagnóstico se enfoca en la identificación de las necesidades de la empresa, posteriormente en diseñar los objetivos y el currículo del programa. Apenas después del diseño del currículo, se diseñan los sistemas de evaluación, se imparte el programa y se evalúa. La evaluación retroalimenta a su vez el proceso curricular y cierra el ciclo (Ver Diagrama 11).

En este modelo, la evaluación refleja la satisfacción de los participantes con el programa pero no relaciona los resultados del programa con los objetivos de la empresa a medio y largo plazo.

Normalmente, los objetivos de un programa de formación para directivos se enfocan en dos aspectos principales (McClelland, 1994):

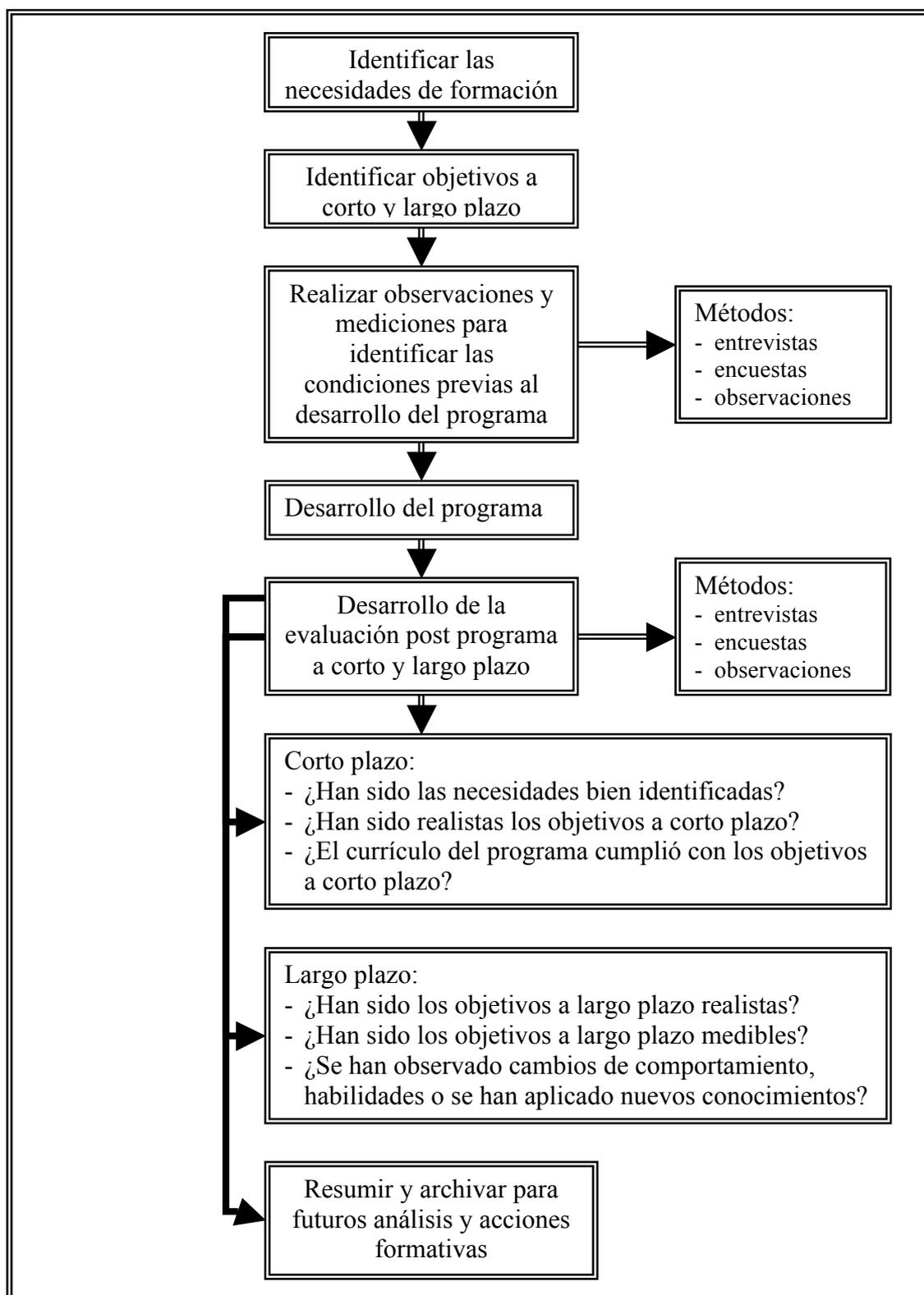
- Mejorar el desempeño de los directivos en ciertas áreas funcionales o de comportamiento donde es necesario desarrollar nuevas habilidades; y
- Desarrollar los conocimientos, competencias o comportamientos requeridos en el futuro para que los directivos implanten exitosamente la estrategia de la empresa.



**Diagrama 11. Modelo tradicional de Diseño Curricular.**  
Fuente: McClelland, 1994.

Dado que los resultados relacionados con el cambio de comportamiento son más difíciles de medir y requieren de una observación minuciosa antes y después del programa, el autor propone un enfoque sistémico del diseño curricular que permita relacionar directamente los resultados del programa con los objetivos a medio y largo plazo de la empresa (Ver Diagrama 12).

El modelo propuesto por el autor se enfoca, en primer lugar, igual que el modelo tradicional, en la identificación de las necesidades de la empresa, con un especial estudio de las habilidades y los conocimientos necesarios para un buen desempeño de las funciones de los directivos en sus puestos de trabajo.



**Diagrama 12. Modelo de evaluación de las acciones formativas orientado hacia la consecución de objetivos.**

Fuente: McClelland, 1994.

Las principales diferencias con el modelo tradicional consisten en la observación y análisis detallado de los comportamientos, habilidades y conocimientos previos de los participantes, en la relación directa de los objetivos del programa con los objetivos a corto y largo plazo de la empresa, y en la evaluación a corto y largo plazo de los resultados del programa en torno a tres aspectos: el cambio de comportamiento, competencias y conocimiento (McClelland, 1994).

Otro modelo que se diferencia de la clásica propuesta de Kirkpatrick, y que hace un aporte importante al proceso de evaluación de la formación, está diseñado por la *American Society for Training and Development*, ASTD<sup>3</sup> y resalta la importancia de la identificación de los criterios de evaluación antes de iniciar la acción formativa (Russell, 2001). La identificación previa de los criterios de evaluación tiene varias ventajas, permitiendo, por un lado, identificar mejor los objetivos y los resultados deseados de la acción formativa, ayudar a reflexionar sobre los contenidos y la metodología del programa, y por otro lado, manejar las expectativas de los participantes y de la propia empresa.

Por otro lado, el modelo ASTD propone alinear los objetivos del programa con las expectativas de rendimiento de la empresa, y por lo tanto, mejora la posibilidad de medición del impacto real del programa.

Finalmente, otro aspecto destacado en la propuesta de ASTD es que la definición previa del sistema de evaluación y su alineación con los objetivos deseados, permite a los formadores realizar una auditoría de la formación en la empresa, y plantear el programa con base, por ejemplo, en indicadores reales de gestión y en información histórica de la formación en la empresa. Una vez más, este enfoque hacia la auditoría de todo el proceso en lugar de la evaluación final del programa, es lo que puede permitir a la empresa y a los formadores controlar la calidad de todo el proceso formativo y por lo tanto aumentar su impacto.

---

<sup>3</sup> American Society for Training and Development, [www.astd.org](http://www.astd.org)

Finalmente, los aportes recientes a los modelos de evaluación de los programas de formación, se enfocan en la medición del retorno a la inversión o del impacto económico que los departamentos de formación tienen en las empresas.

#### **2.4.4 Modelo de evaluación económica de la formación**

Los cuatro niveles de evaluación de Kirkpatrick no incluyen una evaluación de los costes de la formación y tampoco estiman un cálculo económico de los beneficios de la formación. Según varios autores (Barajas, 1998; Eguiguren, 2000) la medición de la rentabilidad de la formación, es una de las claves para que las actividades formativas tengan un mayor apoyo por parte de la Alta Dirección y para aumentar significativamente el aprendizaje de los participantes.

En la práctica, se realizan pocas mediciones de la rentabilidad de la formación, así como de su tasa de retorno. En muchas ocasiones, esta situación se debe a las restricciones presupuestarias, a la falta de una metodología de trabajo cuantitativa debido a una formación mayoritariamente humanística de los profesionales de las áreas de formación (Eguiguren, 2000).

Sin embargo, en los últimos años, debido a la tendencia generalizada por la medición de todos los procesos en las empresas y por la cuantificación de las actividades, en las áreas de formación también se han empezado a desarrollar modelos de evaluación del retorno de la inversión.

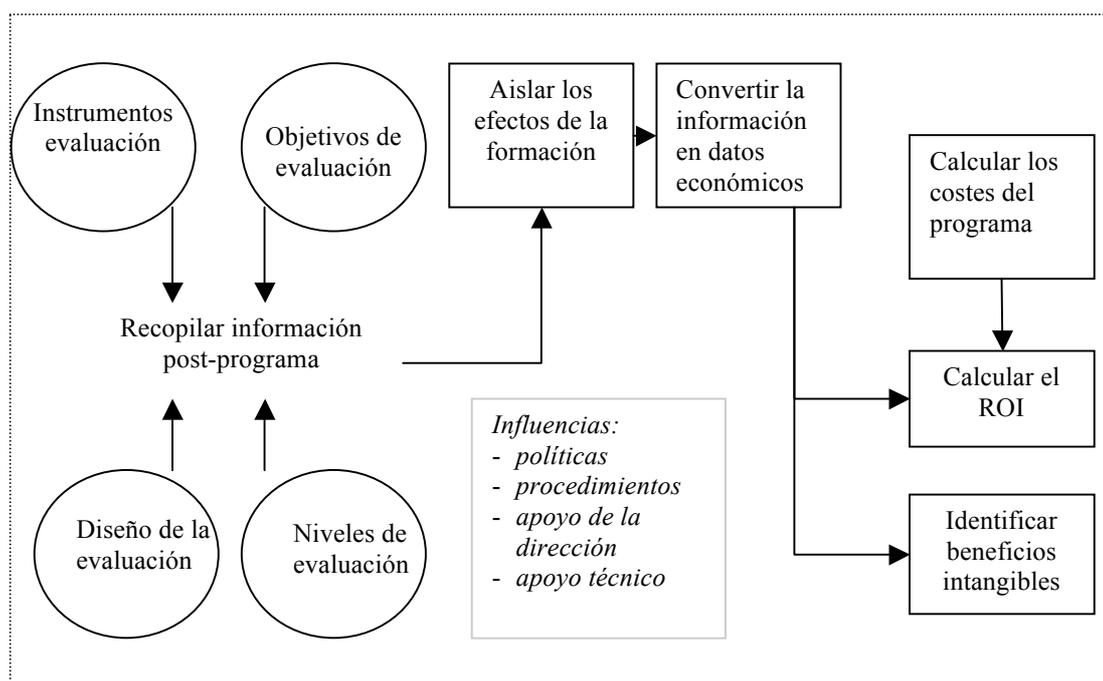
Philips (1996) afirma que para hacer una medición de la tasa de retorno de las inversiones y, en definitiva, una medición de los beneficios económicos de la formación, se debería comparar el coste de implementación del programa con los beneficios económicos.

Por lo tanto, Philips propone la creación de un 5º nivel de evaluación adicional a los 4 niveles de Kirkpatrick, donde se puedan convertir los datos como la productividad,

la mejora de la calidad, la mejora de la tasa de absentismo en datos económicos y compararlos con los costes del desarrollo de la formación (Dolliver, 1994; Philips, 1996; Rowden, 2005).

Para calcular el ROI, Philips define un modelo de proceso que consiste de la recopilación de la información, de la cuantificación de la información y de la aplicación de una fórmula de cálculo (ver Diagrama 13)

Para recopilar la información, se recomiendan una serie de herramientas que pueden variar, desde la aplicación de cuestionarios, a encuestas que midan los resultados en el puesto de trabajo.



**Diagrama 13. Proceso de medición del ROI de la formación.**

**Fuente: Philips. 1996.**

La información recopilada se tiene que analizar, y se tiene que intentar aislar los efectos de la formación y transformarlos en datos cuantificables. Para lograr este aspecto se recomiendan varias estrategias como (Carnevale y Schulz, 1990; Dolliver, 1994; Philips, 1996):

- el empleo de distintos sistemas de control;
- el análisis de tendencias en las variables analizadas;
- el uso de métodos de previsión;
- la estimación de los participantes del impacto de la formación;
- la estimación de los supervisores del impacto de la formación;
- la estimación del equipo de dirección del impacto de la formación;
- los datos recibidos de los clientes;
- la estimación de los expertos del impacto de la formación;
- la estimación de los subordinados del impacto de la formación;
- el cálculo de otros factores que pueden impactar en los resultados.

Una vez identificados los factores en los que influyen directamente los efectos de la formación, se tiene que pasar al siguiente paso, que es transformar la información en valores económicos. Para los programas técnicos, este proceso es relativamente fácil, sin embargo, para la formación de directivos, donde se enseñan muchos conceptos intangibles, este proceso es mucho más complicado. Philips recomienda utilizar las técnicas recomendadas anteriormente, como costes históricos, estudios externos o estimaciones por parte de los participantes, supervisores, colaboradores.

Por último, se pasa a calcular el coste del programa y posteriormente a aplicar la fórmula de cálculo del ROI:  $ROI (\%) = (\text{Beneficios} - \text{Costes}) \div \text{Costes} \times 100$ . Junto con el coste económico, el modelo plantea también la identificación de los beneficios intangibles (Philips, 1996).

Siguiendo con la revisión de los modelos de evaluación, una de las últimas tendencias en este tema es la medición del impacto como sistema de monitorización de la mejora organizativa.

En los últimos años, debido a la presión que sufren las empresas por los resultados, la formación se ha visto como un medio para lograr los objetivos organizativos (Bolt, 2005; Tejada y Ferrández, 2007; Addison, 2007).

Desde este punto de vista, la formación en sí puede ser concebida como un objetivo estratégico de la empresa, y la evaluación de la formación como una medición de la eficacia organizativa y como un proceso que persigue varios fines (Tejada y Ferrández, 2007):

- Identificación de las variables de entrada o el diagnóstico, que permite conocer las necesidades de formación, el contexto o la realidad de la empresa;
- Identificación del proceso, que permite valorar la calidad de la acción formativa en un contexto determinado;
- Identificación del resultado, que permite valorar si se han alcanzado los objetivos establecidos y las acciones futuras de seguimiento y continuidad del programa.

Según este modelo, la evaluación del impacto tiene lugar una vez haya transcurrido un tiempo desde la impartición de la formación para verificar que los cambios ocurridos en las personas y las organizaciones tienen un carácter permanente. Así mismo, los autores (Tejada y Ferrández, 2007) recomiendan que la evaluación del impacto se haga en dos niveles: a) *individual*, midiendo el aprendizaje y la transferencia de conocimientos y habilidades al puesto de trabajo y b) *organizativa*, midiendo el impacto positivo de la formación sobre los resultados de la empresa.

Haciendo un paralelismo con el modelo de Kirkpatrick, la evaluación de los programas se podría enfocar, por un lado, en su calidad (o el nivel 1 de evaluación de Kirkpatrick, la satisfacción de los participantes) y por otro lado, en su impacto (o niveles 2, 3 y 4 de Kirkpatrick, la transferencia de conocimiento o el valor añadido, el aprendizaje o el incremento de competencias profesionales y los resultados o la mejora de las competencias organizativas).

Finalmente, los autores (Tejada y Ferrández, 2007) recomiendan, en el caso de la evaluación de los programas como una forma de medición de la mejora organizativa, que esta tarea se encomiende a especialistas en pedagogía que puedan evaluar la evolución personal, profesional y organizativa en ámbitos fuera del lugar de desarrollo de la formación.

#### **2.4.5 Modelo de evaluación integral de la formación**

Por último, se va a analizar una propuesta de un modelo integrador de evaluación (López Mojarro, 1999). Según el autor, hay tres momentos clave de evaluación de un programa: antes de iniciarlo, valorando la fase de diseño; durante su desarrollo, evaluando el proceso; y después de su finalización, midiendo la calidad de los resultados (ver Tabla 3).

El planteamiento de una evaluación integral es, de esta manera, mucho más parecido a un proceso de auditoría, que permite realizar procesos de mejora antes, durante y después del desarrollo del programa, lo que a su vez, lleva a mejorar el impacto real del programa tanto sobre los participantes como sobre los resultados deseados en la empresa.

Otro de los aspectos más relevantes del modelo integrador es la posibilidad de identificar varios indicadores únicos de evaluación que se pueden aplicar durante todo el proceso formativo y que a su vez, pueden ser la base para los siguientes procesos de diseño de otros programas formativos, generando así un círculo virtuoso de la formación de los directivos.

<b>Fase de evaluación</b>	<b>Dimensiones Evaluadas</b>	<b>Aspectos evaluados</b>
Evaluación de diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad del diseño;</li> <li>• Integración en el contexto;</li> <li>• Diagnóstico correcto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos, calidad técnica, posibilidades de evaluación;</li> <li>• Identificación correcta de necesidades;</li> <li>• Metodología;</li> <li>• Viabilidad de la implantación.</li> </ul>
Evaluación de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantación del programa;</li> <li>• Marco de desarrollo;</li> <li>• Formadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos;</li> <li>• Hilo conductor;</li> <li>• Metodología;</li> <li>• Materiales;</li> <li>• Formato;</li> <li>• Tiempo, flexibilidad;</li> <li>• Clima organizativo;</li> <li>• Coherencia del programa.</li> </ul>
Evaluación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados del programa y coherencia con los objetivos;</li> <li>• Evaluación recibida por parte de los participantes;</li> <li>• La posibilidad de continuidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados concretos;</li> <li>• Evaluaciones del programa;</li> <li>• Referencias cualitativas;</li> <li>• Posibilidad de organización de postprogramas;</li> <li>• Diseño de otras ediciones;</li> <li>• Otras aplicaciones del programa.</li> </ul>

**Tabla 3. Momentos clave de evaluación de un programa de formación.**  
**Fuente: Elaboración propia basada en López Mojarro, 1999.**

#### **2.4.6 Resumen y aspectos relevantes**

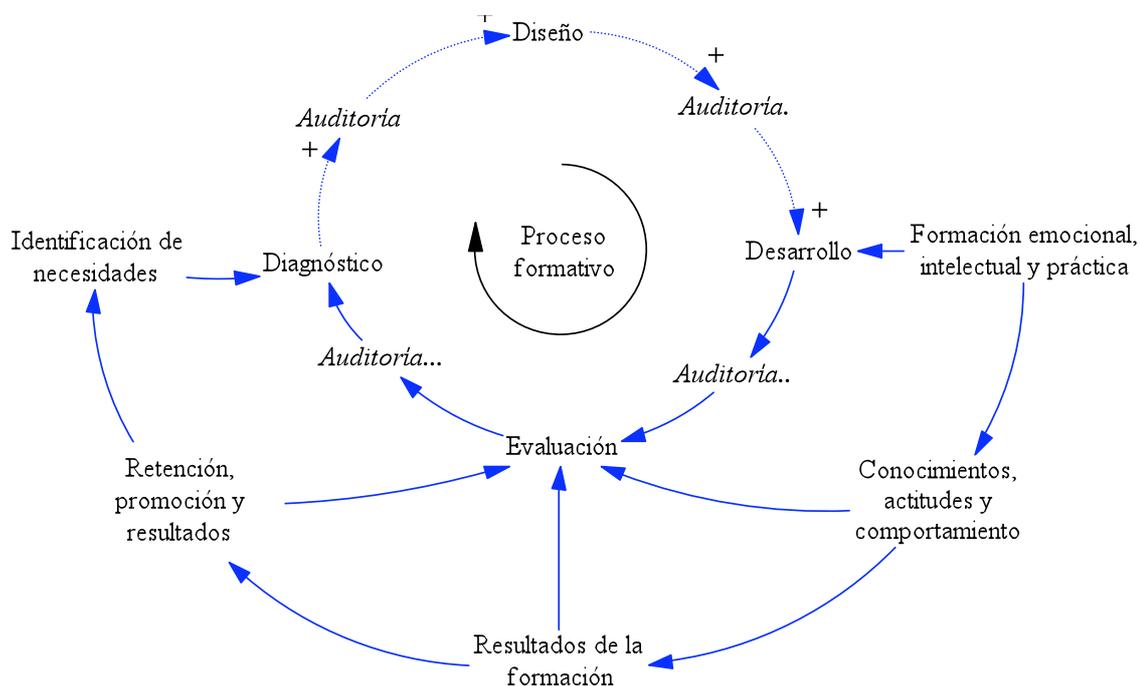
Uno de los principales modelos de evaluación de los programas de formación es el modelo de Kirkpatrick, un referente tanto en la literatura como en la práctica. Sin embargo, el modelo de Kirkpatrick presenta una limitación relacionada con la posibilidad de medición de sus cuatro niveles.

Por ello, otros investigadores han intentado enriquecerlo proponiendo nuevos elementos, entre los cuales, los más destacados son:

- la evaluación de la eficiencia económica de la formación y de la tasa de retorno de la inversión; y
- la visión de la evaluación no solamente como un paso más dentro del proceso formativo sino como un proceso de auditoría paralelo con la formación.

En el Diagrama 14, se propone un modelo de integración de la auditoría de la formación como un elemento de *aseguramiento de la calidad* que permite asegurar el nivel óptimo de cada una de las fases del proceso formativo –diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación-.

Por otro lado, la auditoría del proceso permite comparar los resultados de la formación –los conocimientos, actitudes y comportamientos adquiridos- con los resultados posteriores –la retención, promoción y resultados-. De esta manera, se puede analizar mejor el impacto del programa tanto desde el punto de vista de los participantes como de la empresa.



**Diagrama 14. Proceso formativo y los factores críticos de éxito.**  
**Fuente: Elaboración propia.**

Por otro lado, se puede mejorar el impacto si la auditoría retroalimenta el sistema de formación, de tal manera que sirva como un pre-diagnóstico de los siguientes procesos formativos. Así, los resultados y los puntos de mejora del anterior programa pueden ser un punto valioso de partida para el diseño de una nueva acción formativa.

Una vez se han identificado en los apartados anteriores los factores críticos de éxito para las cuatro fases del proceso formativo -diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación- en el siguiente capítulo se va a estudiar el estado de la cuestión revisando, por un lado, el proceso curricular de los programas a medida para directivos en las 25 escuelas de negocios identificadas por el *Financial Times* como las mejores en este aspecto, y por otro lado, varios estudios relacionados con los sistemas de evaluación de impacto en instituciones nacionales e internacionales.

## **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

---

<b>3.1 Procesos de formación para directivos en las escuelas de negocio <i>Top 25</i> del mundo. Estado de la cuestión.....</b>	<b>74</b>
3.1.1 Análisis de los procesos de formación.....	74
3.1.2 Resumen y aspectos relevantes.....	118
<b>3.2 Tendencias empresariales en relación con los programas de formación de directivos. Estado de la cuestión.....</b>	<b>129</b>
3.2.1 Estudio de Ashridge para <i>University Consortium of Executive Education</i> .....	130
3.2.2 Estudio <i>Cranfield ESADE</i> sobre la gestión de los Recursos Humanos.....	132
3.2.3 Estudio <i>Conversaciones</i> de Towers Perrin sobre Recursos Humanos .....	133
3.2.4 Estudio de evaluación del ROI en la Universidad de Chicago.....	134
3.2.5 Estudio sobre un sistema de evaluación en <i>Midwestern University</i> .....	136
3.2.6 El retorno del aprendizaje en <i>Accenture</i> .....	137
3.2.7 Estudio sobre los aspectos económico-organizativos de la formación en Cataluña.....	140
3.2.8 Estudio sobre el desarrollo de liderazgo hacia el 2012.....	141
3.2.9 Resumen y aspectos relevantes.....	143
<b>3.3 Definición del modelo teórico y de las hipótesis de trabajo.....</b>	<b>145</b>

### **3.1 PROCESOS DE FORMACIÓN PARA DIRECTIVOS EN LAS TOP 25 ESCUELAS DE NEGOCIOS DEL MUNDO<sup>4</sup>. ESTADO DE LA CUESTIÓN.**

#### **3.1.1 Análisis de los procesos de formación**

Como se ha comentado en el capítulo anterior, los programas de formación con mayor impacto en las empresas, deberían ser los programas diseñados a la medida, ya que todo el contenido y la metodología del programa se debería enfocar en la consecución de un objetivo estratégico de la empresa, y por lo tanto, en la formación de sus directivos para conseguir este objetivo.

*Financial Times*, una de las publicaciones económicas de mayor prestigio en el mundo empresarial, realiza anualmente un *ranking* sobre las mejores escuelas de negocios en los programas a medida para las empresas, llamadas en el mundo anglosajón *custom programs* o *taylor-made programs* (Ver Tabla 4).

Para realizar el *ranking*, *Financial Times* solicita a las escuelas, por un lado, información extensiva sobre los programas para las empresas y entrevista, por otro lado, a directivos *senior* de las empresas clientes en relación con su satisfacción sobre las acciones formativas desarrolladas con las escuelas.

A continuación se va a analizar, según la información disponible en las páginas web y en los folletos de los programas a medida, cómo las principales 25 escuelas de mundo diseñan, imparten y evalúan los programas de formación para directivos, con el propósito de contrastar el estado de la cuestión con la revisión de la literatura.

---

<sup>4</sup> Según el *Ranking* de *Financial Times*, Mayo 2008.

Nr. <sup>5</sup>	Escuela o universidades <sup>6</sup>	Países donde tienen campus
1	Duke Corporate Education	Estados Unidos, Reino Unido, India
2	IMD	Suiza
2	Northwestern University: Kellogg	Estados Unidos
4	Harvard Business School	Estados Unidos
5	HEC Paris	Francia
6	Babson Executive Education	Estados Unidos
7	University of Chicago GSB	Estados Unidos, Reino Unido, Singapur
8	University of Pennsylvania: Wharton	Estados Unidos
9	IESE Business School	España
9	Thunderbird School of Global Management	Estados Unidos, Rusia
11	Ashridge	Reino Unido
11	IAE Business School	Argentina
11	IPADE Business School	México
11	Stockholm School of Economics	Suecia, Rusia
15	University of Wisconsin-Madison	Estados Unidos
16	MIT: Sloan School of Management	Estados Unidos
16	SDA Bocconi	Italia
16	University of Michigan: Ross	Estados Unidos
19	Columbia Business School	Estados Unidos
20	Insead	Francia, Singapur
21	Cranfield School of Management	Reino Unido
22	Emory University: Goizueta	Estados Unidos
23	UNC: Kenan-Flagler	Estados Unidos
24	Center for Creative Leadership	Estados Unidos, Bélgica, Singapur
25	ESADE Business School	España

**Tabla 4. Ranking mejores escuelas en *Custom Programs*.**  
**Fuente: *Financial Times*, *Executive Education* 2008, [www.ft.com](http://www.ft.com).**

<sup>5</sup> Hay varias escuelas con el mismo número porque han obtenido la misma puntuación en el ranking (i.e. 9, 11, 16). Cuando varias escuelas han obtenido la misma puntuación, la siguiente posición en el ranking es también varios números mayor. Por ejemplo, hay dos escuelas en la posición 2, por lo tanto, la siguiente escuela, tiene la posición 4.

<sup>6</sup> IMD, HEC, Chicago GSB, IESE, IAE, IPADE, MIT, SDA, Insead, UNC y ESADE representan las denominaciones oficiales de las escuelas. Están escritas tal como aparecen en el ranking de *Financial Times* que se utiliza como fuente.

## **1. Duke Corporate Education<sup>7</sup>**

Duke Corporate Education se especializa en cuatro áreas principales en las cuales busca encontrar las soluciones a la medida para sus clientes: liderazgo, excelencia funcional, desarrollo de soluciones internas, y en lograr el compromiso de los empleados con la estrategia de la empresa.

El proceso de formación empieza en Duke con el diagnóstico de los problemas a los que se enfrenta la organización. Una vez realizada esta primera etapa, se decide cuál es el mejor diseño para resolver los problemas específicos. Una vez se haya diseñado el modelo óptimo se buscan los contenidos y las metodologías necesarias para realizar el programa<sup>8</sup>.

Para identificar las metodologías de aprendizaje más adecuadas, se analizan cuatro variables: el nivel de los participantes, el grado de aprendizaje que se desea lograr, la cultura organizativa y el presupuesto de la empresa.

La estructura del programa incluye una combinación de diferentes metodologías de aprendizaje y de *coaching*, ya que Duke considera que la formación debería ser como una consultoría y que, a través de ella, se pueda lograr una mejora de los resultados tanto de los participantes como de la empresa. Los programas se desarrollan en varios niveles y ámbitos que se complementan entre sí:

- *Teórico*. En este nivel se incluyen clases magistrales tradicionales basadas en discusiones alrededor de una serie de temas establecidos en la fase de diseño, debates entre el profesor y los participantes, juegos y otras actividades participativas.

---

<sup>7</sup> [www.dukece.com](http://www.dukece.com)

<sup>8</sup> Fuente: [http://english.china.com/zh\\_cn/education/news/11020786/20070213/13940247.html](http://english.china.com/zh_cn/education/news/11020786/20070213/13940247.html)  
Diciembre 2007. Xing Zong, de la Asociación *Duke Chinese students and Scholars*, entrevista a Blair Sheppard, CEO, *Duke Corporate Education*, Decano de la *Fuqua School of Business*, *Duke University*.

- *Experiencial*. En este nivel, los participantes forman parte activa de una situación o actividad, y una vez ésta concluye, los participantes analizan y reflexionan sobre el desarrollo de la misma y sobre los hechos relevantes ocurridos. Las reflexiones son realizadas por los mismos participantes, y el instructor desempeña el papel de moderador.

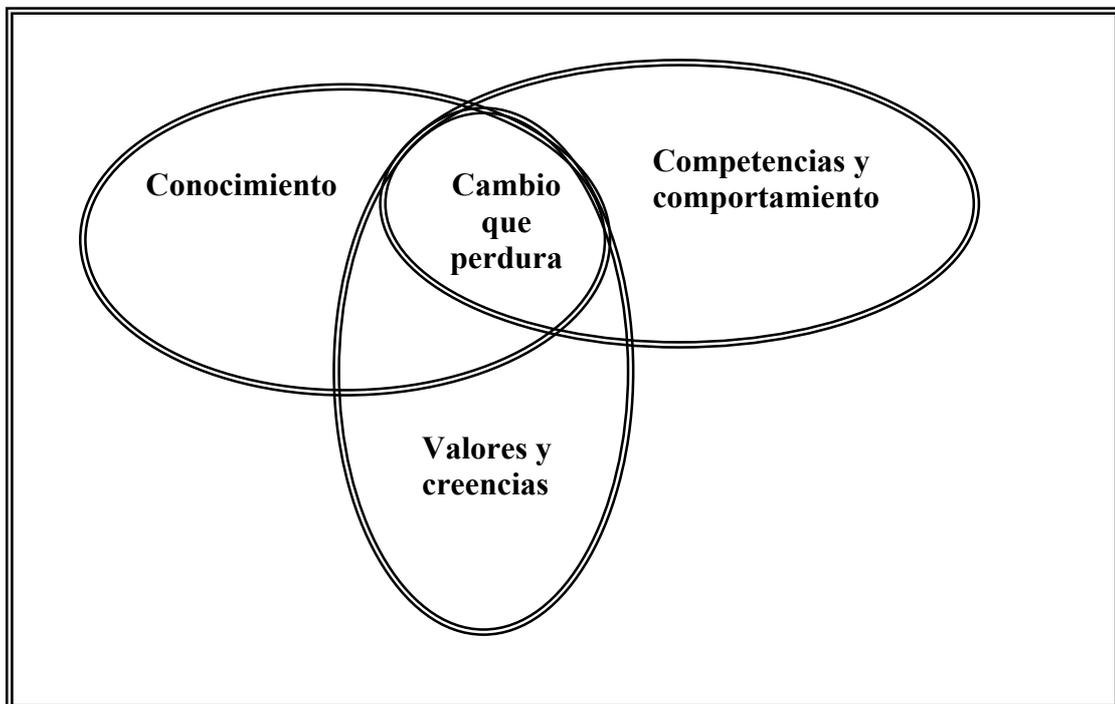
Otra actividad experiencial la representa el método desarrollado por Duke, llamado *Metaphoric Experience<sup>TM</sup>*, que se basa en generar historias y narraciones en las cuales la actividad descrita representa metáforas basadas en la vida real de los participantes. De esta manera, los participantes pueden hacer analogías entre la historia y sus retos diarios, y aplicar los aprendizajes en el día a día.

- *En el trabajo*. Las metodologías aplicadas al trabajo se enfocan principalmente en *coaching* de dos tipos:
  - o *Just in time*, relacionados con los asuntos a los que el participante se enfrenta en su trabajo;
  - o *De comportamiento*, relacionados con la capacidad de dirección, liderazgo y comunicación del participante y su interacción con los demás miembros de su organización.

Los programas de Duke buscan generar un impacto relacionado con un cambio que perdure tanto sobre el desempeño de los participantes como de la empresa, y esto se debe a la alta *customización* de varios aspectos de sus programas:

- *Claustro*: Sus programas cuentan con profesores de distintas escuelas y universidades, no solamente de Duke, ya que su objetivo es resolver las necesidades de la empresa cliente. De esta manera, en su claustro cuenta con profesores retirados, o profesores especializados en distintos sectores económicos, y que, por lo tanto, pueden ayudar a los participantes a debatir sobre sus problemas específicos.

- *Diseño*: el diseño es flexible, no solamente en contenidos sino en el estilo de enseñanza y las metodologías de aprendizaje.
- *Alineación estratégica*: los programas ayudan a los participantes a entender la estrategia, y generar las habilidades organizacionales y los comportamientos, creencias y valores para implementarla.
- *Evaluación*: los programas se enfocan en generar procesos de cambio a largo plazo y se basan en un modelo con tres ejes: conocimiento, valores y acción.



**Diagrama 15. Componentes del modelo de aprendizaje de Duke en los programas que generan impacto para los directivos participantes.**

Fuente: [www.dukece.com](http://www.dukece.com).

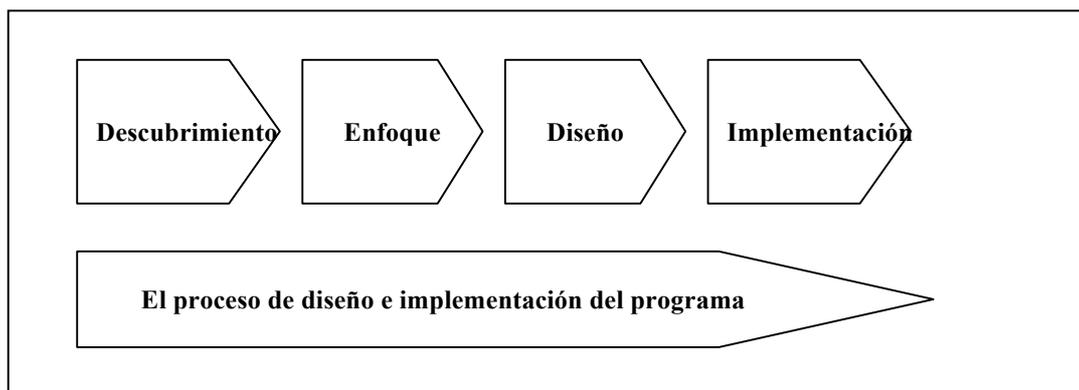
## **2. IMD<sup>9</sup>**

IMD cuenta con un grupo de expertos en el diseño de los programas a la medida para las empresas, y su modelo de diseño del proceso de formación refleja la investigación desarrollada por sus expertos en este campo (Adler et al., 2005). Las fases del proceso de diseño son las siguientes (Ver Diagrama 16):

- *Descubrimiento:* En esta fase, el director del programa junto con el equipo de profesores trabaja con los directivos de la empresa para entender:
  - o Por un lado, “el ADN de la empresa” y sus necesidades para definir el contenido del programa; y
  - o Por otro lado, los participantes, sus experiencias pasadas, su formación así como sus aspiraciones y sus vacíos o necesidades de mejora.
  
- *Enfoque:* En esta segunda fase, utilizando los resultados de la primera parte de descubrimiento, se definen los objetivos prioritarios y el enfoque del programa.
  
- *Diseño e implantación:* El diseño del programa se basa en los indicadores de gestión reales de las empresas clientes y en los resultados de las primeras dos fases de descubrimiento y el enfoque. Cada programa cuenta con un director de programa que coordina todo el equipo involucrado.

---

<sup>9</sup> [www.imd.ch](http://www.imd.ch)



**Diagrama 16. El modelo de diseño e implementación de los programas para directivos en IMD.**

Fuente: [www.imd.ch](http://www.imd.ch).

Una prioridad para IMD es combinar la comprensión de la estrategia con una especial atención a las competencias organizacionales e individuales existentes en la compañía y con la definición de las acciones requeridas para implantar la estrategia.

En relación con las metodologías de aprendizaje, los programas de IMD combinan los trabajos en grupo con el aprendizaje entre grupos distintos, ofreciendo de esta manera una mayor riqueza y diversidad.

El claustro de los programas para directivos está formado por profesores expertos en los temas tratados, ejecutivos o ponentes invitados y *coach*.

El impacto de los programas de IMD sobre la empresa se mide por la capacidad de los profesores de transformar los conceptos tratados en las clases en aplicaciones prácticas para los participantes en sus puestos de trabajo.

Según los expertos de IMD, el principal foco de los programas para directivos es ayudar a las empresas a definir un grupo reducido de retos prioritarios para sus empresas y darles las herramientas prácticas para implantarlos.

### **3. Northwestern University. Kellogg School of Management<sup>10</sup>**

Kellogg identifica dos objetivos principales para los programas de desarrollo de directivos que le contratan las empresas:

1. *La necesidad de formular e implantar una nueva estrategia.* En este caso, los programas se tienen que enfocar, normalmente, en el desarrollo de nuevas habilidades, herramientas, vocabulario y comportamientos para que los directivos puedan implantar con éxito las nuevas estrategias. Así mismo, un segundo objetivo es generar planes de acción específicos para la implantación.
2. *El plan de sucesión en la empresa, enfocado en el desarrollo de futuros líderes.* Generalmente se diseñan estos programas a partir de un diagnóstico de las capacidades actuales de liderazgo y de una evaluación de las necesidades futuras. Una vez se haya realizado el diagnóstico, se diseña un programa para desarrollar en los futuros líderes las capacidades y competencias claves para el éxito de la organización.

#### El proceso de diseño e implantación de la formación para directivos en Kellogg

##### *Paso 1: Evaluación del encaje entre la empresa y la escuela*

- Miembros de la Alta Dirección se reúnen con el profesorado para comentar las cuestiones prioritarias de negocio y el desarrollo lógico del programa.
- Se hace un diseño preliminar del programa, se evalúa el encaje entre los conocimientos especializados de la escuela y los temas solicitados por la empresa y se determina si la escuela está cualificada de un modo especial para impartir el programa.

---

<sup>10</sup> [www.kellogg.northwestern.edu](http://www.kellogg.northwestern.edu)

*Paso 2: Diseño preliminar del programa*

- Los profesores de Kellogg realizan un estudio previo de la empresa a través de entrevistas con altos directivos y participantes potenciales.
- El mismo grupo de profesores propone un diseño preliminar de programa, cubriendo los siguientes aspectos: problemas clave de negocio, áreas temáticas del programa, profesores, duración y formato del programa.

*Paso 3: Evaluación del diseño preliminar*

- La evaluación del diseño preliminar se hace por un equipo mixto formado por directivos de la empresa y el grupo de profesores que coordinó el proceso de diseño.

*Paso 4: Desarrollo del curso piloto*

- La escuela imparte la primera edición del programa. Una vez ésta concluye, se evalúa minuciosamente el *feedback* de los participantes. Con la ayuda del *feedback* recibido, los profesores y los directivos de la empresa trabajan en el ajuste de los contenidos y las metodologías.

*Paso 5: Desarrollo y ajustes del programa*

- Después de la primera revisión, se desarrollan las otras ediciones planificadas del programa. Así mismo, se evalúa cada sesión y se realizan los ajustes necesarios.
- Además de las evaluaciones permanentes se celebran reuniones periódicas con el comité de diseño de la empresa. De esta manera, los programas pueden evolucionar a lo largo del tiempo, su diseño ajustándose a las necesidades de las empresas.

*Programas de seguimiento*

- Una de las partes importantes de los programas para directivos, es su seguimiento. Así mismo, los programas pueden servir para diseñar acciones formativas para directivos de un nivel inferior o de otras unidades de negocio.

**Diagrama 17. Proceso de diseño del plan de formación para directivos en Kellogg.**

Fuente: [www.kellogg.northwestern.edu](http://www.kellogg.northwestern.edu).

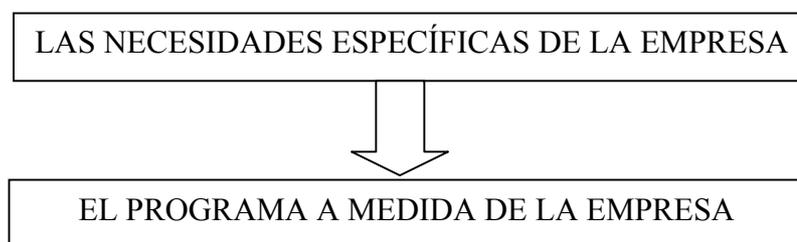
Para Kellogg, otros aspectos adicionales clave para lograr un buen impacto del programa en los participantes son: el tamaño de los grupos, que pueden variar entre 25 y 60 personas por sesión y la intensidad de las sesiones, que pueden ser entre 2 y 6 por año. Así mismo, para que un programa tenga un retorno positivo de la inversión, y dado el esfuerzo que se requiere para montar un programa a la medida para directivos, Kellogg recomienda que un mínimo de 100 directivos pasen por el programa.

Finalmente, Kellogg considera que los programas de formación para directivos bien diseñados y enfocados pueden ser un poderoso agente de cambio para la empresa.

#### **4. Harvard Business School<sup>11</sup>**

Harvard Business School (HBS) no ofrece un proceso estandarizado de diseño de programas a medida, afirmando que este proceso difiere en función de los distintos escenarios que presenten las empresas.

De acuerdo con cada situación específica, un equipo mixto de profesores y personal administrativo trabaja con la empresa en un proceso de evaluación previo para hacer el diseño y el desarrollo del programa a medida. Este proceso previo se considera el primer paso en el desarrollo del programa y es lo que permite, posteriormente, el análisis de los resultados, y en consecuencia, la medición del impacto que genera el programa.



**Diagrama 18. Diseño de los programas para las empresas.**

Fuente: [www.exed.hbs.edu](http://www.exed.hbs.edu).

---

<sup>11</sup> [www.exed.hbs.edu](http://www.exed.hbs.edu)

El primer paso para diseñar un programa de directivos a medida para la empresa requiere que el profesorado y el personal de HBS realicen una evaluación de las necesidades de la organización a fin de identificar sus problemas y desafíos.

Después de identificar los objetivos con la empresa, los miembros del profesorado de HBS desarrollan el currículo e identifican las metodologías de aprendizaje más apropiadas para el programa. Cada aspecto de un programa —desde las actividades desarrolladas en el aula y los ejercicios basados en plataformas *on-line*, hasta los equipos de los proyectos prácticos y los eventos sociales— se diseña a medida para optimizar el aprendizaje y maximizar el proceso formativo.

En relación con las prioridades de formación, HBS ha identificado que una de las principales necesidades de las empresas relativas a un programa de desarrollo de directivos es la gestión del cambio y de las habilidades de liderazgo necesarias para enfrentar con éxito el proceso de cambio.

Así mismo, otro de los objetivos más comunes de los programas para directivos es generar una competencia organizacional en un área concreta, y por lo tanto, el programa tiene que formar a los directivos en las habilidades específicas para las necesidades de esa área.

La evaluación de los programas está enfocada en la medición de la experiencia de aprendizaje. Para ello, durante el programa se realizan entrevistas y sondeos entre los participantes y los directivos de la empresa en relación con la consecución de los objetivos, y la eficacia de los contenidos y metodologías empleadas.

El impacto de los programas de las HBS se mide desde distintas perspectivas:

- comprensión más profunda y compartida de la empresa;
- visión más amplia y una forma de pensar actualizada;
- una mayor sensación de emoción;
- mayores niveles de confianza y franqueza;

- habilidades de liderazgo mejoradas;
- redes de comunicación y trabajo en equipo más efectivas;
- inspiración renovada para lograr que las cosas se hagan; y
- mayor compromiso con el aprendizaje compartido en toda la organización.

Para lograr el impacto deseado, según los expertos de Harvard, las metodologías de aprendizaje de los programas tienen que estar cohesionadas para asegurar tanto el aprendizaje colectivo como el individual.

El método del caso se emplea como la mejor herramienta para enseñar la gestión y liderazgo en general. Según la escuela, uno de los puntos fuertes de HBS es que la enseñanza de los casos se hace en la mayoría de las ocasiones por los mismos profesores que los escribieron y que cuentan con un conocimiento personal de los problemas y soluciones presentadas.

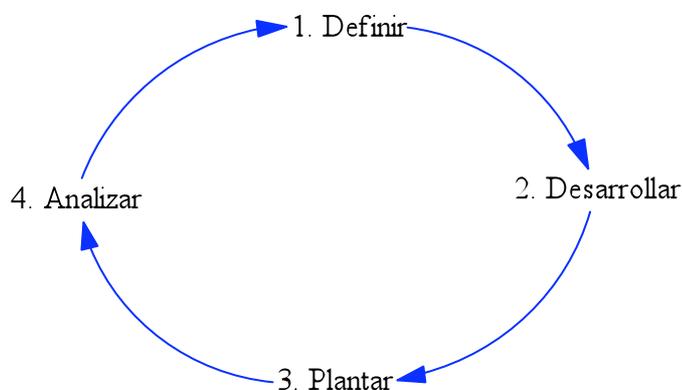
Además del estudio de caso, hay otras metodologías de aprendizaje complementarias como las conferencias y presentaciones por parte del profesorado, las discusiones en grupo interactivas, los proyectos individuales y en equipo, los talleres y ejercicios a medida y simulaciones *on-line*, entre otras actividades.

Uno de los objetivos principales del empleo de las metodologías de aprendizaje variadas es promover la interacción constante y dinámica entre miembros de la empresa que se hallan en el mismo nivel jerárquico. Al trabajar y aprender con otros que pertenecen a la misma organización, los participantes desarrollan un lenguaje y una comprensión compartidos en relación con la misión, los valores, negocios, desafíos y oportunidades de la empresa.

## 5. HEC Paris<sup>12</sup>

Según HEC, el proceso de diseño de sus programas a medida para directivos incluye las siguientes etapas:

- Anticipar y gestionar el cambio;
- Diseñar e implantar nuevas estrategias;
- Trabajar trascendiendo los diferentes límites culturales;
- Apoyar proyectos de reestructuración organizativa.



**Diagrama 19. El proceso de formación para directivos.**

Fuente: [www.hec.fr](http://www.hec.fr).

El proceso de diseño del proceso formativo en HEC está formado por cuatro pasos: definir las prioridades y el programa, desarrollar la acción formativa, plantar cambios y analizar los resultados. En HEC, la fase de diseño de un programa para directivos se trabaja conjuntamente entre el Director, el equipo del programa y varios miembros del Comité de Dirección de la empresa. Los principales factores que tiene en cuenta el equipo de diseño son: los objetivos estratégicos de la empresa y sus necesidades, desafíos y objetivos específicos.

Una vez definidos los objetivos preliminares, los profesores de la HEC envían unos cuestionarios o realizan varias entrevistas en profundidad tanto con la dirección como con los participantes potenciales. Posteriormente se elabora una propuesta de

---

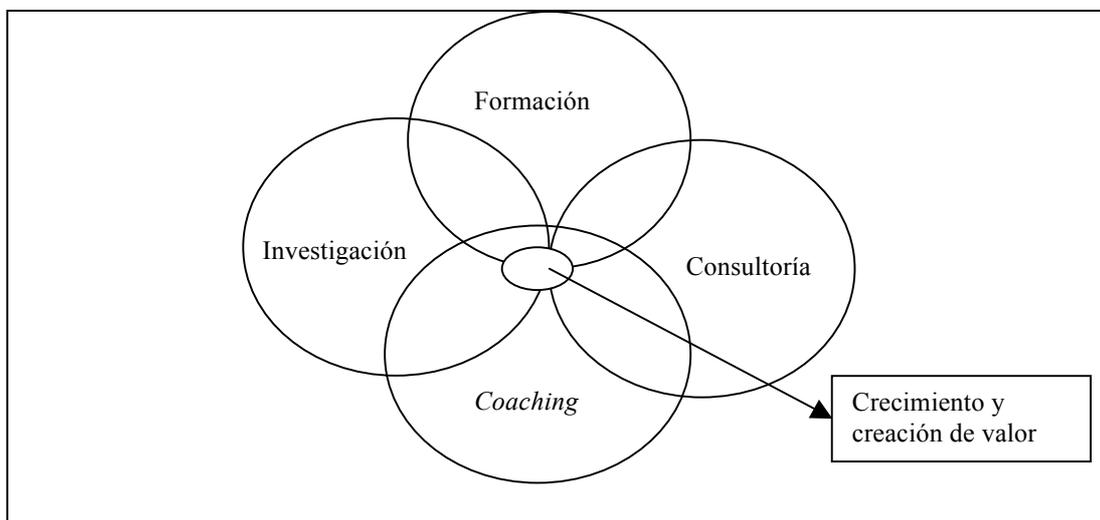
<sup>12</sup> [www.hec.fr](http://www.hec.fr)

plan de acción y de modelos de aprendizaje que luego se presenta a la Alta Dirección.

En relación con la evaluación del programa, en primer lugar se emplean las hojas de reacción después de cada sesión. En función de los resultados de las evaluaciones, los ajustes del programa también son permanentes y sirven para retroalimentar el proceso y diseño de las siguientes ediciones.

## **6. Babson Executive Education<sup>13</sup>**

Babson centra su atención en el diagnóstico inicial, enfocándose en realizar entrevistas en profundidad con los clientes para identificar sus necesidades. Los puntos centrales de los programas son el enfoque en la creación de valor y en el crecimiento en la empresa (*value creation and growth*), que se logra a través de la experiencia de los profesores de Babson en cuatro áreas claves: formación, consultoría, el *coaching* y la investigación (Ver Diagrama 20).



**Diagrama 20. Las áreas de conocimiento clave de Babson.**

**Fuente: [exceed.babson.edu](http://exceed.babson.edu).**

<sup>13</sup> [exceed.babson.edu](http://exceed.babson.edu)

Adicionalmente, una de las bases para la definición de la estructura de un programa de formación para directivos, es la matriz que combina las variables internas de la empresa con los aspectos externos claves (Tabla 5).

	<b>Aspectos Generales</b>	<b>Aspectos específicos</b>	<b>Aspectos clave</b>
Fundamentos de negocio y gestión	Comprensión sólida de la dinámica de la empresa y del mercado.	Capacidades personalizadas e integradas a partir de necesidades específicas del cliente	Avanzar de las funciones hacia los conocimientos especializados del negocio.
Dirección estratégica de la empresa	Apalancamiento del pensamiento estratégico y de los procesos innovadores para gestionar la empresa como un sistema.		Aplicar un marco de trabajo estratégico para la gestión de la empresa.
Liderazgo innovador	Orientación del rumbo de la empresa mediante el liderazgo innovador.		Desarrollar líderes que defiendan el crecimiento y la creación de valor.

**Tabla 5. Matriz de diseño de los programas de formación.**

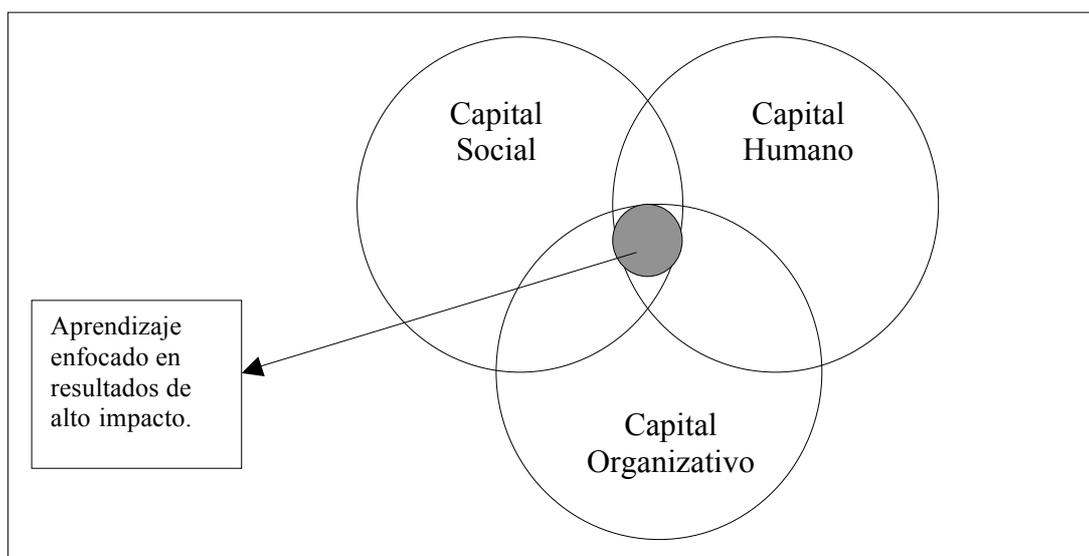
Fuente: [exceed.babson.edu](http://exceed.babson.edu).

Finalmente, Babson describe su metodología de aprendizaje como enfocada en la acción, ya que a través de las simulaciones, los proyectos, las discusiones y los trabajos sobre el terreno intenta que los participantes adopten enfoques innovadores en la resolución de problemas.

El aprendizaje basado en la acción, según Babson, prepara y motiva a los profesionales enseñándoles habilidades de pensamiento crítico, poniendo el acento en el trabajo en equipo, mejorando la toma de decisiones y las habilidades de comunicación y alentando la aplicación de este conocimiento a situaciones reales.

## 7. Chicago Graduate School of Business (Chicago GSB)<sup>14</sup>

La escuela de negocios Chicago GSB afirma que para generar un aprendizaje orientado a generar un alto impacto en los resultados, hay que analizar tres aspectos clave: el capital humano, el capital social y el capital organizativo (Diagrama 21).



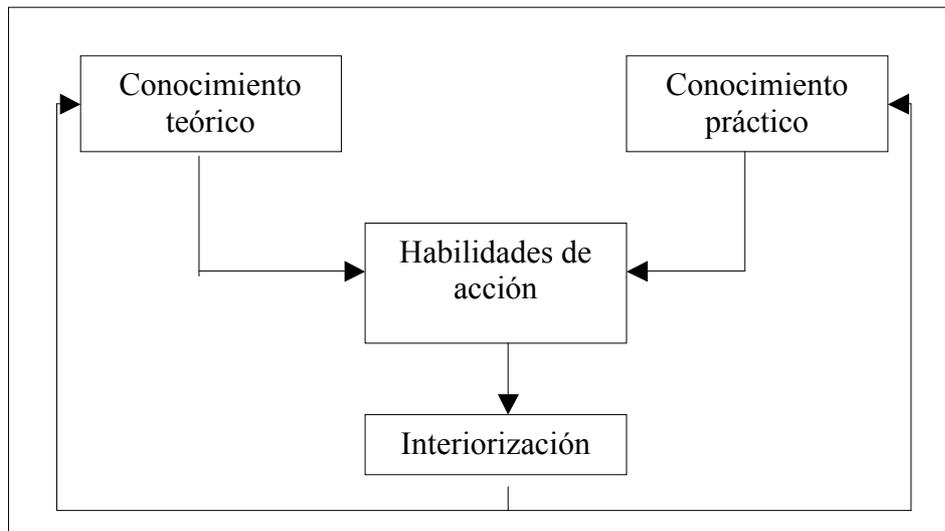
**Diagrama 21. Variables del modelo de aprendizaje de Chicago GSB.**

Fuente: [www.chicagogsb.edu](http://www.chicagogsb.edu).

Al igual que otras escuelas, Chicago GSB afirma enfocar sus programas en la creación de valor para los clientes, y basa su diseño y sus claves de éxito en la importancia del diagnóstico de las necesidades de las empresas.

El modelo de aprendizaje de Chicago GSB está basado en combinar el conocimiento teórico con el conocimiento práctico, para desarrollar las habilidades de acción de los directivos y que éstas se puedan aplicar con éxito en la empresa (ver Diagrama 22).

<sup>14</sup> [www.chicagogsb.edu](http://www.chicagogsb.edu)



**Diagrama 22. Modelo de Aprendizaje de Chicago GSB.**

Fuente: [www.chicagogsb.edu](http://www.chicagogsb.edu).

En relación con el impacto o los beneficios para los clientes, la escuela afirma que uno de los principales resultados para las empresas clientes es que sus directivos finalizan los programas de Chicago sabiendo cómo definir y evaluar acciones potenciales e interpretar el resultado de dichas acciones, aprendiendo así a extraer de la experiencia las lecciones correctas para un beneficio a largo plazo.

## **8. University of Pennsylvania: Wharton<sup>15</sup>**

De manera similar a las demás escuelas, los expertos de Wharton empiezan el diseño de un programa a medida para directivos evaluando las necesidades de las organizaciones a través de preguntas como: ¿a qué problemas estratégicos se enfrenta la empresa? o ¿qué supondrá para la empresa hacer frente a esos retos?

Según Wharton, una diferenciación significativa de sus programas es que el aprendizaje no se acaba con la última sesión en el aula sino que los participantes y las empresas trabajan conjuntamente con los profesores para implantar en el puesto de trabajo las habilidades recién aprendidas.

Otra de las particularidades de Wharton, explicadas en su folleto de programas a medida, es la estructura del equipo de trabajo: un director de servicios para el cliente apoyado por un director académico y un coordinador de programa con dedicación exclusiva.

De esta manera, la escuela intenta crear una imagen homogénea para el cliente con el objetivo de garantizar que todas las necesidades del programa de formación directiva se satisfagan con independencia del lugar donde se produzcan.

Para lograr el mayor impacto de los programas en la empresa, Wharton reúne a varios mentores empresariales y a los participantes directivos para diseñar actividades de seguimiento que refuercen los programas y los objetivos que las organizaciones se fijan para ellas mismas en su reincorporación al trabajo, después de la finalización de la acción formativa.

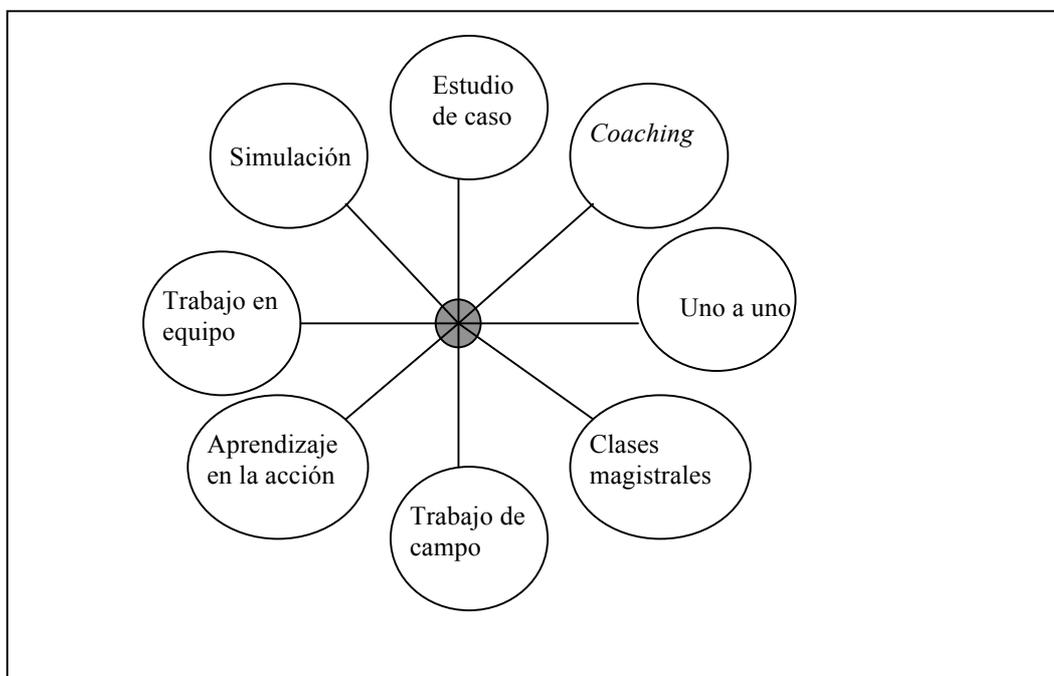
En relación con las metodologías de aprendizaje, Wharton usa varios métodos de enseñanza, justificando que los adultos aprenden de diferentes formas, aplicando, de esta manera, la teoría de aprendizaje de los adultos (Knowles, 1978; Merriam y

---

<sup>15</sup> [www.wharton.upenn.edu](http://www.wharton.upenn.edu)

Caffarella, 1991; Cofer, 2000). Algunas de las metodologías de aprendizaje que ofrecen son las conferencias interactivas, el aprendizaje sobre el terreno, las simulaciones y el intercambio de información entre profesionales del mismo nivel (ver Diagrama 23).

En la fase de diseño de los programas, las empresas están invitadas a participar directamente con el equipo de Wharton en la selección de las metodologías de aprendizaje más adecuadas para sus directivos.



**Diagrama 23. Metodologías de aprendizaje de Wharton.**

Fuente: [www.wharton.upenn.edu](http://www.wharton.upenn.edu).

Uno de los aspectos más destacados del proceso formativo de la escuela, es el *Wharton Continuum*, su programa de medición de aprendizaje. Para su puesta en marcha, uno de los principales objetivos de la fase de diseño de los programas a medida para directivos de Wharton es la definición de resultados observables y su seguimiento: los resultados observables son los objetivos de la empresa, y se realizará un seguimiento de los mismos a medida que el programa evolucione.

Así mismo, Wharton comprende que los resultados pueden cambiar a medida que avanza el programa, y las empresas pueden trabajar junto con el profesorado para adaptarse a los cambios. Algunos de los métodos de medición y reajuste del programa son:

- *Sesiones informativas con el equipo de dirección de la empresa:* las sesiones informativas tienen el objetivo de maximizar los resultados facilitando la participación de la dirección. La finalidad es comunicar lo que los participantes encontrarán durante el programa, qué impacto debe esperarse y a qué barreras pueden enfrentarse los participantes a la hora de completar las tareas establecidas por la empresa.
- *Sesiones post-programa:* el aprendizaje compartido y el vínculo creado con los compañeros directivos es un beneficio importante de la participación en los programas de Wharton. Cuando se vuelve a convocar a los grupos de participantes a intervalos periódicos (normalmente cada dos o tres meses), los participantes debatirán sobre sus progresos en relación con los objetivos, además de asesorarse entre sí para superar los desafíos y barreras existentes para la implantación de estos últimos.
- *Informes de impacto:* estos informes resumen los éxitos del grupo, así como los desafíos o las barreras en la consecución de resultados observables. Así mismo, la estrategia de Wharton de *Impacto a través de la Formación* consiste en que los participantes pongan en práctica en sus organizaciones lo que han aprendido en la formación académica.
- *Coaching individual:* en algunas situaciones, un instructor empresarial puede ayudar a extender el aprendizaje hasta el puesto de trabajo y contribuir a la mejora de la efectividad del directivo como gestor.

## **9. IESE Business School<sup>16</sup>**

IESE se basa en el mismo modelo que la mayoría de las grandes escuelas, enfocándose en primer lugar en identificar las necesidades de formación de las empresas clientes.

Según la escuela, la razón por la cual los clientes contratan un programa de formación a medida para sus directivos es conseguir una ventaja competitiva. Por lo tanto, el equipo de IESE se enfoca en trabajar de manera conjunta con las empresas para identificar las cuestiones estratégicas y operativas más urgentes de la compañía con el fin de diseñar un programa que aplique los recursos y los métodos de aprendizaje apropiados para conseguir la ventaja competitiva que buscan.

En relación con las metodologías de aprendizaje, aunque basa la mayor parte de sus programas en los estudios de caso, IESE incluye también otras metodologías para los programas a medida para la empresa, como las simulaciones, las discusiones en clase, las presentaciones, las actividades de aprendizaje en grupos reducidos y las sesiones de trabajo en equipo.

Uno de los elementos que IESE presenta como una ventaja es su alianza con escuelas americanas como Harvard, la Universidad de Michigan y Wharton que le permite ofrecer a los directivos una combinación de conocimientos de Estados Unidos y Europa sobre cuestiones de dirección de empresas y negocios.

---

<sup>16</sup> [www.iese.edu](http://www.iese.edu)

## **9. Thunderbird School of Global Management<sup>17</sup>**

Thunderbird sigue el modelo de diseño de las otras escuelas, e inicia el proceso con la identificación de necesidades. Así mismo, selecciona desde la fase de diseño una gama de métodos de evaluación personalizables que evalúan el potencial de cambio de un empleado y las acciones a tomar para hacer posible que el cambio deseado tenga lugar.

Para ayudar a los directivos a obtener los resultados máximos a partir de sus experiencias de desarrollo, Thunderbird creó el *Global Business Learning Continuum*®, un sistema interconectado de aprendizaje, *mentoring*, consultoría y *coaching* individual o de pequeños equipos.

Según la escuela, el aprendizaje aplicado es totalmente pragmático, y es diferente porque se exploran y aprenden herramientas de negocio reales que son aplicables de manera inmediata a los desafíos empresariales de la vida real.

De esta manera, la organización, en asociación con los expertos de la escuela, facilita una experiencia de aprendizaje aplicado para que los directivos adquieran una profunda comprensión de cómo emplear herramientas empresariales pertinentes para generar y ejecutar la estrategia.

Otro de los aspectos destacados por Thunderbird sobre los programas de formación para directivos es el entrenamiento de pequeños equipos de directivos en el desarrollo de habilidades y comportamientos de negocio de alto nivel para analizar, entender y poner en práctica ante retos empresariales reales.

Finalmente, Thunderbird facilita una tutela situacional individualizada (*mentoring*) en estrategia, marketing, liderazgo en dirección y gestión del cambio, que se centra en los requisitos y las necesidades de la empresa.

---

<sup>17</sup> [www.thunderbirdglobal.com](http://www.thunderbirdglobal.com)

## **11. Ashridge<sup>18</sup>**

Las primeras fases de diseño e identificación de necesidades de los clientes son bastante similares en Ashridge que en las demás escuelas, basándose en entrevistas y reuniones con los directivos de las empresas. El objetivo es diseñar programas que abordan los retos esenciales a los que se enfrenta una organización, y las necesidades de desarrollo de individuos o grupos.

En relación con las metodologías de aprendizaje, la dinámica de las clases consiste de la combinación de breves presentaciones de notas clave y sesiones de preguntas y respuestas con estudios de caso de la vida real, comparaciones con los competidores, perspectivas de clientes, herramientas de aprendizaje experiencial y simulaciones de negocio.

El enfoque de Ashridge está centrado en las necesidades de la persona y emplea un estilo participativo, exigente y atractivo, centrado en cómo los participantes aplican lo aprendido en el puesto de trabajo.

A diferencia de la mayoría de sus competidores que usan profesores internos, Ashridge utiliza a consultores procedentes de diferentes campos para trabajar en estrecha relación con diversas agencias en la formación y asesorar a los participantes.

Para medir el retorno de la formación, los expertos de Ashridge emplean varios enfoques diferentes que les permiten calibrar el impacto del programa para los participantes y comprender cuál es la mejor manera de conseguir la transferencia de conocimiento a la empresa. Así mismo, los formadores pueden reforzar el impacto del liderazgo trabajando con profesionales en el desarrollo personal para medir la efectividad de las metodologías de aprendizaje.

---

<sup>18</sup> [www.ashridge.org.uk](http://www.ashridge.org.uk)

## **11. IAE Business School<sup>19</sup>**

Al igual que para las demás escuelas, para IAE, los programas diseñados a medida tienen como objetivo ofrecer respuestas y soluciones a los problemas estratégicos de cada organización, y constituyen una eficaz herramienta para la Alta Dirección de una empresa. A partir del diagnóstico realizado conjuntamente por la empresa e IAE, se elabora un programa que cumpla con los requerimientos de cada compañía.

En relación con el impacto deseado del programa, según la escuela, estos programas ayudan a las organizaciones a:

- Orientar sus objetivos estratégicos;
- Introducir las técnicas y conceptos más actualizados;
- Analizar e implantar nuevas estrategias corporativas;
- Desarrollar una perspectiva gerencial integradora;
- Abordar temas clave relacionados con los problemas y casos concretos propios de cada empresa desde una perspectiva multiárea, para mejorar la interacción y la visión integradora de las distintas funciones;
- Acompañar y facilitar los procesos de cambio.

En relación con las metodologías de aprendizaje, su principal herramienta, el método del caso se complementa, de acuerdo con los distintos objetivos a alcanzar, con conferencias –coloquio, vídeos, talleres, ejercicios *outdoor* (experiencias al aire libre), o simuladores de negocio-. Todas las metodologías de enseñanza-aprendizaje se encuentran orientadas a la decisión y la acción.

## **11. IPADE Business School<sup>20</sup>**

El Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE) cuenta con un área denominado “Programas Especiales” que trabaja con las empresas para diseñar los programas específicos. El objetivo de los programas, según la escuela, es

---

<sup>19</sup> [www.iae.edu.ar](http://www.iae.edu.ar)

<sup>20</sup> [www.ipade.mx](http://www.ipade.mx)

desarrollar habilidades de liderazgo e integrar los equipos para lograr su alineación con la visión y la estrategia de la empresa.

El análisis de las necesidades para diseñar el programa se realiza por un equipo mixto, formado por personas de IPADE y directivos de la empresa.

### **11. Stockholm School of Economics<sup>21</sup>**

Según afirma en su página web, y aunque no parece ofrecer soluciones distintas a las demás escuelas, la Stockholm School of Economics opera de acuerdo con el concepto “Verdaderamente a medida” (*Truly Tailored*), lo que significa que los programas están adaptados a la situación estratégica y a la cultura de la organización.

Después de las discusiones iniciales con los clientes, la escuela realiza entrevistas al personal clave para hacerse una imagen más precisa de la organización y de su cultura. Posteriormente, el equipo del programa prepara una propuesta de estructura, contenidos y forma de colaboración. Esta propuesta se discute repetidamente con el cliente hasta que se acuerda el diseño final.

En relación con el formato, los programas se desarrollan en el lugar o lugares que mejor se adapten a las necesidades de la organización cliente. Un programa normal diseñado a medida tendrá una duración de entre 12 y 24 días divididos en tres o cuatro módulos repartidos a lo largo de un semestre o de un año, con un número de participantes por sesión que oscila entre los 15 y los 25.

Así mismo, el equipo del programa presta especial atención a las necesidades concretas de la empresa en materia de desarrollo, cambio, integración y comunicación.

---

<sup>21</sup> [www.sse.edu](http://www.sse.edu)

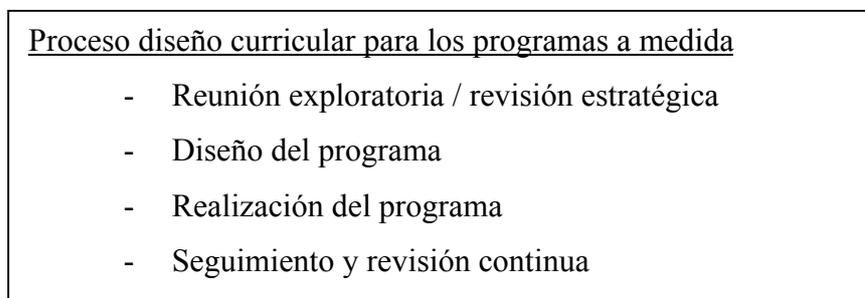
Los directivos clave en la empresa trabajan conjuntamente con el equipo del programa en el diseño de sus necesidades. Una vez el programa ha sido diseñado, los clientes tienen la oportunidad de revisarlo y de realizar ajustes antes de su desarrollo. La escuela no menciona en su web ningún método concreto de seguimiento, afirmando solamente que se busca mantener una relación franca con sus clientes de modo que se puedan comunicar las expectativas y exista una retroalimentación continua en ambas direcciones.

Finalmente, en relación con las metodologías de aprendizaje, la Stockholm School of Economics ve el aprendizaje como un proceso dinámico de encuentros interactivos en los que se comparte la experiencia y se desarrolla el conocimiento.

### **15. Universidad de Wisconsin en Madison<sup>22</sup>**

El primer paso en el proceso de diseño de un programa a medida para directivos es una reunión de revisión estratégica para determinar los objetivos del negocio, los objetivos de aprendizaje y los resultados deseados. En esta fase se prepara también una propuesta preliminar.

Los miembros del profesorado más experimentados llevan a cabo un análisis exhaustivo de las necesidades para ultimar las metas y los objetivos. Se prepara un currículo preliminar para su revisión y discusión con la empresa cliente.



**Diagrama 24. Proceso de diseño e impartición del programa a medida.**

Fuente: [www.bus.wisc.edu](http://www.bus.wisc.edu).

---

<sup>22</sup> [www.bus.wisc.edu](http://www.bus.wisc.edu)

Las metodologías de aprendizaje pueden comprender conferencias, coloquios, dinámicas de participación interactiva, ejercicios en equipo y estudios de caso.

El desarrollo de proyectos relacionados con la empresa se incluye, a menudo, en las soluciones a medida, lo que se traduce en el hecho de compartir información y en un retorno de la inversión (ROI) para la organización.

El programa a medida se desarrolla una vez se hayan identificado todas las mejoras en el diseño del programa. Los profesores enseñan en colaboración con directivos de la empresa y expertos en el sector.

#### **16. MIT: Sloan School of Management<sup>23</sup>**

Para realizar el diseño del programa, el profesorado de MIT, en primer lugar, concierta una conversación, normalmente por teléfono, con la empresa que requiere un programa a medida para comprender mejor sus retos empresariales y determinar si sus necesidades coinciden con las capacidades de la escuela

Posteriormente, una vez se define por teléfono que las dos instituciones tienen puntos en común y pueden trabajar juntos, los directivos de la empresa se reúnen con los profesores de MIT para discutir los objetivos de su negocio y los retos organizacionales.

El siguiente paso es la preparación de una propuesta preliminar. La propuesta incluye los temas sugeridos para el contenido, la estructura del programa, la definición del equipo de profesores que lo impartirían, las metodologías de aprendizaje, el lugar recomendado para el curso, el calendario y los honorarios. Los directivos de la empresa y el profesorado trabajarán juntos para perfeccionar la propuesta de modo que satisfaga las necesidades específicas.

---

<sup>23</sup> [mitsloan.mit.edu](https://mitsloan.mit.edu)

En relación con la evaluación, a lo largo del programa y en el momento de su conclusión, MIT Sloan recopila las impresiones y sugerencias de los participantes, patrocinadores y administradores de la empresa, así como del profesorado. Los comentarios se analizan, y las recomendaciones se comparten con todas las partes. Si es posible, se realizan ajustes en tiempo real durante el programa.

En relación con las metodologías de aprendizaje, según la escuela, la mayoría de sus programas a medida comparten los siguientes elementos esenciales:

- *Currículo integrado*: una fusión dinámica de contenidos, herramientas y marcos de trabajo estratégicos rigurosos para maximizar el aprendizaje y encajarlo con las necesidades, desafíos y objetivos de la empresa;
- *Experiencias de análisis a fondo (deep dive)*: Los mecanismos de aprendizaje por inmersión que permiten a los participantes apuntar hacia los problemas específicos de la empresa;
- *Proyectos de aprendizaje basado en la acción (action learning projects)*: los participantes ponen en práctica la investigación más reciente mediante proyectos que abordan imperativos reales de la empresa y formulan recomendaciones de acciones concretas;
- *Metas alcanzables*: los programas a medida están diseñados en torno a objetivos específicos de la empresa fijados por los directivos que patrocinan la formación;
- *Aprendizaje recíproco*: los participantes en el programa obtienen los unos de los otros unos conocimientos y unas perspectivas vitales, y generan alianzas beneficiosas para su desarrollo futuro en la empresa;
- *Colaboraciones virtuales*: los participantes en el programa que están en oficinas remotas permanecen conectados durante todo el proceso a través de plataformas de aprendizaje tecnológicas.

En relación con los impactos generados en las empresas, MIT crea programas que tienen los siguientes enfoques principales: impulsar el cambio estratégico, crear redes sociales, reforzar el potencial de liderazgo y fortalecer las relaciones con los clientes.

## 16. SDA Bocconi<sup>24</sup>

Para realizar el diseño del programa, el profesorado de SDA Bocconi trabaja con los ejecutivos de la empresa en la determinación y comprensión de las necesidades y objetivos de la organización.

Para cada iniciativa, se designa un coordinador responsable de las relaciones con el cliente, el diseño del programa y la coordinación de los profesores que participan en el proyecto. Después de una reunión entre el equipo de Bocconi y la empresa, se presenta una primera oferta. A partir de la misma, el coordinador del programa trabaja para ajustar aún más la propuesta a las especificaciones de la empresa y, una vez aprobada, se realiza la formación, se evalúa y se definen las acciones de seguimiento posprograma (Ver Tabla 6).

1. Contacto	2. Proyecto y propuesta preliminar	3. Planificación detallada y puesta en marcha	4. Realización de la formación	5. Evaluación y seguimiento
Análisis de la compatibilidad de las necesidades de formación con los conocimientos especializados de la escuela.	Realización de la propuesta preliminar: estructura de contenidos, formato y metodología de enseñanza, calendario temporal, profesorado y explotación de resultados.	Intercambio de información para la planificación detallada y ajustes finales del proyecto entre el coordinador y la empresa.	Desarrollo de la formación bajo la supervisión de un coordinador académico y la empresa.	Evaluación del proyecto formativo. El coordinador informa de los resultados a la alta dirección.
Evaluación preliminar de la necesidad de formación por la dirección y/o el segmento objetivo.	Formalización de la propuesta de colaboración	Confirmación del profesorado y del diseño de los contenidos	Reuniones de seguimiento durante el curso con el profesorado y la alta dirección de la empresa	Diseño de un seguimiento personalizado, según las necesidades de la empresa.

**Tabla 6. Diseño de las acciones formativas en SDA Bocconi.**

Fuente: [www.sdabocconi.it](http://www.sdabocconi.it).

<sup>24</sup> [www.sdabocconi.it](http://www.sdabocconi.it)

En relación con las metodologías de aprendizaje, en la identificación de los requisitos de formación, SDA Bocconi emplea profesores con una profunda experiencia y comprensión del contexto de referencia de la organización cliente.

Uno de los enfoques principales de la escuela es la formación experimental que se puede dividir en tres grupos principales:

- Actividades al aire libre, que son una forma de enseñar a través de juegos, especialmente efectiva para transmitir valores clave a los participantes;
- Las *citas deportivas y de gestión*, que hacen posible aplicar enfoques directivos a los deportes. La supervisión del terreno de juego o de una regata, la definición de estrategias, la gestión y dirección de un grupo y la observación de los adversarios son componentes que permiten abordar durante estas citas los problemas principales del comportamiento de la organización;
- Las actividades de *arte y gestión* son momentos individuales y colectivos de “expresión a través del arte” en los que las personas —por ejemplo, mediante la metáfora de la música, la percusión, la danza, el teatro, las artes marciales o las habilidades circenses— acceden con más facilidad a la exploración de las dimensiones subjetiva e interpersonal de su interacción en la organización.

Algunos de sus puntos de diferenciación destacado por SDA Bocconi en relación con la formación para las empresas, son:

- Gran amplitud de competencias para dar a los clientes apoyo tanto en el desarrollo de habilidades de gestión como en contenidos relacionados con profesiones específicas; para colaborar de un modo efectivo en los principales proyectos de cambio de la empresa; y para involucrar allí donde sea posible a toda la dirección, personal en primera línea, cuadros intermedios y empleados con gran potencial;
- Elevado nivel de innovación, a través de sistemas como la formación experiencial, individualizada, combinada y la formación especialmente diseñada a medida;

- La perspectiva internacional, a través de la participación de profesores internacionales.

## **16. Universidad de Michigan: Ross<sup>25</sup>**

La primera etapa del proceso de diseño, formación y evaluación de los programas para directivos en Michigan, recibe el nombre de *Descubrimiento*, y es la fase en la que los profesores de Michigan identifican las prioridades, metas, problemas y objetivos del cliente para orientar el programa de un modo efectivo. Esta fase incluye entrevistas realizadas en grupo y de manera individualizada.

La segunda etapa es la llamada fase de *Diseño*, en la que se realiza un análisis y posterior validación de la información recopilada desde la primera fase. Esto comprende una articulación clara de los objetivos y la creación de contenidos para el programa.

La tercera etapa es la de la *Formación* propiamente dicha. El profesorado de Michigan presenta programas y servicios diseñados a medida a la empresa tal como se identificaron en la fase 2. Todos los programas son desarrollados e impartidos por profesores de Michigan.

La cuarta etapa es la fase de *Despliegue*. Michigan puede proporcionar servicios de despliegue para implantar las herramientas y habilidades recién adquiridas, como los programas de seguimiento, el *coaching* individual y de equipos o la consultoría. Michigan trabajará con la empresa para medir y evaluar los resultados.

En relación con las metodologías de aprendizaje, según afirma la escuela en su página web, la mayoría de sus programas a medida utiliza el *action learning* (aprendizaje basado en la acción), la metodología de enseñanza que aplica el

---

<sup>25</sup> [www.bus.umich.edu](http://www.bus.umich.edu)

conocimiento empresarial directamente en el puesto de trabajo para efectuar un cambio rápido y real, y obtener unos resultados medibles.

Algunos de los beneficios del modelo de aprendizaje basado en la acción son: la aplicación de conceptos del programa a problemas de negocio reales, recomendaciones sobre el tema del proyecto que es posible transformar en acciones en la práctica, fortalecimiento del pensamiento crítico y de las habilidades analíticas y creación de “especialistas internos” para reducir la dependencia de consultores externos.

Dependiendo de las necesidades de la empresa, las soluciones a medida de Michigan pueden incorporar una amplia variedad de elementos -clases magistrales, proyectos de aprendizaje basado en la acción, sesiones interactivas basadas en web, capacitación directiva (*coaching*), conferenciantes invitados, consultoría, foros directivos, etc.- todos diseñados a medida para centrar los conocimientos especializados de Michigan en las necesidades de la empresa.

El modelo de aprendizaje está diseñado para lograr una visión completa del negocio:

- Los conocimientos especializados de negocio son los conocimientos fundamentales de gestión y habilidades de pensamiento crítico, orientados al apalancamiento de los impulsores de valor y estrategias claves que estimulan la competitividad.
- Las habilidades de liderazgo comprenden la evaluación y el desarrollo de competencias personales de liderazgo y valores para la dirección de una organización de alto rendimiento y orientada a la innovación.
- Los procesos de gestión son las herramientas de procesos de negocio y sistemas de información que apoyan la ejecución de estrategias y planes operativos para lograr las metas de las unidades de negocio y de la empresa.

## **19. Columbia Business School<sup>26</sup>**

El equipo de diseño de Columbia está formado por los profesores, representantes de las empresas cliente y el equipo de gestión de cuentas de la escuela. Durante las entrevistas de diagnóstico, el equipo de diseño se enfoca principalmente en las prioridades estratégicas, la cultura y el clima de la empresa.

Cuando el diseño del programa está finalizado, Columbia avanza en el desarrollo de las diferentes sesiones de contenidos, lo que incluye proyectos específicos para la empresa y/o estudios de caso, escenarios de simulación y otros ejercicios que se consideren oportunos.

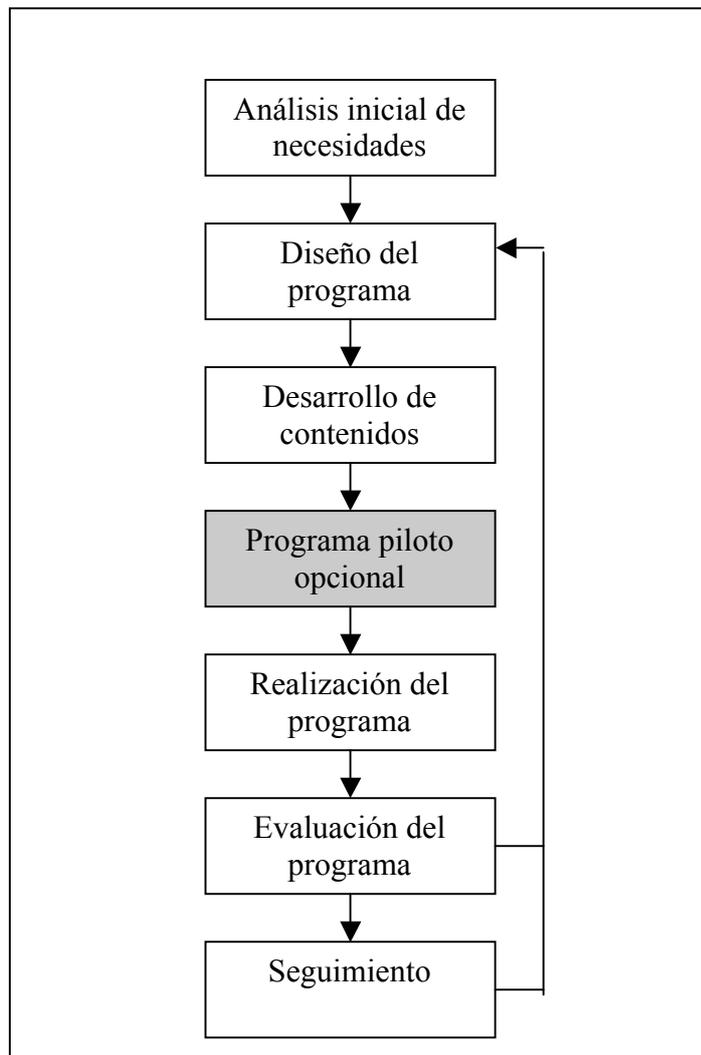
Hacia el final de la fase de desarrollo, Columbia puede realizar una versión piloto del programa para probar y ajustar los contenidos y la pedagogía antes del lanzamiento formal del programa. El equipo recopila las impresiones de los participantes en el estudio piloto y adapta en consecuencia el diseño del módulo. El programa piloto también puede servir como una visión general de la situación para la Alta Dirección de la organización.

Las metodologías se basan en el aprendizaje orientado a resultados. Según la escuela, las unidades departamentales y equipos multifuncionales trabajan sobre los retos empresariales en tiempo real tanto a nivel individual como de la organización.

En relación con la evaluación de la formación, el enfoque orientado a resultados de Columbia aborda el tema de la medición durante el diseño y el desarrollo del programa. La evaluación se hace después de cada sesión en lo referente a contenidos, pedagogía y profesores para perfeccionar el programa permanentemente (Ver Diagrama 25).

---

<sup>26</sup> [www.gsb.columbia.edu](http://www.gsb.columbia.edu)



**Diagrama 25. El proceso de formación para las empresas en Columbia.**

Fuente: [www.gsb.columbia.edu](http://www.gsb.columbia.edu).

Según la escuela, los aspectos clave del diseño de sus programas son las asociaciones de aprendizaje exclusivas de Columbia, que producen cambios sostenidos y generan rentabilidad, así como el desarrollo de un análisis situacional adaptado a las necesidades de la empresa.

## **20. Insead<sup>27</sup>**

Una reunión inicial entre las personas de contacto designadas por la empresa y el equipo de clientes de Insead es el primer paso en el desarrollo de una comprensión exhaustiva de las necesidades de la empresa y el diseño de un programa de formación para directivos. El equipo de Insead está formado por los profesores y un gestor que supervisará tanto el desarrollo del proceso como la relación de la empresa con la escuela en su conjunto.

Durante la etapa de *Análisis y Diseño del Programa*, se designará a un profesor como Director del Programa. El Director del Programa y el gestor del cliente presentan un diseño de programa y una propuesta de equipo de profesores, con sugerencias tanto sobre el contenido como sobre el proceso pedagógico. Durante esta fase también se realizan entrevistas a la Alta Dirección para obtener una impresión más precisa de los objetivos del programa.

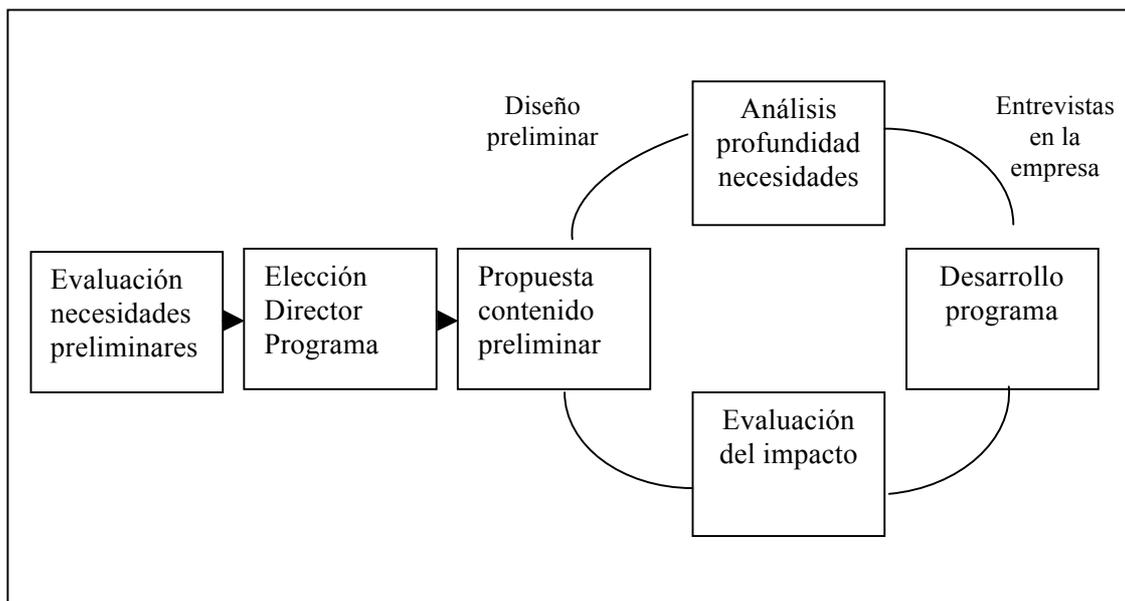
Para el desarrollo y el seguimiento del programa, se celebran sesiones de revisión a intervalos periódicos durante el ciclo vital de la formación en las que participan el Director del Programa, el equipo de Formación Directiva y la empresa.

Los programas son normalmente residenciales, y las tardes después de cada sesión se dedican a la preparación del día siguiente y a eventos especiales como conferencias de profesores invitados o actividades sociales. Todos los aspectos logísticos de un programa son gestionados por el Coordinador del Programa asignado.

Finalmente, se diseña un seguimiento específico post-programa para gestionar y medir el impacto del aprendizaje. Se trabaja conjuntamente para definir con la empresa "qué es éxito" al principio del diseño y medirlo después (Diagrama 26).

---

<sup>27</sup> [www.insead.edu](http://www.insead.edu)



**Diagrama 26. Proceso de formación de directivos para las empresas en Insead.**

Fuente: [www.insead.edu](http://www.insead.edu).

En relación con las metodologías de aprendizaje, según la escuela, su enfoque, basado en el desarrollo de proyectos, ofrece un cuidadoso equilibrio entre la reflexión y la acción, entre la tormenta de ideas (*brainstorming*) y una toma de decisiones eficiente, y entre el hecho de compartir ideas y la implantación colectiva en el puesto de trabajo.

Así mismo, Insead aplica una variedad de metodologías de aprendizaje en los programas a medida:

- Simulaciones en desarrollo de estrategias y marketing;
- Lugares destinados a la reflexión y salidas físicas de relajación;
- Proyectos de equipo y discusiones en grupo;
- Proyectos sobre responsabilidad social corporativa;
- Métodos de entrenamiento innovadores, como el *coaching*;
- Herramientas de análisis del retorno de la inversión: herramientas, manuales y publicaciones.

Finalmente, los procesos de innovación de la acción formativa son reforzados y acelerados por el uso de una amplia gama de tecnologías y soluciones electrónicas y módulos de aprendizaje vía Internet, las plataformas *on-line*, las simulaciones

basadas en la web, la tecnología de banda ancha y el diseño "específico para resultados".

## **21. Cranfield School of Management<sup>28</sup>**

Igual que en las otras escuelas, en la fase de diseño de un programa a medida, a cada empresa se le asignará un Director de Programa que trabajará junto con los directivos a lo largo de toda la acción formativa. El proceso de diseño comienza con reuniones con grupos reducidos, así como con entrevistas individualizadas para que el equipo de profesores entienda con claridad las metas y objetivos de la empresa en relación con el programa.

A continuación se realiza un análisis más formal de las necesidades y se elabora una primera propuesta. Este análisis es perfeccionado y se finaliza el diseño del programa, pero éste puede ser ajustado cuando sea necesario a medida que el programa continúa.

En relación con las metodologías de aprendizaje, Cranfield ha diseñado el *Networked Learning Services* que consta de:

- Un portal exclusivo para facilitar el acceso a la información previa y posterior al programa y a los estudios de Cranfield;
- Una cartera de módulos de aprendizaje electrónico de 20 minutos para complementar el aprendizaje individualizado;
- Webcasts, foros de discusión virtual y aprendizaje *on-line* moderado;
- Bases de datos empresariales y de publicaciones *on-line*.

Así mismo, la escuela cuenta con *Minimax*, una simulación interactiva para equipos con una capacidad de hasta 6 equipos o múltiplos de 6, que compiten en un único mercado. Es una simulación para presentar a profesionales y especialistas los

---

<sup>28</sup> [www.som.cranfield.ac.uk/som](http://www.som.cranfield.ac.uk/som)

conceptos básicos de la práctica empresarial. Se ha escogido cuidadosamente para conseguir que los participantes trabajen rápidamente en equipos y se enfrenten a algunos de los problemas fundamentales que supone el hecho de dirigir una operación empresarial.

El *Business Management Challenge* es otro simulador para desarrollar el conocimiento comercial y generar equipos multifuncionales. Como *Minimax*, presenta los elementos fundamentales de la gestión empresarial, además de consideraciones estratégicas adicionales sobre marketing, distribución, investigación, contratos e imagen corporativa.

La simulación *Euroshop* ha sido diseñada para ilustrar las relaciones entre las diferentes funciones de un negocio, es decir, suministro, marketing, distribución, venta al detalle, finanzas y los puntos de contacto en un mercado competitivo.

Los objetivos para los que se usan las simulaciones varían en los detalles según las situaciones, pero existe una pauta clara. Los objetivos principales son, según la escuela:

- Mejorar las habilidades individuales y grupales de toma de decisiones;
- Identificar y desarrollar las habilidades de liderazgo y gestión de equipos;
- Consolidar la identidad y la cultura corporativas, así como la confianza mutua;
- Alentar y desarrollar la visión estratégica y el pensamiento creativo;
- Incrementar el entendimiento y el comportamiento del grupo;
- Mejorar las habilidades, sensibilidad e influencia interpersonales;
- Ayudar a reconocer y entender las interrelaciones y la interdependencia de las diferentes áreas funcionales en la empresa;
- Aumentar el conocimiento individual de las áreas funcionales clave, por ejemplo el marketing o las finanzas;
- Desarrollar una mayor comprensión de las necesidades y del diseño de los sistemas de información;

- Ayudar a perfeccionar las habilidades de gestión de datos y la identificación de información pertinente;
- Mejorar las habilidades de presentación individual.

## **22. Emory University: Goizueta<sup>29</sup>**

El equipo de diseño de Emory trabaja con el equipo responsable de la empresa para crear un ciclo continuo de aprendizaje, empezando por la comprensión de los desafíos de la organización, siguiendo con la creación e implantación de una solución de aprendizaje a medida y, posteriormente, mediante la medición de los resultados y una valoración final de nuevas oportunidades de formación.

El ciclo de soluciones de aprendizaje a medida en Emory contiene los siguientes pasos:

- Comprensión de los desafíos individuales y organizacionales. Consiste en la realización de estudios colaborativos para conseguir una profunda comprensión de los principales desafíos individuales y organizativos.
- Medición y documentación. Consiste de la medición postprograma para ver la efectividad y el impacto de los programas sobre cada uno de los participantes, así como el impacto sucesivo sobre el conjunto de la organización. El seguimiento post programa se enfoca en el cambio organizacional y conductual para identificar oportunidades de aprendizaje futuras.
- Experiencias de aprendizaje basadas en la acción (*Action-Based Learning Experiences, ABLE*). Las experiencias de aprendizaje multifacéticas hacen avanzar los conocimientos de los participantes con los últimos estudios académicos, y los participantes aplican capacidades estratégicas y tácticas a la resolución de problemas empresariales del mundo real.

---

<sup>29</sup> [www.goizueta.emory.edu](http://www.goizueta.emory.edu)

En relación con el impacto, el valor de estos programas se mide dentro del aula en relación con la creación de entornos de aprendizaje innovadores, y también fuera de la misma, en relación con la mejora del desempeño de la organización, pensamiento vanguardista y resultados de negocio.

### **23. UNC: Kenan-Flager<sup>30</sup>**

UNC trabaja, igual que las demás escuelas en el diseño de los programas a través de las reuniones con las empresas, e intenta enfocar sus contenidos en la pertinencia y la aplicabilidad para ayudar a las organizaciones a resolver sus problemas empresariales específicos.

Entre las metodologías de aprendizaje más empleadas se encuentran los proyectos individuales y grupales de aprendizaje basado en la acción, discusiones en grupos reducidos, simulaciones, *coaching* directivo, instrucción mediante vídeo y aprendizaje continuo.

En relación con el impacto deseado, el equipo de expertos de la escuela trabaja con las organizaciones en diversos sectores y les ayudan a abordar problemas como:

- Implantar iniciativas de cambio importantes;
- Generar la competitividad a escala global y promover estrategias de innovación y crecimiento;
- Desarrollar gestores con elevado potencial, y transformar gestores técnicos o funcionales en equipos multifuncionales y multiculturales;
- Desarrollar la siguiente generación de líderes.

---

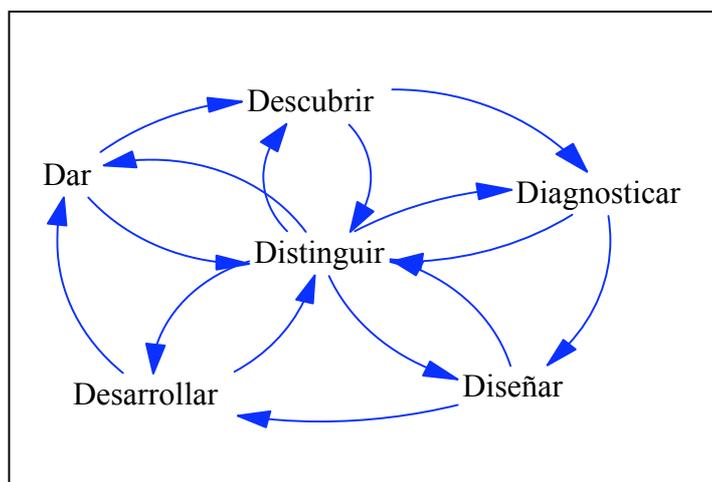
<sup>30</sup> [www.kenan-flagler.unc.edu](http://www.kenan-flagler.unc.edu)

## 24. Center for Creative Leadership<sup>31</sup>

A diferencia de las otras escuelas que buscan un enfoque más general, el Center for Creative Leadership (CCL) y las organizaciones buscan primero las áreas de competencia que, una vez mejoradas, podrían tener un impacto positivo en la capacidad de los líderes para hacer frente a los desafíos más apremiantes para la organización.

Según CCL, aunque el enfoque es estandarizado, a través del proceso “D6” (llamado así por las siglas en inglés de cada uno de los pasos) el resultado es único en cada caso (Diagrama 27):

- Descubrir el desafío empresarial;
- Diagnosticar la necesidad de liderazgo;
- Diseñar la iniciativa a medida;
- Desarrollar la formación y los materiales;
- Dar la solución;
- Distinguir el impacto.



**Diagrama 27. Ciclo de Diseño D6 de CCL.**

Fuente: [www.ccl.org/custom](http://www.ccl.org/custom).

<sup>31</sup> [www.ccl.org/custom](http://www.ccl.org/custom)

En relación con las metodologías de aprendizaje, CCL integra el uso de la formación en clase, el *coaching* individual o en equipo, el aprendizaje basado en la acción y la autoevaluación para crear una experiencia de desarrollo a medida.

En relación con la medición, CCL usa una gama de técnicas de evaluación para valorar el impacto del desarrollo del liderazgo. Las evaluaciones abordan la efectividad del programa o la iniciativa en la consecución de los objetivos establecidos.

Las evaluaciones de impacto pueden tener en cuenta el aprendizaje individual, el logro de los objetivos o el cambio conductual; los resultados a nivel de grupo o de equipo y el impacto a escala de toda la organización.

## **25. ESADE Business School<sup>32</sup>**

En la primera etapa del proceso de diseño de un programa a medida, los especialistas de la escuela realizan un proceso preliminar de identificación de necesidades específicas de la empresa. El objetivo es entender el contexto global en el que actúa la empresa, incluyendo sus proveedores, clientes, competencia y entorno, así como sus retos y objetivos estratégicos para tener éxito

En función de los resultados de la primera fase de recopilación de la información, se empieza a diseñar la propuesta de formación, manteniendo siempre el contacto con la empresa. De este modo, la metodología utilizada, como los casos, los talleres interactivos, los *role-playing*, los simuladores y los proyectos prácticos serán escogidos de tal manera que resuelvan y propongan soluciones concretas y muy adaptadas a las necesidades de cada cliente.

---

<sup>32</sup> [www.exed.esade.edu](http://www.exed.esade.edu)

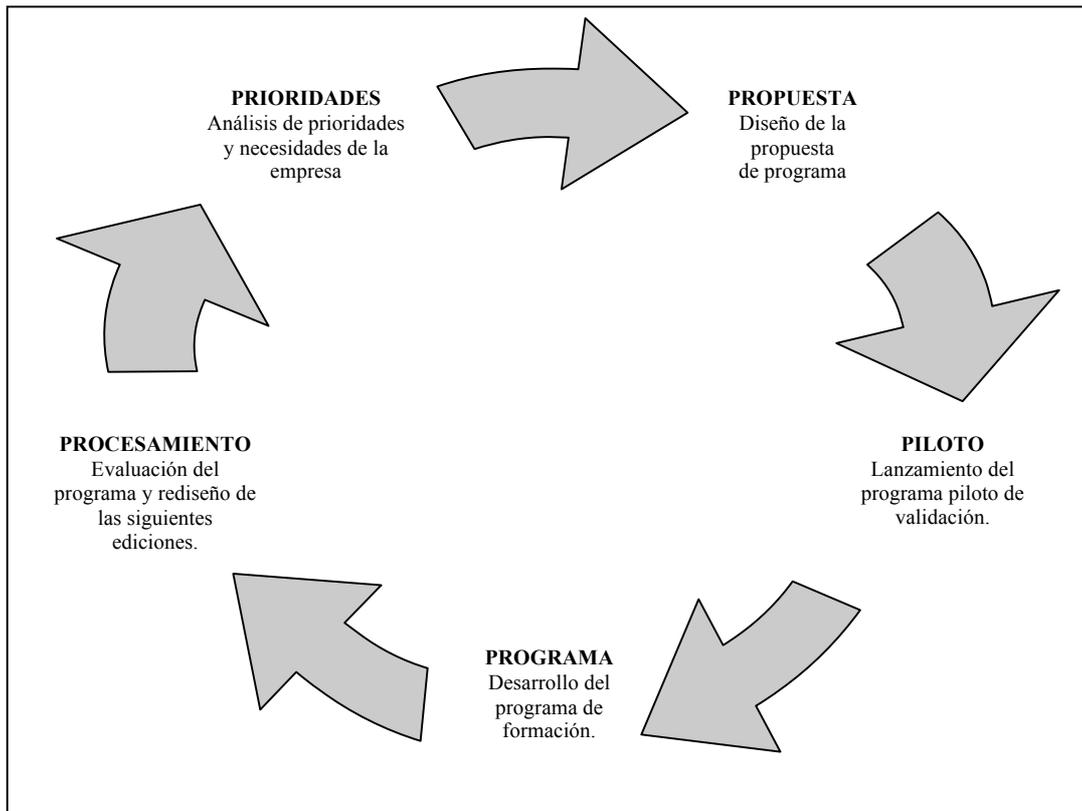
Para que la propuesta de formación abarque el mayor número de variables que afectan a una empresa asegurando un desarrollo integral de sus directivos, en la fase de diseño de la propuesta se analizan las siguientes variables de la empresa:

- Modelo competencial y valores claves de la organización;
- Estrategias de desarrollo directivo;
- Necesidades estratégicas y organizativas;
- Entorno del mercado y de la competencia.

De esta manera, aunque el programa diseñado se centre en un tema específico, a través de las siguientes metodologías y enfoques, se espera realizar un desarrollo integral de los directivos que participan en el mismo:

- Adaptación y creación de contenidos y herramientas de formación;
- Sistemas de desarrollo personal y competencias;
- Actividades transversales de impacto sobre el negocio;
- Seguimiento e integración en la estrategia de desarrollo humano.

El proceso de formación de directivos de ESADE se basa en el círculo virtuoso de los 5P: *prioridades, propuesta, piloto, programa y procesamiento y evaluación*. (Ver Diagrama 28).



**Diagrama 28. Círculo virtuoso de los 5P de ESADE.**

Fuente: [www.exed.esade.edu](http://www.exed.esade.edu).

En relación con la evaluación y el análisis de resultados, durante todo el programa, ESADE mantiene reuniones periódicas de seguimiento con la empresa que facilitará el reajuste ágil del mismo si fuera necesario.

Al finalizar cada programa, su director y el equipo de profesores desarrollan una memoria del mismo, incluyendo conclusiones y recomendaciones generales, un informe sobre los resultados obtenidos, un informe de desarrollo de cada uno de los participantes y una recomendación para la puesta en marcha de los proyectos prácticos desarrollados.

### **3.1.2 Resumen y aspectos relevantes**

Una vez revisadas las páginas *web* y los folletos de los programas a medida de las mejores 25 escuelas de negocios en este tema (*Financial Times*, 2008), se observan una serie de características comunes que se describen a continuación y en la Tabla 7:

- *Objetivos de la formación:* Las escuelas identifican como objetivos de las empresas cuando contratan los programas de directivos a tres temas relevantes:
  - *Implantación de la estrategia:* uno de los principales objetivos de la Alta Dirección de las empresas es que su equipo directivo conozca las mejores herramientas para implantar eficientemente la estrategia.
  - *Gestión de cambio:* debido a la globalización, las fusiones y adquisiciones de los últimos años, la necesidad de la rapidez de respuesta al mercado, a los cambios de ciclos económicos, una de las competencias más valoradas en los directivos es la capacidad de gestionar el cambio.
  - *Cambio generacional:* la formación de la siguiente generación de líderes es otra de las prioridades de las empresas, y un tema en el cual invierten más recursos y esfuerzos, ya que a través de los futuros directivos de la empresa se asegura la continuidad de su estrategia, cultura y valores y en definitiva, su perdurabilidad.
  
- *Proceso de formación:* Las escuelas se basan para el diseño de sus programas para directivos en un modelo estandarizado. El modelo es muy similar al Ciclo de Aprendizaje de Kolb (1984): identificación de necesidades, diagnóstico, diseño, desarrollo (se puede desarrollar primero un curso piloto o se pueden impartir directamente las ediciones completas del programa) y evaluación del proceso de formación.

El proceso formativo no profundiza en los sistemas de evaluación, y ninguna escuela hace mención a la auditoría de la formación, de esta manera, la

evaluación es, en la mayoría de los casos, un proceso reactivo que puede servir para la mejora de las siguientes evaluaciones de los programas.

Algunas escuelas mencionan que realizan “evaluaciones permanentes” de los programas, durante su desarrollo y que realizar ajustes correctivos.

- *Equipo de formación:* los equipos están formados normalmente por un grupo de directivos de las empresas y por un equipo mixto, académico, organizativo y comercial, de la escuela. Juntos participan en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas. El papel de los directivos es clave para identificar las necesidades estratégicas de la empresa y orientar correctamente el diseño del programa.

Sin embargo, muy pocas escuelas mencionan la importancia que tiene para el impacto del programa que los interlocutores de la empresa sean el Consejero Delegado o el Comité de Dirección.

Así mismo, tampoco se hace una mención especial sobre la importancia de contar con los altos directivos como profesores o mentores de los alumnos.

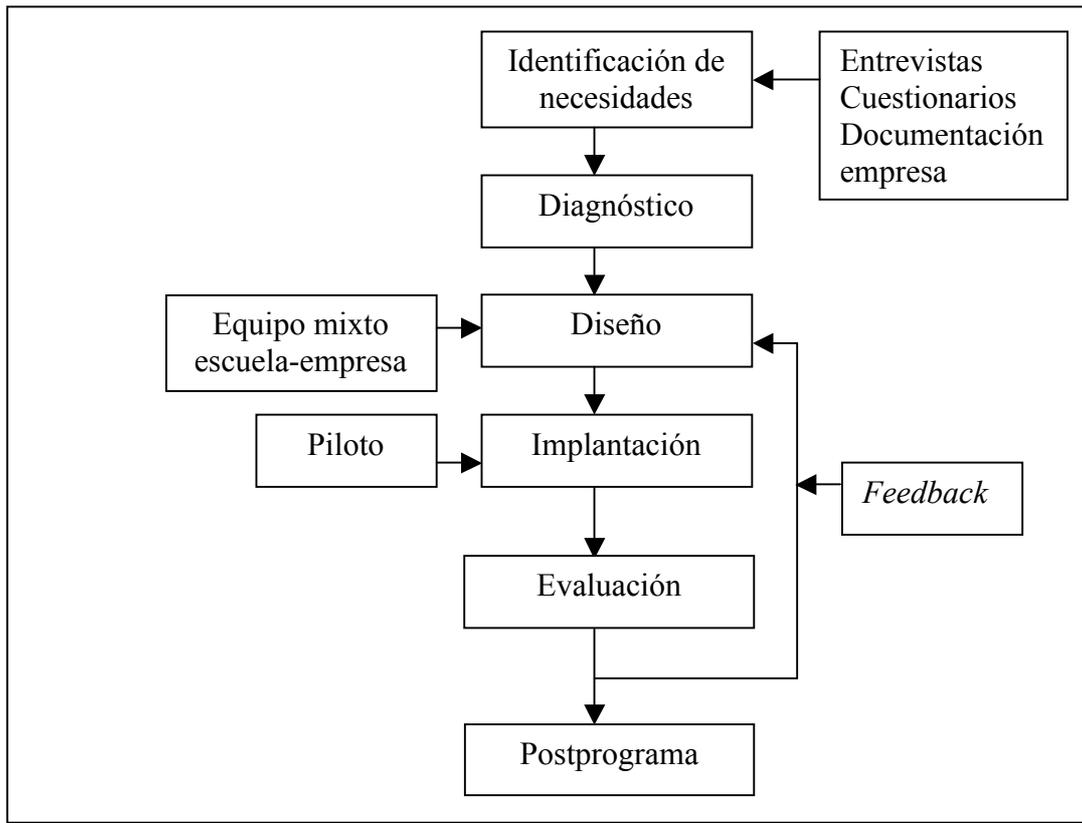
- *Metodologías de aprendizaje:* la mayoría de las escuelas afirman basar su metodología en las teorías de aprendizaje de los adultos (Knowles, 1978; Merriam y Caffarella, 1991; Cofer, 2000) ofreciendo una diversidad metodológica que permita a los directivos participantes desarrollarse de manera integral en los programas, tanto a nivel cognitivo como emocional. Dentro de las metodologías mencionadas, las más comunes son:
  - Las simulaciones;
  - Los talleres y ejercicios;
  - Los casos prácticos;
  - Las narraciones;
  - Las clases magistrales;

- Las conferencias de los directivos de las empresas.

Las metodologías de aprendizaje son uno de los aspectos más desarrollados por las escuelas; así mismo, donde mayor énfasis hacen es en su material informativo sobre los programas para directivos. Sin embargo, muy pocas hacen mención a la relación entre las metodologías de aprendizaje y el diseño curricular con el impacto del programa.

- *Tecnología y plataformas virtuales:* Ninguna escuela afirma realizar programas 100% *on-line* para directivos, ya que consideran que los objetivos y las metodologías mencionadas enfocadas especialmente hacia el desarrollo integral de los directivos –a nivel intelectual, emocional y práctico- necesitan de una gran interacción entre las personas. Las plataformas *on-line* se utilizan como un apoyo a la formación empresarial y la tecnología se considera una herramienta para realizar simulaciones.
- *Profesorado:* La mayoría de las escuelas afirman que los profesores que participan en los programas para directivos son los profesores internos más *senior* de la escuela, salvo Duke, quien menciona que tiene un claustro externo internacional.
- *Evaluación y seguimiento:* Hay poca información sobre los sistemas de evaluación y seguimiento de los programas. Algunos de los sistemas mencionados son:
  - Las hojas de evaluación diarias;
  - La realización de postprogramas, enfocados en la actualización;
  - El desarrollo de competencias directivas;

Finalmente, el Diagrama 29 podría representar una síntesis de los modelos descritos por las escuelas:



**Diagrama 29. Síntesis de los programas de formación para directivos.**  
Fuente: Elaboración propia.

Nr.	Escuela o universidad	Principales enfoques de los programas de directivos	Metodologías de aprendizaje	Modelo, factores de diferenciación	Evaluación, impacto
1	Duke Corporate Education	Liderazgo. Excelencia funcional. Desarrollo de Soluciones internas. Implantación de estrategia.	Clases magistrales. <i>Methaphoric Experience</i> : historia y narraciones. Práctica: <i>coaching just in time</i> y de comportamiento.	Modelo de cambio basado en tres ejes: conocimiento, valores y acción.	Proceso de cambio a largo plazo con el objetivo de implantar eficazmente la estrategia.
2	IMD	Desarrollar herramientas prácticas para implantar los retos prioritarios en las empresas.	Trabajos en equipo. Aprendizaje en grupos.	Descubrimiento. Enfoque. Diseño. Implantación.	La capacidad del claustro de transformar los conceptos en aplicaciones prácticas en los puestos de trabajo.
2	Northwestern University: Kellogg	Formular e implantar una nueva estrategia. Planes de sucesión, desarrollo de futuros líderes. Agente de cambio.	-	Evaluación encaje escuela-empresa. Diseño preliminar. Evaluación del diseño preliminar. Desarrollo curso piloto. Desarrollo programa. Programa de seguimiento.	Grupos pequeños y mínimo 100 directivos formados para lograr un impacto real en la empresa.
4	Harvard Business School	Gestión de cambio. Desarrollo de las habilidades de liderazgo para los procesos de cambio. Competencias organizacionales e individuales para áreas concretos.	Actividades en el aula. Plataformas online. Casos prácticos. Actividades sociales. Talleres, ejercicios a medida. Simulaciones.	Método de caso, con base en casos desarrollados por los mismos profesores.	Medición de la experiencia de aprendizaje a través de entrevistas y sondeos con los participantes y sus jefes.
5	HEC Paris	Anticipar y gestionar el cambio. Diseñar e implantar nuevas estrategias. Diversidad cultural. Reestructuración organizativa.	-	Definir. Desarrollar. Plantar. Analizar.	Hojas de reacción.

6	Babson Executive Education	Creación de valor y el crecimiento de la empresa a través de formación, consultoría, <i>coaching</i> e investigación.	Acción: simulaciones, proyectos, discusiones, trabajos de campo.	Diagnóstico inicial basado en entrevistas en profundidad.	Observación directa durante los trabajos prácticos.
7	University of Chicago GSB	Creación de valor para los clientes.	Combinación de conocimiento teórico y práctico para desarrollar habilidades de acción.	Diagnóstico inicial de las necesidades del cliente.	Ayudar a los participantes a encontrar la conexión entre las lecciones teóricas y sus aplicaciones prácticas.
8	University of Pennsylvania: Wharton	Ayudar a las empresas a enfrentarse a sus retos estratégicos.	Aprendizaje de los adultos basado en conferencias interactivas, trabajos de campo, intercambio de información entre los participantes.	<i>Wharton Continuum</i> , el programa de medición del aprendizaje basado en sesiones informativas durante el programa y sesiones postprograma, informes de impacto y <i>coaching</i> .	Postprogramas, observaciones y mediciones en el puesto de trabajo para la implantación de las habilidades en la práctica.
9	IESE Business School	Ayudar a las empresas a conseguir una ventaja competitiva a nivel estratégico u operativo.	Estudios de casos, simulaciones, discusiones en clases, presentaciones, actividades de aprendizaje en grupos reducidos, sesiones de trabajo en equipo.	Programas internacionales a través de las alianzas con Harvard, Michigan y Wharton.	
9	Thunderbird School of Global Management	Desarrollo de las habilidades directivas para desarrollar los conocimientos y las habilidades para la gestión del cambio.	<i>Global Business Learning Continuum</i> ®, un sistema interconectado de aprendizaje, <i>mentoring</i> , consultoría y <i>coaching</i> individual o de pequeños equipos.	Entrenamiento de pequeños equipos de directivos en el desarrollo de habilidades y comportamientos alrededor de temas concretos de trabajo.	Identificación de los métodos de evaluación en la fase de diseño.
11	Ashridge	Retos esenciales de las empresas,	Presentaciones, estudios,	Uso de profesores	Impacto enfocado en

		grupos o personas.	comparaciones con la vida real, simuladores.	externos con conocimientos concretos.	conseguir la transferencia del conocimiento a la empresa.
11	IAE Business School	Dar respuesta a los problemas estratégicos de la empresa. Ser una herramienta para la Alta Dirección.	Método del caso, conferencias, videos, talleres, simuladores, <i>outdoors</i> .	-	Medición de los procesos de cambio en las empresas.
11	IPADE Business School	Desarrollar habilidades. Alineación con la visión y la estrategia.	-	-	Diseño realizado por un equipo mixto escuela – empresa.
11	Stockholm School of Economics	-	Encuentros interactivos con intercambio de experiencias y conocimiento.	-	Entrevistas a personas clave de la empresa para aumentar la eficacia del diseño.
15	University of Wisconsin-Madison	-	Conferencias, coloquios, dinámicas de participación interactiva, ejercicios en equipo y estudios de caso.	Revisión estratégica a través de reuniones exploratorias iniciales.	Desarrollo de proyectos a la medida con aplicación práctica en la empresa.
16	MIT: Sloan School of Management	Impulsar el cambio estratégico. Crear redes sociales. Reforzar el liderazgo. Fortalecer las relaciones con los clientes.	Currículo integrado, experiencias de análisis a fondo, proyectos basados en la acción, aprendizaje mutuo entre los alumnos, colaboraciones virtuales.	Exhaustivo trabajo inicial de conocimiento mutuo entre la empresa y la escuela.	Definición de metas alcanzables alrededor de objetivos específicos de la empresa.
16	SDA Bocconi	Procesos estratégicos de la empresa.	Formación experimental con métodos de otros campos como el arte o el deporte.	Modelo amplio de competencias. Innovación. Perspectiva internacional.	Profesores <i>senior</i> que trabajan en la fase de diseño para identificar los objetivos.
16	University of Michigan: Ross	Desarrollo de conocimientos especializados de negocio. Desarrollo de habilidades de	Aprendizaje basado en la acción. Clases magistrales.	Descubrimiento. Diseño. Formación.	Proyectos prácticos que se aplican en las empresas.

		liderazgo. Ejecución de estrategia y planes operativos.	Sesiones <i>on-line</i> . <i>Coaching</i> . Ponentes y foros.	Despliegue.	
19	Columbia Business School	Gestión del cambio y generación de rentabilidad.	Proyectos prácticos para las empresas. Simulación. Aprendizaje basado en los resultados.	Identificación de las prioridades estratégicas, la cultura y el clima de la empresa en la fase de diseño.	Desarrollo de versiones piloto para mejorar el diseño final y el impacto. Evaluaciones permanentes durante el desarrollo del programa.
20	Insead		Sesiones residenciales que fomentan la integración y el intercambio de experiencias. Desarrollo de proyectos. Simulaciones. Herramientas de análisis. Plataformas <i>on-line</i> , simulaciones.	Entrevistas en profundidad en la fase de diseño.	Diseño de postprogramas para medir el impacto del aprendizaje. Identificación de los resultados concretos deseados en la fase de diseño.
21	Cranfield School of Management	Desarrollar las habilidades de liderazgo, gestión y toma de decisiones. Fortalecer la cultura corporativa. Desarrollar la estrategia y el pensamiento creativo. Desarrollar los conocimientos funcionales.	Modelo metodológico propio: <i>Networked Learning Services</i> . <i>Minimax</i> , simulación interactiva. <i>Business Management Challenge</i> , simulador comercial. <i>Euroshop</i> , simulador funcional.	Proceso de diseño basado en entrevistas personalizadas y en reuniones en grupos reducidos.	En la práctica a través de las simulaciones y los comportamientos observables.
22	Emory University: Goizueta	-	Experiencias de aprendizaje basado en la acción.	Seguimiento postprograma enfocado en el cambio organizacional y conductual.	La medición final se enfoca en la identificación de nuevas oportunidades de aprendizaje.

23	UNC: Kenan-Flagler	Gestión del cambio. Mejorar la competitividad. Desarrollar las siguientes generaciones de líderes. Desarrollar la innovación y el crecimiento.	Proyectos individuales y grupales de aprendizaje basados en la acción. Debates en grupos reducidos, <i>coaching</i> . Simulaciones y videos.	-	-
24	Center for Creative Leadership	Desarrollo de liderazgo.	Aprendizaje basado en la autoevaluación, <i>coaching</i> individual o en equipo, formación en clases.	Modelo “6D” personalizado de desarrollo de competencias de liderazgo.	Técnicas de evaluación específicas de valoración del impacto del liderazgo.
25	ESADE Business School	Desarrollo integral del directivo.	Casos Talleres interactivos Juegos de roles Simuladores Proyectos prácticos.	Diagnóstico basado en el modelo de competencias y de valores de la empresa.	Reuniones periódicas de seguimiento con la empresa. Informes de desarrollo. Recomendaciones para la aplicación de los proyectos.

**Tabla 7. Sinopsis de las principales características de los programas para directivos en las escuelas de negocios.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Después de analizar la descripción que las escuelas hacen de sus procesos formativos, las metodologías de aprendizaje, y los sistemas de evaluación, se observa un mayor enfoque en la parte comercial y de relación con las empresas - equipos mixtos académicos, administrativos y comerciales- y en la diversificación metodológica –clases magistrales, estudios de caso, simulaciones, ejercicios prácticos, proyectos basados en la acción, *coaching*, *mentoring*, etc.-, y una atención muy inferior a la medición de los resultados de la formación o a la auditoría de la formación.

Así mismo, otra conclusión que se puede extraer al respecto, es que la diversidad metodológica intenta dar una respuesta a la diversidad de los grupos para aumentar así el aprendizaje y, a la vez, el impacto de los programas.

Sin embargo, ninguna escuela menciona la identificación de *los estilos de aprendizaje* como un punto central en la fase de diagnóstico, mientras que la literatura la identifica como un punto clave para el diseño de los contenidos y las metodologías del programa.

Así mismo, sigue existiendo una oportunidad de mejora muy significativa en relación con la *auditoría de la formación* y, en este sentido, se requiere de un trabajo de colaboración muy intenso entre la academia y el mundo empresarial porque es una tarea a desarrollar entre las dos partes en conjunto.

Es por ello que, en el siguiente apartado, se analizan las tendencias empresariales en relación con los procesos formativos para los directivos, y se revisan varios estudios realizados en relación con este tema.

### **3.2 TENDENCIAS EMPRESARIALES EN RELACIÓN CON LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En este apartado se va analiza el estado de la cuestión en empresas de EE.UU., Reino Unido, España y el resto de Europa. Para ello, se revisarán varios estudios empíricos realizados por distintas instituciones. El objetivo es contrastar la revisión de la literatura con la realidad empresarial en relación con la formación de directivos.

Según se ha observado a lo largo de la revisión teórica realizada en esta investigación, el modelo de Kirkpatrick (1979) de evaluación de los programas de formación, sigue siendo el modelo básico que se emplea en la mayoría de los programas. La mayoría de los aportes de los estudios de investigación relacionados con la evaluación de los programas de formación han propuesto mejoras incrementales al modelo de Kirkpatrick y se han enfocado especialmente en identificar métodos para medir su modelo de cuatro niveles (Bell y Kerr, 1987; Brinkenoff, 1988; Berk, 2004).

A partir de los años 90, en línea con las exigencias de rentabilidad de las propias empresas y su enfoque en el retorno de la inversión (ROI), se ha trasladado este concepto al campo de la evaluación de los programas de formación, y varios investigadores han propuesto distintas vías de medición del ROI (Carnevale y Schulz, 1990; Dolliver, 1994; Philips 1996; Rowden, 2005). Así mismo, el ROI se ha considerado por los propios investigadores como una quinta dimensión del modelo de Kirkpatrick y no como un nuevo sistema de medición (Philips, 1996; Rowden, 2005).

A medida que los programas de formación directiva han pasado de tener una estructura basada en las áreas funcionales a enfocarse más en el desarrollo integral del directivo al nivel cognitivo, emocional y de comportamiento (Bolt, 2005; Cullen y Turnbull, 2005; Cowell et al., 2006; De Vries y Korotov, 2007; Addison, 2007;

Cohn et al., 2007), las evaluaciones de los programas de formación han empezado a destacarse como proyectos con entidad y objetivos propios.

Así mismo, una nueva línea de evaluación, el *assessment* o la identificación del potencial y de las competencias directivas a través de sistemas escritos de medición, de autoevaluación y observación, ha empezado a tomar protagonismo recientemente (Wang y Wilcox, 2006; Tao et al., 2006; Yorks et al., 2007).

El *assessment* como sistema de medición se emplea antes del programa, para hacer un diagnóstico de los estilos de aprendizaje y de las competencias directivas de los participantes, y después del programa, para medir los cambios en sus competencias. De esta manera, el diseño del sistema de evaluación se incorpora como una fase más en el proceso de diseño curricular del programa y representa el primer y último paso del dicho proceso (Yorks et al., 2007).

Como se mencionaba en el apartado anterior, la evaluación de los programas de formación así como su papel dentro de las estrategias de desarrollo de talento en las empresas tienen que ser un trabajo en conjunto entre las organizaciones y las escuelas.

A continuación se analizan varios estudios de investigación relacionados con los programas de formación para directivos y su evaluación. Los estudios se presentan agrupados por los temas tratados: una investigación más amplia sobre los programas de directivos, varios estudios relacionados con temas específicos para recursos humanos y se termina con los estudios enfocados más en la medición y la evaluación de los programas.

### **3.2.1 Estudio de Ashridge para *University Consortium of Executive Education***

A la solicitud de Unicon –*University Consortium of Executive Education*- una asociación de unidades de *Executive Education* de escuelas de negocios de todo el mundo<sup>33</sup>, el equipo de investigadores de la escuela de negocios Ashridge desarrolló en el 2005 un proyecto de investigación cuantitativa para analizar la percepción de las empresas en relación con la evaluación de los programas de formación para directivos impartidos en las escuelas de negocios.

El estudio se realizó a través de dos cuestionarios diseñados después de la revisión de la literatura sobre los sistemas de evaluación de los programas de formación para directivos (*International University Consortium for Executive Education*. UNICON, 2005).

Uno de los cuestionarios se envió a los profesionales del área de Recursos Humanos y Formación y el segundo a los directivos que “patrocinan” los programas de formación en una empresa, por ejemplo, los directores de las unidades de negocios o directores de línea.

Las principales conclusiones del estudio fueron que, en la práctica, muy pocas empresas evalúan el ROI o el impacto de los programas en los resultados de la empresa. De las empresas que respondieron a la encuesta, un 86% evaluaba los programas en el primer nivel de Kirkpatrick, la reacción, mientras que un 11% afirmaba evaluar el impacto del programa a nivel organizativo, y solamente un 3% media el ROI.

Como sistema de medición, las hojas de evaluación (“hojas felices”) siguen siendo la principal herramienta mientras que la mitad de los encuestados provenientes del área de Recursos Humanos o Formación afirmaron realizar entrevistas postprograma.

---

<sup>33</sup> University Consortium of Executive Education, [www.uniconexed.org](http://www.uniconexed.org)

Una de las respuestas más llamativas, por su implicación en el proceso de diseño curricular, ha sido que casi tres cuartos de los entrevistados consideran que la obligación de evaluar el programa de formación es de la escuela que imparte el programa y no de la empresa.

En relación con el enfoque futuro de la evaluación, más de un 90% de los entrevistados consideró que la evaluación tiene que incluir también el clima organizativo para asegurarse que es un medio correcto para la transferencia del aprendizaje.

Así mismo, los encuestados consideran que la evaluación sería efectiva solamente si es construida desde el inicio de un proceso de formación. En este sentido, el estudio de Ashridge confirma dos observaciones clave realizadas en los apartados anteriores:

- a) se han hecho muy pocos avances en los sistemas de evaluación de los programas de formación y el modelo de Kirkpatrick sigue siendo la referencia; y
- b) es clave incorporar el sistema de evaluación en el diseño curricular de los programas como el primer y último paso del ciclo formativo.

### **3.2.2 Estudio *Cranfield ESADE* sobre la gestión de los Recursos Humanos**

Otro de los estudios de referencia en el área de Recursos Humanos en Europa es el *Informe Cranfield ESADE*, un estudio descriptivo que analiza “*la evolución de las prácticas y políticas en Recursos Humanos a partir de una encuesta homogénea para todos los países participantes en el estudio.*” (*Informe Cranfield ESADE*, 2008).

Al igual que se observa en el estudio de Ashridge, en el *Informe Cranfield ESADE* se encuentra una contradicción entre la prioridad que declaran las empresas en relación con la gestión del conocimiento, la gestión del talento o la gestión de las competencias, y la poca aplicación de procesos de evaluación de rendimiento.

Sin embargo, un 73% de los encuestados afirman utilizar la evaluación de rendimiento para identificar las necesidades de formación y desarrollo de sus directivos, sin entrar en detalles específicos.

El estudio identifica también un dato muy relevante sobre los procesos de formación, ya que son los directores de línea quienes identifican las necesidades de formación mientras que la dirección de Recursos Humanos diseña y gestionan las actividades formativas.

Es, por lo tanto, posible que los sistemas de evaluación de los programas de formación, se tengan que analizar también con los directores de línea y no con los profesionales del área de Recursos Humanos. De esta manera, se podría lograr una mayor alineación entre los objetivos de los programas y los resultados esperados por las unidades de negocios donde trabajan los participantes.

### **3.2.3 Estudio *Conversaciones de Towers Perrin* sobre Recursos Humanos**

En un estudio sobre las prácticas de Recursos Humanos en el cual participaron 50 empresas españolas representativas se afirma que las tendencias en formación de directivos son hacia “*el desarrollo de habilidades, frente a la formación en contenidos técnicos en conocimientos*” (Towers Perrin, 2005<sup>34</sup>), coincidiendo con los estudios e informes revisados en la presente investigación (Bolt, 2005; De Vries y Korotov, 2007).

En relación con las metodologías de aprendizaje, los encuestados afirman que la formación presencial seguirá jugando un papel muy importante.

Por otro lado, las metodologías individualizadas, tipo *mentoring* o *coaching* cobrarán mayor importancia para generar un mayor impacto sobre el desarrollo de los participantes en los programas de formación.

En relación con la evaluación de la formación, se confirman las observaciones de los teóricos, ya que se sigue evaluando mayoritariamente el primer nivel de Kirpatrick, la satisfacción de los participantes.

Menos de la mitad de los encuestados afirman utilizar indicadores de negocio para medir la efectividad de la formación. Aquellos que lo realizan, se enfocan principalmente en el nivel dos, el aprendizaje, y en el nivel 4, el impacto en el rendimiento posterior del participante.

En relación con los tipos de programas más demandados, el resultado de la encuesta es revelador para la presente investigación, ya que la prioridad de las empresas son los programas para empleados de alto potencial que forman a los futuros altos directivos.

---

<sup>34</sup> Ver [www.towersperrin.com](http://www.towersperrin.com)

La mayor parte de los presupuestos de formación se dedican, por lo tanto, a identificar a los directivos potenciales de la empresa, a desarrollar sus programas de formación, así como a acompañarlos con programas paralelos de *mentoring* o *coaching*.

Resulta, por lo tanto, clave para el futuro de la empresa que estos programas cuenten con sistemas integrados de evaluación –desde la definición de objetivos del programa– ya que de su efectividad dependerá en gran parte la integración cultural y la futura efectividad de los próximos equipos directivos.

Así mismo, es clave que la dirección esté directamente involucrada en la selección y evaluación de los participantes en los programas de formación del futuro equipo directivo de la empresa.

### **3.2.4 Estudio de evaluación del ROI en la Universidad de Chicago**

El estudio del equipo de profesores de la Universidad de Chicago (Burt y Ronchi, 2006) está enfocado a mostrar los beneficios de la formación en un programa de desarrollo de liderazgo. El análisis se realizó comparando los participantes con un grupo de control que no participó en la formación.

El enfoque del programa se centró en los principios del capital social, y se analizó la estrategia de la empresa en relación con los principios estudiados. Posteriormente, los participantes desarrollaron proyectos prácticos en la empresa utilizando los principios aprendidos en el programa.

Seis semanas después del primer módulo, los participantes se reunieron en la universidad para analizar los avances en los proyectos y para tener una formación de media jornada con el Consejero Delegado de la empresa sobre estrategia y liderazgo.

La finalización del programa llegó otras seis semanas después, cuando los participantes presentaron sus proyectos y analizaron con el Consejero Delegado los planes de aplicación de los proyectos en la empresa.

La evaluación del programa se ha enfocado en los cuatro niveles de Kirkpatrick (1979): reacción, aprendizaje, transferencia y resultados.

Para medir los resultados del programa, se utilizó un grupo de directivos de un perfil similar con los participantes pero que no habían participado en el programa.

Se observaron tres efectos principales en los participantes en el programa: un mayor grado de retención, mayor posibilidad de ascenso y mejores resultados en el puesto de trabajo.

Así mismo, dos años después del desarrollo del programa, se volvió a estudiar el grupo y se observó que aquellos participantes que habían sido participativos en las clases, había sido promovidos antes y obtenían mejores resultados en su unidades de negocio.

Una de las observaciones clave de este estudio es que la participación del Consejero Delegado en el programa fue determinante para lograr, por un lado, la motivación de los participantes, y por otro, enfocar correctamente el programa para lograr beneficios concretos para la empresa.

Así mismo, la participación del máximo directivo de la empresa en el programa, con una implicación profunda en el contenido y desarrollo del programa, lleva a pensar que le permitió identificar mejor a los directivos de alto potencial y hacer una mejor selección para las promociones posteriores.

### **3.2.5 Estudio sobre un sistema de evaluación en Midwestern University**

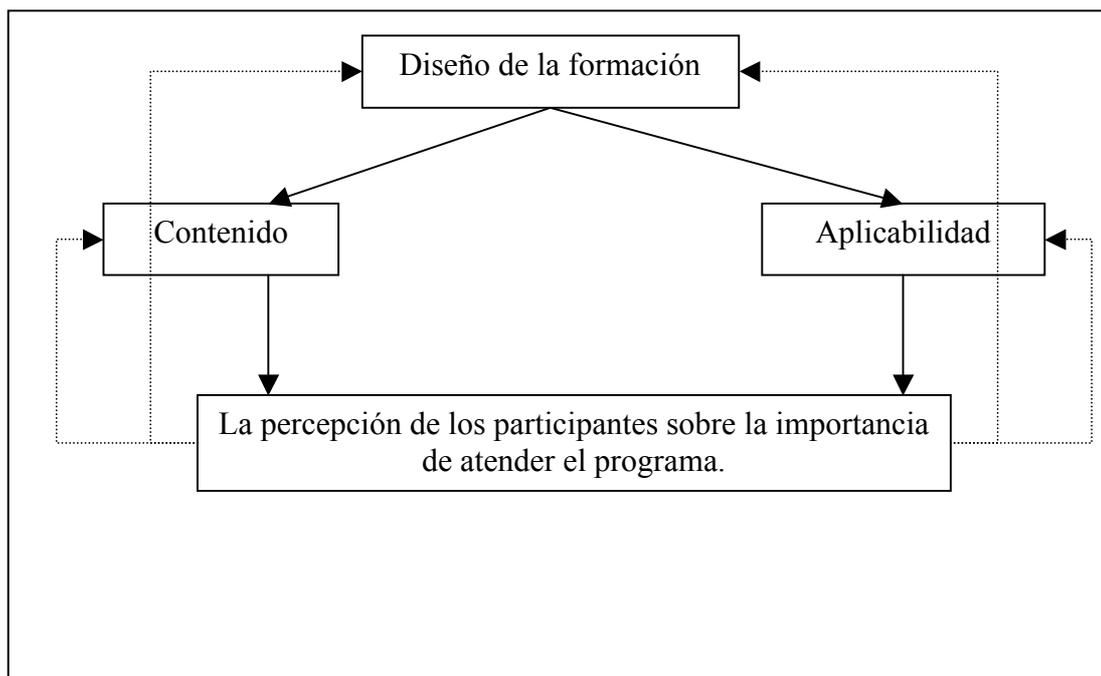
Se incluye este estudio, realizado en 2006, en el presente trabajo de investigación por sus interesantes resultados relacionados con el diseño de un sistema de evaluación a medida. Los investigadores afirman que no se pueden aplicar sistemas estandarizados de evaluación si el objetivo del programa es una formación a medida para un grupo de directivos con unas características y metas específicas.

Así mismo, otra observación interesante del estudio, es que la evaluación tiene que hacerse tanto desde el punto de vista del participante como de la organización.

Para lograr este objetivo de la evaluación, los investigadores (Lingham et al., 2006) han realizado estudios cualitativos tanto con los líderes organizativos como con los participantes en la primera edición del programa.

Por otro lado, los objetivos de la evaluación diseñada a medida han sido analizar los resultados tanto desde el punto de vista del contenido (desarrollo de nuevos conocimientos) como de su aplicabilidad (la transferencia y uso de este conocimiento).

Por último, la investigación identificó la asistencia a las sesiones como un tercer factor clave para la efectividad de la formación, demostrando así que la efectividad de la formación está directamente relacionada con la percepción de los participantes sobre la importancia de atender las sesiones del programa (ver Diagrama 30).



**Diagrama 30. El sistema de evaluación de los programas de formación basado en tres variables.**

**Fuente: Lingham et al., 2006.**

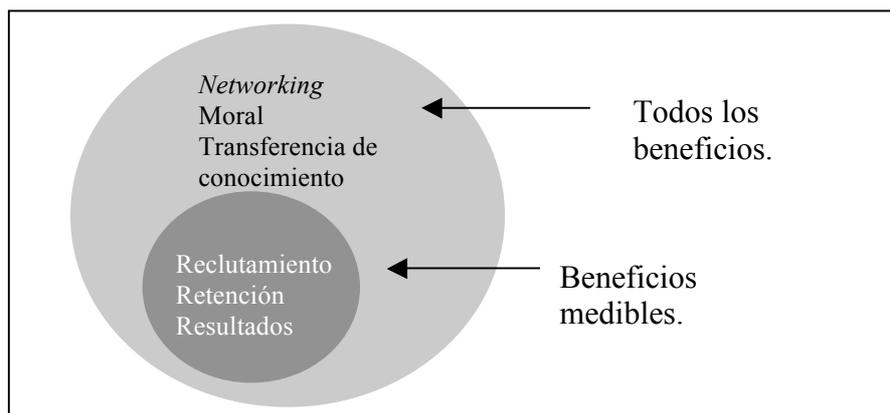
### **3.2.6. El retorno del aprendizaje en Accenture**

Una de las empresas pioneras en la formación de sus empleados en el mundo, Accenture, no basa su filosofía del retorno de la formación en estudios puntuales sino en una cultura de trabajo donde el desarrollo de los empleados es una parte indisoluble de las unidades de negocios.

Tanto en sus oficinas, como en su universidad corporativa St. Charles, la formación está integrada en el desarrollo de los directivos, y el impacto de los programas es un indicador más en la evaluación de los resultados del negocio. Así mismo, los expertos de la universidad corporativa trabajan en desarrollar herramientas a medida que puedan mejorar el rendimiento de los empleados (Vanthournout et al., 2006).

Una de las observaciones más relevantes de los expertos en la gestión de conocimiento de Accenture es que no son solamente la estrategia, los procesos y la

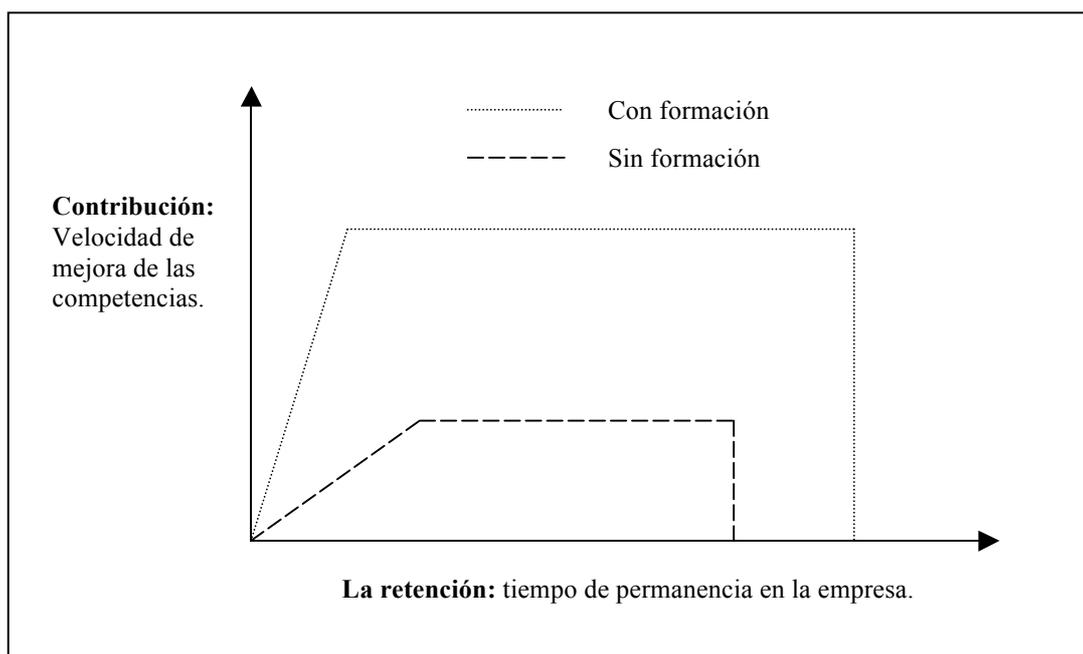
tecnología los factores determinantes de los resultados del negocio, sino que los niveles de rendimiento y desempeño de los empleados son críticos para mejorar los beneficios. Según los estudios de Accenture, los beneficios del aprendizaje pueden ser tanto tangibles como intangibles (Diagrama 31).



**Diagrama 31. Los beneficios del aprendizaje.**

**Fuente: Vanthournout et al., 2006.**

Sin embargo, a través de sistemas de medición del ROI y estudios longitudinales sobre el efecto del aprendizaje en los resultados del negocio, los expertos de Accenture obtuvieron resultados concretos que demostraron la relación directa entre la formación y los beneficios de las empresas. Así mismo, demostraron que la formación contribuye no solamente a la mejora económica de la empresa, sino a la retención de los empleados (Ver Diagrama 32).



**Diagrama 32. El Modelo de Aprendizaje de Accenture.**  
**Fuente: Vanthournout et al., 2006.**

Otra de las conclusiones relevantes de Accenture, es que el compromiso de la Alta Dirección es mayor con la formación en la empresa si se les demuestra la relación que ésta tiene con los resultados del negocio.

Finalmente, se recomienda que las empresas no se concentren especialmente en la evaluación de los programas sino en cómo el aprendizaje aplicado ha mejorado el desempeño en los puestos de trabajo. Así mismo, para que la medición sea fiable, se tiene que diseñar un sistema unificado de medición de todos los programas con los mismos indicadores y enfocados en el mismo concepto: la aplicabilidad y la efectividad del conocimiento aplicado en la práctica (Vanthournout et al., 2006).

### **3.2.7 Estudio sobre los aspectos económico-organizativos de la formación en Cataluña**

Este interesante estudio, realizado por un equipo de investigadores catalanes (Solé et al., 2006), se analiza porque está enfocado en otro aspecto relevante, el papel estratégico de la formación desde el punto de vista económico-organizativo. Una de las principales preguntas de esta investigación es identificar qué clase de programas de formación impactan realmente en la mejora del capital humano en la empresa.

El estudio se ha enfocado en estudiar la realidad relacionada con la formación de las empresas medianas y grandes en Cataluña y se ha basado en una encuesta realizada a empresas con más de 250 trabajadores y una facturación superior a 25 millones de euros (Solé et al., 2006).

Una de las primeras conclusiones del estudio es la relación directa entre el tamaño de la empresa y el número de empleados y la existencia de un departamento de formación en la empresa.

Otra conclusión relevante del estudio es que el presupuesto de formación de las empresas catalanas ha aumentado en los últimos años, siendo las empresas del sector servicios las que más invierten en el desarrollo de sus empleados.

Por otro lado, se destaca también que son las empresas con más de 500 trabajadores y más de 60 millones de inversión, las que más recursos destinan a formación (Solé et al., 2006).

En relación con el impacto económico de la formación, la mayoría de las empresas participantes en el estudio afirma no conocer la rentabilidad de la formación, aunque la consideren una inversión y no un gasto (Eguiguren, 2000; Solé et al., 2006).

### **3.2.8 Estudio sobre el desarrollo de liderazgo hacia el 2012**

Por último, una de las conclusiones más relevantes del estudio realizado entre 72 empresas multinacionales con presencia en EE.UU. por la Corporate University Xchange (2007), es que los modelos de desarrollo de liderazgo están cambiando radicalmente desde la formación formal, enfocada en contenidos, hacia la formación práctica, enfocada en la experiencia.

Uno de los principales objetivos de los equipos de líderes de la empresa es la implantación de la estrategia. La principal preocupación de los profesionales del área de Recursos Humanos es que no sean capaces de desarrollar el talento para implantar las estrategias eficazmente y mantener el crecimiento de la compañía.

Entre las claves para la definición de un proceso eficaz de desarrollo de talento, identificado por la Corporate University Xchange, destacan especialmente:

- La propuesta de los especialistas en Recursos Humanos de unificar los procesos de identificación de potenciales líderes con los procesos de selección y los procesos de formación de los empleados de alto potencial.
- La transparencia en el proceso a través de plataformas integradoras de evaluación donde se puedan encontrar el histórico profesional, las evaluaciones 360 grados, los resultados actuales, los programas formales de formación, los programas personalizados de desarrollo y cualquier otra variable que pueda aportar información relevante sobre el potencial del directivo.
- La menor importancia de la formación formal versus la formación basada en la experiencia.

En relación con las metodologías más eficientes, el estudio apoya la teoría del aprendizaje de los adultos que afirma que el aprendizaje basado en la experiencia genera mayor impacto en los participantes.

Algunas de las metodologías de mayor impacto identificadas en el estudio han sido el desarrollo de proyectos en la empresa, los simuladores de negocios, la rotación interna en los puestos de trabajo, las conferencias sobre temas de liderazgo, las sesiones de *coaching* en grupos, los equipos de mentores, programas realizados en *consortium* con otras empresas.

Los sistemas de evaluación identificados han sido las entrevistas con los supervisores de los participantes, la documentación de las historias de éxito y, en menor medida, la realización de *assessment* por parte de consultores externos. La identificación previa de los resultados numéricos esperados después del programa es casi nula entre todas las empresas encuestadas, en gran medida debido a la dificultad de la cuantificación de los objetivos y resultados esperados.

Sin embargo, el estudio concluye que, en la medida que la identificación y el desarrollo de los futuros directivos de la empresa sean los factores clave para mantener su crecimiento y la eficiente implantación de la estrategia, la evaluación y la medición de los beneficios y los resultados de los programas de desarrollo de directivos serán también clave en el futuro.

### **3.2.9 Resumen y aspectos relevantes**

Varias conclusiones relevantes resultan de los estudios analizados en el actual apartado del trabajo:

- En primer lugar, se observa una mayor tendencia hacia la medición y evaluación en EE.UU. que en Europa o España.
- Los objetivos más importantes relacionados con los programas de formación para directivos son mejorar la competencia en el mercado, desarrollar la capacidad de liderazgo y las habilidades para mejorar, a su vez, los resultados de la empresa.
- Los resultados indirectos de la formación son una mayor motivación y retención así como una promoción más rápida para los participantes con actitud positiva durante la formación.
- El diseño del proceso formativo se debería realizar con la participación de la Alta Dirección y las direcciones funcionales y de negocios para asegurar que los objetivos y resultados deseados de la formación están alineados con la estrategia de negocios.
- Las metodologías de aprendizaje más apropiadas para generar un mayor impacto en los directivos son aquellas basadas en la experiencia y el desarrollo práctico.
- La evaluación de la formación en la empresa no debería estar enfocada a la medición puntual de los programas de formación sino que se debería basar en sistemas integrales de auditoría de la formación y en la medición de impacto del nuevo conocimiento en los puestos de trabajo.

En la Tabla 8 se pueden ver los principales aspectos tratados en los estudios analizados así como sus aportes más relevantes.

A continuación, con base en la revisión de la literatura, se define un modelo teórico y se formulan las hipótesis de trabajo de esta investigación. Posteriormente, como se mencionó en el primer capítulo, se van a realizar un *focus group* y una investigación cuantitativa para contrastar las hipótesis de investigación.

Estudio	Principales enfoques	Conclusiones relevantes
Ashridge para Unicon	La percepción de las empresas en relación con la evaluación de los programas para directivos. Principalmente empresas de Reino Unido.	Muy pocas empresas evalúan el ROI. La mayoría evalúan el primer nivel de Kirkpatrick. Se tiene que incluir el clima organizativo en la evaluación de impacto.
Cranfield ESADE	La política de Recursos Humanos en las empresas europeas.	La evaluación de rendimiento es todavía escasa. El papel de los directores de línea es clave para identificar las necesidades de formación.
Towers Perrin	Las prácticas de Recursos humanos en las 50 empresas españolas más relevantes.	La formación presencial es importante en la formación de directivos. Las metodologías individualizadas tienen mayor relevancia. La evaluación de la formación se limita al primer nivel de Kirkpatrick. La formación para empleados de alto nivel es una prioridad.
Universidad de Chicago	Estudio longitudinal del impacto de un programa a medida para una institución norteamericana.	El desarrollo de proyectos prácticos y la participación del Consejero Delegado aumentaron el impacto del programa. Los participantes con mejor actitud en el programa fueron ascendidos más rápidamente y tuvieron mejores resultados en el trabajo.
Midwestern University	Diseño de un sistema de evaluación a medida para una empresa norteamericana.	La evaluación tiene que incluir tanto al participante como a la empresa. Se identificaron tres factores de impacto: contenido, aplicabilidad y la percepción de los participantes sobre la importancia del programa.
Accenture	Sistemas de medición del impacto del aprendizaje en la empresa. Aplicación en la empresa a nivel mundial.	Las mediciones mostraron la relación directa entre la formación y la mejora de la competencia de los empleados, su retención y los resultados económicos.
Universidad Politécnica de Cataluña	El papel de la formación desde el punto de vista económico-organizativo en empresas catalanas.	Existe una relación directa entre el tamaño de la empresa, su presupuesto de formación y la existencia de un departamento de formación. La mayoría de las empresas entrevistadas no conocen la rentabilidad de la formación.
Corporate University Xchange	Desarrollo de liderazgo hacia el 2012. Estudio realizado entre 72 multinacionales con presencia en EE.UU.	La formación basada en la experiencia toma mayor relevancia. Para mejorar el impacto en la empresa, se integran los procesos de selección, formación y evaluación de los empleados de alto potencial.

**Tabla 8. Tendencias empresariales en la formación de directivos.**

**Fuente: Elaboración propia.**

### **3.3. DEFINICIÓN DEL MODELO TEÓRICO Y DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO**

En la primera parte de esta investigación, se ha revisado la literatura relacionada con los programas de formación para dirección desde distintos puntos de vista:

- las etapas del proceso de formación, desde la identificación de necesidades, al diseño, desarrollo y evaluación;
- los estilos y modelos de aprendizaje y su impacto en el diseño de los programas de formación para directivos y su efectividad;
- los modelos de evaluación de los programas de formación;
- los modelos de los procesos formativos para directivos en las principales escuelas de negocios del mundo; así como
- las tendencias empresariales en relación con el diseño y evaluación de los programas de formación para directivos.

Una de las principales conclusiones de la revisión teórica es la importancia estratégica que tiene la participación de la Alta Dirección en los programas de formación para directivos para lograr un mayor impacto sobre los resultados del negocio. Por importancia estratégica, se entiende la implicación directa del máximo ejecutivo en el diseño e impartición del programa, la participación del máximo ejecutivo o del Comité de Dirección en la definición de los resultados deseados del programa, así como en el diseño del sistema de evaluación del programa y de sus resultados.

Otros aspectos que influyen en la capacidad de la formación de impactar positivamente en los resultados del negocio son el conocimiento de la estrategia y su ubicación en el entorno competitivo adecuado.

Así mismo, la revisión de la literatura y los estudios de clima demuestran que existe una relación positiva entre las posibilidades de desarrollo de los empleados y el clima organizacional (Chiang Vega et al., 2008).

Por último, se observó en la literatura que un factor crítico de éxito del proceso formativo es la realización de la auditoría de la formación en todas sus fases (Diagrama 33).

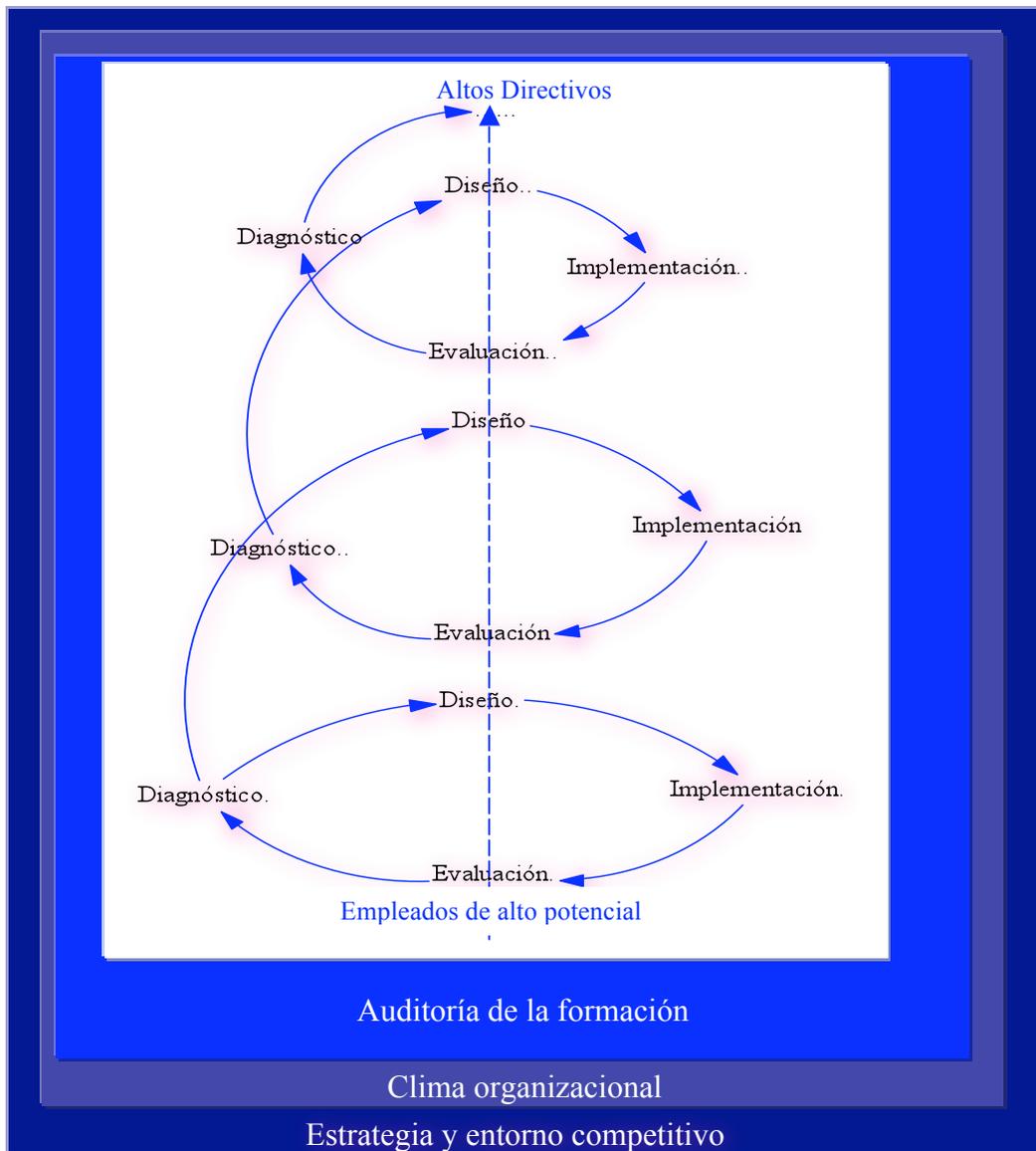


**Diagrama 33. Factores externos clave para el impacto de la formación.**  
Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, el proceso formativo no tiene un impacto perdurable si es una acción aislada en la vida profesional del directivo; por el contrario, tiene que ser un proceso sostenido y continuo, formado por una cadena de procesos enlazados entre sí, creando así una espiral similar a la forma del ADN humano.

Se propone, por lo tanto, la creación de un nuevo modelo que recoja toda la formación realizada por el directivo durante su vida profesional. Por su forma parecida, pero también por el mensaje de continuidad, este nuevo concepto se denomina el “ADN de la formación” de la vida profesional del directivo.

El “ADN de la formación” del directivo tiene que desarrollarse en paralelo y unida a la evolución de la propia organización y su entorno competitivo (ver Diagrama 34).

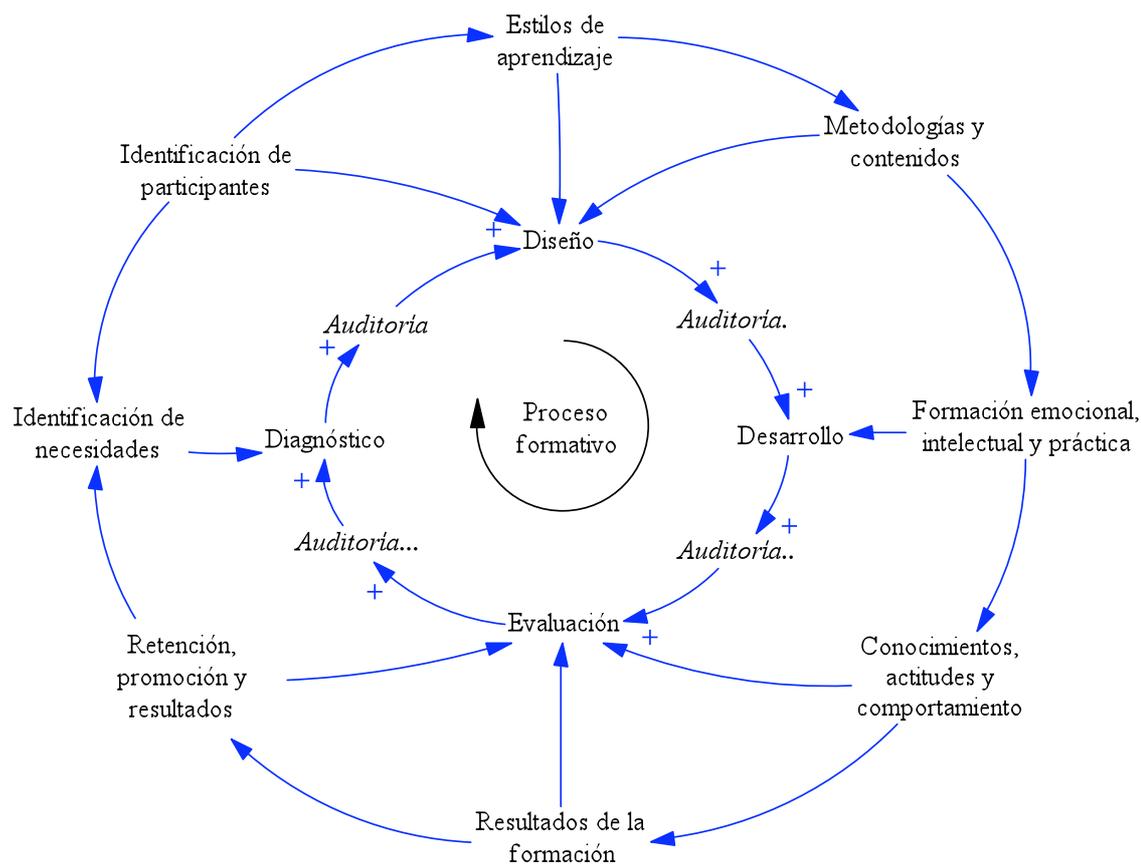


**Diagrama 34. El ADN de la formación del directivo.**  
**Fuente: Elaboración propia.**

Una vez asegurados los factores externos idóneos y una política de continuidad de la formación en el tiempo, otro de los aspectos clave para lograr un mayor impacto de los programas para directivos es el diseño del proceso formativo.

El proceso formativo, como se ha mencionado anteriormente, está compuesto por distintas fases -diagnóstico, diseño, implementación y evaluación-. Como se puede observar en el Diagrama 35, estas fases tienen que estar interrelacionadas para generar el mayor impacto. De esta manera, un mejor diagnóstico permite realizar un mejor diseño, lo que permite a su vez hacer un mejor desarrollo y, finalmente, evaluar mejor el programa.

Así mismo, para lograr el mayor impacto, el diagnóstico y la evaluación se tienen que hacer mediante una correcta identificación de participantes y un análisis de las necesidades a través de distintas vías –entrevistas con directivos, análisis del plan estratégico, los objetivos organizativos e individuales, los modelos de competencias, o el análisis del historial de formación del directivo participante y de su unidad-.

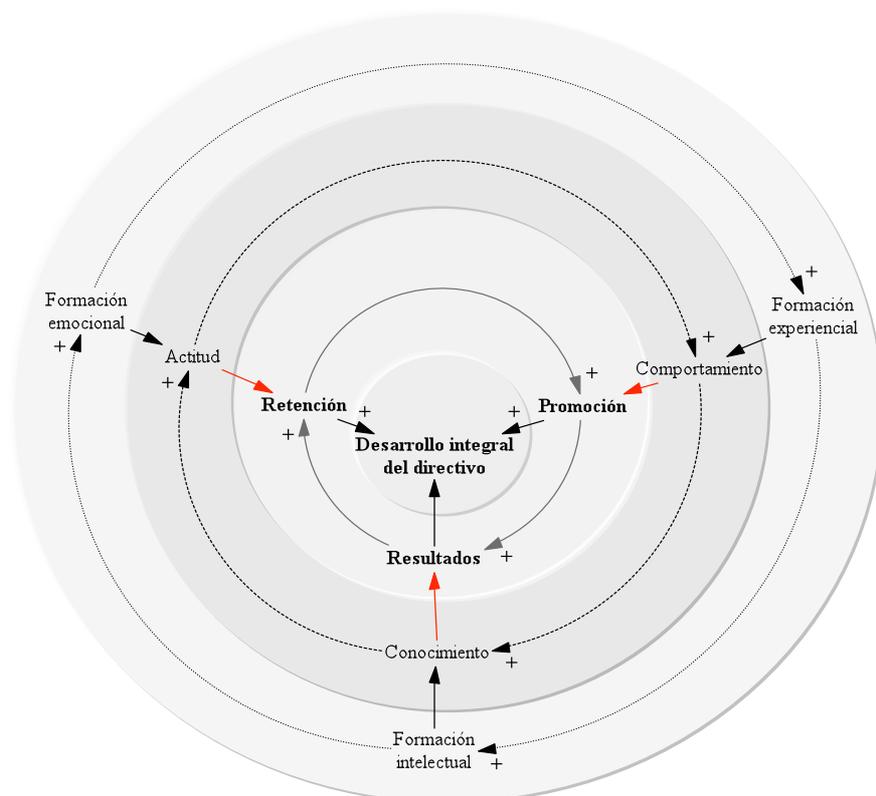


**Diagrama 35. Modelo sistémico de formación de directivos.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Según los teóricos y los estudios prácticos revisados en esta investigación (DiStefano et al., 2005; De Vries y Korotov, 2007), para diseñar e implementar programas transformacionales y lograr un cambio perdurable en los directivos y una mejora en su desempeño, es importante asegurar la formación en tres dimensiones: intelectual, emocional y práctico. El desarrollo de los tres niveles de formación permite a los directivos mejorar varios aspectos intrínsecos como sus conocimientos, su actitud y su comportamiento y, en definitiva, alcanzar un desarrollo integral.

El desarrollo de los conocimientos, el cambio de actitud y de comportamiento, lleva a un mejor desempeño de los directivos y por lo tanto, debería impactar sobre varios aspectos organizativos extrínsecos: un mayor fidelización, un mayor índice de retención, así como la promoción para puestos de mayor responsabilidad y, finalmente a un directivo integral con mejores resultados económicos (Ver Diagrama 36).



**Diagrama 36. Relación entre la formación y las variables organizativas para el desarrollo integral del directivo.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Por lo tanto, el impacto de la formación se puede medir desde dos dimensiones:

- *extrínseca*, relacionada con aspectos organizativos como la retención de los directivos o su promoción, así como su mejora de productividad o de resultados económicos.
- *intrínseca*, relacionada con el desarrollo de la persona a nivel de conocimiento, actitud y comportamiento.

Teniendo en cuenta estas dos dimensiones, las siguientes son las hipótesis de investigación:

#### DIMENSIÓN EXTRÍNSECA – RETENCIÓN, PRODUCTIVIDAD Y RESULTADOS ECONÓMICOS

*H1. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está positivamente relacionada con la implicación directa de la dirección en todas las etapas de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del programa.*

*H2. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está directamente relacionada con los datos estratégicos incluidos en el diseño del programa.*

*H3. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está positivamente relacionada con la implicación de los participantes en el diagnóstico, a través de las encuestas o entrevistas de identificación de necesidades.*

## DIMENSIÓN INTRÍNSECA – CAMBIO DE CONOCIMIENTO, ACTITUD Y COMPORTAMIENTO

*H4. El impacto sobre el desempeño posterior del directivo en los tres niveles -de conocimiento, actitud y comportamiento- está directamente relacionado con la variedad de las metodologías de aprendizaje empleadas durante el programa.*

*H5. El impacto del programa sobre el desempeño posterior del directivo está relacionado directamente con la influencia de la formación en el plan de carrera del directivo -ascenso, cambio de responsabilidades, retención-.*

*H6. Los cambios a nivel de actitud y comportamiento están relacionados tanto con el empleo de metodologías de seguimiento personalizado -coaching o mentoring- como con la implicación de la Alta Dirección en el programa.*

Para contrastar las hipótesis enunciadas anteriormente, se emplearán dos herramientas de investigación.

En primer lugar, se realiza un *focus group* con directivos procedentes de distintas empresas, tanto del área de Recursos Humanos como de las unidades de negocio. El objetivo es analizar con los directivos su propia visión sobre los programas y los factores que pueden influir en su impacto y, de esta manera, enriquecer las preguntas de la siguiente herramienta de investigación, el cuestionario cuantitativo.

En segundo lugar y, teniendo en cuenta los resultados del *focus group* y las conclusiones del estudio teórico, se diseña una encuesta que se envía a una base de datos de directores de Recursos Humanos o Formación, y directores generales o unidades de negocios.

Finalmente, se analizan los resultados del estudio de campo y se presentan las conclusiones de la investigación.

## **II. ESTUDIO DE CAMPO**

---

*Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en  
su investigación, el saber dudar a tiempo.  
(Aristóteles)*

## **4. ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CAMPO**

---

<b>4.1. Introducción a los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa...</b>	<b>155</b>
<b>4.2. Descripción, análisis e interpretación de la investigación cualitativa.....</b>	<b>156</b>
<b>4.3. Descripción, análisis e interpretación de los resultados de la investigación cuantitativa.....</b>	<b>164</b>
4.3.1. Descripción general de la herramienta de investigación cuantitativa..	164
4.3.2. Descripción de la muestra.....	166
<b>4.4. Descripción, análisis e interpretación de los resultados de investigación. Cuestionario general.....</b>	<b>168</b>
4.4.1. Cómputo y agrupación de variables.....	168
4.4.2. Resultados generales.....	170
4.4.3. Resultados específicos.....	174
4.4.3.1. Participación de los directivos en los PDD.....	174
4.4.3.2. Auditoría del PDD.....	176
4.4.3.3. Modelos predictivos.....	178
4.4.3.4. Diferencias según quien contesta la encuesta.....	179
4.4.4. Análisis detallado de las respuestas al cuestionario.....	182
4.4.5. Discusión de resultados.....	203
<b>4.5. Descripción, análisis e interpretación de los resultados de investigación. Cuestionario para RR.HH.....</b>	<b>209</b>

4.5.1. Cómputo y agrupación de variables.....	210
4.5.2. Resultados generales.....	214
4.5.3. Resultados específicos.....	218
4.5.3.1. Participación de los directivos en los PDD.....	218
4.5.3.2. Modelos predictivos.....	221
4.5.3.3. Análisis de ítems claves del cuestionario de RR.HH.....	226
4.5.4. Discusión de resultados.....	233

#### **4.1 INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA**

En esta parte de la investigación, se realizó un estudio de campo para contrastar las hipótesis planteadas, así como para identificar otras prioridades y retos de las empresas en relación con la formación de sus directivos. Para tener un estudio más completo, basado tanto en respuestas concretas a una serie de preguntas como en un debate más profundo sobre la experiencia de los directivos, se ha decidido hacer una combinación de investigaciones cualitativa y cuantitativa.

El estudio de campo consistió, por tanto, de dos fases: la investigación cualitativa – que se realizó a través de un *focus group*- y la investigación cuantitativa –que se llevó a cabo a través de una encuesta *on-line*-. A continuación se repasarán brevemente los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa y se describirán las herramientas empleadas.

Las investigaciones cualitativa y cuantitativa van a asociadas a los métodos inductivos y deductivos, respectivamente. *“La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre las variables definidas previamente, mientras que la investigación cualitativa analiza descriptivamente los fenómenos estudiados mediante técnicas como la observación y las entrevistas no estructuradas”* ([http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti\\_cuali/](http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/)).

La diferencia fundamental entre ambas metodologías es que la investigación cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas, mientras que los estudios cualitativos lo hacen en contextos estructurales y situacionales.

Así mismo, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. A su vez, *“la investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización de los resultados a través de una muestra, para*

*generalizar, posteriormente, las conclusiones a una población de la cual procede la muestra seleccionada” (Ibañes, 1994, p. 80).*

El empleo de ambos procedimientos cuantitativos y cualitativos en la presente investigación ha tenido como objetivo complementar los dos métodos de investigación para obtener unos resultados fiables y contrastados con la realidad empresarial.

En primer lugar, se realizó la investigación cualitativa, a través de un *focus group* con un grupo mixto de directores de Recursos Humanos y Formación, y directores de Unidades de Negocio, con dos objetivos principales:

- a) identificar cuáles son los principales factores que maximizan el impacto de los programas para directivos en las empresas, y
- b) entender la preocupación de los directivos en relación con las variables analizadas, los programas de formación de directivos y su impacto.

Posteriormente se diseñaron dos encuestas para la investigación empírica, enfocadas a Directores de Unidades de Negocios (Unidad) y Directores de Recursos Humanos y Formación (RR.HH.), respectivamente.

A continuación, se describe el desarrollo de la fase de investigación cualitativa de la presente investigación.

#### **4.2. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Para el desarrollo de la sesión de investigación cualitativa –el *focus group*– se han empleado varias herramientas de trabajo como las diagramas de afinidad y de relaciones.

El *focus group*, como técnica de recolección de la información, es la herramienta más utilizada en los últimos tiempos, especialmente en el desarrollo de investigaciones

"aplicadas" a los campos del marketing o estudios de mercado, en el análisis de los impactos de los medios de comunicación de masa, y en la discusión de problemáticas importantes que afectan a grupos humanos específicos (Sandoval, 1996).

El *focus group* representa la herramienta más recomendada para realizar un intercambio de experiencias entre un grupo de personas. El objetivo es generar un debate alrededor de un tema común que lleve al desarrollo de nuevas ideas que serían muy difícil de desarrollar de otra manera (Hartman, 2004 basado en Morgan, 1988).

Para su puesta en práctica, se recomienda formar grupos de 6-10 personas y la entrevista puede durar entre una y dos horas. Los participantes tienen que ser un grupo homogéneo de personas, con una ocupación o intereses comunes, y que son entrevistadas por el moderador del grupo. Los participantes escuchan las respuestas de todos los miembros del grupo y pueden añadir comentarios adicionales a sus primeras respuestas. No es necesario que el grupo consiga un consenso.

El objetivo es recoger información de alta calidad en un contexto donde las personas pueden considerar sus propios puntos de vista y compararlos o reconsiderarlos según los puntos de vista de los otros (Quinn Patton, 1987; Krueger, 1994). Los temas que se plantean tienen que ser limitados (*focus*) y la dinámica del grupo tiene que generar un intercambio casi desordenado de ideas para provocar la generación de nuevos aspectos en el análisis. No se recomienda utilizar preguntas lineales ya que pueden limitar la creatividad. (Hartman, 2004, con base en Herndon, 2001).

Para lograr las dinámicas recomendadas del *focus group*, los investigadores se tienen que apoyar en varias herramientas que les permitan recoger la información de una manera sistemática para que quede ordenada y se pueda utilizar para el análisis de resultados.

Las dos herramientas que se utilizaron para el desarrollo del actual *focus group*, fueron el diagrama de afinidad y el diagrama de relaciones.

Para la primera etapa del *focus group*, cuando el intercambio de ideas iba a ser más desordenado, se empleó el primer diagrama, de afinidad, ya que es una herramienta útil para localizar y estructurar un problema cuando la situación está indeterminada. Consiste en la colección de varios hechos, opiniones o ideas manifestadas verbalmente y sintetizarlos en un diagrama simple, basado en la agrupación según las afinidades naturales. El procedimiento para elaborar el diagrama de afinidad es el siguiente:

- Cada una de las opiniones se escribe en una única ficha.
- Se agrupan las fichas que expresan la misma opinión.
- Se escribe en otra ficha la síntesis de las fichas que expresan opiniones semejantes sobre un mismo tema.
- Se vuelve a escribir una síntesis de las fichas del paso anterior en una única ficha; ésta contendrá la idea general de las opiniones.

En la segunda fase del *focus group*, una vez se hayan agrupado las ideas utilizando el diagrama de afinidades, se empleó otra herramienta de apoyo para clarificar las relaciones causales en los problemas identificados con la ayuda del primer diagrama de afinidades.

El diagrama de relaciones, empleado en esta segunda fase del *focus group*, es útil en la etapa de sistematización de un trabajo o ideas y representa un camino efectivo para escoger los factores más importantes de una masa amplia y desordenada. El procedimiento de elaboración de un diagrama de relaciones es el siguiente:

- Se enuncia el problema por escrito.
- Se listan las causas probables del problema, encerrando cada causa en un círculo.
- A continuación, los miembros del grupo identifican un efecto que corresponde a cada causa, que a su vez se escribe y se encierra en un círculo.
- Se relaciona la causa con el efecto mediante una flecha.
- Cuando el efecto es causa de otro efecto, se pone una flecha partiendo del efecto-causa inicial hacia el siguiente efecto correspondiente.

Finalmente, se empleó el diagrama de relaciones en la segunda fase del *focus group* porque, además de ordenar las ideas recogidas inicialmente, se recomienda para una mejor comprensión de una situación y para formular supuestos que posteriormente se verifican a través de un estudio cuantitativo (Calduch, 1994). En el caso de la actual investigación, las ideas recogidas se utilizaron para mejorar las preguntas del cuestionario cuantitativo.

### **Definición y organización del *focus group***

Para el *focus group* se contó con la participación de 10 directores, de los cuales 6 pertenecían al área de Recursos Humanos y Formación, 2 a áreas funcionales, pero con responsabilidades en la formación de directivos, y 2 profesionales del sector de la formación que moderaron el grupo.

Una vez realizada la presentación de los miembros del grupo, se explicó el objetivo de la reunión y se abrió el debate generando una conversación alrededor de los siguientes aspectos:

- cómo se diseñan sus planes de formación.
- qué nivel directivo está implicado en el diseño del plan de formación.
- cómo se evalúan los planes de formación y su impacto en la empresa.
- si hay relación entre el desarrollo de la carrera profesional, los planes de sucesión y los planes de formación.
- cuáles son las políticas específicas de desarrollo de ciertos grupos, como la formación y el desarrollo directivo de las mujeres.
- cómo se identifican los empleados de alto potencial.

En esta primera parte, se observaron varios aspectos comunes en el debate:

- La mayoría de los participantes consideraban que la definición de la estrategia de la empresa no estaba claramente transmitida por los máximos directivos, y por lo tanto, se consideraban en una situación de debilidad a la hora de diseñar las políticas de desarrollo de los directivos;
- Otro aspecto resaltado por el grupo era la incertidumbre del entorno, y la ola de fusiones y adquisiciones que producían cambios constantes en las prioridades de desarrollo de los recursos humanos en la empresa;
- Sin embargo, a nivel del departamento de Recursos Humanos, la mayoría de los directivos invitados consideraba que tanto los procesos de identificación de empleados de alto potencial, los modelos de competencias así como las necesidades de desarrollo estaban bien definidas y se habían llevado correctamente a la práctica.

Después de la primera fase de reflexión general, los dos moderadores del grupo hicieron una introducción del tema, explicando los objetivos de la investigación, y concretando los objetivos relacionados con la pregunta. Posteriormente se les planteó la pregunta de investigación:

*“¿Qué aspectos debilitan el impacto de los Programas de Desarrollo Directivo en la estrategia empresarial?”*

A continuación, se invitó a cada uno de los miembros del grupo a escoger tres variables que podrían debilitar el impacto y a escribirlos en un papel. Posteriormente, los dos moderadores seleccionaron las variables similares -escogiendo los papeles con conceptos parecidos-, y crearon un número reducido de grupos con los mismos temas -ubicándolos en el panel de trabajo en la misma zona-.

Una vez agrupadas las variables, cada uno de los participantes volvió a votarlas, otorgándoles una valoración de 1 a la menos importante, y de 3 a la más importante.

Las variables seleccionadas, en el orden de importancia, fueron las siguientes:

- Falta de vinculación del programa con la estrategia de negocio (15)
- Escaso compromiso de la Alta Dirección (9)
- Falta de personalización del programa (6)
- Deficiente selección de los participantes (5)
- Falta de vinculación del programa con las políticas de RR.HH. (4)
- Escaso compromiso de los directivos con los programas (4)
- Falta de evaluación del impacto (3)
- Falta de planificación de los programas dentro de la agenda directiva (2)

Se puede observar que, en la primera fase del *focus group*, salieron seleccionados las dos variables más destacadas también en la revisión teórica: la alineación de los programas de formación para directivos con la estrategia empresarial y el compromiso de la Alta Dirección.

En la segunda fase del *focus group*, se seleccionó la primera variable votada, relacionada con la falta de vinculación del programa a la estrategia de negocio, y se volvió a plantear una pregunta de debate para el grupo:

*“¿Cómo vincular los Programas de Desarrollo Directivo a la estrategia de negocio de la empresa?”*

Al igual que en la primera fase, cada participante escogió tres variables que consideraba críticas para vincular los programas de formación para directivos con la estrategia de negocio.

Posteriormente, se volvieron a agrupar las variables y se votaron aquellas que, desde el punto de vista ideal (*lo deseable*), eran las más importantes para lograr la

vinculación programa-estrategia. Se otorgó 1 punto a la variable menos importante y 3 puntos a la más importante.

Finalmente, se hizo otra ronda de votaciones, señalándose en esta ocasión las variables más y menos importante desde el punto de vista práctico (*lo más fácil de lograr*). Al igual que en la primera fase, cada participante escogió las tres variables que consideraba como más importantes vincular los programas con la estrategia de negocio. Las variables y sus puntajes se pueden observar en la Tabla 9.

<b>Variables</b>	<b>Total</b>	<b>Deseable</b>	<b>Real (Práctico)</b>	<b>Diferencia</b>
Tener claro el perfil del directivo	29	15	14	-1
Medir	3	2	1	-1
Tener información sobre los objetivos del negocio	23	13	10	-3
<i>Lograr el compromiso de la Alta Dirección</i>	<i>19</i>	<i>16</i>	<i>3</i>	<i>-13</i>
Identificar las áreas de mejora	10	0	10	+10
Proponer proyectos y acciones de formación integradas	9	2	7	+5
Mejorar la comunicación	3	0	3	+3

**Tabla 9. Las variables críticas para el impacto de los programas de formación de directivos en la estrategia empresarial.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Los resultados fueron a la vez sorprendentes y clarificadores, ya que, por un lado, ponen de manifiesto la opinión de los teóricos en relación con la importancia de la alineación de los programas de formación para directivos con el negocio, y por otro, demuestran la poca relación que hay entre la dirección general de la empresa y la política de desarrollo directivo.

Las variables con una diferencia mínima entre *lo deseable* y *lo práctico* son realmente los factores utilizados a menudo para diseñar los programas: identificar el perfil del directivo, medir los programas y mejorar la comunicación interna.

Aunque los miembros del *focus group* manifestaron que desearían tener mayor información sobre los objetivos del negocio, finalmente consideraron que podrían encontrar distintas vías para obtener esta información. Por otro lado, aunque consideraron la identificación de las áreas de mejora como poco esclarecedora para el impacto del programa, manifestaron que esta variable era la más fácil de conseguir, y por lo tanto, terminaban utilizándola como uno de las variables del diagnóstico del programa.

Por último, el compromiso de la Alta Dirección resultó ser la variable *más deseable* pero a la vez más difícil de conseguir para maximizar el impacto de los programas de desarrollo directivo en la estrategia empresarial.

Con base en las conclusiones del *focus group* y los modelos teóricos y las hipótesis de investigación, se diseñaron a continuación los cuestionarios de investigación cuantitativa (Ver Anexo 7.1).

A continuación se explica el diseño del instrumento de investigación cuantitativa, el proceso de recopilación de la información y se analizan los resultados de la investigación cuantitativa.

Por último, en la última parte de este trabajo, se presentan las conclusiones finales y las futuras líneas de investigación.

### **4.3. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA**

#### **4.3.1. Descripción general de la herramienta de investigación cuantitativa**

Como se mencionó en el apartado anterior, una vez finalizado el *focus group*, y con base en los resultados del mismo y en la revisión de la literatura, se diseñó el cuestionario cuantitativo.

Para su elaboración, se consideraron en primer lugar, los aspectos estratégicos identificados en la fase de investigación cualitativa y en la revisión teórica: la implicación de la Alta Dirección, la alineación con el negocio y la auditoría de todo el proceso formativo. Posteriormente se emplearon preguntas relacionadas con las metodologías de aprendizaje, los contenidos, los formatos y la evaluación de los programas.

En relación con el formato, se siguió el modelo de Ashridge que realizó un estudio muy similar tanto en relación con los objetivos como con la muestra (*International University Consortium for Executive Education*. UNICON, 2005). Igual que en Ashridge, se diseñó una versión más larga para los directores de RR.HH., y una versión más corta, enfocada especialmente en los aspectos estratégicos, para los directores de Unidad.

Se utilizó una escala Likert con cinco opciones de respuesta ya que es el sistema más empleado en las investigaciones de mercado donde se pide a los encuestados valorar aspectos como el impacto de los resultados económicos, la orientación estratégica, la formación, etc. (Dawes, 2008).

Finalmente, los cuestionarios se validaron con los directores que habían participado en el *focus group*, analizando la validez de los contenidos, la claridad de los

enunciados, el orden de los temas, el número de preguntas, y el tiempo necesario para rellenarlos.

El cuestionario en su versión destinada a RR.HH. contaba de 113 ítems, 56 de los cuales consistían en preguntas tipo Likert con cinco opciones de respuesta que variaban desde el “Muy en desacuerdo” al “Muy de acuerdo” y 57 preguntas dicotómicas “Sí” y “No” como posibles respuestas. Junto a estos ítems, se intercalaron 7 preguntas abiertas, que permitían completar la información vertida en las respuestas previas (Ver Anexo 7.1a).

Una versión reducida del cuestionario fue enviada a directores de Unidad de Negocio, con 79 preguntas, 50 de las cuales fueron preguntas tipo Likert con las mismas cinco opciones de respuesta, mientras que 29 preguntas fueron dicotómicas (“Sí/No”). Se añadieron 6 preguntas abiertas (Ver Anexo 7.1b). Las versiones corta y larga del cuestionario comparten 76 preguntas, que suponen el núcleo común de preguntas

El cuestionario se divide en cinco apartados diferentes: *aspectos estratégicos*, *aspectos de diagnóstico y diseño*, *aspectos de contenido y metodología*, *aspectos de evaluación* y preguntas relacionadas con el perfil de la persona que contesta el cuestionario (Ver Anexo 7.1a y 7.1b)<sup>35</sup>. Posteriormente a la construcción de los cuestionarios se adquirió un dominio web especializado en encuestas *on-line* y se colgaron las dos encuestas. El vínculo se envió por e-mail a la base de datos. Las direcciones de los dos cuestionarios fueron las siguientes:

- Unidad: <http://www.exedtraining.com/survey/entry.jsp?id=1214204441525>
- RR.HH.: <http://www.exedtraining.com/survey/entry.jsp?id=1214209269922>.

Las respuestas se recabaron también *on-line* y el mismo sistema generó un informe preliminar de resultados (ver Anexo 7.2a y 7.2b).

---

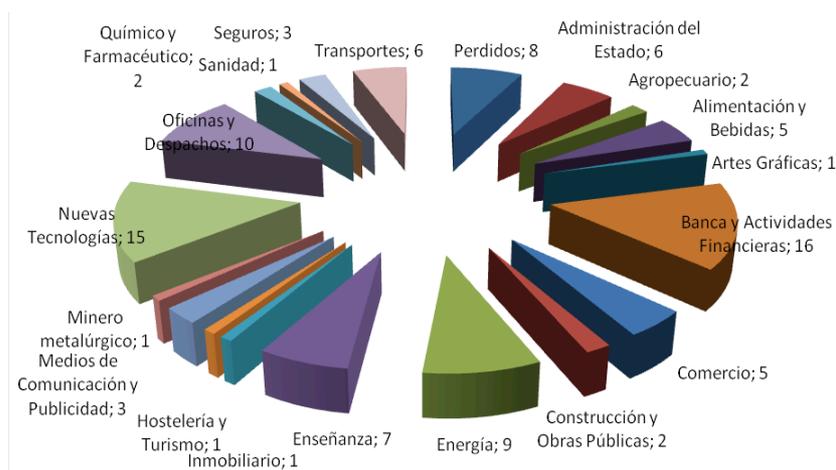
<sup>35</sup> Debido a la falta de información en el sector de la formación (datos económicos, segmentación del mercado, presupuestos de formación de las empresas y otros datos estratégicos y confidenciales), el estudio empírico se basa en la “percepción del impacto” de los directores de Unidades de Negocios y de Recursos Humanos.

### 4.3.2. Definición de la muestra

Para la realización del estudio cuantitativo se contó con la Base de Datos de *Custom Programs* de ESADE (ESADE, 2007). Se segmentó la base con las palabras clave: *directores de Recursos Humanos, formación, generales, área y unidad de negocio*. Resultó una base de 1071 personas<sup>36</sup> que se contactó pidiendo su colaboración en la investigación.

Un total de 104 participantes remitieron sus respuestas, de los cuales, 61 directores de RR.HH. y 43 de Unidad. El tamaño muestral resulta adecuado para los análisis realizados a continuación. Por ejemplo, para los estudios correlacionales, se recomienda un tamaño muestral de al menos  $n=80$  para una correlación  $r=0.30$ , potencia del 0.80 (Cohen, 1988). Para las diferencias de medias realizadas, el tamaño muestral recomendado es al menos de 25 personas por grupo, para  $d=0.8$ , nivel de confianza del 95% (Cohen, 1988).

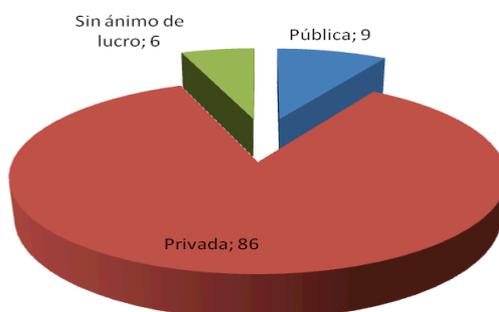
En la Figura 1 se muestra la distribución de los participantes que contestaron al cuestionario en función de los diferentes sectores en los que desempeñaban su actividad.



**Figura 1. Distribución sectorial de las empresas participantes en la encuesta.**  
**Fuente: Elaboración propia.**

<sup>36</sup> Número de personas existentes en la Base de datos *Custom Programs* (ESADE, 2007) con el perfil seleccionado, Recursos Humanos o Unidades de Negocio.

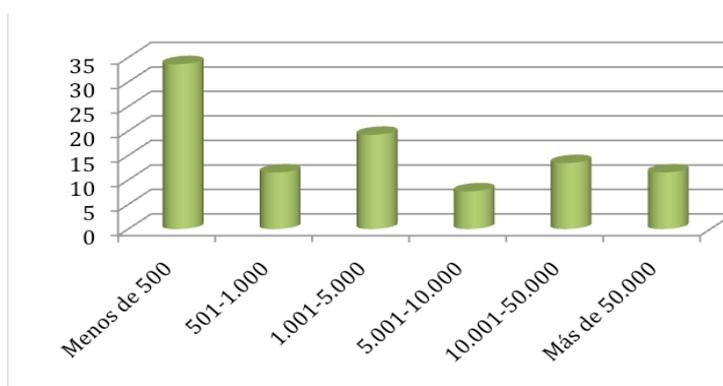
Como puede observarse en la Figura 2, la mayoría de los participantes pertenecen a la empresa privada.



**Figura 2. Distribución por ámbito de actuación de las empresas participantes en la encuesta.**

**Fuente: Elaboración propia.**

En cuanto al tamaño de la empresa (ver Figura 3), el 33.7% de los participantes provenían de empresas de menos de 500 trabajadores<sup>37</sup>, el 30.8% provenían de empresas de entre 501 y 5.000 trabajadores, y el 32.7% de las empresas presentaban más de 5.000 trabajadores. Estos tres grupos, similares en número de participantes, fueron tenidos en cuenta para los análisis posteriores.

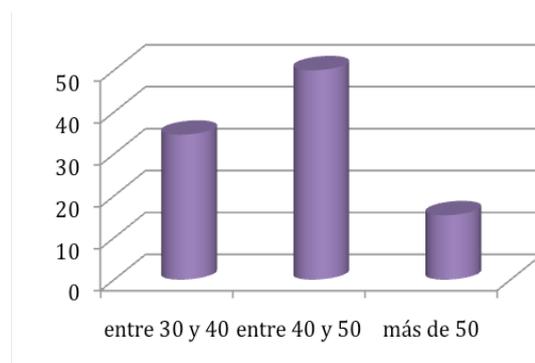


**Figura 3. Distribución de las empresas participantes por número de empleados.**

**Fuente: Elaboración propia.**

<sup>37</sup> En relación con la segmentación de las empresas, se utilizaron como modelo International University Consortium for Executive Education, UNICON (2005) y el Informe Cranfield Esade (2008).

En la Figura 4 se ilustra la distribución por edad de los participantes en la investigación. Un primer grupo de personas menores de 40 años supuso el 34.6% de los participantes, mientras que el grupo intermedio (entre 40 y 50) conformaba el 50% de la muestra, y los mayores de 50 años, el 15.4% de los participantes.



**Figura 4. La distribución de los participantes en la encuesta por edad.**  
Fuente: Elaboración propia.

#### **4.4 DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN. CUESTIONARIO GENERAL.**

##### **4.4.1. Cómputo y agrupación de variables**

En primer lugar, dado que los participantes indican el impacto directo de los PDD en aspectos extrínsecos *-impacto extrínseco*: promoción, subida salarial, permanencia y productividad- e intrínsecos *-impacto intrínseco*: transferencia de conocimiento, desarrollo de competencias, actitud y capacidad de liderazgo- es posible considerar el número de elementos de cada una de estas áreas señaladas por cada participante, así como el número total de elementos (*impacto total*) en los que considera que el PDD genera impacto directo.

Los ítems 2.4 (*reuniones previas de los profesores con los directivos*), 2.5 (*análisis de los objetivos estratégicos de la empresa*), 2.6 (*análisis de las competencias del equipo directivo*) y 2.7 (*definición de los resultados deseados en la fase de diseño*) son ítems dicotómicos que miden aspectos realizados con la calidad del *diagnóstico* y *el diseño* de los PDD. La fiabilidad de esta subescala contestada por los 104

participantes se revela moderada (coeficiente 20 de Kuder-Richardson, KR20=0.667). En la Tabla 10 se resumen los nombres y características de las variables computadas.

Nueva variable	Nº ítems	$\alpha$ Cronbach/ KR20
Diagnóstico y diseño	4 ítems	0.667
Riqueza de contenidos	17 ítems	0.904
Riqueza de metodologías	16 ítems	0.841
Importancia de la evaluación	3 ítems	0.611
Carácter estratégico	4 ítems	0.715
Nº aspectos evaluados	8 ítems	0.648

**Tabla 10. Variables calculadas.**  
**Fuente: Elaboración propia.**

Los ítems que miden el tipo de contenidos son 17 preguntas tipo Likert con 5 opciones de respuesta (Ver ítem 3.4 en ambas versiones del cuestionario, relacionado con *la importancia de los contenidos*). La suma de estas puntuaciones nos permitiría hallar una medida de la *riqueza de contenidos* diferentes que emplean los PDD, siendo la puntuación mínima posible 17 y la máxima 85. Estos ítems presentan una “muy alta” consistencia interna en la muestra total de 104 participantes ( $\alpha=0.904$ ).

De la misma manera, el ítem 3.6 (*importancia de las metodologías de aprendizaje*) de ambas versiones del instrumento comprende 16 preguntas tipo Likert (con las mismas 5 opciones de respuesta) relacionadas con el uso de diferentes metodologías. La suma de estas puntuaciones ofrecería un indicador de *riqueza metodológica* de los programas de formación, variando la puntuación de 16 a 80. La consistencia interna de estos 16 ítems es “alta” ( $\alpha=0.841$ ,  $n=104$ ).

Los ítems 4.1 (*sesiones individuales de evaluación*), 4.2 (*evaluación interna de los PDD*), 4.3 (*seguimiento a medio plazo del desempeño del directivo*), tipo Likert con 5 opciones de respuesta, recogen diferentes aspectos relacionados con la *importancia que se concede a la evaluación* en la empresa, y por tanto, su suma nos ofrece un

indicador de esta importancia. La fiabilidad en la muestra total ( $n=104$ ) es moderada-baja ( $\alpha=0.611$ ) y las puntuaciones varían entre un mínimo de 3 y un máximo de 15.

El ítem 4.20 comprende 9 preguntas dicotómicas, donde los participantes pueden señalar los aspectos que son evaluados tras la realización de un PDD. La suma del número de aspectos evaluados (que puede variar entre 0 y 9) es un indicador del *número de aspectos evaluados*. La consistencia interna en la muestra total es “moderada-baja” ( $KR20=0.648$ ). Cuatro de estas 9 preguntas sondan el grado de evaluación de aspectos extrínsecos (promoción, subida salarial, permanencia, productividad,  $KR20=0.394$ ), y aspectos intrínsecos (transferencia de conocimiento, desarrollo de competencias, actitud y capacidad de liderazgo,  $KR20=0.634$ ). Se obtienen así indicadores del número de aspectos extrínsecos e intrínsecos evaluados.

Por otra parte el promedio de los ítems 1.1, 3.1, 3.2, 4.4 (tipo Likert, con 5 opciones de respuesta) ofrece una medida del *carácter estratégico de los PDD*, es decir, si los PDD son considerados estratégicos por parte de la empresa (1.1), si el Comité de Dirección está implicado eligiendo los contenidos (3.1), si estos contenidos están relacionados con la estrategia de la empresa (3.2) y si el Comité está implicado en la evaluación (4.4). Las puntuaciones varían entre el mínimo de 4 y un máximo de 20. La consistencia interna de esta subescala es “adecuada” ( $\alpha=0.715$ ). Se calcula también la suma de las respuestas a las diferentes preguntas del ítem 1.7 (6 preguntas dicotómicas) que ofrece una medida del *número de directivos que participan en la selección* de participantes a los PDD. La medida varía entre 0 y 6.

#### **4.4.2. Resultados generales**

Se han hallado correlaciones significativas entre las nuevas variables computadas. En primer lugar, se ha hallado una correlación positiva entre los dos tipos de impacto ( $r=.210$ ,  $p=.033$ ). Con respecto a las variables que definen las características de calidad de los PDD, existe una relación positiva entre el *impacto* de los PDD y la *riqueza de contenido* de los mismos ( $r=.264$ ,  $p=.007$ ), una relación positiva entre el

*impacto* de los PDD y la *riqueza de la metodología* utilizada ( $r=.275$ ,  $p=.005$ ), una relación positiva entre el *impacto* de los PDD y la *importancia que en la empresa se concede a la evaluación* de los PDD ( $r=.195$ ,  $p=.049$ ), y una relación positiva entre el *impacto* de los PDD y el *grado en el que se evalúan diferentes aspectos* ( $r=.450$ ,  $p<.001$ ), ya sean *extrínsecos* ( $r=.305$ ,  $p=.002$ ) como *intrínsecos* ( $r=.416$ ,  $p<.001$ ). En el Anexo 7.3a pueden observarse además otras correlaciones que no resultaron significativas.

Analizando las asociaciones entre las variables y los diferentes tipos de impacto extrínseco e intrínseco, se encuentra que la *riqueza de contenido* muestra una relación significativa con el *impacto intrínseco* únicamente ( $r=.254$ ,  $p=.010$ ) pero no con el *impacto extrínseco* ( $r=.149$ ,  $p=.132$ ), lo mismo ocurre con la *riqueza de la metodología*, que muestra una relación positiva y significativa sólo con el *impacto intrínseco* ( $r=.301$ ,  $p=.002$ ). De la misma manera, se encuentra una relación entre el *número aspectos intrínsecos evaluados* tras el PDD y el *impacto intrínseco* que los PDD ejercen ( $r=.496$ ,  $p<.001$ ). Por el contrario, el *número aspectos extrínsecos evaluados* presenta una asociación positiva únicamente con el *impacto* que los PDD ejercen sobre dichos aspectos *extrínsecos* ( $r=.455$ ,  $p<.001$ ).

Asimismo, el *carácter estratégico* de los PDD muestra una relación positiva únicamente con el *impacto extrínseco* ( $r=.198$ ,  $p=.044$ ). En la Tabla 11 se muestra un resumen de las correlaciones entre las diferentes variables y el tipo de impacto.

	<b>Impacto intrínseco</b>	<b>Impacto extrínseco</b>
Diagnóstico y diseño	,157	,097
Riqueza de contenidos	,254**	,149
Riqueza de metodologías	,301**	,113
Importancia de la evaluación	,131	,176
Nº de aspectos intrínsecos evaluados	,496**	,125
Nº de aspectos extrínsecos evaluados	,050	,455**
Carácter estratégico	,060	,198*

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

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

**Tabla 11. Correlaciones entre las diferentes variables y el tipo de impacto.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Con el fin de analizar las relaciones entre las diferentes características de los PDD, se realizaron correlaciones de Pearson entre dichas variables, que se muestran en la Tabla 12. La calidad en el *diagnóstico y diseño* correlaciona positivamente con la *importancia concedida a la evaluación* ( $r=.418$ ,  $p<.001$ ), con el *número de aspectos intrínsecos evaluados* ( $r=.252$ ,  $p<.011$ ) y con el *carácter estratégico de los PDD* ( $r=.485$ ,  $p<.001$ ).

Con respecto a la *riqueza de contenido*, se observa una alta relación positiva con la *riqueza metodológica* ( $r=.609$ ,  $p<.001$ ), con la *importancia concedida a la evaluación* ( $r=.348$ ,  $p<.001$ ) y con el *carácter estratégico* de los PDD ( $r=.337$ ,  $p=.001$ ).

La *riqueza metodológica*, además de la relación con la riqueza de contenido que se ha expuesto antes, presenta una relación positiva con la *importancia de la evaluación* ( $r=.341$ ,  $p<.001$ ).

La *importancia concedida a la evaluación* presenta además una relación positiva con el *número de aspectos extrínsecos evaluados* ( $r=.255$ ,  $p=.009$ ) y una alta relación con el *carácter estratégico* ( $r=.615$ ,  $p=.001$ ).

		Diagn. Y diseño	Contenido	Método	Importancia Evaluación	Evaluación Intrínseca	Evaluación Extrínseca	Carácter_Estrat.
Diagn. y diseño	Pearson	1	,049	,028	,418(**)	,252(*)	,174	,485(**)
	Sig.		,625	,777	,000	,011	,081	,000
	N	102	101	101	101	102	102	102
Contenido	Pearson	,049	1	,609(**)	,348(**)	,111	,013	,337(**)
	Sig.	,625		,000	,000	,263	,897	,001
	N	101	103	103	102	103	103	103
Método	Pearson	,028	,609(**)	1	,341(**)	,172	,000	,119
	Sig.	,777	,000		,000	,083	,999	,232
	N	101	103	103	102	103	103	103
Importan. Evaluación	Pearson	,418(**)	,348(**)	,341(**)	1	,181	,255(**)	,615(**)
	Sig.	,000	,000	,000		,067	,009	,000
	N	101	102	102	103	103	103	103
NºEvaluación Intrínseca	Pearson	,252(*)	,111	,172	,181	1	,313(**)	,161
	Sig.	,011	,263	,083	,067		,001	,102
	N	102	103	103	103	104	104	104
NºEvaluación Extrínseca	Pearson	,174	,013	,000	,255(**)	,313(**)	1	,209(*)
	Sig.	,081	,897	,999	,009	,001		,033
	N	102	103	103	103	104	104	104
Carácter Estratégico	Pearson	,485(**)	,337(**)	,119	,615(**)	,161	,209(*)	1
	Sig.	,000	,001	,232	,000	,102	,033	
	N	102	103	103	103	104	104	104

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

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

**Tabla 12. Correlaciones entre características de los PDD.**

**Fuente: Elaboración propia.**

El *número de aspectos intrínsecos evaluados* también presenta una relación con el *número de aspectos extrínsecos evaluados* ( $r=.313$ ,  $p=.001$ ), mientras que, por último, el *número de aspectos extrínsecos evaluados* presenta una relación positiva con el *carácter estratégico* de los PDD ( $r=.209$ ,  $p=.033$ ).

### **4.4.3. Resultados específicos**

#### **4.4.3.1 Participación de los directivos en los PDD**

##### *a) Diagnóstico y Diseño*

Junto a los factores anteriormente expuestos, se ha recogido información de otras variables que sondan la participación de los directivos en diferentes fases del PDD y que, como se exponía en las hipótesis, se espera que aparecieran relacionadas con las características de los PDD y el impacto que generan.

Sin embargo, no se encontraron diferencias en el impacto que generan los PDD en función de si los profesores o consultores que los imparten tienen reuniones de trabajo previas con los altos directivos de la empresa para diseñar el programa a su medida (ítem 2.2). La conclusión no resultó estadísticamente significativa, ya se consideraron el *impacto total* ( $t(101)=.704$ ,  $p=0.483$ ), el *impacto intrínseco* ( $t(101)=1.197$ ,  $p=0.234$ ) o el *extrínseco* ( $t(101)=-0.230$ ,  $p=.819$ ).

##### *b) Contenido y metodología*

La correlación entre la puntuación 3.1 (*el Comité de Dirección está implicado en la definición de contenidos*) y los *tipos de impacto* se muestra en la Tabla 13. Sólo resulta significativa la correlación entre la participación del Comité en los *contenidos* y el *impacto extrínseco* ( $r=.213$ ,  $p=0.033$ ).

		<b>i31comite_contenido</b>
im_intrínseco	Correlación de Pearson	,030
	Sig. (bilateral)	,764
	N	101
im_extrínseco	Correlación de Pearson	,213(*)
	Sig. (bilateral)	,033
	N	101
im_total	Correlación de Pearson	,146
	Sig. (bilateral)	,144
	N	101

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

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

**Tabla 13. Correlaciones entre la participación del comité en la definición del contenido y los tipos de impacto.**

**Fuente: Elaboración propia.**

*c) Número de directivos que seleccionan a los participantes en los PDD*

Se esperaba también que el *número de directivos que seleccionan participantes* de los PDD apareciera relacionado con las características de los PDD y el impacto que generan.

Esta variable aparece relacionada con el *impacto total* de forma moderada y positiva ( $r=0.381$ ,  $p<.001$ ). De hecho, el *número de directivos que seleccionan participantes* aparece vinculado tanto al *impacto intrínseco* ( $r=.299$ ,  $p=.002$ ) como al *impacto extrínseco* ( $r=.295$ ,  $p=.002$ ).

Además, el *número de directivos* aparece relacionado de forma positiva con la *importancia que se concede a la evaluación en la empresa* ( $r=.399$ ,  $p<.001$ ), con la *riqueza del contenido* ( $r=.283$ ,  $p=0.004$ ), con la *calidad del diagnóstico y el diseño* ( $r=.288$ ,  $p=.003$ ) y con el *carácter estratégico de los PDD* ( $r=.223$ ,  $p=0.023$ ).

*d) Implicación de los directores en la evaluación de los PDD*

No se hallaron correlaciones significativas entre el ítem que evalúa la presencia del Comité de Dirección en el proceso de evaluación, y las medidas de impacto de los PDD (Ver Tabla 14).

		<b>i44</b>
im_intrínseco	Correlación de Pearson	-,132
	Sig. (bilateral)	,192
	N	100
im_extrínseco	Correlación de Pearson	,185
	Sig. (bilateral)	,066
	N	100
im_total	Correlación de Pearson	,016
	Sig. (bilateral)	,872
	N	100

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

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

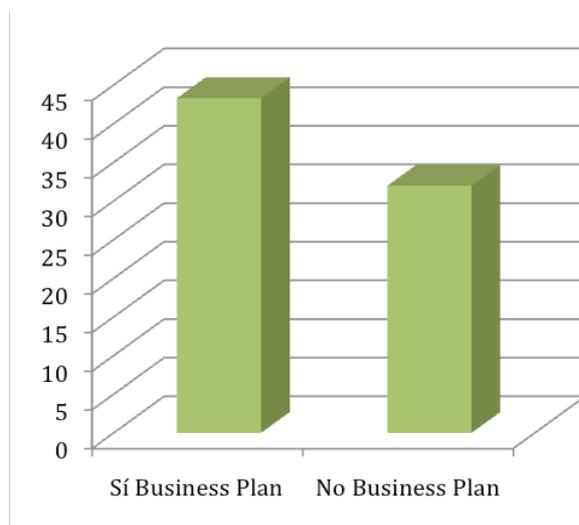
**Tabla 14. Correlaciones entre la involucración del Comité en la evaluación y tipos de impacto.**

**Fuente: Elaboración propia.**

#### **4.4.3.2 Auditoría del PDD**

Es conocido que una variable especialmente relevante en el desarrollo y éxito de los PDD (Philips, 1996) es la presencia de un *business plan asociado al PDD*. Esta variable, recogida en la pregunta 2.11 merece pues una atención especial. En primer lugar, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el *impacto extrínseco* logrado por el PDD en función de si existe un *business plan asociado* al programa ( $t(100)=2.34$ ,  $p=0.022$ ).

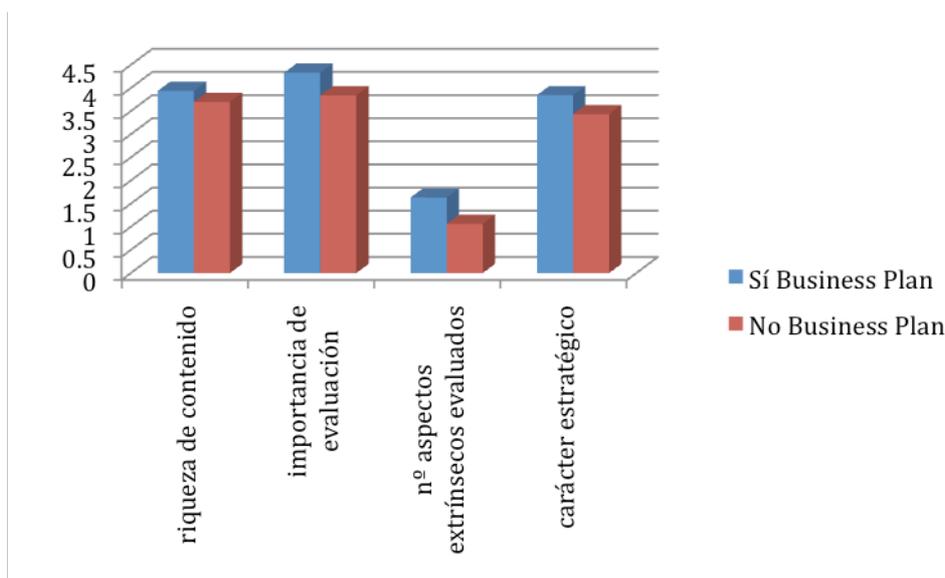
Aquellos participantes que señalaron la existencia de dicho *business plan*, informaron, además, de que el éxito en *aspectos extrínsecos* del PDD era mayor (43% de *impacto extrínseco*) que aquéllos que indicaron que no existía un *business plan asociado* (32% de *impacto extrínseco*). En la Figura 5 se ilustra esta diferencia.



**Figura 5. Relación entre el business plan asociado a un PDD y las variables extrínsecas.**  
Fuente: Elaboración propia.

No se encontraron diferencias significativas en el *impacto intrínseco* en función de la presencia o ausencia de este *business plan* ( $t(100)=0.55$ ,  $p>0.1$ ).

Además, la presencia del *business plan* está relacionada con otras variables que aluden a la calidad del PDD. La *riqueza de contenido* de los PDD ( $t(98)=2.5$ ,  $p=.015$ ), el *carácter estratégico* de los PDD ( $t(100)=3.4$ ,  $p=.001$ ), la *importancia concedida a la evaluación* ( $t(98)=4.5$ ,  $p<.001$ ), y el *número de aspectos extrínsecos evaluados* ( $t(100)=2.8$ ,  $p=.006$ ), es mayor en los PDD que tienen un *business plan* asociado, comparado con aquellas empresas que no lo tienen. En la Figura 6 se ilustran estas diferencias.



**Figura 6. Relación entre la presencia de un *business plan* asociado a un PDD y otras variables.**

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4.3.3 Modelos predictivos

##### a. Modelo general

Con el fin de comprobar si las características centrales de los PDD predicen el impacto general de los mismos, se realizó un análisis de regresión múltiple, utilizando el método *Introducir*, con las 7 variables descriptoras del PDD como predictores y el *impacto total* del PDD como criterio. El modelo resultó significativo ( $F(7,98)=5.4$ ,  $p<0.001$ ), explicando el 23.9% de la varianza del impacto global ( $R^2_{\text{corregida}}=0.239$ ).

En la Tabla 15 se remarcan en negrita los predictores que resultaron significativos. El *grado de evaluación* y el *número de directivos implicados en la selección* resultaron ser predictores significativos del impacto global, mientras que las demás variables no alcanzaron niveles de significación.

**Coefficientes(a)**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t		Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.	
1	(Constante)	-,059	,192		-,306	,760	
	Diagnóstico y diseño	,007	,066	,011	,103	,918	
	Contenido	,020	,047	,051	,416	,678	
	Método	,064	,055	,130	1,176	,243	
	Caract. estratégico	-,003	,033	-,009	-,078	,938	
	Seleccionadores	,313	,101	,298	3,089	,003	
	Business plan	,001	,039	,003	,034	,973	
	Grado evaluación	,296	,086	,339	3,464	,001	

a Variable dependiente: impacto total

**Tabla 15. Modelo de Regresión Múltiple.  
Fuente: Elaboración propia.**

Cuando se realizaron otros dos modelos de regresión con el *impacto intrínseco* y el *impacto extrínseco* como sendas variables dependientes, se obtienen las mismas variables (*grado de evaluación* y *número de directivos seleccionadores*) como predictores significativos (ver Anexo 7.3b).

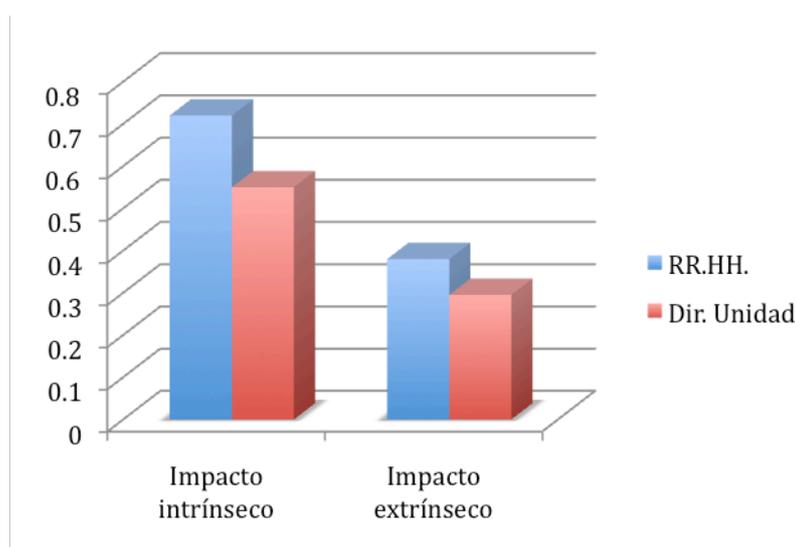
#### **4.4.3.4. Diferencias según quien contesta la encuesta**

El *Análisis multivariado de varianza*, MANOVA, con las variables de *diagnóstico y diseño*, *riqueza de contenidos*, *riqueza de metodologías*, *importancia de la evaluación*, *número de aspectos intrínsecos evaluados*, *número de aspectos extrínsecos evaluados*, *carácter estratégico* como variables dependientes y la *tipo del participante* (director de RR.HH. o Unidad) como variable independiente, no reveló diferencias significativas en la calidad del PDD en función del tipo de participante ( $F(8,91)=1.26$ ,  $p=.276$ , Lambda de Wilks=0.90).

Para estudiar el efecto del *tipo de participante* (RR.HH. vs. Unidad) en la percepción de *impacto*, se realiza una ANOVA con *tipo de impacto* (intrínseco y extrínseco)

como variable intra-sujetos y *tipo de participante* (RR.HH. y Unidad) como variable inter-sujetos, que reveló un efecto del *tipo de participante* ( $F(1,102)=11.37$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=0.1$ ). Las puntuaciones otorgadas por los directores de Recursos Humanos fueron mayores que las otorgadas por los directores de área (ver Figura 7).

Además, se encontraron diferencias en función de si el impacto es *extrínseco* o *intrínseco* ( $F(1,01)=94.9$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=0.482$ , Lambda de Wilks=0.52). Como se puede apreciar en la Figura 7, las puntuaciones de *impacto intrínseco* fueron superiores a las de *impacto extrínseco*. La interacción entre tipo de participante y tipo de impacto no se reveló significativa ( $F(1,102)=2.1$ ,  $p=0.15$ ).



**Figura 7. Diferencia de percepción del impacto entre directores de RR.HH. y Unidad.**

**Fuente: Elaboración propia.**

En la Tabla 16 se resumen las medias en las diferentes variables para los dos tipos de muestra.

	<b>Directores Unidad (n=42)*</b>	<b>Directores RR.HH. (n=58)*</b>
Diagnóstico y diseño	0.672 (0.343)	0.754 (0.302)
Riqueza de contenidos	3.675 (0.545)	3.895 (0.465)
Riqueza de metodologías	3.922 (0.476)	4.057 (0.326)
Importancia de la evaluación	3.944 (0.597)	4.155 (0.609)
Nº de aspectos intrínsecos evaluados	2.333 (1.319)	2.328 (1.381)
Nº de aspectos extrínsecos evaluados	1.333 (0.928)	1.224 (1.093)
Carácter estratégico	3.482 (0.673)	3.718 (0.652)
Impacto intrínseco	0.589 (0.307)	0.767 (0.247)
Impacto extrínseco	0.316 (0.253)	0.392 (0.220)

\*Media (desviación típica)

**Tabla 16. Medias y desviaciones típicas de la distintas variables en las dos muestras.**  
Fuente: Elaboración propia.

No se encontraron diferencias en las diferentes variables que describen la *calidad e impacto de los PDD* en función de la *edad*, del *sector* o del *número de empleados* de las empresas ( $p > 0.05$  en todos los casos, ver Anexo 7.3c y Anexo 7.3d).

Por otra parte, no se encontraron diferencias en el *número de directivos que seleccionan* en función del *tipo de directivo* (RR.HH. vs. Unidad), *edad* o el *tamaño de la empresa* ( $p > 0.1$ , ver Anexo 7.3e). La única diferencia encontrada mostró que el *número de directivos que seleccionan* es mayor en el *Sector* de Banca que en el de Nuevas Tecnologías ( $F(1,15)=4.7$ ,  $p=.046$ ).

De igual forma, tampoco se hallaron diferencias en la presencia de un *business plan* asociado en función del *tipo de directivo* (RRHH vs. Unidad), *edad*, el *sector*, o el *tamaño de la empresa* ( $p > 0.1$ , ver Anexo 7.3f).

#### **4.4.4 Análisis detallado de las respuestas al cuestionario**

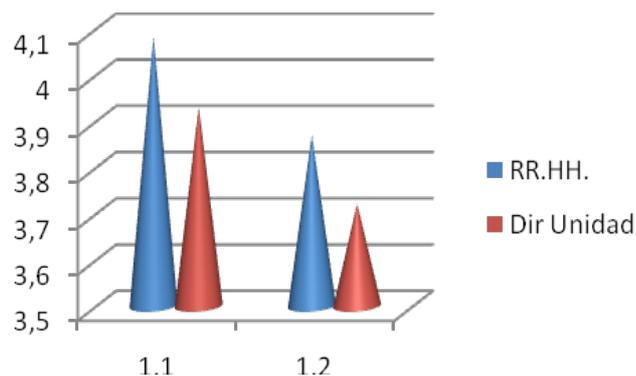
##### **SECCIÓN 1- ASPECTOS ESTRATÉGICOS**

1.1. *¿Los planes de formación de directivos son considerados estratégicos para su comité de Dirección?*

1.2. *¿Los PDD representan un factor clave en el plan de carrera de los directivos de su empresa?*

Las puntuaciones otorgadas al ítem 1.1 son significativamente más altas que las otorgadas al ítem 1.2 (valores medios: 4 vs. 3.8), tal y como revela el ANOVA de medidas repetidas ( $F(1,102)=9.7$ ,  $p=0.002$ ) con ítem como factor intra-sujetos y tipo de muestra (RR.HH. vs. Unidad) como factor inter-sujetos.

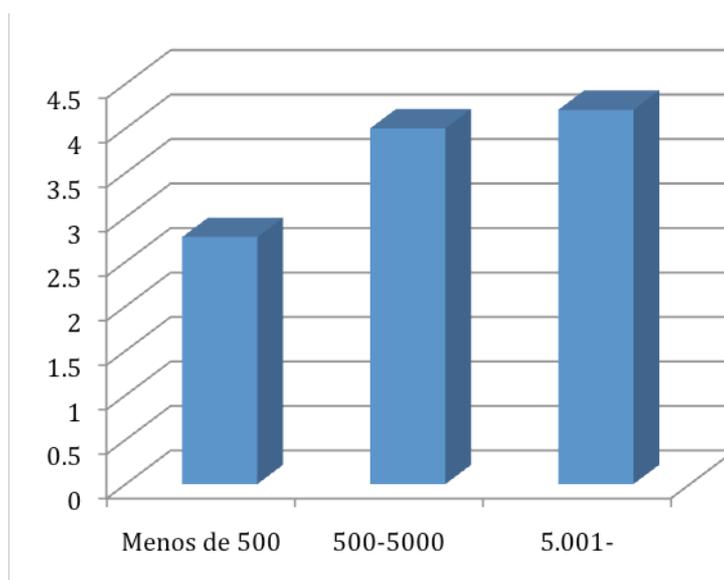
No se hallaron diferencias entre los dos grupos de participantes, ni una interacción significativa entre el tipo de ítem y de participante ( $p>0.1$  en los dos casos). En la Figura 8 se muestran gráficamente las puntuaciones medias dadas a cada ítem en los dos grupos.



**Figura 8. Diferencia en la evaluación de los aspectos estratégicos.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Se encontraron diferencias significativas en la respuesta al ítem 1.2. (*los PDD representan un factor clave en el plan de carrera de los directivos*) en función del tamaño de la empresa. En la Figura 9 se muestra que los participantes pertenecientes a empresas pequeñas tienden a considerar en menor medida al PDD como factor clave del plan de carrera.



**Figura 9. El impacto de los PDD sobre el plan de carrera en función del tamaño de la empresa.**  
Fuente: Elaboración propia.

Por la relación directa del contenido del ítem 1.2 con la hipótesis 5, se realiza la correlación de Pearson entre la puntuación a dicho ítem y las medidas de los diferentes tipos de impacto.

La correlación entre el *impacto intrínseco* y el grado en que los PDD son considerados como factor clave en el plan de carrera resultó significativa ( $r=.227$ ,  $p=.021$ ).

En la Tabla 17 se muestran las correlaciones entre las respuestas a este ítem y las medidas de *impacto total* e *impacto extrínseco*.

Correlaciones

		12clave
im_intrínseco	Correlación de Pearson	,227(*)
	Sig. (bilateral)	,021
	N	104
im_extrínseco	Correlación de Pearson	,226(*)
	Sig. (bilateral)	,021
	N	104
im_total	Correlación de Pearson	,291(**)
	Sig. (bilateral)	,003
	N	104

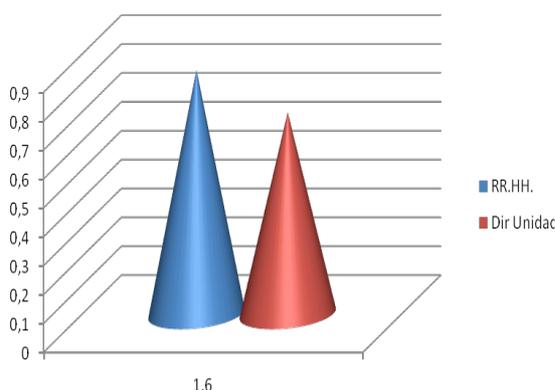
\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).  
 \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 17. Correlación entre el impacto y el grado en que los PDD son considerados clave para el desarrollo de la carrera profesional.**  
 Fuente: Elaboración propia.

No hay diferencias en las respuestas a estos ítems en función de otras características de la muestra (*edad* o *sector*,  $p > 0.1$  en todos los casos, ver Anexo 7.3g).

1.6 ¿El Director de RR.HH. de su empresa es miembro del Comité de Dirección?

El 84.5% de los directores de RR.HH. contestaron afirmativamente, mientras que en el grupo de directores de área, el 69.8% respondieron “sí” (ver Figura 10). Estas diferencias no alcanzan el nivel de significación ( $\chi^2_{\text{corregido}}(1) = 2.33$ ,  $p = 0.127$ ).



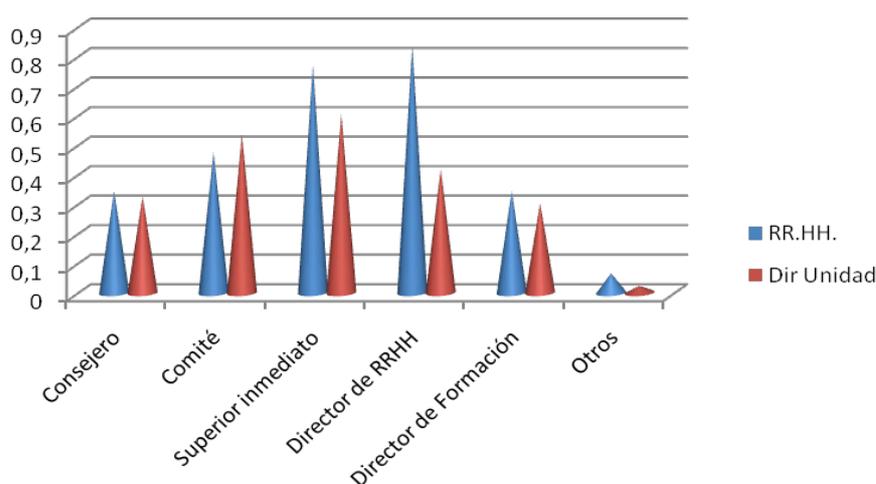
**Figura 10. Directores de RR.HH. miembros del Comité de Dirección.**  
 Fuente: Elaboración propia.

No hay diferencias en las respuestas a estos ítems en función de otras características de la muestra (*edad, tamaño de la empresa o sector*,  $p > 0.1$  en todos los casos, ver Anexo 7.3h).

*1.7 ¿Cuál de los siguientes directivos participan en la selección de participantes a un PDD?*

Se ofrecían en este ítem hasta cinco casillas donde los participantes podían indicar si el Consejero Delegado, el Comité de Dirección, el superior inmediato, el director de RR.HH. o el director de Formación participaban en la selección.

En la Figura 11 se muestran las proporciones de participantes en cada grupo (RR.HH. vs. Unidad) que contestan afirmativamente a cada uno de los directivos. La única diferencia significativa encontrada entre los dos grupos consiste en una mayor proporción de directores de RR.HH. (83.6%) que afirman que los directores de RR.HH. participan en la selección de participantes de los PDD, frente a un 41.9% de directores de área que afirman que los directores de RR.HH. participan ( $\chi^2(1) = 19.7$ ,  $p < 0.001$ ).



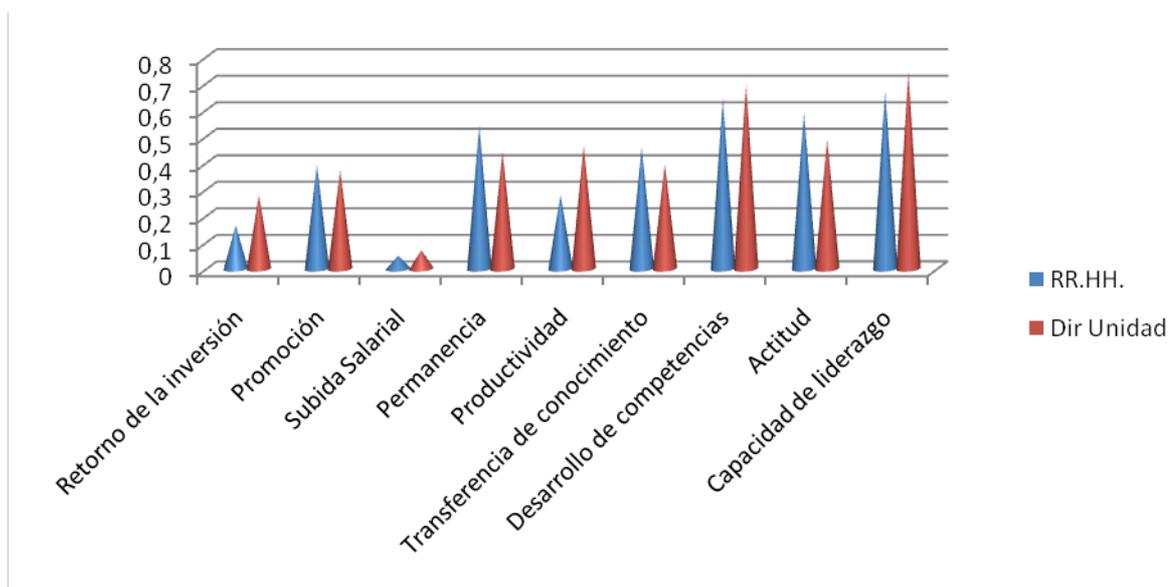
**Figura 11. Participación en la selección de participantes por grupos de directivos.**  
Fuente: Elaboración propia.

Como se ha visto anteriormente (ver página 179), las respuestas a esta pregunta nos permiten conocer el *número de directivos que participan en la selección*. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las apreciaciones de los directores de RR.HH., que estiman que una media de 2.8 directivos participan en la selección, y los directores de unidad de negocio, que estiman que una media de 2.2 directivos participan en dicha selección ( $t(78)=2.83$ ,  $p=0.006$ ).

*1.16 ¿Los PDD tienen un impacto directo sobre las siguientes variables relacionadas con sus directivos: promoción, subida salarial, permanencia, transferencia de conocimiento, desarrollo de competencias, actitud, productividad, capacidad de liderazgo?*

En la Figura 12 se muestran las proporciones de participantes que señalan cada impacto específico en función del tipo de participante (RR.HH. vs. directores de Unidad). En primer lugar, el 70.5% de los directores de RR.HH. afirma que los PDD generan un impacto en la *permanencia* de los asistentes, frente a un 34.9% de directores de Unidad que lo afirma ( $\chi^2(1)=12.96$ ,  $p<0.001$ ).

En cuanto a la *transferencia de conocimiento*, el 63.9% de los RR.HH. la señala como un impacto de los PDD, mientras que cae al 37.2% en el caso de los directivos de Unidad ( $\chi^2(1)=7.23$ ,  $p=.007$ ). En último lugar, la *actitud* fue señalada con mayor frecuencia por los directivos de RR.HH., en un 72.1%, que por los directores de Unidad que lo hacen en un 52.1% ( $\chi^2(1)=4.78$ ,  $p=0.029$ ).



**Figura 12. Impacto de los PDD sobre las variables intrínsecas y extrínsecas.**

**Fuente: Elaboración propia.**

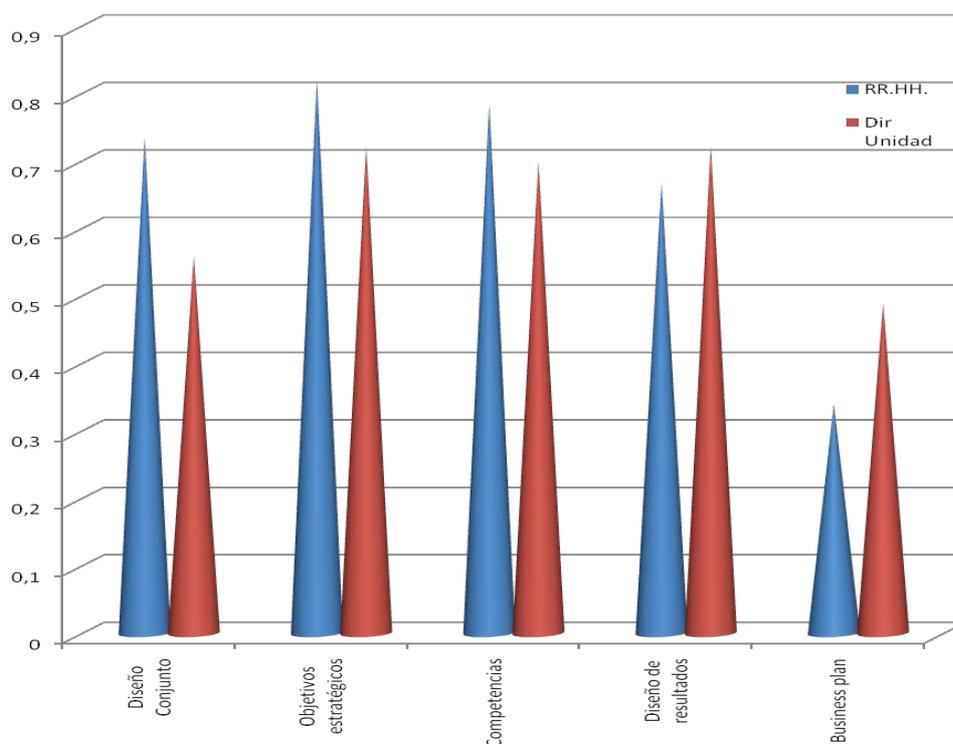
No se hallaron diferencias en las variables donde impacta el PDD en función de otras características de la muestra (*edad, tamaño de la empresa o sector*,  $p > 0.1$  en todos los casos, ver Anexo 7.3i).

## SECCIÓN 2- DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO DIRECTIVO

Un total de 5 ítems versaron sobre aspectos de diagnóstico y diseño. En ninguno de ellos, los directores de RR.HH. y los directores de Unidad difirieron significativamente en sus respuestas (Véase Figura 13,  $p > 0.05$  en todos los casos).

- *Diseño conjunto*: Los profesores o consultores que imparten los programas tienen reuniones de trabajo previas con los altos directivos de la empresa para diseñar el programa a su medida.
- *Objetivos estratégicos*: Los objetivos estratégicos de su empresa son un punto de partida para el diseño de las PDD.

- *Competencias*: El mapa o lista de competencias de su equipo es un punto de partida para el diseño de los PDD.
- *Diseño de resultados*: Se fijan los resultados deseados del PDD en la fase de diseño.
- *Business plan*: Los PDD en su empresa tienen un *business plan* asociado (identificación de necesidades, objetivos, análisis de la competencia, resultados deseados, rentabilidad y retorno).

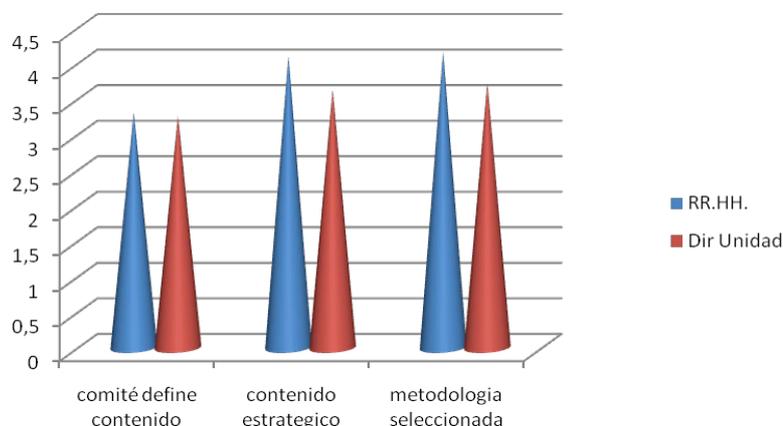


**Figura 13. Respuestas relacionadas con el diagnóstico y diseño de los PDD.**  
Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias significativas en las características del diseño del PDD en función de otras características de la muestra (*edad, tamaño de la empresa o sector*,  $p > 0.1$  en todos los casos).

### SECCIÓN 3- CONTENIDO Y METODOLOGÍA

Mientras que en el primer ítem “*El Comité de Dirección está implicado directamente en la definición de los contenidos clave de sus PDD*”, no se encuentran diferencias significativas entre directores de RR.HH. y directores de Unidad ( $t(99)=0.29$ ,  $p=0.77$ ), el ítem “*Los contenidos de los PDD están directamente relacionados con la estrategia de su empresa*” presenta diferencias entre directores de RR.HH. y directores de Unidad ( $t(100)=2.65$ ,  $p=0.009$ ). Lo mismo ocurre con el ítem “*La metodología empleada en los PDD se selecciona para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los directivos*” ( $t(101)=2.55$ ,  $p=.012$ ). En ambos casos, como se puede observar en la Figura 14, los directores de RR.HH. presentan puntuaciones mayores que las de los directores de Unidad.



**Figura 14. La relación entre los contenidos de los PDD y la estrategia de la empresa.**  
Fuente: Elaboración propia.

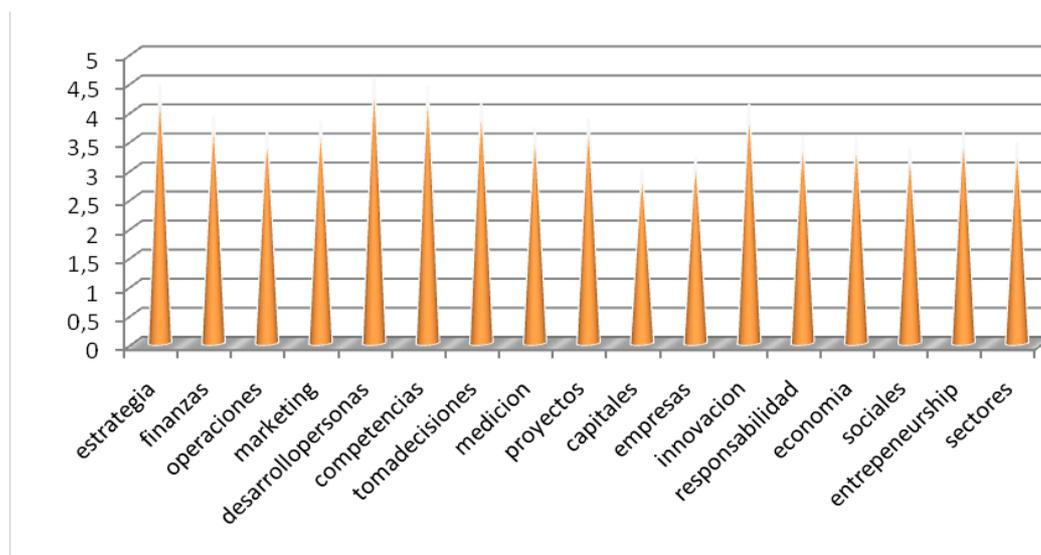
Con respecto a otras diferencias en estos tres ítems en función de otras características de la muestra (*edad, tamaño de la empresa o sector*), sólo se hallaron diferencias en función del tamaño de la empresa ( $F(6,24)=3.20$ ,  $p=0.019$ , Lambda de Wilks=0.308). En concreto, el ítem 3.2 (contenido estratégico) recibió puntuaciones más altas en las

empresas más grandes ( $F(2,14)=10.8, p=0.001$ ). Ver el Anexo 7.3j para consultar los análisis que no resultaron significativos.

*¿Qué importancia tienen diferentes contenidos específicos para lograr un mayor impacto de los PDD?*

Se preguntó acerca de 17 contenidos diferentes. No se encontraron efectos en las puntuaciones en función del tipo de participante (RR.HH. vs. Unidad) ni interacción entre el tipo de participante y el tipo de contenido ( $p>0.1$  en ambos casos).

En la Figura 15 se muestran las diferencias entre las puntuaciones a los diferentes contenidos, que resultaron ser significativas ( $F(16, 1296)=36.12, p<0.001$ ). *Capitales* fue el único contenido que recibió una puntuación inferior al punto neutro, mientras que *desarrollo de personas, estrategia, desarrollo de competencias, toma de decisiones e innovación*, fueron, en este orden, los contenidos más valorados (con medias por encima del 4).



**Figura 15. Importancia de los contenidos en el impacto PDD.**  
Fuente: Elaboración propia.

**Estadísticos descriptivos**

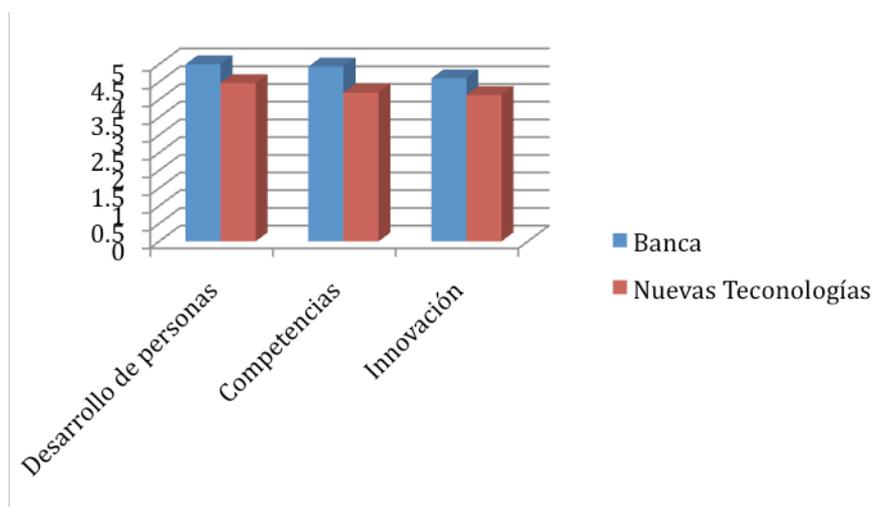
	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Estrategia	103	2	5	4,46	,623
Finanzas	102	2	5	3,91	,719
Operaciones	102	2	5	3,66	,696
Marketing	101	2	5	3,81	,796
Desarrollo personas	100	2	5	4,58	,638
Competencias	98	2	5	4,43	,674
Toma decisiones	103	2	5	4,16	,789
Medición	102	1	5	3,71	,897
Proyectos	103	2	5	3,87	,696
Capitales	102	1	5	2,99	,850
Empresas	102	1	5	3,21	,998
Innovación	101	1	5	4,11	,893
Responsabilidad	101	1	5	3,56	1,004
Economía	100	1	5	3,55	,857
Sociales	101	1	5	3,36	,901
Entrepreneurship	101	1	5	3,66	1,003
Sectores	103	1	5	3,45	,860

**Tabla 18. Datos descriptivos de cada contenido de los PDD.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Se encontraron diferencias en función del sector en los contenidos presentes en los PDD. En concreto, el sector de la *Banca* difiere del de *Nuevas Tecnologías* en la presencia de contenidos relacionados con el *desarrollo de personas* ( $F(1,28)=10.26$ ,  $p=0.005$ ,  $\eta^2=.351$ ), con el *desarrollo de competencias* ( $F(1,28)=8.29$ ,  $p=.010$ ,  $\eta^2=.204$ ), y con la *innovación* ( $F(1,28)=4.92$ ,  $p=.039$ ,  $\eta^2=.206$ ).

En la Figura 16 se ilustran estas diferencias. Estos resultados deben ser tomados con cautela, dado que el análisis multivariado no muestra efectos significativos ( $F(13,1)=2.7$ ;  $\text{Lambda de Wilks}=0.027$ ,  $p=0.444$ ), por lo que se asumen errores tipo I elevados.



**Figura 16. Diferencias de contenidos entre los sectores Banca y Nuevas Tecnologías.**  
Fuente: Elaboración propia.

Otros contenidos no se mostraron diferentes en función del *sector*. Tampoco se encuentran diferencias en el *tipo de contenido* en función del *tamaño de la empresa* o de la *edad* de los participantes. En la Tabla 19 se muestran las diferentes asociaciones entre determinados contenidos y el impacto de los PDD.

		im_intrinse	im_extrinse	im_total
Estrategia	Correlación de Pearson	,276(**)	,113	,257(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,256	,009
	N	103	103	103
Finanzas	Correlación de Pearson	,011	,197(*)	,124
	Sig. (bilateral)	,916	,047	,214
	N	102	102	102
Operaciones	Correlación de Pearson	,018	,200(*)	,131
	Sig. (bilateral)	,859	,044	,191
	N	102	102	102
Marketing	Correlación de Pearson	,001	,091	,055
	Sig. (bilateral)	,990	,363	,582
	N	101	101	101
Desarrollo personas	Correlación de Pearson	,314(**)	,110	,282(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,274	,004
	N	100	100	100
Competencias	Correlación de Pearson	,452(**)	,085	,363(**)

	Sig. (bilateral)	,000	,403	,000
	N	98	98	98
Toma decisiones	Correlación de Pearson	,215(*)	,087	,200(*)
	Sig. (bilateral)	,029	,382	,042
	N	103	103	103
Medición	Correlación de Pearson	,163	,123	,186
	Sig. (bilateral)	,101	,218	,062
	N	102	102	102
Proyectos	Correlación de Pearson	,074	,141	,135
	Sig. (bilateral)	,458	,154	,174
	N	103	103	103
Capitales	Correlación de Pearson	,130	,089	,144
	Sig. (bilateral)	,192	,371	,150
	N	102	102	102
Empresas	Correlación de Pearson	-,039	-,013	-,034
	Sig. (bilateral)	,696	,898	,731
	N	102	102	102
Innovación	Correlación de Pearson	,244(*)	,153	,262(**)
	Sig. (bilateral)	,014	,126	,008
	N	101	101	101
Responsabilidad	Correlación de Pearson	,306(**)	,122	,282(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,225	,004
	N	101	101	101
Economía	Correlación de Pearson	,125	,058	,122
	Sig. (bilateral)	,214	,568	,228
	N	100	100	100
Sociales	Correlación de Pearson	,203(*)	,090	,194
	Sig. (bilateral)	,042	,372	,052
	N	101	101	101
Entrepreneurship	Correlación de Pearson	,225(*)	,143	,240(*)
	Sig. (bilateral)	,024	,153	,016
	N	101	101	101
Sectores	Correlación de Pearson	,087	-,123	-,013
	Sig. (bilateral)	,381	,216	,899
	N	103	103	103

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

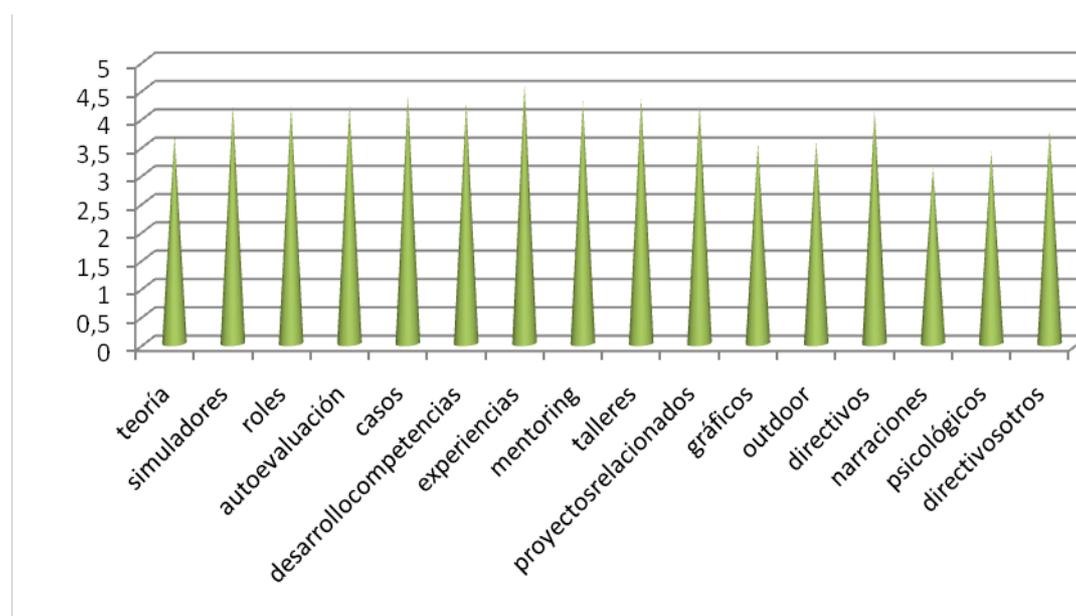
\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 19. Correlaciones entre los contenidos de los PDD y el impacto percibido.**

**Fuente: Elaboración propia.**

En cuanto a la valoración de las diferentes *metodologías*, tampoco se encontraron diferencias entre directores de RR.HH. y directores de Unidad, ni interacción entre el tipo de *metodología* y el *tipo de participante* ( $p > 0.1$  en ambos casos). Sí existen diferencias entre las diferentes *metodologías* ( $F(15,1365)=34.997$ ,  $p < 0.001$ ), que se ilustran en la Figura 17.

Las *narraciones* (3.1) y los *test psicológicos* (3.4) constituyen las metodologías menos valoradas, mientras que las *experiencias*, *los casos*, *los talleres*, *el mentoring* y *el desarrollo de competencias* constituyen las metodologías más valoradas (en ese orden).



**Figura 17. Importancia de las metodologías en el impacto de los PDD.**  
Fuente: Elaboración propia.

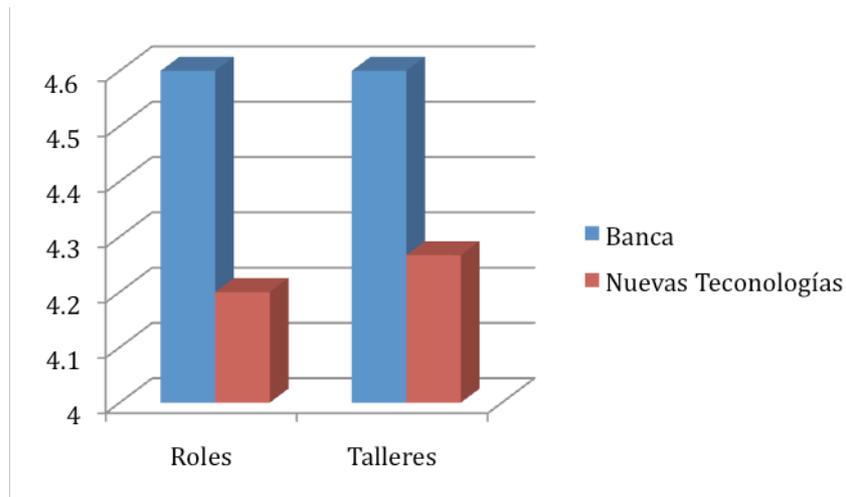
**Estadísticos descriptivos**

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Teoría	103	2	5	3,67	,759
Simuladores	102	1	5	4,20	,745
Roles	103	2	5	4,19	,768
Autoevaluación	101	1	5	4,20	,762
Casos	103	2	5	4,38	,628
Desarrollo competencias	103	2	5	4,25	,637
Experiencias	101	3	5	4,57	,517
Mentoring	102	2	5	4,27	,733
Talleres	102	3	5	4,33	,586
Proyectos relacionados	102	2	5	4,21	,665
Gráficos	102	1	5	3,53	,829
Outdoor	102	1	5	3,58	,814
Directivos	102	2	5	4,12	,775
Narraciones	102	1	5	3,11	,757
Psicológicos	101	1	5	3,40	,928
Directivos otros	103	1	5	3,77	1,031
N válido (según lista)	93				

**Tabla 20. Importancia de las metodologías en el impacto de los PDD.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Por otra parte, se encontraron diferencias en función del tipo de sector en el tipo de metodología utilizada ( $F(16,3)=9.21$ ,  $p=.046$ ,  $\eta^2=.98$ ,  $\text{Lambda de Wilks}=.98$ ). Los contrastes univariados subsiguientes revelaron diferencias entre *Banca* y *Nuevas Tecnologías* en el empleo de *roles* ( $F(1,18)=4.43$ ,  $p=.050$ ,  $\eta^2=.197$ ) y el empleo de *talleres* ( $F(1,18)=6.5$ ,  $p=0.020$ ,  $\eta^2=.266$ ). En la Figura 18 se representan estas diferencias.



**Figura 18. Diferencia entre el empleo de juego de roles y talleres entre el sector Banca y Nueva Tecnología.**  
Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron otras diferencias en función del *sector*, del *tamaño* o la *edad* ( $p > 0.1$  en todo caso). En la Tabla 21 se muestran las diferentes asociaciones entre determinadas metodologías y el impacto de los PDD.

Correlaciones				
	Sig. (bilateral)	,001	,033	,000
	N	103	103	103
Experiencias	Correlación de Pearson	,146	-,145	,018
	Sig. (bilateral)	,145	,149	,860
	N	101	101	101
Mentoring	Correlación de Pearson	,219(*)	,064	,190
	Sig. (bilateral)	,027	,523	,056
	N	102	102	102
Talleres	Correlación de Pearson	,291(**)	,069	,241(*)
	Sig. (bilateral)	,003	,491	,015
	N	102	102	102
Proyectos relacionados	Correlación de Pearson	,114	-,019	,067
	Sig. (bilateral)	,255	,848	,503
	N	102	102	102
Gráficos	Correlación de Pearson	,002	,057	,035
	Sig. (bilateral)	,980	,572	,725
	N	102	102	102
Desarrollo competencias	Correlación de Pearson	,325(**)	,211(*)	,349(**)

Outdoor	Correlación de Pearson	,105	,099	,131
	Sig. (bilateral)	,293	,323	,189
	N	102	102	102
Directivos	Correlación de Pearson	,187	,021	,142
	Sig. (bilateral)	,060	,836	,156
	N	102	102	102
Narraciones	Correlación de Pearson	,177	,069	,163
	Sig. (bilateral)	,075	,493	,102
	N	102	102	102
Psicológicos	Correlación de Pearson	,178	,040	,146
	Sig. (bilateral)	,075	,695	,144
	N	101	101	101
Directivos otros	Correlación de Pearson	,028	,007	,024
	Sig. (bilateral)	,775	,944	,811
	N	103	103	103

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

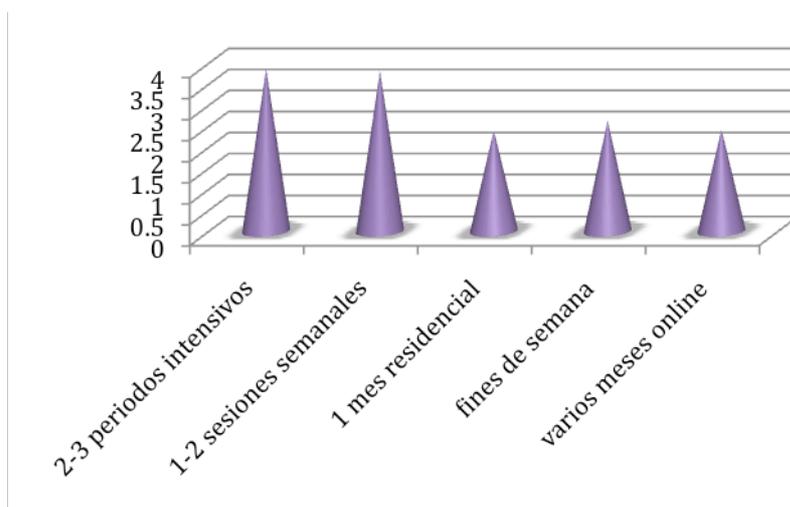
\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 21. Asociaciones entre determinadas metodologías y el impacto de los PDD.**  
Fuente: Elaboración propia.

#### *Duración óptima y formato adecuado de los PDD*

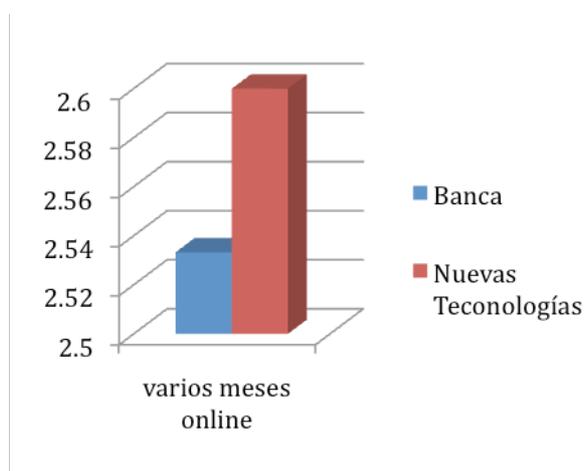
De igual manera, la valoración del *tipo de formato* no presenta diferencias en función del *tipo de directivo* que contestó el cuestionario (RR.HH. vs. Unidad), ni se obtuvo interacción significativa entre el *tipo de directivo* que contestó al cuestionario y el *tipo de formato* ( $p > 0.1$ ).

Sin embargo, se observaron diferencias en la valoración de los diferentes *formatos* ( $F(4,360)=55.2$ ,  $p < 0.001$ ). Sólo “aprueban” (obteniendo puntuaciones superiores al punto neutro) los dos primeros formatos (*2-3 períodos presenciales intensivos* y *1 ó 2 días presenciales por semana*). En la Figura 19 se reflejan estas diferencias.



**Figura 19. Duración óptima de los PDD.**  
Fuente: Elaboración propia.

Al estudiar la influencia del *sector*, la *edad* o el *tamaño de la empresa* en el formato preferido de los PDD, mediante contrastes univariados, se revelaron diferencias en función del *sector* en la preferencia de la modalidad de *varios meses on-line* ( $F(1,15)=7.3$ ,  $p=.017$ ,  $\eta^2=.326$ ). En la Figura 20 se muestra esta diferencia.



**Figura 20. Preferencia de formato y duración en el sector Banca y Nuevas Tecnologías.**  
Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 22 se muestran las diferentes asociaciones entre los diferentes formatos y duraciones y el impacto de los PDD.

		im_intrinse	im_extrinse	im_total
Sesiones 2-3p	Correlación de Pearson	,125	,125	,160
	Sig. (bilateral)	,211	,212	,109
	N	102	102	102
Sesiones 1_2días	Correlación de Pearson	-,013	,114	,057
	Sig. (bilateral)	,895	,257	,573
	N	100	100	100
Sesiones 1mes	Correlación de Pearson	-,095	-,016	-,075
	Sig. (bilateral)	,356	,876	,468
	N	97	97	97
Fin de semana	Correlación de Pearson	,009	-,022	-,006
	Sig. (bilateral)	,927	,832	,950
	N	99	99	99
Varios meses	Correlación de Pearson	,269(**)	,119	,256(*)
	Sig. (bilateral)	,007	,242	,010
	N	99	99	99

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

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

**Tabla 22. Relación entre los diferentes formatos y duraciones y el impacto de los PDD.**  
Fuente: Elaboración propia.

#### SECCIÓN 4- EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO POST-PROGRAMA

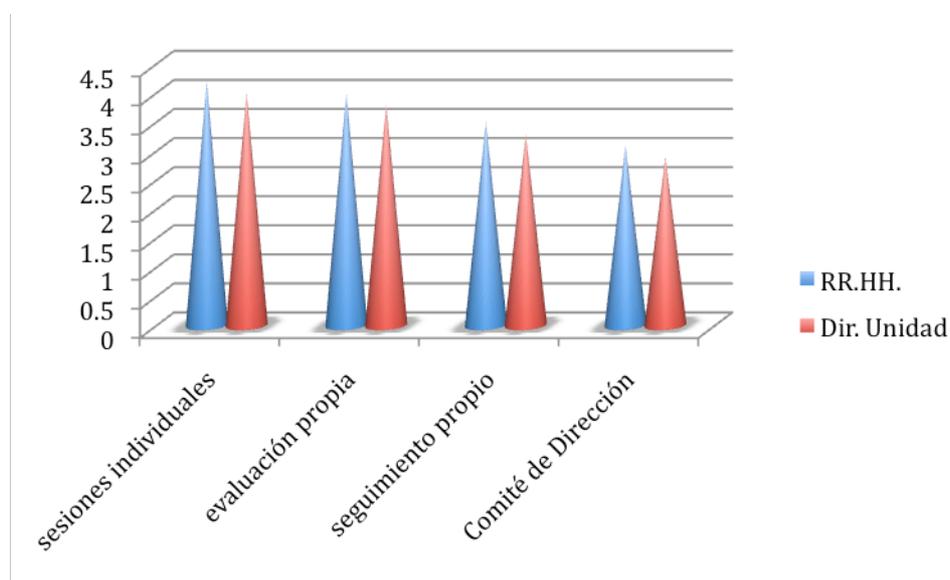
No se hallaron diferencias en las respuestas a los diferentes ítems relacionados con la *evaluación y el seguimiento* en función del *tipo de directivo* que contestó a los cuestionarios.

- *Sesiones individuales*: Las sesiones individuales de evaluación y *feedback* con los participantes son importantes para medir el impacto de los PDD.
- *Evaluación propia*: Para su empresa es importante realizar una evaluación interna de los PDD, independientemente de la evaluación de su proveedor de formación.
- *Seguimiento propio*: En su empresa se hace un seguimiento a medio plazo del desempeño del directivo que ha participado en un PDD.

- *Comité Dirección*: El Comité de Dirección de su empresa está involucrado en la evaluación de los PDD.

Sí, se hallaron diferencias entre las puntuaciones de estas cuatro preguntas ( $F(3,291)=50.2$ ,  $p<0.001$ ). En la Figura 21 se muestran las diferencias. Pruebas post-hoc revelaron que las *sesiones individuales* son más utilizadas que el *seguimiento propio* ( $dif=.646$ ,  $p<.05$ , *corrección de Bonferroni*) y la presencia del *Comité de Dirección* ( $dif=1.09$ ,  $p<.05$ , *corrección de Bonferroni*).

La *evaluación propia* es más empleada que el *seguimiento propio* ( $dif=.505$ ,  $p<.05$ , *corrección de Bonferroni*) y la presencia del *Comité de Dirección* ( $dif=.949$ ,  $p<.05$ , *corrección de Bonferroni*), mientras que el *seguimiento propio* es más empleado que la presencia del *Comité de Dirección* en la evaluación ( $dif=.444$ ,  $p<.05$ , *corrección de Bonferroni*).



**Figura 21. Diferencias en las respuestas relacionadas con la evaluación y seguimiento postprograma entre RR.HH. y Unidad.**

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron otras diferencias en función del *sector*, del *tamaño* o la *edad* en las respuestas a estos ítems ( $p>0.1$ ).

En la Tabla 23 se muestran las correlaciones entre estos diferentes tipos de evaluación y el impacto generado por los PDD.

**Correlaciones**

		<b>im_intrinse</b>	<b>im_extrinse</b>	<b>im_total</b>
Sesiones individuales	Correlación de Pearson	,281(**)	,186	,304(**)
	Sig. (bilateral)	,004	,061	,002
	N	102	102	102
Evaluación propia	Correlación de Pearson	,072	-,044	,023
	Sig. (bilateral)	,472	,658	,819
	N	102	102	102
Seguimiento propio	Correlación de Pearson	-,007	,229(*)	,132
	Sig. (bilateral)	,943	,020	,185
	N	102	102	102
Comité de Dirección	Correlación de Pearson	-,132	,185	,016
	Sig. (bilateral)	,192	,066	,872
	N	100	100	100

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

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

**Tabla 23. Correlaciones entre diferentes tipos de evaluación y el impacto generado por los PDD.  
Fuente: Elaboración propia.**

*La medición de los resultados de formación es un asunto importante en su empresa.*

No se hallaron diferencias en la respuesta a este ítem ( $\chi^2 (1)=2.89$ ,  $p=0.591$ ). El 71.2% de los directores de RR.HH. y el 78% de los directores de Unidad contestaron afirmativamente.

*En su empresa se mide el impacto de los PDD sobre las siguientes cuestiones: retorno de la inversión, promoción, subida salarial, permanencia, productividad, transferencia de conocimiento, desarrollo de competencias, actitud y capacidad de liderazgo.*

Agrupando el número de aspectos intrínsecos y extrínsecos que se miden, se obtienen que existe mayor proporción de elementos intrínsecos evaluados comparados con los elementos extrínsecos ( $F(1,102)=53.7$ ,  $p<0.001$ ). No existen diferencias en función del tipo de directivo que contesta al cuestionario ( $p>0.1$ ). Como se observó anteriormente (pág. 197), tampoco se hallaron diferencias en el número de elementos evaluados en función del *sector*, *edad* del participante o *tamaño* de la empresa en la que trabaja.

#### **4.4.5. Discusión de resultados**

En primer lugar, se ha hallado alguna evidencia empírica favorable a la primera hipótesis, en la que se proponía que la implicación directa de la dirección en distintas etapas del PDD está positivamente relacionada con el impacto posterior de los PDD en la empresa.

En concreto, la participación de los directivos en la selección de participantes a los PDD ha aparecido moderada y significativamente asociada tanto al *impacto total* de los PDD ( $r=0.381$ ,  $p<.001$ ), como al *impacto intrínseco* ( $r=.299$ ,  $p=.002$ ) y *extrínseco* ( $r=.295$ ,  $p=.002$ ). Además, la *participación del Comité en los contenidos* y el *impacto extrínseco* presentaron también una relación positiva ( $r=.213$ ,  $p=0.033$ ).

Sin embargo, esta evidencia empírica no ha sido todo lo concluyente que se esperaba. Por ejemplo, no se ha hallado la asociación significativa esperada entre el impacto de los PDD y la participación de directivos en el diagnóstico y diseño, o en la participación de los directivos en la evaluación del programa.

Una razón que puede explicar esta ausencia de evidencia reside en el bajo número de preguntas empleadas en torno a este tema. Si éste fuera el caso, se esperaría que la mayor riqueza de preguntas relativas al diagnóstico, diseño y evaluación introducidas en el cuestionario para los directivos de RR.HH. revelara la asociación predicha.

Con respecto a la segunda hipótesis, se han hallado indicios de que la efectividad de los PDD está relacionada con la inclusión de los datos estratégicos en el diseño del programa. De hecho, la inclusión de datos estratégicos en el programa presentó una relación baja pero significativa con el *impacto extrínseco* de los programas ( $r=.198$ ,  $p<0.05$ ).

En tercer lugar, se proponía que la inclusión de los participantes en el proceso diagnóstico estaría relacionada con un mayor éxito de los PDD. No se han obtenido

indicios de asociación entre la calidad del diagnóstico y el impacto de los programas (ya sea impacto extrínseco como intrínseco). Se analizará esta hipótesis en el contexto de la muestra de directores de RR.HH. que nos permitió incluir un mayor número de preguntas relativas a este tema.

En cuanto a la cuarta hipótesis, se ha concluido, en efecto, que la variedad de metodologías empleadas está relacionada con el *impacto intrínseco* de los programas. La correlación hallada fue moderada ( $r=0.301$ ). En torno al 9% de la varianza del *impacto intrínseco* de los programas y de la riqueza de metodologías empleadas es compartida. Esta conclusión comprueba los estudios revisados que mencionan el tipo de metodologías clave para aumentar el impacto del aprendizaje (De Vries y Korotov, 2005; Yorks et al., 2007).

Con respecto a la quinta hipótesis, se ha hallado evidencia empírica significativa, aunque de baja magnitud, a favor de la asociación entre la dimensión intrínseca de los PDD y la influencia en el plan de carrera del directivo ( $r=.227$ ). Asimismo, las dimensiones extrínsecas e intrínsecas del impacto de los PDD están significativamente asociadas ( $r=.210$ ), reforzando, de esta manera, el planteamiento realizado anteriormente en el modelo teórico (Ver Diagrama 36, Pág. 148).

En sexto lugar, se ha hallado evidencia de una asociación entre metodologías de seguimiento personalizado y el *impacto intrínseco* de los PDD. La correlación entre el empleo del *mentoring* y el *impacto intrínseco* resultó moderada y significativa ( $r=.291$ ).

Desde una perspectiva general, tal y como se predecía, muchos de los factores que conforman la perspectiva sistémica de los PDD han resultado vinculados al impacto de los programas. Especialmente dos factores, el *número de directivos que participan en la selección* de participantes y el *grado en que se evalúan* diferentes aspectos del programa, han presentado asociaciones significativas y relevantes con el impacto, tanto intrínseco como extrínseco de los programas.

Otros factores sólo han presentado relaciones significativas con un tipo concreto de *impacto*. Por ejemplo, la *riqueza del contenido* y la *riqueza de la metodología* empleada en los PDD han presentado asociaciones significativas únicamente con el *impacto intrínseco*. Este hallazgo fortalece una vez más la suposición del modelo teórico (Diagrama 36, Pag 148), donde se observa que la formación tiene un impacto directo sobre las variables intrínsecas.

Así mismo, se observa que hay una ruptura entre la alineación dentro de la empresa entre las variables intrínsecas (conocimiento, actitud y comportamiento) y las variables extrínsecas (resultados, promoción y retención). Si en las empresas se emplearan mecanismos de conexión más fuertes entre estas variables, sería de esperar que el impacto también sea mayor.

Merece un comentario especial el factor *grado de evaluación* de diferentes aspectos de los PDD, dado que el *número de aspectos intrínsecos evaluados* correlaciona de manera moderada-alta con el *impacto intrínseco* que los programas generan, mientras que el *número de elementos extrínsecos* evaluados correlaciona con la misma magnitud con el *impacto extrínseco*.

Este resultado parece apoyar empíricamente la máxima de que para mejorar hay que evaluar, de forma que aquello que es evaluado, es mejorado. Además, se ha puesto de manifiesto que se tiende a evaluar en mayor medida los aspectos intrínsecos que los extrínsecos, y congruentemente, el *impacto intrínseco* es mayor que el *impacto extrínseco* generado.

Por el contrario, otros factores únicamente presentaron asociaciones significativas con el *impacto extrínseco*. Tal fue el caso de la presencia de un *business plan* y el *carácter estratégico* de los PDD, que mostraron correlaciones con el *impacto extrínseco* únicamente. Finalmente, los factores relacionados con el *diagnóstico y el diseño*, y la *importancia que se concede a la evaluación* no han presentado relaciones significativas con el impacto. Este resultado refuerza una de las

conclusiones más relevantes de la revisión teórica sobre los objetivos de los PDD: la implantación de la estrategia, la gestión de cambio y el desarrollo de liderazgo (ver pág. 38, 49, 117, 139).

Estos resultados, por tanto, sugieren que el *impacto intrínseco* y el *impacto extrínseco* están relacionados, aunque constituyen aspectos de éxito del PDD parcialmente independientes. La asociación entre ambos se ha revelado moderada-baja ( $r=0.210$ ) compartiendo ambas variables un 4.4% de la varianza. Por tanto, la estructura teórica que predice una relación entre ambos tipo de impacto, que fue presentada en la página 148 (ver Diagrama 36), recibe un apoyo sólo parcial.

Por una parte, el *impacto intrínseco* supera significativamente a los indicadores de *impacto extrínseco*, y el primero es un predictor significativo del segundo. Sin embargo, el *impacto intrínseco* generado consigue dar cuenta de sólo una pequeña parte del *impacto extrínseco*, subrayándose otros factores que inciden únicamente en el *impacto extrínseco*. Por tanto, estos resultados sugieren que, en una proporción considerable, ambos impactos son independientes. Se explorarán con más detalle la relación entre ambos tipos de impacto en el siguiente estudio.

Otro resultado fundamental de la presente investigación consiste en la evidencia empírica encontrada a favor de la capacidad de los distintos factores sistémicos considerados, en la predicción del impacto de los programas. Los modelos de regresión empleados sugieren que el 23.4% de la varianza del impacto queda explicada por los factores de *diagnóstico y diseño, implementación, evaluación, auditoría y carácter estratégico* de los programas. Los predictores significativos resultaron ser, independientemente del impacto considerado, el *número de aspectos evaluados*, y el *número de directivos que seleccionan participantes*.

Este resultado viene a apoyar la concepción reflejada en el Diagrama 35, donde se plantea el proceso formativo desde un enfoque sistémico con las variables

*diagnóstico, diseño, implementación, evaluación, auditoría y el carácter estratégico* correlacionadas entre sí.

Otros resultados merecen una consideración particular. En primer lugar, se ha recogido información acerca de los procedimientos más empleados (contenidos, metodología, formato del programa, modo de evaluación) y en segundo lugar, se han obtenido las asociaciones entre estos procedimientos y el impacto generado en los programas.

A continuación se repasa ese mapa de contenidos, metodologías, formatos y evaluaciones más empleadas y más exitosas. En cuanto a los contenidos más valorados se encontraron las *estrategias*, el *desarrollo de personas*, la *toma de decisiones*, la *innovación* y el *entrepreneurship*. Por el contrario, *capitales* es el contenido menos valorado. Estos cinco contenidos preferidos han presentado asociaciones con el impacto de los PDD. Además, otros dos contenidos, la *responsabilidad* y las *competencias*, se han mostrado asociados al impacto de los PDD.

En cuanto a la metodología, las *narraciones* y los *test psicológicos* son los menos valorados, mientras que las *experiencias*, los *casos*, los *talleres*, el *mentoring* y el *desarrollo de competencias* constituyen las más valoradas. Mientras que *competencias* y *talleres* se revelan vinculadas con el impacto general, otras metodologías como la *teoría* y los *simuladores* también se revelan relacionadas con el impacto de los PDD.

En cuanto al formato de los PDD, claramente hay dos estructuras que son preferidas significativamente por los participantes. Éste es el caso de los *2-3 períodos presenciales intensivos con proyectos o trabajos on-line* y *1 ó 2 días presenciales a la semana, durante un período de 3 a 6 meses*. Curiosamente, el formato *varios meses on-line* es el único que ha mostrado asociaciones con el *impacto total* y el *impacto intrínseco*. Una explicación de este resultado, puede ser la posibilidad de

una mayor reflexión personal que da la existencia de los ejercicios y las lecturas en una plataforma *on-line*, ya que el directivo puede emplearse en su estudio en los momentos más propicios para su propio aprendizaje.

En cuanto al tipo de evaluación empleada, las *sesiones individuales con los participantes* y la *evaluación interna e independiente en la propia empresa* son los métodos preferidos, mientras que el *seguimiento interno a medio plazo*, y la *implicación del Comité de Dirección en la evaluación* son formatos de evaluación menos seguidos. Este resultado refuerza la revisión teórica relacionada con la evaluación de los programas de formación, donde se menciona que, debido a las restricciones presupuestarias, no se realiza un seguimiento interno y un análisis de los niveles 3 y 4 de Kirkpatrick (aprendizaje y resultados).

Las *sesiones individuales* están vinculadas con el *impacto intrínseco*, mientras que el *seguimiento a medio plazo dentro de la empresa* lo está con el *impacto extrínseco*. Este resultado es congruente, ya que el *impacto intrínseco* está relacionado con variables propias de los directivos, como su conocimiento, actitud y comportamiento, mientras que el *impacto extrínseco* está más relacionado con las variables empresariales, como los resultados, la promoción o la retención.

Por último, el presente trabajo se propone repasar las diferencias encontradas en función de las características de la persona que completó el cuestionario. En primer lugar, se han hallado ciertas diferencias importantes en función del *tipo de directivo* (de RR.HH. o de Unidad) que completó el cuestionario.

Los directores de RR.HH. perciben más *impacto* general, en especial en las áreas de *permanencia*, de *transferencia de conocimiento* y de *cambio en las actitudes*. Además, perciben una mayor implicación de todos los *directivos en la selección de participantes*, especialmente cuando valoran precisamente la participación de directivos de RR.HH. en dicha selección. Además, los directivos de RR.HH.

perciben una mayor *riqueza de contenidos y metodologías* empleadas, así como una mayor presencia de *elementos estratégicos* en los PDD.

En cuanto al sector de los participantes, nuestra muestra nos ha permitido hacer comparaciones tentativas entre *Banca* y *Nuevas Tecnologías*. Existe una mayor preferencia en el sector bancario de *desarrollo de personas, competencias e innovación*, mayor valoración de los *roles* y los *talleres* en la *Banca*. Por último, en el sector de las *Nuevas Tecnologías* se valora más el empleo de un formato de *varios meses on-line*.

Por último, las diferencias encontradas en función del *tamaño de la empresa* consisten en la diferente *percepción del PDD como factor clave* en la carrera del directivo (en las empresas pequeñas, comparadas con las medianas y grandes, esta percepción es menor) y la mayor percepción, en las empresas mayores, de que los contenidos de los PDD están relacionados con la estrategia de la empresa.

Esta conclusión es coherente con los resultados de otros estudios (Eguiguren, 2000) donde se relacionaba directamente la existencia de un departamento de formación o el importe del presupuesto con el tamaño de la empresa.

#### **4.5. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN. CUESTIONARIO PARA RR.HH.**

Un subgrupo de la muestra total, los 61 directores de RR.HH., respondieron un cuestionario más extenso (ver Anexo 7.1b) que, además de las preguntas analizadas anteriormente incluía nuevas preguntas con el fin de recoger detalles de los PDD que los directores de RR.HH. conocen con más probabilidad, poder aumentar la precisión en la medida de las características de los PDD, e introducir alguna medida nueva.

El 47,5% de los participantes eran mujeres en esta ocasión. En cuanto a la edad, el 45.8% de los participantes contaba entre 40 y 50 años, el 39% entre 30 y 40 años, y

el 15.3% más de 50 años. Con respecto al tipo de empresa donde ejercían su trabajo, en el 87.7% de los casos eran privadas, en un 5.3% públicas y en un 7% sin ánimo de lucro.

#### **4.5.1. Cómputo y agrupación de variables**

El primer objetivo de la ampliación del cuestionario consistió en aumentar la sensibilidad en la medida del *impacto intrínseco* y *extrínseco*. Se añadieron 8 preguntas tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, en las que se preguntaba si los PDD en la empresa constituían una herramienta eficaz para lograr los diferentes objetivos extrínsecos (permanencia, subida salarial, productividad, promoción) e intrínsecos (desarrollo de competencias, cambio de actitudes, capacidad de liderazgo y transferencia de conocimiento).

Los ocho ítems constituyen una escala que resultó poseer una consistencia interna adecuada ( $\alpha=0.776$ ). A su vez, se puede dividir esta escala para obtener puntuaciones diferenciadas de *impacto extrínseco* (4 ítems,  $\alpha=0.702$ ) y puntuaciones de *impacto intrínseco* (4 ítems,  $\alpha=0.637$ ).

Con el fin de obtener evidencia de la validez de constructo, se realiza un análisis factorial con componentes principales como método de extracción y rotación Varimax, sobre los 8 ítems que miden impacto. Algunos criterios de tamaño muestral para realizar un análisis factorial indican un mínimo de 100 participantes (Kline, 1994), y un mínimo de 10 participantes por ítem (Thorndike, 1982).

Sin embargo, otros autores flexibilizan estos criterios si la estructura factorial es clara, es decir, si se disponen de más de 3 ítems por factor, y ningún ítem satura en más de un factor (Costello y Osborne, 2005). La muestra, aunque ciertamente pequeña (8 personas por ítem), se espera que presente una estructura factorial clara. Además, los indicadores previos al análisis factorial mostraron una estructura de datos factorizable ( $KMO = 0.726$ , Sig. Esfericidad de Bartlett  $< 0.05$ ).

El análisis factorial reveló dos componentes que explican el 62.9% de la varianza. En la Tabla 24 se muestran la saturaciones de cada ítem en cada factor (sólo se muestran saturaciones mayores a 0.35).

Cuatro ítems saturan sólo en el primer componente o factor: *la promoción, la subida salarial, la permanencia y la transferencia de conocimiento*, mientras que en el segundo satura *el liderazgo, la actitud, la productividad y la competencia*.

La solución encontrada confirma básicamente la estructura de *impacto intrínseco y extrínseco*. Sin embargo, la transferencia de conocimiento aparece ligada a otros factores de *impacto extrínseco*, mientras que la productividad aparece vinculada al *impacto intrínseco*.

**Matriz de componentes rotados(a)**

	Componente	
	1	2
Promoción	,913	
Subida salarial	,851	
Permanencia	,781	
Transferencia conocimiento	,661	
Liderazgo		,819
Actitud		,766
Productividad		,737
Competencias		,695

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.  
La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

**Tabla 24. La saturación de los componentes del impacto intrínseco e extrínseco.**  
**Fuente: Elaboración propia.**

Este resultado es interesante, ya que puede representar una nueva forma de analizar la transferencia del conocimiento en la empresa, enfocada no solamente en factores organizacionales sino en variables intrínsecas de las personas, como la actitud, el comportamiento o el conocimiento propio de una persona.

A los ítems 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7, se añade el ítem 2.8. Todos son ítems dicotómicos que miden aspectos realizados con la calidad del *diseño* de los PDD. La fiabilidad de esta

subescala contestada por los 61 participantes (directores de RR.HH.) resultó moderada (coeficiente 20 de Kuder-Richardson, KR20=0.681, n=61), algo superior a la subescala empleada con la muestra total (KR20=0.667, n=104).

Al conjunto de ítems que tenían en cuenta la relación que el PDD presenta con la *estrategia de la empresa* (ítems 1.1, 3.1, 3.2, 4.4) se añade un quinto ítem (4.5, los superiores inmediatos están involucrados en la evaluación de los PDD). Las puntuaciones variarán ahora entre el mínimo de 5 y un máximo de 25. La consistencia interna de esta subescala es adecuada ( $\alpha=0.717$ , n=61), ligeramente superior a la obtenida con la escala de un ítem menos en la muestra total ( $\alpha=0.715$ , n=104).

Se amplía también la medida de *número de aspectos evaluados*. A las respuestas al ítem 4.20 (9 preguntas dicotómicas) se añaden 9 ítems (el 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14), obteniéndose una escala de 18 ítems dicotómicos de alta fiabilidad (KR20=0.837, n=61).

Se consigue, de esta manera, incrementar la consistencia con respecto a la obtenida con la muestra global (KR20=0.648, n=104). Un total de 9 ítems dicotómicos constituyen el número de elementos extrínsecos evaluados (KR20=0.802). Por último, un total de 7 ítems dicotómicos sondean la evaluación del impacto del PDD en aspectos intrínsecos (KR20=0.741).

La ampliación de preguntas permite obtener indicadores de *auditoría* del PDD que completan y precisan la información que se había manejado con un solo ítem. En este caso, los ítems 2.1, 2.9, 2.10, 2.11 y los 8 ítems que componen el 4.18 constituyen una escala de 12 ítems dicotómicos, con consistencia interna moderada-baja (KR20=0.614 n=61). Con los mismos cálculos que en la muestra total, se calcula una medida de *riqueza de contenidos, riqueza metodológica e importancia que se le concede a la evaluación*:

- *La riqueza de contenidos* (17 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta), vuelve a presentar una muy alta consistencia interna en la muestra de 61 participantes ( $\alpha=0.889$ ,  $n=61$ ), aunque algo inferior al obtenido con la muestra total ( $\alpha=0.904$ ,  $n=104$ ).
- *La riqueza metodológica* (16 preguntas tipo Likert, con las mismas 5 opciones de respuesta) es adecuada ( $\alpha=0.770$ ,  $n=61$ ), algo inferior a la obtenida con la muestra general ( $\alpha=0.841$ ,  $n=104$ ).

Se vuelve a computar la variable denominada *importancia que se concede a la evaluación* (ítems 4.1, 4.2, 4.3, tipo Likert con 5 opciones de respuesta). La fiabilidad obtenida en esta ocasión vuelve a ser moderada-baja ( $\alpha=0.620$ ,  $n=61$ ) aunque algo superior que la obtenida con la muestra general ( $\alpha=0.611$ ,  $n=104$ ). Se calcula también la suma de las respuestas a las diferentes preguntas del ítem 1.7 (6 preguntas dicotómicas) que ofrece una medida del *número de directivos que participan en la selección* de participantes a los PDD. La medida varía entre 0 y 6.

Nueva variable	Nº ítems	$\alpha$ Cronbach	Variable anterior	Nº ítems	$\alpha$ Cronbach
Diagnóstico	1	-			
Diseño	5	0.681	Diagnóstico y diseño	4	0.667
Riqueza de contenidos	17	0.904	Riqueza de contenidos	17	0.904
Riqueza metodologías	16	0.841	Riqueza de metodologías	16	0.841
Importancia evaluación	3	0.611	Importancia evaluación	3	0.611
Carácter estratégico	4	0.717	Carácter estratégico	4	0.715
Nº aspectos evaluados	18	0.837	Nº aspectos evaluados	9	0.648
Nº extrínsecos evaluados	9	0.802	Nº extrínsecos evaluados	4	0.394
Nº intrínsecos evaluados	7	0.741	Nº intrínsecos evaluados	4	0.634
Auditoría	12	0.614	Auditoría	1	-

**Tabla 25. Comparación entre las variables en RR.HH. versus la muestra total.**

**Fuente: Elaboración propia.**

#### **4.5.2 Resultados generales**

Como se ha comprobado, los nuevos indicadores obtenidos a partir de las preguntas introducidas en el cuestionario dirigido a directores de RR.HH., han ofrecido mayores niveles de precisión (ver Tabla 26). Estos indicadores serán los utilizados en los análisis subsiguientes.

En primer lugar, se ha hallado una correlación positiva entre los dos tipos de impacto ( $r=.539$ ,  $p<0.001$ ). El *impacto intrínseco* resultó de nuevo significativamente mayor que el *impacto extrínseco* (4.14 vs. 3.49,  $t(59)=9.73$ ,  $p<0.001$ ). En segundo lugar, se han hallado las siguientes correlaciones significativas entre las nuevas variables que describen características sistémicas de los PDD y los indicadores de impacto.

Por otro lado, se han obtenido de nuevo las correlaciones del estudio anterior. Con respecto a las variables que definen las características de calidad de los PDD, se encontraron:

- una relación positiva entre el impacto de los PDD y la *riqueza de contenido* de los mismos ( $r=.403$ ,  $p=.002$ ),
- una relación positiva entre el impacto de los PDD y la *riqueza de la metodología* utilizada ( $r=.284$ ,  $p=.0295$ ),
- una relación positiva entre el impacto de los PDD y la *importancia que en la empresa se concede a la evaluación* de los PDD ( $r=.443$ ,  $p<0.001$ ), y
- una relación positiva entre el impacto de los PDD y el *grado en el que se evalúan diferentes aspectos* ( $r=.322$ ,  $p=0.012$ ), ya sean *extrínsecos* ( $r=.307$ ,  $p=.017$ ) como *intrínsecos* ( $r=.254$ ,  $p=0.050$ ).

Analizando las asociaciones entre las variables y los diferentes tipos de impacto (*extrínseco e intrínseco*), se encuentra en esta ocasión que el *diagnóstico y diseño* correlacionan con el *impacto extrínseco* ( $r=0.257$ ,  $p=0.045$ ), la *riqueza de contenido* muestra una relación significativa con el *impacto intrínseco* ( $r=.453$ ,  $p<0.001$ ) y también en esta ocasión con el *impacto extrínseco* ( $r=.278$ ,  $p=.032$ ). Sin embargo, la

*riqueza de la metodología* muestra una relación positiva y significativa sólo con el *impacto intrínseco* ( $r=.374$ ,  $p=.004$ ).

La importancia concedida a *la evaluación* correlaciona tanto con el *impacto intrínseco* ( $r=.314$ ,  $p=0.015$ ) como con el *extrínseco* ( $r=0.434$ ,  $p<.001$ ). Sin embargo, en esta ocasión sólo se halla una relación entre el *número aspectos extrínsecos evaluados* tras el PDD y el *impacto extrínseco* que los PDD ejercen ( $r=.387$ ,  $p<.001$ ), pero no el resultado simétrico (relación entre *número de aspectos intrínsecos evaluados e impacto intrínseco*).

Por último, el *carácter estratégico* de los PDD vuelve a mostrar una relación positiva únicamente con el *impacto extrínseco* ( $r=.471$ ,  $p<.001$ ). En la Tabla 26 se muestra un resumen de las correlaciones entre las diferentes variables y el tipo de impacto.

	<b>Impacto intrínseco</b>	<b>Impacto extrínseco</b>
Diagnóstico y diseño	0.254	0.257*
Riqueza de contenidos	0.453**	0.278*
Riqueza de metodologías	0.374**	0.155
Importancia de la evaluación	0.314*	0.434**
Nº de aspectos intrínsecos evaluados	0.188	0.250
Nº de aspectos extrínsecos evaluados	0.110	0.387*
Carácter estratégico	0.254	0.471**
Auditoría	0.213	0.210

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

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

**Tabla 26. Indicadores y sus niveles de precisión en el cuestionario de RR.HH.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Con el fin de analizar las relaciones entre las diferentes características de los PDD, se realizaron correlaciones de Pearson entre dichas variables (ver también la Tabla 27).

- La calidad en el *diagnóstico y diseño* correlaciona positivamente con la *importancia concedida a la evaluación* ( $r=.526$ ,  $p<.001$ ), con el *número de aspectos extrínsecos evaluados* ( $r=.314$ ,  $p<0.001$ ), con el *número de aspectos intrínsecos* ( $r=.332$ ,  $p<0.001$ ), con la *auditoría* ( $r=0.364$ ,  $p<0.001$ ) y con el *carácter estratégico de los PDD* ( $r=.586$ ,  $p<.001$ ).
- Con respecto a la *riqueza de contenido*, únicamente se observa una alta relación positiva con la *riqueza metodológica* ( $r=.540$ ,  $p<.001$ ).
- La *riqueza metodológica*, además de la relación con la riqueza de contenido, presenta una relación positiva con la *importancia de la evaluación* ( $r=.316$ ,  $p=.014$ ).
- La *importancia concedida a la evaluación* presenta además una relación positiva con el *número de aspectos extrínsecos evaluados* ( $r=.401$ ,  $p<.001$ ) y una alta relación con el *carácter estratégico* ( $r=.696$ ,  $p<.001$ ) y *auditoría* ( $r=.708$ ,  $p<.001$ ).
- El *número de aspectos extrínsecos evaluados* también presenta una relación con el *número de aspectos intrínsecos evaluados* ( $r=.533$ ,  $p<.001$ ), con la *auditoría* de los PDD ( $r=.467$ ,  $p<.001$ ) y con el *carácter estratégico* ( $r=0.277$ ,  $p=0.031$ ).
- Por último, la *auditoría* presenta, además de lo expuesto, una relación positiva con el *carácter estratégico* de los PDD ( $r=.522$ ,  $p<.001$ ).

		diseño	cont	mét	imp evaluaci	n° extrin. eval	n° intrín eval	audit	estrat
Diseño	Pearson	1	,045	,059	,526(**)	,314(*)	,332(**)	,364(**)	,586(**)
	Sig.		,730	,653	,000	,014	,009	,004	,000
	N	61	60	60	61	61	61	61	61
Contenido	Pearson	,045	1	,540(**)	,141	-,019	-,001	,092	,113
	Sig.	,730		,000	,282	,888	,996	,486	,392
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
Método	Pearson	,059	,540(**)	1	,316(*)	,115	,176	,202	,026
	Sig.	,653	,000		,014	,382	,180	,122	,842
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
Imp. Eval.	Pearson	,526(**)	,141	,316(*)	1	,401(**)	,251	,708(**)	,696(**)
	Sig.	,000	,282	,014		,001	,051	,000	,000
	N	61	60	60	61	61	61	61	61
N° extrin. Evaluado	Pearson	,314(*)	-,019	,115	,401(**)	1	,533(**)	,467(**)	,277(*)
	Sig.	,014	,888	,382	,001		,000	,000	,031
	N	61	60	60	61	61	61	61	61
N° intrín. Evaluado	Pearson	,332(*)	-,001	,176	,251	,533(**)	1	,159	,185
	Sig.	,009	,996	,180	,051	,000		,221	,152
	N	61	60	60	61	61	61	61	61
Auditoría	Pearson	,364(*)	,092	,202	,708(**)	,467(**)	,159	1	,522(**)
	Sig.	,004	,486	,122	,000	,000	,221		,000
	N	61	60	60	61	61	61	61	61
Estrat.	Pearson	,586(*)	,113	,026	,696(**)	,277(*)	,185	,522(**)	1
	Sig.	,000	,392	,842	,000	,031	,152	,000	
	N	61	60	60	61	61	61	61	61

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

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

**Tabla 27. Correlaciones Pearson entre las diferentes características de los PDD.**  
Fuente: Elaboración propia.

### **4.5.3. Resultados específicos**

#### **4.5.3.1. Participación de los directivos en los PDD**

##### *a) Diagnóstico y Diseño*

Junto a los factores anteriormente expuestos, se ha recogido información de otras variables que, como se exponía en las hipótesis, se esperaba que aparecieran relacionadas con las características de los PDD y el impacto que generan.

Sin embargo, no se encontró diferencia en el impacto que generan los PDD en función de si *los profesores o consultores que imparten los PDD tienen reuniones de trabajo previas con los altos directivos de la empresa para diseñar el programa a su medida.*

El resultado, de nuevo, no resultó estadísticamente significativo, ya se considerara el *impacto total* ( $t(57)=-.854$ ,  $p=0.397$ ), el *impacto intrínseco* ( $t(57)=.683$ ,  $p=0.498$ ) o el *extrínseco* ( $t(57)=.812$ ,  $p=.420$ ).

##### *b) Contenido y metodología*

La correlación entre la puntuación 3.1 (*el Comité de Dirección está implicado en la definición de contenidos*) y los *tipos de impacto* se muestra en la Tabla 28. La correlación entre la *participación del Comité en los contenidos* y el *impacto extrínseco* resultó significativa ( $r=.391$ ,  $p=0.002$ ) y el *impacto total* ( $r=0.305$ ,  $p=.021$ ).

**Correlaciones**

		<b>i31comite_con tenido</b>
Impacto intrínseco	Correlación de Pearson	,097
	Sig. (bilateral)	,474
	N	57
Impacto extrínseco	Correlación de Pearson	,391(**)
	Sig. (bilateral)	,002
	N	58
Impacto total	Correlación de Pearson	,305(*)
	Sig. (bilateral)	,021
	N	57

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

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

**Tabla 28. Correlación entre la implicación del Comité de Dirección y el impacto.**  
Fuente: Elaboración propia.

*c) Número de directivos que seleccionan a los participantes en los PDD*

Se esperaba también que el *número de directivos que seleccionan participantes* de los PDD aparezca relacionado con las características de los PDD y el impacto que generan.

Esta variable vuelve a aparecer relacionada con el *impacto total* de forma moderada y positiva ( $r=0.386$ ,  $p=.002$ ). De hecho, el *número de directivos que seleccionan participantes* aparece vinculado tanto al *impacto intrínseco* ( $r=.255$ ,  $p<.05$ ) como al *impacto extrínseco* ( $r=.400$ ,  $p=.001$ ).

Además, el *número de directivos* aparece relacionado de forma positiva con muchas de las variables que definen las características de los PDD, como son:

- la presencia de una *auditoría* en el PDD ( $r=0.441$ ,  $p<.001$ ),
- el *diagnóstico y diseño* ( $r=0.441$ ,  $p<.001$ ),
- la *importancia que se concede a la evaluación en la empresa* ( $r=.346$ ,  $p=.006$ ),

- el *carácter estratégico* ( $r=0.360$ ,  $p=.004$ ), y
- la *importancia concedida a la evaluación* ( $r=.496$ ,  $p<.001$ ).

*d) Implicación de los directores en la evaluación de los PDD*

El ítem que evalúa la presencia del Comité de Dirección (ítem 4.4) presentó correlaciones moderadas-bajas con el *impacto extrínseco* ( $r=0.291$ ,  $p=0.025$ ) y con el *impacto total* ( $r=0.293$ ,  $p=.026$ ).

Por otro lado, la *presencia de superiores inmediatos* (ítem 4.5) en el proceso de evaluación, no correlacionó significativamente con las medidas de *impacto* de los PDD (Ver Tabla 29).

**Correlaciones**

		<b>i44</b>	<b>i45</b>
Impacto intrínseco	Correlación de Pearson	,190	,051
	Sig. (bilateral)	,152	,699
	N	58	59
Impacto extrínseco	Correlación de Pearson	,291(*)	,149
	Sig. (bilateral)	,025	,257
	N	59	60
Impacto total	Correlación de Pearson	,293(*)	,124
	Sig. (bilateral)	,026	,351
	N	58	59

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

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

**Tabla 29. Correlación entre la presencia de superiores inmediatos y el impacto.**  
**Fuente: Elaboración propia.**

### 4.5.3.2 Modelos predictivos

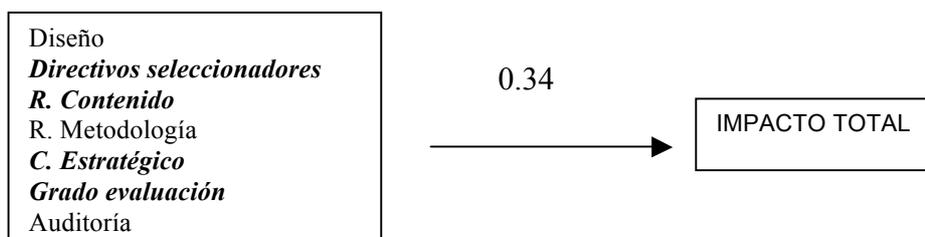
Un primer modelo de regresión general, con *impacto total* como variable dependiente y 7 descriptores del PDD como predictores (*diseño, directivos seleccionadores, contenido, metodología, estratégico, grado de evaluación y auditoría*) se mostró significativo ( $F(7,58)=5.25, p<.001$ ).

Los predictores dan cuenta el 33.9% de la varianza. En la Tabla 30 se muestran valores de significación asociados a cada variable, comprobándose que los *directivos seleccionadores, el contenido, el carácter estratégico* y el *grado de evaluación* son predictores significativos del *impacto total*.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t		Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.	
1	(Constante)	,965	,704		1,370		,177
	Diseño	-,120	,221	-,076	-,543		,590
	Seleccionadores	,715	,353	,252	2,025		,048
	Riqueza contenido	,313	,128	,315	2,446		,018
	Riqueza metodología	,086	,182	,062	,472		,639
	C. Estratégico	,261	,111	,353	2,340		,023
	Grado evaluación	,487	,213	,278	2,286		,026
	Auditoría	-,388	,311	-,176	-1,248		,218

**Tabla 30. Los valores de los descriptores del PDD como predictores del impacto total.**  
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 22 se expresa esquemáticamente este modelo general.



**Figura 22. Modelo de predicción entre los descriptores del PDD y el impacto total.**  
Fuente: Elaboración propia.

Con las medidas obtenidas en la muestra de directores de RR.HH. se realizaron nuevos análisis de regresión, con el fin de comprobar si el efecto de los PDD sobre el *impacto extrínseco* está completamente mediado por el *impacto intrínseco* (como se propone en el Diagrama 36) o si por el contrario, el *impacto intrínseco* modera (dicho de otra forma, media parcialmente) el efecto de los PDD en el *impacto extrínseco*.

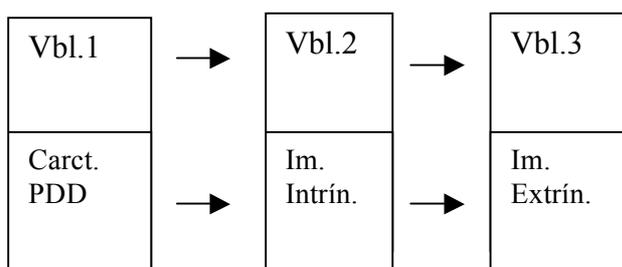
Conforme a Baron y Kenny (1986), una variable 1 (el *impacto intrínseco* en este caso) modera el impacto de una variable 2 (las *características de los PDD*) en una tercera (el *impacto extrínseco*), si se cumplen tres condiciones:

- En primer lugar, la variable 1 debe ser un predictor significativo de la variable 3, en nuestro caso, que las características de los PDD predigan los impactos extrínsecos.
- En segundo lugar, la variable moderadora debe explicar significativamente las puntuaciones de la tercera variable, es decir que el *impacto intrínseco* también sea un predictor del *impacto extrínseco*.
- En tercer lugar, la variable 1 debe predecir significativamente las puntuaciones de la variable 2, esto es, que las características de los PDD predigan el *impacto intrínseco*.

Si además de estas tres condiciones, se comprobara que la relación entre ambas no es significativa cuando se controla el efecto de la variable 2 (el *impacto intrínseco*), se concluye que la variable 2 (el *impacto intrínseco*) media completamente el impacto de la variable 1 (*características de los PDD*) en la variable 3 (*impacto extrínseco*).

Dicho de otra forma, el efecto de las *características de los PDD* en el *impacto extrínseco* queda totalmente explicado mediante la influencia de los PDD en el

*impacto intrínseco*. Si por el contrario, la variable 1 sigue siendo predictiva aún controlando la influencia de la variable 2, se concluye que la variable 2 modera (pero no media totalmente) el impacto de la variable 1 en la variable 3.



**Figura. 23. Modelo Baron y Kenny de moderación de impacto entre tres variables.**

**Fuente: Baron y Kenny, 1986.**

En el presente caso, se quiere estudiar si el *impacto intrínseco* media completamente el efecto de las *características de los PDD* en el *impacto extrínseco*, o si por el contrario, ciertas características de los PDD predicen el *impacto extrínseco* sin necesariamente afectar los *aspectos intrínsecos*. Por tanto, en primer lugar, se comprueba si el efecto de las *características de los PDD* en el *impacto extrínseco* es tal (la influencia de la variable 1 en la variable 3).

Al introducir las mismas 7 variables como predictoras del impacto extrínseco, el 35% de la varianza queda explicada en un modelo de regresión que resultó significativo ( $F(7,59)=5.55$ ,  $p<.001$ ,  $R^2_{\text{corregida}}=0.35$ ), con *directivos seleccionadores*, *carácter estratégico* y *grado de evaluación* como predictores (ver Tabla 31).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t		Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.	
1	(Constante)	,740	,880		,840		,405
	Diseño	-,354	,279	-,174	-1,270		,210
	Seleccionadores	1,169	,446	,321	2,620		,012
	Riqueza contenido	,282	,161	,224	1,748		,086
	Riqueza metodología	-,067	,230	-,038	-,289		,774
	C. Estratégico	,418	,141	,439	2,958		,005
	Grado evaluación	,834	,269	,370	3,097		,003
	Auditoría	-,724	,394	-,254	-1,837		,072

*Variable dependiente: Impacto extrínseco*

**Tabla 31. Relación entre varios descriptores de los PDD y el impacto extrínseco.**  
Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se comprueba que el *impacto intrínseco* predice significativamente el *impacto extrínseco* ( $F(1,59)=23.7$ ,  $p<.001$ ), explicando el 28% de la varianza ( $R^2_{\text{corregida}}=0.278$ ).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t		Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.	
1	(Constante)	,488	,619		,788		,434
	Impac intrínseco	,724	,149	,539	4,873		,000

**Tabla 32. La relación entre el impacto intrínseco y extrínseco.**  
Fuente: Elaboración propia.

De la misma forma, las *características de los PDD* predijeron el *impacto intrínseco* ( $F(7,58)=3.16$ ,  $p=.008$ ), dando cuenta del 21% de la varianza. Como puede observarse en la Tabla 33, sólo el *contenido* se reveló como predictor significativo.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	1,347	,751		1,794	,079
	Diseño	,139	,235	,090	,590	,558
	Directivos selección	,219	,376	,079	,583	,563
	Contenido	,323	,136	,334	2,367	,022
	Metodología	,226	,194	,168	1,168	,248
	Estratégico	,100	,119	,140	,844	,402
	Grado evaluación	,116	,227	,068	,510	,612
	Auditoría	-,039	,331	-,018	-,117	,907

*Variable dependiente: Impacto intrínseco*

**Tabla 33. La relación entre las características de los PDD y el impacto intrínseco.**

**Fuente: Elaboración propia.**

Con el fin de comprobar si el *impacto intrínseco* media totalmente la influencia de las *características del PDD* en el *impacto extrínseco*, se realizó una regresión con el método de pasos sucesivos, introduciendo en el primer bloque la variable *impacto intrínseco*, y en el segundo bloque las variables que definen las características del PDD. Una vez descontado el efecto del *impacto intrínseco*, las *características del PDD* siguieron explicando significativamente un 26% de la varianza del *impacto extrínseco* ( $F(7,50)=4.15$ , Cambio en  $R^2=0.26$ ).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	,470	,610		,770	,445
	Impac. intrínseco	,732	,147	,552	4,992	,000
2	(Constante)	-,161	,824		-,195	,846
	Impac. intrínseco	,552	,149	,416	3,703	,001
	R. contenido	,125	,153	,097	,816	,419
	R. metodología	-,180	,209	-,101	-,859	,394
	Diseño	-,455	,251	-,223	-1,811	,076
	C. estratégico	,366	,127	,384	2,873	,006
	G. evaluación	,794	,242	,352	3,277	,002
	Auditoría	-,715	,353	-,251	-2,029	,048
	Seleccionadores	1,089	,402	,297	2,710	,009

**Tabla 34. La relación entre las características de los PDD y el impacto extrínseco.**

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 24 se ilustra una síntesis de los resultados de los análisis de regresión.

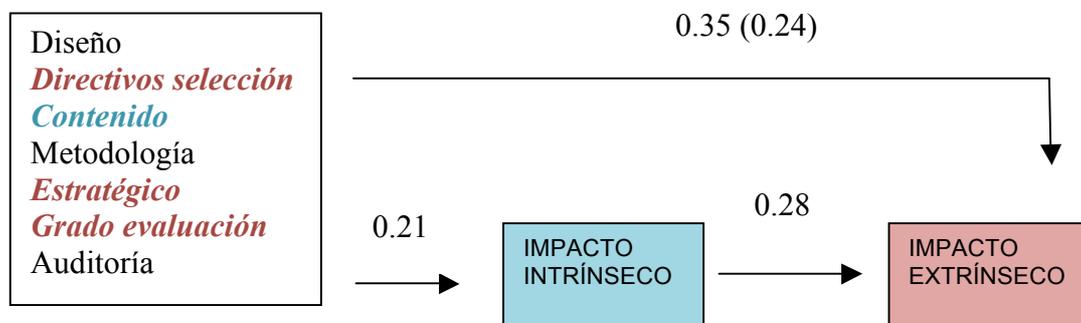


Figura 24. Síntesis de los resultados de los análisis de regresión.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5.3.3 Análisis de ítems claves del cuestionario de RR.HH.

### SECCIÓN 1- ASPECTOS ESTRATÉGICOS

1.2 ¿Los PDD representan un factor clave en el plan de carrera de los directivos de su empresa?

Como se muestra en la Tabla 35, se hallaron correlaciones positivas, altas y significativas, entre las respuestas a esta pregunta y las puntuaciones de *impacto total* ( $r=.639$ ), *impacto intrínseco* ( $r=.537$ ) e *impacto extrínseco* ( $r=.582$ ).

		PDD clave
Impacto intrínseco	Correlación de Pearson	,537(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	60
Impacto extrínseco	Correlación de Pearson	,582(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	61
Impacto total	Correlación de Pearson	,639(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	60

Tabla 35. La relación entre el plan de carrera y los distintos tipos de impacto.

Fuente: Elaboración propia.

*1.3 ¿En su empresa, los planes de formación para directivos se definen en el Comité de Dirección?*

El 56% de los participantes afirmó que el Comité de Dirección define los planes de formación. No hay diferencias entre los que contestaron afirmativa y negativamente a la anterior pregunta, en sus niveles de *impacto total*, *extrínseco* o *intrínseco* ( $t(59) < 0.9$ ,  $p > 0.1$  en los tres casos).

*1.4 ¿El presupuesto de formación está aprobado por el máximo directivo (Consejero Delegado, Director General) en su empresa?*

El 80% de los participantes que contestaron a esta pregunta indicó que el presupuesto está aprobado por el máximo directivo, y presentó puntuaciones de *impacto extrínseco* mayores que los que contestaron negativamente a la pregunta. Esta diferencia resultó ser tan sólo marginalmente significativa ( $t(58) = 1.7$ ,  $p = .096$ ). *Impacto total* e *impacto intrínseco* no difirieron ( $p > 0.1$ ).

*1.5 En su empresa, ¿los superiores inmediatos de los directivos que participan en un PDD están directamente implicados en su selección?*

No hay diferencias entre los que contestaron afirmativa y negativamente a la anterior pregunta, en sus niveles de *impacto total*, *extrínseco* o *intrínseco* ( $t(59) < 0.9$ ,  $p > 0.1$  en los tres casos). El 75% de las respuestas fue afirmativo.

## SECCIÓN 2- DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO DIRECTIVO

### *2.2 ¿Se realizan entrevistas individuales con los directivos seleccionados para participar en un PDD para identificar sus necesidades específicas?*

El 61% de los directores de RR.HH. contestó afirmativamente. Esta pregunta sondea la presencia de instrumentos de diagnóstico específicos, se espera que estén relacionados con el *impacto* de los PDD. Sin embargo, la relación encontrada no fue sino marginalmente significativa.

Los 37 participantes que afirmaron que las entrevistas individuales se realizan, asimismo indicaron que los PDD presentan un *impacto* mayor que los 23 participantes que afirmaron que no se realizan tales entrevistas (3.9 vs. 3.7), aunque esta diferencia no alcanzó el nivel de significación ( $t(58)=1.8$ ,  $p=.073$ ).

Por otra parte, la presencia de estas entrevistas diagnósticas aparece vinculada a otros factores de calidad de los PDD. Por ejemplo, la realización de entrevistas está vinculada a mayores *aspectos extrínsecos evaluados* tras el PDD ( $t(59)=2.5$ ,  $p=.041$ ), mayores indicadores de *auditoría* ( $t(59)=3.7$ ,  $p<.001$ ), mayor importancia concedida a la *evaluación* ( $t(59)=2.99$ ,  $p=.004$ ) y mayor número de *directivos implicados en la selección* de participantes ( $t(59)=2.25$ ,  $p=.028$ ).

### *2.4 ¿Los profesores o consultores que imparten los programas tienen reuniones de trabajo previas con los altos directivos de la empresa para diseñar el programa a su medida?*

No hay diferencias entre los que contestaron afirmativa y negativamente a la anterior pregunta, en sus niveles de *impacto total*, *extrínseco* o *intrínseco* ( $t(59)<0.9$ ,  $p>0.1$  en los tres casos).

*2.5 ¿Los objetivos estratégicos de su empresa son un punto de partida para el diseño de los PDD?*

Los participantes que contestaron afirmativamente presentaban niveles de *impacto total* mayores que los que contestaron negativamente (3.9 vs. 3.6;  $t(58)=2.01$ ,  $p=.049$ ). No se encontraron diferencias en las medidas *extrínseca* o *intrínseca* específicamente ( $t(59)<0.9$ ,  $p>0.1$  en los dos casos).

*2.6 ¿El mapa o lista de competencias de su equipo es un punto de partida para el diseño de los PDD?*

Este ítem permite analizar la medida en la que las competencias y por ende, los estilos de aprendizaje, son tenidos en cuenta en el diseño de los PDD. El 77% de los participantes contestó afirmativamente, mientras que el 21.3% contestó negativamente (un participante no contestó).

El grupo que afirmó que el mapa de competencias consistía en un punto de partida presentó mayores niveles de *impacto* de los PDD que el grupo que contestó negativamente ( $t(58)=2.7$ ,  $p=.009$ ), tanto en sus dimensión *extrínseca* ( $t(58)=2.6$ ,  $p=.012$ ) como *intrínseca* ( $t(57)=2.06$ ,  $p=.044$ ). Asimismo, el grupo que afirma que *competencias* son punto de partida *evalúa* asimismo un mayor número de aspectos tras el PDD ( $t(58)=3.3$ ,  $p=.002$ ), tiene mayores niveles de *auditoría* ( $t(58)=3.2$ ,  $p=.002$ ), mejor *diseño* ( $t(58)=7.41$ ,  $p<.001$ ), el PDD tiene más *carácter estratégico* ( $t(58)=5.4$ ,  $p<.001$ ), la *importancia de la evaluación* es más alta ( $t(58)=4.5$ ,  $p<.001$ ), y el *número de directivos seleccionadores* de participantes es más alto ( $t(58)=3.02$ ,  $p=.004$ ).

### SECCIÓN 3- CONTENIDO Y METODOLOGÍA

#### 3.1 ¿El Comité de Dirección está implicado directamente en la definición de los contenidos clave de sus PDD?

Como puede observarse en la Tabla 36 se encontraron relaciones significativas y moderadas entre la implicación del Comité de Dirección en la definición de contenidos clave y el *impacto extrínseco* ( $r=0.391$ ) y el *impacto total* ( $r=.305$ ).

		<b>comite_contenido</b>
Impacto intrínseco	Correlación de Pearson	,097
	Sig. (bilateral)	,474
	N	57
Impacto extrínseco	Correlación de Pearson	,391(**)
	Sig. (bilateral)	,002
	N	58
Impacto total	Correlación de Pearson	,305(*)
	Sig. (bilateral)	,021
	N	57

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

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

**Tabla 36. La relación entre la implicación del Comité de Dirección en la definición de contenidos clave y los diferentes tipos de impacto.**

**Fuente: Elaboración propia.**

*Análisis de las Metodologías*

En la Tabla 37 se muestran las correlaciones entre los tipos de impacto y el empleo de diferentes metodologías.

		Impacto intrínseco	Impacto extrínseco	Impacto Total
Teoría	Correlación de Pearson	,336(**)	,187	,284(*)
	Sig. (bilateral)	,009	,153	,029
	N	59	60	59
Desarrollo competencias	Correlación de Pearson	,284(*)	,108	,211
	Sig. (bilateral)	,029	,412	,109
	N	59	60	59
Talleres	Correlación de Pearson	,279(*)	,082	,189
	Sig. (bilateral)	,034	,538	,156
	N	58	59	58
Gráficos	Correlación de Pearson	,239	,314(*)	,319(*)
	Sig. (bilateral)	,071	,015	,015
	N	58	59	58
Directivos	Correlación de Pearson	,287(*)	,162	,246
	Sig. (bilateral)	,027	,215	,061
	N	59	60	59
Psicológicos	Correlación de Pearson	,403(**)	,118	,272(*)
	Sig. (bilateral)	,002	,379	,041
	N	57	58	57

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

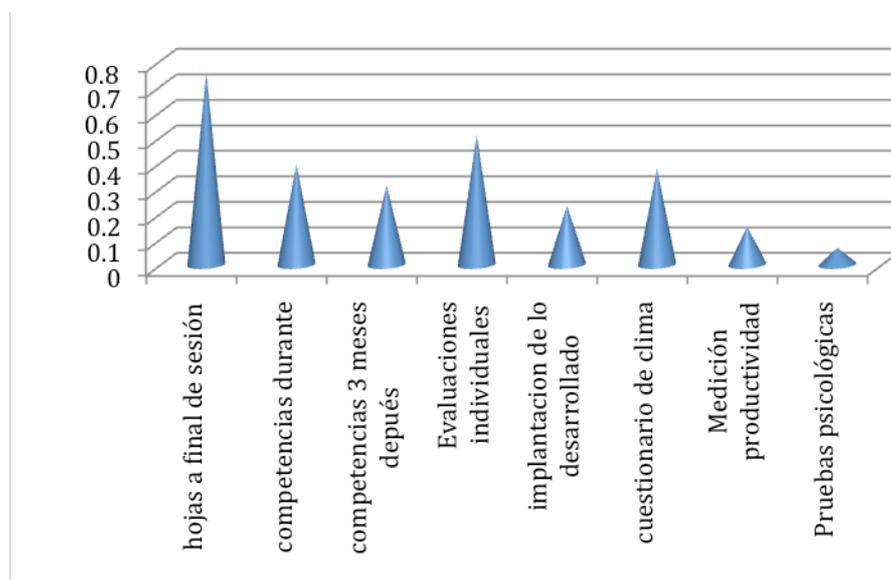
\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 37. La relación entre el empleo de diferentes metodologías y los distintos tipos de impacto.  
Fuente: Elaboración propia.**

## SECCIÓN 4-EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO POST-PROGRAMA

### 4.18 Las siguientes herramientas de evaluación se utilizan en su empresa para medir los resultados de los PDD

En la Figura 25 se muestra la proporción de respuesta de cada una de las opciones. Las hojas al final de la sesión y las evaluaciones individuales son las herramientas más empleadas, mientras que las pruebas psicológicas apenas son utilizadas.



**Figura 25. Uso de herramientas de evaluación de los PDD.**

Fuente: Elaboración propia.

Existen niveles de *impacto intrínseco* mayores en aquellos que utilizan la *evaluación de competencias* durante el curso comparados con aquéllos que no las emplean ( $t(58)=2.02$ ,  $p=.047$ ). De la misma forma, en los programas que se emplea *cuestionario de clima organizativo*, también se encuentran *impactos intrínsecos* significativamente mayores que en aquellos PDD que no los emplean ( $t(58)=2.08$ ,  $p=.042$ ).

#### **4.5.4. Discusión de resultados**

Se puede afirmar en primer lugar que, de nuevo, se ha replicado y ampliado la evidencia obtenida en el anterior estudio, con respecto a la relación entre la implicación directa de la dirección en distintas etapas del PDD y el impacto posterior de los PDD en la empresa.

La participación de los directivos en la *selección de participantes* a los PDD ha aparecido de nuevo moderada y significativamente asociada tanto al *impacto total* de los PDD ( $r=0.386$ ), como al *impacto intrínseco* ( $r=.255$ ) y al *extrínseco* ( $r=.400$ ), siendo este último resultado congruente con la hipótesis 1.

De la misma manera, la *participación del Comité en los contenidos* y el *impacto extrínseco* volvieron a presentar una relación positiva ( $r=.391$ ). Además, se ha hallado evidencia de la relación positiva entre la *participación de directivos en la evaluación* del programa y el *impacto extrínseco* ( $r=.293$ ), relación que no se había hallado con las medidas del estudio anterior.

Esta conclusión es relevante ya que refleja la preocupación de los directores de RR.HH. por contar con elementos objetivos de evaluación para llevar a cabo las políticas de la empresa en relación con la promoción, la retención y la evaluación de resultados de la plantilla de directivos.

Así mismo, comparando los resultados de los dos cuestionarios, se podría afirmar que mientras que para los directores de Unidades de Negocios, los PDD tienen una importancia más estratégica relacionada con la implantación de la estrategia, para los directores de RR.HH. representan una fuente de información para la implantación de las políticas de desarrollo directivo.

Por otro lado, la relación entre el *impacto extrínseco* de los PDD y la *participación de directivos en el diagnóstico y diseño* no se ha mostrado significativa. Además, la

*participación de los directivos en la selección de participantes* es un predictor significativo del *impacto total*, del *impacto extrínseco*, incluso una vez controlada la influencia del *impacto intrínseco*. Todo ello redunda en una mayor evidencia a favor de la primera hipótesis.

En segundo lugar, conforme a la segunda hipótesis, se ha hallado que la inclusión de datos estratégicos en el diseño de los PDD está relacionada con un mayor *impacto extrínseco*. De hecho, el grupo de directivos que afirma que en su empresa se incluyen estos datos en el diseño, también indican que los PDD poseen un impacto mayor que aquéllos que no lo habían afirmado.

Además, la variable combinada *carácter estratégico* de los PDD presenta correlaciones elevadas con el *impacto extrínseco* ( $r=0.471$ ). Así mismo, el *carácter estratégico* es un predictor significativo de las puntuaciones de *impacto total*, del *impacto extrínseco*, y sigue prediciendo las puntuaciones del *impacto extrínseco* una vez descontada la influencia del *impacto intrínseco*. Por tanto, también se replica y amplía la evidencia favorable a la hipótesis 2.

Con respecto a la tercera hipótesis, en la que se afirmaba que la inclusión de los participantes en el proceso diagnóstico estaría relacionada con un mayor éxito de los PDD, no se ha obtenido sino una evidencia marginalmente significativa que la apoye ( $t(58)=1.8$ ,  $p=.073$ ). En cualquier caso, se ha obtenido abundante evidencia de que la inclusión de los participantes en el diagnóstico está relacionada con otras características de calidad de los PDD.

En cuanto a la cuarta hipótesis, se ha hallado de nuevo que la *riqueza de metodologías* empleadas está relacionada con el *impacto intrínseco* de los programas. La correlación hallada fue moderada ( $r=0.374$ ). Sin embargo, la relación entre la *riqueza de contenido* y el *impacto intrínseco* parece más estrecha, dado que siendo la correlación entre ambas también alta ( $r=0.453$ ), la *riqueza de contenido* es, además, el único predictor significativo de las puntuaciones de *impacto intrínseco*.

En quinto lugar, de nuevo se ha hallado evidencia empírica significativa, de mayor magnitud que en el estudio anterior, a favor de la asociación entre el *impacto intrínseco* de los PDD y la *influencia en el plan de carrera del directivo* ( $r=.537$ ). Asimismo, las dimensiones extrínsecas e intrínsecas del impacto de los PDD están significativamente asociadas ( $r=.539$ ).

Por último, con respecto a la sexta hipótesis, aunque en esta ocasión no se ha hallado una asociación significativa entre el empleo de metodologías de *mentoring* o *coaching* con el *impacto intrínseco*, se han encontrado asociaciones moderadas y significativas entre el *impacto intrínseco* y la metodología de tipo *intelectual*, *experiencial* y *emocional*.

Esta relación puede estar explicada, de nuevo, por los objetivos que cada grupo de directivos tiene en relación con los PDD. Mientras que los directores de las Unidades de Negocio tienen unos objetivos más estratégicos y están interesados en la mejora de sus directivos a nivel personal para lograr unos resultados rápidos, los directores de RR.HH. tienen un objetivo más amplio, relacionado con el desarrollo integral de la plantilla de directivos para producir una mejora organizativa.

En resumen, el nuevo cómputo de variables combinadas a partir de un mayor número de ítems permitió incrementar la precisión de las medidas y los resultados fueron concluyentes en la mayoría de las hipótesis planteadas. Junto a esta razón, no se puede obviar que los participantes, directores de RR.HH. en su totalidad, conocen en detalle las características de los PDD y esto puede ser causa añadida de la mayor evidencia encontrada.

En este estudio, se han redefinido, por tanto, las medidas de diferentes características de los PDD. Las correlaciones entre estas medidas sugieren que la *riqueza de contenido* es la variable menos vinculada al resto de variables medidas, sólo presentando una correlación significativa con la riqueza metodológica.

Por el contrario, la importancia concedida a la *evaluación*, el *carácter estratégico* y la *auditoría* en los PDD son variables vinculadas en gran medida a otras.

Especial consideración merece el papel que desempeña el *mapa de competencias* en el diseño de los PDD, dado que sondea si los estilos de aprendizaje son tenidos en cuenta en el diseño de PDD, factor que como se ha señalado (página 48), se revela crucial tras el análisis de la literatura.

Congruentemente, en los resultados de la presente investigación, el uso del *mapa de competencias* ha aparecido vinculado a las otras variables medidas, como la importancia concedida a la *evaluación*, el *número de directivos que seleccionan* participantes, el *número de elementos evaluados* o el *carácter estratégico* de los PDD.

Además, este empleo del *mapa de competencias* en el proceso de diseño está vinculado también a los índices de impacto de los PDD.

El análisis de los datos, por tanto, ha permitido explorar no sólo las características de los PDD, sino su relación con el impacto que generan, distinguiendo el *impacto intrínseco* del *extrínseco*.

Determinadas características han aparecido vinculadas al *impacto extrínseco* (como el diagnóstico y diseño, la importancia de la evaluación, el carácter estratégico y el número de elementos evaluados), mientras que otras (el contenido, la metodología y de nuevo la importancia concedida a la evaluación) parecen estar más vinculadas al *impacto intrínseco*.

Al mismo tiempo, ambos tipos de impacto presentaron una correlación moderada-alta ( $r=.539$ ), compartiendo un 29% de la varianza. De forma consistente con el Diagrama 36, en la investigación cuantitativa se ha hallado que los PDD parecen producir un mayor impacto en la dimensión intrínseca del desarrollo, generando

percepciones de cambios consistentes en las actitudes, competencias, transferencia del conocimiento y liderazgo de los participantes.

Este *impacto intrínseco* parece generar en definitiva un mayor *impacto extrínseco*, pero esta última influencia del *impacto intrínseco* sobre el *extrínseco* es sólo uno de los modos encontrados por los cuales se incrementa este *impacto extrínseco*.

De hecho, determinadas características de los PDD modulan el *impacto extrínseco* de manera independiente del influjo del *impacto intrínseco* sobre el *extrínseco*. En concreto, el carácter estratégico de los PDD, el grado de evaluación, el número de directivos que seleccionan participantes y la auditoría del PDD son características que repercuten directamente en las puntuaciones de *impacto extrínseco*, sin la mediación del *impacto intrínseco*.

En resumen, el impacto de los PDD en los aspectos extrínsecos no es una mera consecuencia de la mejora que los PDD producen en los aspectos intrínsecos como se afirmaba como ideal en el Diagrama 36. Hay características de los PDD que predicen el *impacto extrínseco* y que sin embargo no necesariamente predicen un *impacto intrínseco*.

Como resultados complementarios, se ha encontrado que ciertas metodologías específicas (el empleo de cuestionarios psicológicos, la teoría, las sesiones con directivos de la empresa, el desarrollo de competencias y los talleres) están vinculadas positivamente con el *impacto intrínseco*, mientras que curiosamente, sólo el empleo de gráficos parece asociado al tipo de *impacto extrínseco*.

Por último, remarcar que la evaluación de competencias y el uso de cuestionarios de clima organizacional, son las dos técnicas de evaluación que presentan asociaciones significativas con el impacto.

En resumen, las hipótesis se han contrastado todas en el trabajo empírico, en mayor grado según el grupo de participantes en la encuesta y su conocimiento mayor en temas estratégicos u operativos.

A continuación, se van a resumir las conclusiones generales del trabajo de investigación, repasando los aspectos relevantes de la revisión teórica y el estudio empírico, así como se van a proponer varias líneas de investigación futuras que se desprenden del análisis teórico y práctico realizado.

## **IV. CONCLUSIONES**

---

*Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene importancia. Lo que importa es lo que se hace con ellas.  
(Jorge Luis Borges)*

## **5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

---

<b>5.1 Conclusiones.....</b>	<b>241</b>
5.1.1 Aspectos generales.....	241
5.1.2 Conclusiones relacionadas con la revisión teórica.....	242
5.1.3 Conclusiones relacionadas con el estudio empírico.....	244
5.1.4 Conclusiones fundamentales.....	246
<b>5.2 Futuras líneas de investigación.....</b>	<b>249</b>

## **5.1 CONCLUSIONES**

### **5.1.1. Aspectos generales**

Esta investigación se ha enfocado en analizar el impacto que los programas de formación para directivos tienen sobre la estrategia empresarial. El análisis del impacto se ha realizado con base en dos dimensiones: extrínseca, relacionada con variables organizativas e intrínseca, relacionada con las variables individuales.

La investigación, tanto teórica como empírica, ha relevado datos interesantes sobre los programas de formación para directivos y su relación con la estrategia empresarial. Estos datos han reforzado tanto la importancia estratégica del desarrollo de los directivos en la empresa, como la importancia operativa de la auditoría de los procesos formativos en todas sus etapas.

Otro de los aspectos generales relevantes de la actual investigación es la comprobación de las limitaciones de los procesos formativos para directivos en la empresa, y su alineación preferente con los aspectos extrínsecos, organizativos, versus los aspectos intrínsecos, de la persona.

Asimismo, además de obtener resultados positivos que contrastan la literatura con los estudios empíricos, se han perfilado también distintas líneas de investigación que se podrían realizar en el futuro a partir del presente estudio.

A continuación, se van a resumir las conclusiones finales más relevantes del presente trabajo de investigación, que resultan tanto de la revisión teórica como empírica realizadas y se van a enunciar las posibles líneas de investigación futuras.

### **5.1.2. Conclusiones relacionadas con la revisión teórica**

Uno de los hallazgos relevantes de la revisión teórica es la *relación sistémica entre las distintas fases del proceso de formación*: diagnóstico, diseño, desarrollo, evaluación y auditoría de la formación, donde las variables están interrelacionadas entre sí.

Asimismo, la revisión y análisis de la literatura identificó una oportunidad de mejora en la descripción del proceso formativo del directivo durante su vida profesional. Esto condujo a la enunciación de un nuevo concepto que se llamó “*ADN de la formación*”, considerándose el proceso de desarrollo de un directivo como una cadena de etapas sistémicas de formación, donde la evaluación final de una etapa representa el *input* para la identificación de necesidades y el diagnóstico de la siguiente.

De esta manera, si una empresa aplicaría el “*ADN de la formación*” para sus empleados de alto potencial a lo largo de su vida profesional, al final puede lograr su desarrollo integral hasta lograr posiciones de altos directivos, completamente alineados con la estrategia empresarial.

En relación con las fases de un proceso formativo, otro de los principales aspectos clave para mejorar el impacto, es la *correcta identificación* –cuando se realiza el diagnóstico- de los *participantes* en el programa y sus *estilos de aprendizaje*.

Este aspecto debería ser un prerrequisito *sine qua non* para el diseño de los programas de formación con impacto, y que, sin embargo, no se aplica en la mayoría de los casos en el nivel de profundidad requerido. La literatura explica estas limitaciones debido a la falta de tiempo y a las restricciones presupuestarias.

Por otro lado, la identificación de los estilos de aprendizaje lleva a desarrollar un mapa de competencias de la plantilla directiva y por lo tanto, a definir *las metodologías y los contenidos* adecuados para la fase de desarrollo de los programas. En relación con los objetivos de los PDD, la literatura refleja tres temas identificados tanto por las escuelas como por los estudios revisados: *aprender a implantar la estrategia, desarrollar la capacidad de liderazgo y gestionar el cambio*.

Para lograr estos objetivos, hay varios aspectos externos –organizativos– e internos –individuales– que se tienen que cumplir:

- la identificación de necesidades se tiene que hacer con base en *datos estratégicos* de la empresa y en *entrevistas personalizadas con la Alta Dirección*. El apoyo estratégico, reflejado por la implicación del Comité de Dirección en todas las fases del proceso formativo, es una de las conclusiones clave de la revisión teórica;
- las metodologías y los contenidos de los programas tienen que ser orientados a *tres tipos de formación: emocional, intelectual y práctica*, para asegurar un desarrollo integral del directivo.

Otro de los hallazgos interesantes de la revisión teórica, es la *relación sistémica* entre el *desarrollo integral del directivo*, su *dimensión intrínseca* –el conocimiento, la actitud y el comportamiento– y su *dimensión extrínseca* –retención, promoción y sus resultados en la empresa–.

Esta relación debería resultar positiva si se hace una correcta identificación y separación entre la evaluación del programa en sí, y la *auditoría* del proceso formativo. Este aspecto merece una especial atención, ya que la mayoría de las veces, se limita la valoración a la evaluación posterior del programa, una vez se haya impartido. Por lo tanto, la capacidad de mejora del impacto resulta también limitada.

Es por ello, que se considera a *la auditoría del proceso formativo un aspecto clave de la mejora del impacto* de los PDD, eso es la valoración permanente de todas las fases de diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación del programa.

En función de los datos obtenidos en la revisión teórica se ha planteado un modelo que refleja la relación entre la formación emocional, intelectual y experiencial y el impacto que debería tener sobre las dimensiones intrínseca y extrínseca, para lograr un desarrollo integral del directivo. Asimismo, se elaboraron seis hipótesis de investigación relacionadas con las dos dimensiones anteriormente mencionadas.

El modelo y las hipótesis de trabajo se contrastaron posteriormente a través de un estudio empírico.

### **5.1.3. Conclusiones relacionadas con el estudio empírico**

La realización del *focus group* reforzó una conclusión relevante de la revisión teórica: *la importancia del apoyo estratégico a los PDD*, es decir, la implicación de la Alta Dirección en las fases del proceso: la identificación de necesidades, el diseño, el desarrollo, la evaluación y la auditoría.

En relación con el estudio empírico, un primer aspecto a destacar es la contrastación del Diagrama 35, donde se plantea *el proceso formativo desde un enfoque sistémico* con las variables diagnóstico, diseño, implementación, evaluación, auditoría y el carácter estratégico correlacionadas entre sí.

Los resultados empíricos contrastan también 5 de las 6 hipótesis de trabajo anunciadas en los dos grupos encuestados, (ver Tabla 38) y los modelos teóricos planteados en los Diagramas 35 y 36.

Una mención especial merece la hipótesis 3, relacionada con la implicación de los participantes en el programa en la fase de diagnóstico. Mientras que un 61% de los

directores de Recursos Humanos responde afirmativamente a la pregunta relacionada con la implicación de los participantes, el análisis estadístico no refleja un impacto relevante de este aspecto sobre los PDD.

Se encontraría una explicación plausible a este resultado si se comprobara que los datos obtenidos en el diagnóstico no son empleados para el posterior diseño del programa. En este caso sería de vital importancia analizar los procesos, muchos de ellos de corte psicológico, que generan bloqueos en la información y ocasionan a la postre, que los datos del diagnóstico no repercutan en el diseño posterior.

Otra explicación de la falta de impacto, es el desconocimiento de la estrategia empresarial por parte de la plantilla de directivos y la falta de alineación de sus objetivos con los objetivos estratégicos, lo que explicaría también la gran preocupación de los directores de Recursos Humanos en relación con la participación del Comité de Dirección en los PDD.

En cualquier caso, que la hipótesis no se contraste es un resultado relevante porque refuerza una de las principales conclusiones de la revisión teórica: el análisis previo y personalizado de los estilos de aprendizaje y las competencias de los participantes en los programas de formación es superficial, debido a las dedicaciones de tiempo y presupuestarias que este proceso requeriría y de los cuales los directores de Recursos Humanos no disponen.

Asimismo, las diferencias entre algunos resultados en las dos encuestas reflejan la *diferencia de objetivos entre los dos grupos participantes*. Mientras que la presencia de un *business plan* asociado a los PDD y su carácter estratégico tienen una mayor relación con el impacto extrínseco, los directores de Recursos Humanos perciben más impacto general, especialmente en las áreas de permanencia, transferencia de conocimiento y cambio de actitudes.

La relación directa encontrada en el estudio empírico entre los distintos tipos de formación: emocional, intelectual y práctica y los aspectos extrínsecos, sin pasar por

los factores intrínsecos, pueden reflejar *el proceso de toma de decisiones* en la empresa. El enfoque es mucho más hacia el corto plazo –la promoción, la retención o los resultados– que hacía el desarrollo integral a largo plazo de los directivos –el cambio de actitud, comportamiento y conocimiento–.

#### **5.1.4 Conclusiones fundamentales**

Finalmente, el hallazgo más relevante de la investigación, en relación con los aspectos estratégicos de los PDD, es la identificación de la falta de implicación directa de la Alta Dirección como el factor crítico que afecta su impacto en la estrategia empresarial.

Se recomienda, por tanto, que los altos directivos de las empresas se involucren directamente en el diseño de los programas así como en la selección de los participantes. Su implicación permitirá que se realice *la alineación entre la estrategia de la empresa y el plan de desarrollo directivo* que actualmente es el eslabón más débil del proceso formativo de los directivos.

Por último, la investigación ha identificado varios aspectos interesantes para estudiar más ampliamente que se presentan en el siguiente apartado como propuestas de líneas de investigación futuras.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	CUESTIONARIO DIRECTORES DE UNIDADES DE NEGOCIO	CUESTIONARIO DIRECTORES DE RECURSOS HUMANOS
<b>DIMENSIÓN EXTRÍNSECA – RETENCIÓN, PROMOCIÓN Y RESULTADOS ECONÓMICOS</b>		
<p><i>H1. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está positivamente relacionada con la implicación directa de la dirección en todas las etapas de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del programa.</i></p>	<p>La participación de los directivos en la selección de los participantes está significativamente asociada tanto al impacto total, como al impacto intrínseco y extrínseco.</p> <p>Igualmente, la participación del Comité de Dirección en la definición de los contenidos está directamente relacionada con el impacto extrínseco.</p> <p>Se ha obtenido una menor asociación entre el impacto de los PDD y la participación de los directivos en el diagnóstico y diseño de los PDD.</p>	<p>La participación de directivos en la selección de participantes está significativamente asociada tanto al impacto total, como al impacto intrínseco y extrínseco.</p> <p>Igualmente, la participación del Comité de Dirección en la definición de los contenidos está directamente relacionada con el impacto extrínseco.</p> <p>Se ha hallado también una relación positiva entre la participación de los directivos en la evaluación del programa y el impacto extrínseco.</p>
<p><i>H2. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está directamente relacionada con los datos estratégicos incluidos en el diseño del programa.</i></p>	<p>La efectividad de los PDD está relacionada con la inclusión de datos estratégicos en el diseño de los programas.</p> <p>La inclusión de datos estratégicos en los PDD presenta una relación significativa con su impacto extrínseco.</p>	<p>La inclusión de datos estratégicos en el diseño de los PDD está relacionada con un mayor impacto extrínseco.</p> <p>El carácter estratégico de los PDD presenta correlaciones elevadas con el impacto extrínseco y es un predictor significativo del impacto total.</p>
<p><i>H3. La efectividad de los programas de formación, relativa al impacto posterior en la empresa, está positivamente relacionada con la implicación de los participantes en el diagnóstico, a través de las encuestas o entrevistas de identificación de necesidades.</i></p>	<p>No se han obtenido indicios de asociación entre la calidad de diagnóstico y el impacto de los programas.</p>	<p>Se ha obtenido abundante evidencia sobre la relación entre la inclusión de los participantes en el diagnóstico y otras características de calidad de los PDD.</p> <p>Se ha obtenido una evidencia marginalmente significativa en relación con el impacto de la inclusión de los participantes en el proceso diagnóstico.</p>

*DIMENSIÓN INTRÍNSECA – CAMBIO DE CONOCIMIENTO, ACTITUD Y COMPORTAMIENTO*

<p><i>H4. El impacto sobre el desempeño posterior del directivo en los tres niveles -de conocimiento, de actitud y de comportamiento- está directamente relacionado con la variedad de las metodologías de aprendizaje empleadas durante el programa.</i></p>	<p>La variedad de metodologías empleadas está relacionada con el impacto intrínseco de los PDD, comprobando la revisión de la literatura relacionada con los estilos y las metodologías de aprendizaje de los adultos.</p>	<p>La riqueza de metodologías empleadas está relacionada con el impacto intrínseco de los programas.</p> <p>Hay una mayor relación entre la riqueza de contenido y el impacto intrínseco.</p>
<p><i>H5. El impacto del programa sobre el desempeño posterior del directivo está relacionado directamente con la influencia de la formación en el plan de carrera del directivo (ascenso, cambio de responsabilidades, retención).</i></p>	<p>Se ha hallado una asociación positiva entre la dimensión intrínseca de los PDD y la influencia en el plan de carrera del directivo.</p> <p>Se han encontrado también una asociación significativa entre las dimensiones intrínseca e extrínseca del impacto de los PDD, lo que refuerza el planteamiento del Diagrama 36.</p>	<p>Se ha hallado una asociación positiva, de mayor magnitud que en el primer cuestionario, entre el impacto intrínseco y la influencia en el plan de carrera del directivo.</p>
<p><i>H6. Los cambios a nivel de actitud y comportamiento están relacionados tanto con el empleo de metodologías de seguimiento personalizado (coaching o el mentoring) como con la implicación de la alta dirección en el programa.</i></p>	<p>Se ha hallado evidencia de una asociación entre las metodologías de seguimiento personalizado y el impacto intrínseco de los PDD.</p> <p>El empleo del mentoring en los PDD tiene una relación significativa y moderada con el impacto intrínseco.</p>	<p>Se han hallado asociaciones moderadas y significativas entre el impacto intrínseco y las metodologías de tipo intelectual, experiencial y emocional.</p> <p>Se ha hallado una relación con las metodologías de seguimiento personalizado pero menor que en el primer caso.</p>

**Tabla 38. Resumen comparativo de los resultados del estudio empírico.**

Fuente: Elaboración propia.

## **5.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Como se mencionaba en el apartado anterior, se concluye el trabajo con la propuesta de varias líneas de investigación futuras que se identificaron durante la revisión teórica o como resultado del estudio empírico:

*a) El estudio de los factores críticos de éxito para lograr la alineación entre la estrategia de la empresa y la política de desarrollo directivo.*

Como se observó en el análisis de los resultados del estudio empírico, aunque los directivos estén involucrados en el diseño de los programas de formación, su implicación no da como resultado un mayor impacto de los PDD. Sería, por lo tanto, interesante estudiar qué factores pueden lograr que este impacto mejore y si es posible que se realice a través de una alineación estratégica más precisa.

*b) El análisis del impacto de los programas de formación para directivos según los países de procedencia de la empresa.*

En algunos estudios revisados en este trabajo se observaron diferencias entre los países de EE.UU., España y el resto de Europa. Es, por lo tanto, una posibilidad interesante realizar un estudio sobre el impacto de los programas de formación de directivos en distintas regiones geográficas.

Se podría vincular el estudio con varias características económicas y empresariales locales y analizar la relación entre el grado de desarrollo de un país y la formación de sus directivos.

*c) El análisis del impacto de los programas de formación para directivos según el sector de actividad.*

Cómo se pudo observar en el análisis del estudio empírico, se perfilan varias diferencias entre los sectores Banca y Nuevas Tecnologías, en relación con los contenidos, las metodologías y los formatos de los PDD.

Podría ser, por lo tanto, una opción interesante estudiar en mayor profundidad las características y los factores críticos de éxito de los PDD según los sectores económicos.

*d) Los beneficios y las consecuencias de los enfoques a corto y largo plazo de los programas de desarrollo de directivos y su impacto en la estrategia empresarial.*

Cómo se observó en el análisis del estudio empírico, la relación entre la formación de directivos y el impacto extrínseco es a veces directa, sin la necesidad de intermediación del impacto intrínseco. Se concluyó que este hecho se debe al enfoque a corto plazo de la política de la empresa, enfocada hacia la obtención de resultados inmediatos.

Sería, por lo tanto, interesante profundizar en esta conclusión y realizar un estudio comparativo entre la relación entre el desarrollo directivo a largo plazo y la relación con los impactos intrínseco y extrínseco.

*e) Los programas de formación de directivos: un análisis comparativo entre los formatos abiertos y a la medida para las empresas.*

Durante la realización del estudio empírico, los directivos que respondieron las encuestas realizaron varios aportes interesantes, al margen del objetivo de la investigación actual.

Una de las observaciones más llamativas ha sido la participación de una plantilla de directivos de la misma empresa en varias ediciones de PDD en formato abierto –

directivos de varias empresas y sectores- con el fin de ampliar la red social y por lo tanto, desarrollar su negocio.

Se propone, por lo tanto, ampliar, a través de un estudio comparativo, el estudio del impacto de los programas de formación de directivos según su formato –a medida, para la misma empresa o abierto, para los directivos de varias empresas-. ¿Se desvirtúa el objetivo inicial, de formación, a favor de la generación de redes de contacto?

*f) Diseño de un manual del proceso formativo para directivos: de la estrategia a la práctica. Un proyecto de auditoría integral de la formación.*

Por último, se han observado durante el desarrollo de la investigación una diferencia entre la orientación de la estrategia de la empresa y la política de desarrollo de directivos, una cierta distancia entre las expectativas de la Dirección de Unidades de Negocio y de Recursos Humanos, así como una oportunidad de mejorar el impacto de los PDD a través de una mayor alineación entre la estrategia a corto y largo plazo.

Se propone, por lo tanto, la realización de un proyecto de investigación que reúna las mejores prácticas relacionadas con la formación de directivos, desde el nivel estratégico hasta el operativo, que abarque todos los aspectos esenciales y que asegure la mejor calidad de la formación a través de un proceso de auditoría en todas las fases del proceso formativo.

## **6. BIBLIOGRAFÍA**

---

## **6. BIBLIOGRAFIA<sup>38</sup>**

1. Addison, S. (2007). Developing your management team. *Training & Management Development Methods*, 21(1), 211-216.
2. Adler G., Hooijberg R., Kemanian V., Keys T., Lane N., Strebel P. (2005). Mastering Executive Education: How to combine content with context and emotion –the IMD Guide, Capítulo 1, 3-dimensional Learning, Pearson Education Limited, 68-83. Harlow: FT Press.
3. Alonso, C., Gallego, D., Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. 6ª Edición, Bilbao: Ediciones Mensajero.
4. Barajas, S. (1998). *La práctica de nuevos entornos de aprendizaje*. Dirección y Progreso, 160, Julio-Agosto., 58-64.
5. Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
6. Bell, J. D., Kerr, D. L.. (1987). Measuring training results: Key to managerial commitment. *Training and Development Journal*, 41(1), 70.
7. Bergman, T. (1994). Training: The case for increased investment. *Employment Relations Today*, 21(4), 381.
8. Berk, J. (2004). Training evaluations. *T + D*, September 1, 39-44.
9. Blackler, F., Kennedy, A. (2004). The design and evaluation of a leadership programme for experienced chief executives from the public sector. *Management Learning*, 35(2), 181-203.
10. Bolt, F. J. (2005). *The future of Executive Development*. San Francisco: Executive Development Associates Inc.
11. Brinkerhoff, R. O. (1988). An integrated evaluation model for HRD. *Training and Development Journal*, February, 42(2), 66.
12. Brown G., Ichijo K., Lehtivaara P., Kemanian V., Keys T., Maznevski M.,

---

<sup>38</sup> Citación bibliográfica según APA, American Psychological Association. [Author last name], [First initial]. [Middle initial]. ([Publication year]). [Title of article]. [Title of journal], [Volume number]/([Issue number]), [Page number starts]-[ends].

- Strebel P., Tobias A., Walsh J. (2005). Mastering Executive Education: How to combine content with context and emotion –the IMD Guide, Capítulo 5, Real World Context, Pearson Education Limited, 57-67, Harlow: FT Press.
13. Burt, R., Ronchi, D. (2006). Teaching executives to see social capital. Results from a field experiment. *Social Science Research*, 36, 1156-1183.
14. Calduch, R. (1998). *Métodos y técnicas de investigación internacional*. Universidad Complutense de Madrid, [http://www.ucm.es/info/sdrelint/ficheros\\_aula/aula0404.pdf](http://www.ucm.es/info/sdrelint/ficheros_aula/aula0404.pdf).
15. Cameron, C. (2007). Johnson & Johnson Canada's design, development and business impact of a local leadership development program. *Organization Development Journal* 25, no. 2 (July 1), 65-70.
16. Carnevale, A.P., Schulz, E.R. (1990). Return on investment: Accounting for training. *Training & Development Journal*, July Supplement, 51-531.
17. Casey, A. (2005). Enhancing individual and organizational learning: A sociological model. *Management Learning*, 36(2), 131-147.
18. Chapman, A. (2008). [www.businessballs.com](http://www.businessballs.com).
19. Chen, T., Chang, P., Yeh, C. (2004). Research note: a study of career needs, career development programs, job satisfaction and the turnover intentions of R&D personnel, *Career Development International*, 9 (4/5), 424-37.
20. Chiaburu, D., Tekleab, A. (2005). Individual and contextual influences on multiple dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training*, 29(8/9), 604-626, 675-676.
21. Chiang Vega, M., Salazar Botello, C., Núñez Partido, A. (2008). Clima organizacional y satisfacción laboral. Un análisis de género segmentado por años de trabajo en organizaciones del estado. *Working paper*, Facultad de CC.EE.EE. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
22. Cofer D. (2000). Informal workplace learning, Brief No. 10, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, [www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=pab&ID=100](http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=pab&ID=100).
23. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

24. Cohn, J., Khurana R., Reeves L. (2007). El desarrollo del talento en la cultura de la empresa. *Harvard Deusto Business Review*.140, 6-17.
25. Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). *El cambio demográfico en Europa: transformar un reto en una oportunidad*, COM(2006) 571 final, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0571:FIN:ES:HTML> .
26. Comité de Política Económica de la Comisión Europea. (2006). The impact of ageing on public expenditure: projections for the EU25 Member States on pensions, health care, long-term care, education and unemployment transfers (2004-2050), *European Economy Reports and Studies*, 1, [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/).
27. Conger, J., Xin, K.. (2000). Executive education in the 21<sup>st</sup> century, *Journal of Management Education*, 24, 73-101.
28. Cordero, C., Haour, G., Kahwayjy, J.L., Kemanian, V., Keys, T., Meehan, S., Robertson, D., Sjöblom, L., Strebel, P., Vollmann, Th. (2005). *Mastering Executive Education: How to combine content with context and emotion – the IMD Guide*, Capítulo 1, High impact learning, Pearson Education Limited, 85-102. Harlow: FT Press.
29. Corporate University Xchange. (2007). *Leadership 2012: Research Report*, <http://www.corpu.com/leadership/leadership2012/>.
30. Costello, A.B. y Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory Factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research and Education*, 10(7), 1-9.
31. Cowell, C., Clinton Hopkins, P., McWhorter, R., Jorden, D. (2006). Alternative Training Models. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 460-475.
32. Cullen, J., Turnbull, S. (2005). A meta-review of the management development literature. *Human Resource Development Review*, 4(3), 335-355.
33. Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
34. Dawes, J. (2008). Do data characteristics change according to the number of scale points used?, *International Journal of Market Research*, 50 (1), 2-10.

35. De Meuse, K., Hostager, T., O'Neill, K. (2007). A longitudinal evaluation of senior managers' perceptions and attitudes of a workplace diversity training program. *HR. Human Resource Planning*, 30(2), 38-46.
36. De Vries, K.M, Korotov, K. (2007). Creating transformational Executive Education programs. *Academy of Management Learning & Education*. 6 (3), 375-387.
37. DiStefano, J., Kemanian, V., Keys, T., Strebel, P. (2005). *Mastering Executive Education: How to combine content with context and emotion –the IMD Guide*, Capítulo 4, Session scripting, Pearson Education Limited, 42-54, Harlow: FT Press.
38. Dobbs, R. (2006). Development phase of systematic training: new technology lends assistance. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 500-513.
39. Dolliver, S. (1994). The missing link: Evaluating training programs, *Supervision*, 55, 11.
40. Durano, M. (2006). *La comercialización de la reproducción social en la nueva economía dirigida por los servicios*. Montevideo: Henciclopedia.
41. Eguiguren, M. (2000). Aspectos económicos de la formación en la empresa: una metodología para el control de gestión de la función de formación en la empresa en Catalunya. *Tesis Doctoral. Departamento de Organización de empresas. Universidad Politécnica de Cataluña*, <http://www.tesisenred.net/TDX-1010101-082513>.
42. ESADE. (2007). *Base de datos Custom Programs*. ESADE Business School. Madrid: Executive Education.
43. Gakovic, A., Yardley, K.. (2007). Global Talent Management at HSBC. *Organization Development Journal*, 25(2), 201- 205.
44. Gasalla, J.M. (2006). *La nueva dirección de personas – marco paradójico del talento directivo*. 8ª edición. Madrid: Editorial Pirámide.
45. Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2002). *Primal Leadership*. Boston: Harvard Business School Publishing.
46. Hartman, J. (2004). *Using focus groups to conduct business communication research*. *Journal of Business Communication*., 41, 4, 402-410.

47. Herndon, S.L. (2001). *Using focus group interviews for preliminary investigation. Qualitative research: Applications in organizational life*, Cresskill, N.J.: Hampton Press.
48. Hughes, G. D. (2006). How business education must change. *MIT Sloan Management Review*, 47(3), 88.
49. Hunt, J., Baruch, Y. (2003). Developing top managers: The impact of interpersonal skills training. *The Journal of Management Development*, 22(7/8), 729-752.
50. Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
51. Informe Cranfield ESADE. (2008). *Gestión Estratégica de Recursos Humanos. Working paper*. Barcelona: Instituto de Estudios Laborales de ESADE.
52. International University Consortium for Executive Education, UNICON. (2005). *Executive Education: Evaluation the return on investment. Bringing the client voice into the debate. Study realized by Ashridge for Unicon.* [www.uniconexed.org](http://www.uniconexed.org).
53. Kahwajy J., Kemanian V., Keys t., Strebel P. (2005). *Mastering Executive Education: How to combine content with context and emotion – the IMD Guide*, Capítulo 2, Emotional Highs, Pearson Education Limited, 13-20. Harlow: FT Press.
54. Kirkpatrick, D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78-92.
55. Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
56. Kirkpatrick, D. (2006). Training and performance appraisal - are they related?, *T + D*, September 1, 44-45.
57. Kirkpatrick, D., Kirkpatrick J. (2007). *Implementing the four levels. A practical guide for effective evaluation of training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
58. Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Newbury Park: Sage.

59. Knowles, M. (1978), *The Adult Learner: A neglected species*. Houston: Golf Publishing.
60. Knowles, M., Malcom, S. (1989). Learning to be authentic. *Training & Development Journal*, 43 (10), 42.
61. Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
62. Kozlowski, S., Gully, S., Brown, K., Salas, E., Smith, E., Nason, E. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 85(1), 1-31.
63. Kraiger, K., Ford, J.K., Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied psychology*, 78, 311-328.
64. Kraiger, K., McLinden, D., Casper, W. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337-351.
65. Krueger, R. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Second Edition. Newbury Park: Sage.
66. Lingham, T., Richeley, B., Rezania, D. (2006). An evaluation system for training programs: a case study using a four-phase approach. *Career Development Internacional*, 11 (4), 334-153.
67. Linder, J., Smith, H. (1992). The complex case of management education. *Harvard Business Review*, 70(5), 16-17.
68. Lipicnik, B., Mihelic, K. (2007). Great expectations? Enterprises expectations about graduate education in the field of management: Evidence from Slovenia. *Journal for East European Management Studies*, 12(2), 89-108.
69. Longenecker, O. C., Fink S. L. (2005). Management training: benefits and lost opportunities (part I). *Industrial and Commercial Training*, 37(1), 25-30.
70. López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
71. Mazza, C. (2004). Rethinking management education for the 21st century. *Management Learning*, 35(3), 349-352.

72. McClelland, S. (1994). A model for designing objective-oriented training evaluations. *Industrial and Commercial Training*, 26(1), 3-9.
73. Merriam, S.B., Caffarella, R.S. (1991). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
74. Miller, D., Desmarais, S.. (2007). Developing your talent to the next level: Five best practices for leadership development. *Organization Development Journal*, 25, 3, 37-43.
75. Morgan, D. L. (1988). Focus groups as qualitative research. *Qualitative Research Methods Series 16*, Newbury Park: Sage.
76. Morrison, J. (2007). Program evaluation: Forms and approaches (3rd ed.). *Journal of Education for Business*, 82(4), 244-245.
77. Mumford, A. (1995). *Effective Learning*, Institute of Personnel and Development, Londres: CIPD Publishing.
78. Navas Lopez, J.E., López Sáez, P. Galindo Dorado, R. (2007). *Knowledge Creation Processes. Theory and Empirical Evidence from Knowledge-Intensive Firms*. Houndmills: Palgrave MacMillan.
79. Pepe, M. E. (2007). High impact leadership development. *Organization Development Journal* 25 (3), 51-56.
80. Pérez Juste, R. (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau S.A.
81. Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de los programas educativos*. Madrid: La Muralla.
82. Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
83. Phillips, J. (1996). ROI: The search for best practices. *Training & Development*, 50(2), 42.
84. Pledger, C. (2007). Building manager effectiveness by combining leadership training and organization development. *Organization Development Journal*, 25(2), 71-76.
85. Quinn Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.

86. Reilly, R., Kort., B. (2003). The science behind the art of teaching science: emotional state and learning, *Working Paper*, Boston: MIT.
87. Rowden, W. R. (2005). Exploring methods to evaluate the return-on-investment from training. *Business Forum*, 27(1), 31-36.
88. Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*, 3ª edición, Bilbao: Publicaciones Deusto.
89. Russell, S. (2001). *Evaluación de las acciones sobre el rendimiento*. Barcelona: Epise S.A.
90. Sandin Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*, Madrid: McGraw-Hill.
91. Sandoval, C. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
92. Sauquet, A., Bonet, E. (2003). Implications of national cultural impacts for conflict resolution and team learning in Spain: Observations from a comparative case study. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 5, No. 1, 41-63.
93. Sogunro, O. A. (2004). Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: some reflections. *The Journal of Management Development*, 23, 355-371.
94. Solbes, P. (2006), *La Unión Europea ante la Nueva Economía*, Junta de Andalucía. [http://www.juntadeandalucia.es/economia/hacienda/economia/estudios/bea/descarga/TOMO\\_33/BEA33\\_047.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/economia/hacienda/economia/estudios/bea/descarga/TOMO_33/BEA33_047.pdf).
95. Solé Parrellada, F., Eguiguren, M., Llinás, X., Pons, O. (2006). Los aspectos económico – organizativos de la formación: una aproximación al caso de Cataluña. *Universia Business Review-Actualidad económica*. 9, 28-41.
96. Spitzer, D. (2005). Learning effectiveness measurement: a new approach for measuring and managing learning to achieve business results. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 55-70.
97. Strauss, Al. (1987). *Qualitative analysis for social scientific*. New York: Cambridge University Press.
98. Strebel, P., Keys, T. (2005). *Mastering Executive Education: How to combine content with context and emotion – the IMD Guide*, Capítulo 1, High impact Learning, Pearson Education Limited, 1-8. Harlow: FT Press.
99. Tao, Y-H., Rosa Yeh C., Sheng-I S. (2006). Improving training needs assessment

- processes via the Internet: system design and qualitative study. *Internet Research*, 16(4), 427.
100. Tejada Fernández, J., Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora de las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), <http://redie.uabc.mx/contenido/vol9no2/contenido-tejada2.html>.
101. Thompson, L., Gentner, D., Loewenstein, J. (2000). Avoiding missed opportunities in managerial life: analogical training more powerful than individual case training. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1), 60-75.
102. Thorndike, R.L. (1982). *Applied Psychometrics*. Boston: Houghton-Mifflin.
103. Towers Perrin. (2005). *Conversaciones. La Compensación Total en España. Benchmarking entre las empresas de referencia en la gestión de RR.HH.* [www.towersperrin.com](http://www.towersperrin.com).
104. Towers Perrin. (2007). *Global Workforce Study de Towers Perrin.* [www.towersperrin.com](http://www.towersperrin.com).
105. Vanthournout, D., Olson, K., Ceisel, J., White, A., Waddington, T., Barfield Th., Desai S., Mindrum, C. (2006). *Return on learning. Training for High Performance at Accenture*. Chicago: Agate.
106. Yballe, L., O'Connor, D. (2000). Appreciative pedagogy: constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24, 474-483.
107. Yorks, L., Beechler, S., Ciporen, R. (2007). Enhancing the impact of an open enrollment executive program through assessment. *Academy of Management Learning and Education*, forthcoming, 6, 3-5.
108. Wang, G., Wilcox, D. (2006). Training Evaluation: knowing more than is practiced. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 528-539.
109. Watson, R. (1988). New Visions for University-Sponsored Executive Education Programs. *Academy of Management Executive*, 2(4), 321-323.
110. Wentland, D. (2007). Strategic training always puts employees first. *Ivey Business Journal Online*. [www.iveybusinessjournal.com](http://www.iveybusinessjournal.com).
111. Werner, J. M., O Leary-Kelly, A. M., Baldwin, T.T., Wexley, K. N. (1994).

- Augmenting behaviour -modelling training: Testing the effects of pre- and post-training interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 5(2), 169.
112. Winfrey, E.C. (1999). *Kirkpatrick's Four Levels of Evaluation*. In B. Hoffman (Ed.), *Encyclopedia of Educational Technology*. [www.coe.sdsu.edu/EET/](http://www.coe.sdsu.edu/EET/).
113. Wissema, J., Van der Pol, H., & Messer, H. (1980). Strategic Management Archetypes. *Strategic Management Journal*, 1(1), 37-47.

**URLs:**

1. Ashridge Business School, [www.ashridge.org.uk](http://www.ashridge.org.uk)
2. Babson Executive Education, [execed.babson.edu](http://execed.babson.edu)
3. Center for Creative Leadership, [www.ccl.org/custom](http://www.ccl.org/custom)
4. Chicago Graduate School of Business, [www.chicagogsb.edu](http://www.chicagogsb.edu)
5. Cranfield School of Management, [www.som.cranfield.ac.uk/som](http://www.som.cranfield.ac.uk/som)
6. Columbia Business School, [www.gsb.columbia.edu](http://www.gsb.columbia.edu)
7. Duke Corporate Education, [www.dukece.com](http://www.dukece.com)
8. Goizueta Business School, Emory University, [www.goizueta.emory.edu](http://www.goizueta.emory.edu)
9. ESADE Business School, [www.esade.edu](http://www.esade.edu)
10. Financial Times. [www.ft.com](http://www.ft.com)
11. Fisterra.com, [http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti\\_cuali](http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali)
12. Harvard Business School, [www.exed.hbs.edu](http://www.exed.hbs.edu)
13. HEC, [www.hec.fr](http://www.hec.fr)
14. IAE Management and Business School, [www.iae.edu.ar](http://www.iae.edu.ar)
15. IESE, [www.iese.edu](http://www.iese.edu)
16. IMD, [www.imd.ch](http://www.imd.ch)
17. Insead, [www.insead.edu](http://www.insead.edu)
18. Ipade, [www.ipade.mx](http://www.ipade.mx)
19. Kellogg School of Management, Northwestern University, [www.kellogg.northwestern.edu](http://www.kellogg.northwestern.edu)
20. MIT Sloan School of Management, <http://mitsloan.mit.edu/>
21. Richard Ivey School of Business, [www.ivey.com.hk/executive](http://www.ivey.com.hk/executive)

22. SDA Bocconi, [www.sdabocconi.it](http://www.sdabocconi.it)
23. Smith Mark K. (1999). Informal learning, Infed,  
<http://www.infed.org/biblio/inf-lrn.html>
24. Stockholm School of Economics, [www.sse.edu](http://www.sse.edu)
25. Thunderbird School of Global Management, [www.thunderbirdglobal.com](http://www.thunderbirdglobal.com)
26. University of Wisconsin-Madison, [www.bus.wisc.edu](http://www.bus.wisc.edu)
27. University of Michigan: Ross School of Business, [www.bus.umich.edu](http://www.bus.umich.edu)
28. UNC: Kenan-Flagler, [www.kenan-flagler.unc.edu](http://www.kenan-flagler.unc.edu)
29. Wharton School, University of Pennsylvania, [www.wharton.upenn.edu](http://www.wharton.upenn.edu)

## **7. ANEXOS**

---

<b>7.1. Cuestionario de evaluación cuantitativa.....</b>	<b>265</b>
7.1a Formato Directores Unidad de Negocio.....	265
7.1b Formato Directores RR.HH.....	272
<b>7.2. Informe preliminar de los resultados de las encuestas.....</b>	<b>281</b>
7.2a Directores Unidad de Negocio.....	281
7.2b. Directores RR.HH.....	298
<b>7.3. Resultados adicionales en el análisis de los cuestionarios.....</b>	<b>320</b>
7.3a. Tipos de impactos y variables.....	320
7.3b. Regresiones.....	321
7.3c. Análisis multivariado.....	323
7.3d. Análisis multivariado calidad PDD.....	324
7.3e. Análisis univariado de varianza.....	325
7.3f. Pruebas chi cuadrado.....	325
7.3g Análisis multivariado de varianza.....	327
7.3h Análisis de chi cuadrado.....	328
7.3i Múltiples pruebas de chi cuadrado.....	330
7.3j Análisis multivariado RR.HH. vs. Unidad.....	341

## 7. ANEXOS

### ANEXO 7.1. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CUANTITATIVA

#### ANEXO 7.1a. FORMATO DIRECTORES UNIDADES DE NEGOCIO (UNIDAD)

#### CÓMO COMPLETAR ESTE CUESTIONARIO

Este cuestionario ha sido diseñado para que se pueda contestar de forma fácil y rápida. La mayoría de las preguntas se responden marcando con una cruz en la opción correspondiente. En los pre-test realizados se ha constatado que el tiempo de respuesta puede ser alrededor de 10 minutos.

El cuestionario le pregunta sobre los factores reales que influyen en el diseño, desarrollo y evaluación de los Programas de Desarrollo Directivo en su empresa.

Los Programas de Desarrollo o Perfeccionamiento Directivo (de aquí en adelante PDD) se consideran aquellos programas con contenidos en todas las áreas de *management*, y que cuentan además con un programa transversal de desarrollo de habilidades o competencias directivas.

Muchas gracias por su colaboración.

Muy en desacuerdo MD	En desacuerdo ED	Neutro N	De acuerdo DA	Muy de acuerdo MA
----------------------------	---------------------	-------------	------------------	-------------------------

#### Sección 1 – Aspectos Estratégicos

1.1	¿Los planes de formación de directivos son estratégicos para su Comité de Dirección?	MD	ED	N	DA	MA
1.2	¿Los programas de desarrollo directivo representan un factor clave dentro del plan de carrera de los directivos de su empresa?	MD	ED	N	DA	MA
1.3	¿La Alta Dirección está muy implicada en la definición de los planes de formación de directivos de su empresa?	MD	ED	N	DA	MA
1.4	¿El presupuesto de formación de directivos está aprobado por el máximo directivo de su empresa (Consejero Delegado, Director General)?	MD	ED	N	DA	MA
1.5	¿Los planes de formación para directivos se	MD	ED	N	DA	MA

	definen en el Comité de Dirección?				
1.6	¿Los superiores inmediatos de los directivos que participan en programas de desarrollo están directamente implicados en su selección?	Si	No		
1.7	¿El director de RR.HH. de su empresa es miembro del Comité de Dirección?	Si	No		
1.7	¿Cuál de los siguientes directivos participan en la selección de los participantes a un PDD?				
	- El Consejero Delegado o el Presidente	Si	No		
	- El Comité de Dirección	Si	No		
	- El superior inmediato del directivo	Si	No		
	- El director de RR.HH.	Si	No		
	- El director de Formación	Si	No		
	- Otros (indique cuáles)				
1.8	Los PDD tienen un impacto directo sobre las siguientes variables relacionadas con sus directivos:				
	- promoción	Si	No		
	- subida salarial	Si	No		
	- permanencia	Si	No		
	- transferencia de conocimiento	Si	No		
	- desarrollo de competencias	Si	No		
	- actitud	Si	No		
	- productividad	Si	No		
	- capacidad de liderazgo	Si	No		
1.9	¿Qué otros aspectos relevantes destacaría en relación con los PDD en su empresa y con los directivos que participan en estos programas?				

## **Sección 2 – Diagnóstico y diseño de los programas de desarrollo directivo**

2.1	¿Los profesores o consultores que imparten los PDD tienen sesiones de trabajo previas con los altos directivos de la empresa para diseñar un programa a medida?	Si	No		
2.2	¿Los objetivos estratégicos de su empresa son un punto de partida para el diseño de los PDD?	Si	No		
2.3	¿El mapa de competencias de su equipo directivo	Si	No		

	es un punto de partida para el diseño de los PDD?		
2.4	¿Se fijan los resultados deseados del programa en la fase de diseño de los PDD?	Si	No
2.5	¿Los PDD en su empresa tienen un business plan asociado (identificación de necesidades, objetivos, análisis de la competencia, resultados deseados, rentabilidad y retorno)?	Si	No
2.6	¿Qué otros aspectos importantes destacaría en la fase de diagnóstico y diseño de los PDD para que estos tengan el mayor impacto sobre su la estrategia de su empresa y el desempeño de sus directivos?		

### **Sección 3 - Contenido y metodología**

<b>3.1</b>	<b>¿La Alta Dirección está implicada directamente en la definición de los contenidos clave de sus PDD?</b>	<b>MD</b>	<b>ED</b>	<b>N</b>	<b>DA</b>	<b>MA</b>
3.2	¿Los contenidos de los PDD están directamente relacionados con la estrategia de su empresa?	MD	ED	N	DA	MA
3.3	¿La metodología empleada en los PDD está seleccionada para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los directivos?	MD	ED	N	DA	MA
3.4	¿Qué importancia tienen los siguientes contenidos para lograr un mayor impacto de los PDD?					
	- Estrategia	MD	ED	N	DA	MA
	- Finanzas	MD	ED	N	DA	MA
	- Operaciones	MD	ED	N	DA	MA
	- Marketing	MD	ED	N	DA	MA
	- Desarrollo de personas y equipos	MD	ED	N	DA	MA
	- Desarrollo de competencias	MD	ED	N	DA	MA
	- Herramientas para la toma de decisiones	MD	ED	N	DA	MA
	- Herramientas para la medición (balance scorecard, indicadores)	MD	ED	N	DA	MA

- Gestión de proyectos	MD	ED	N	DA	MA
- Mercados de capitales	MD	ED	N	DA	MA
- Valoración de Empresas	MD	ED	N	DA	MA
- Innovación y creatividad	MD	ED	N	DA	MA
- Responsabilidad Social Corporativa	MD	ED	N	DA	MA
- Economía	MD	ED	N	DA	MA
- Aspectos sociales y políticos	MD	ED	N	DA	MA
- Entrepreneurship e intrapeneurship	MD	ED	N	DA	MA
- Conocimiento de otros sectores	MD	ED	N	DA	MA

3.5 ¿Qué otros contenidos son importantes para su empresa para lograr el mayor impacto de los PDD en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

3.6	¿Qué importancia tienen las siguientes metodologías de aprendizaje para lograr un mayor impacto de los PDD?					
- teoría, lecturas	MD	ED	N	DA	MA	
- simuladores de gestión	MD	ED	N	DA	MA	
- juegos de roles	MD	ED	N	DA	MA	
- ejercicios de autoevaluación	MD	ED	N	DA	MA	
- estudios de casos	MD	ED	N	DA	MA	
- programas de desarrollo de competencias	MD	ED	N	DA	MA	
- intercambio de experiencias entre los participantes	MD	ED	N	DA	MA	
- mentoring o coaching	MD	ED	N	DA	MA	
- talleres prácticos	MD	ED	N	DA	MA	
- desarrollo de proyectos relacionados con el área de trabajo del directivo	MD	ED	N	DA	MA	
- dibujos, gráficos, esquemas	MD	ED	N	DA	MA	
- outdoors	MD	ED	N	DA	MA	
- sesiones con directivos de su empresa	MD	ED	N	DA	MA	
- narraciones	MD	ED	N	DA	MA	
- análisis psicológicos, de personalidad o similares	MD	ED	N	DA	MA	
- sesiones con directivos de otras empresas, de distintos sectores	MD	ED	N	DA	MA	

3.7 ¿Qué otras metodologías de aprendizaje son empleadas en su empresa para que los PDD tengan el mayor impacto sobre sus directivos?

3.8 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la metodología empleada en los PDD para lograr el mayor impacto en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

3.9	La mejor duración y formato de los PDD son:					
	- 2-3 períodos presenciales intensivos con proyectos o trabajos <i>on-line</i> entre las sesiones previas	MD	ED	N	DA	MA
	- 1 o 2 días presenciales a la semana durante un periodo de 3 a 6 meses	MD	ED	N	DA	MA
	- 1 mes intensivo en un centro residencial	MD	ED	N	DA	MA
	- fines de semana	MD	ED	N	DA	MA
	- varios meses online	MD	ED	N	DA	MA

3.10 ¿Qué otros formatos utilizan en su empresa para que los PDD logren el mayor impacto sobre sus directivos?

3.11 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la duración y el formato de los PDD para lograr el mayor impacto en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

#### **Sección 4 - Evaluación y seguimiento post-programa**

4.1	<b>¿Las sesiones individuales de evaluación y feedback con los participantes son importantes para medir el impacto de los PDD?</b>	MD	ED	N	DA	MA
4.2	Para su empresa, ¿es importante realizar una evaluación interna de los PDD, independiente de la evaluación de su proveedor de formación?	MD	ED	N	DA	MA
4.3	En su empresa, ¿se hace un seguimiento a medio plazo del desempeño del directivo que ha participado en PDD?	MD	ED	N	DA	MA
4.4	¿La Alta Dirección de su empresa está involucrada en la evaluación de los PDD?	MD	ED	N	DA	MA

4.5	En su empresa, ¿se mide el impacto de los PDD sobre las siguientes variables:		
	- retorno a la inversión	Si	No
	- promoción	Si	No
	- subida salarial	Si	No
	- permanencia	Si	No
	- transferencia de conocimiento	Si	No
	- desarrollo de competencias	Si	No
	- actitud	Si	No
	- productividad	Si	No
	- capacidad de liderazgo	Si	No

4.6 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la evaluación y la medición del impacto de los PDD sobre la estrategia de su empresa y el desempeño de sus directivos?

### **Sección 5 – Sobre usted**

5.1Cuál es su posición en la empresa \_\_\_\_\_

5.2 Es usted Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

5.3 Su edad está entre: menos de 30 \_\_\_\_\_ 30-40 \_\_\_\_\_ 40-50 \_\_\_\_\_ más de 50 \_\_\_\_\_

5.4. Su organización es:

5.4.1	<b>Pública</b>	
5.4.2	Privada	
5.4.3	Sin ánimo de lucro	
5.4.4	Otra (por favor, indique cuál)	

5.5. A qué sector de actividad pertenece su organización:

5.5.1	<b>Administración del Estado</b>	
5.5.2	Administración Local	
5.5.3	Administración Autonómica	
5.5.4	Agropecuario	
5.5.5	Alimentación y Bebidas	
5.5.6	Artes Gráficas	
5.5.7	Automoción (Sector del Automóvil)	
5.5.8	Banca y Actividades Financieras	
5.5.9	Comercio	

5.5.10	Construcción y Obras Públicas	
5.5.11	Cultura y Deporte	
5.5.12	Energía	
5.5.13	Enseñanza	
5.5.14	Hostelería y Turismo	
5.5.15	Químico y Farmacéutico	
5.5.16	Nuevas Tecnologías	
5.5.17	Inmobiliario	
5.5.18	Medios de Comunicación y Publicidad	
5.5.19	Minero metalúrgico	
5.5.20	Oficinas y Despachos	
5.5.21	Pesca	
5.5.22	Sanidad	
5.5.23	Seguros	
5.5.24	Transportes	
5.5.25	Vigilancia y Seguridad	

**5.3 Cuántos empleados tiene su empresa:**

<b>5.2.1</b>	<b>Menos de 500</b>	
5.2.2	501-1.000	
5.2.3	1.001-5.000	
5.2.4	5.001-10.000	
5.2.5	10.001 – 50.000	
5.5.6	Más de 50.000	

**5.4 ¿Le gustaría recibir un resumen de las conclusiones de esta investigación? Si No**

Si ha respondido afirmativo a la pregunta anterior, por favor, indique a continuación sus datos de contactos (Nombre, Organización, E-mail, Teléfono). Sus datos van a ser tratados con confidencialidad.

---

---

---

---

Por favor, complete el cuestionario antes de 10 de Julio de 2008

## ANEXO 7. QUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CUANTITATIVA

### ANEXO 7.1b. FORMATO DIRECTORES RR.HH

#### CÓMO COMPLETAR ESTE CUESTIONARIO

Este cuestionario ha sido diseñado para contestarlo de forma fácil y rápida. La mayoría de las preguntas se responden marcando con una cruz en la opción correspondiente. En los pre-test realizados se ha estimado un tiempo de respuesta de alrededor de 10 minutos.

El cuestionario le pregunta sobre los factores reales que influyen en el diseño, desarrollo y evaluación de los Programas de Desarrollo Directivo en su empresa.

Los Programas de Desarrollo Directivo (de aquí en adelante PDD) son los programas con contenidos en todas las áreas de *management*, y que cuentan además con un módulo transversal de desarrollo de habilidades o competencias directivas.

Muchas gracias por su colaboración.

Muy en desacuerdo MD	En desacuerdo ED	Neutro N	De acuerdo DA	Muy de acuerdo MA
----------------------------	---------------------	-------------	------------------	-------------------------

#### Sección 1 – Aspectos Estratégicos

1.1	¿Los planes de formación de directivos son considerados estratégicos por su Comité de Dirección?	MD	ED	N	DA	MA
1.2	¿Los PDD representan un factor clave en el plan de carrera de los directivos de su empresa?	MD	ED	N	DA	MA
1.3	En su empresa, ¿los planes de formación para directivos se definen en el Comité de Dirección?	Si		No		
1.4	¿El presupuesto de formación está aprobado por el máximo directivo (Consejero Delegado, Director General) en su empresa?	Si		No		
1.5	En su empresa, ¿los superiores inmediatos de los directivos que participan en un PDD están directamente implicados en su selección?	Si		No		
1.6	El director de RRHH de su empresa es miembro del Comité de Dirección?	Si		No		

1.7	Cuál de los siguientes directivos participan en la selección de los participantes a un PDD?					
	- El Consejero Delegado o el Presidente	Si		No		
	- El Comité de Dirección	Si		No		
	- El superior inmediato del directivo que participa en el programa	Si		No		
	- El director de RR.HH.	Si		No		
	- El director de Formación	Si		No		
	- Otros (indique cuáles)					
1.8	En su empresa, ¿los PDD tienen un alto impacto en la promoción de sus directivos?	MD	ED	N	DA	MA
1.9	En su empresa, ¿los PDD tienen un alto impacto sobre la subida salarial de sus directivos?	MD	ED	N	DA	MA
1.10	En su empresa, ¿los PDD tienen un alto impacto sobre la permanencia de los directivos?	MD	ED	N	DA	MA
1.11	¿Los PDD son una herramienta eficaz para transferir conocimiento dentro de su empresa?	MD	ED	N	DA	MA
1.12	¿Los PDD son una herramienta eficaz para desarrollar las competencias requeridas de sus directivos?	MD	ED	N	DA	MA
1.13	¿Los PDD son una herramienta eficaz para mejorar la actitud de sus directivos en sus puestos de trabajo?	MD	ED	N	DA	MA
1.14	¿Los PDD son una herramienta eficaz para mejorar la productividad de sus directivos y sus equipos?	MD	ED	N	DA	MA
1.15	¿Los PDD son una herramienta eficaz para mejorar la capacidad de liderazgo en su empresa?	MD	ED	N	DA	MA
1.16	Los PDD tienen un impacto directo sobre las siguientes variables relacionadas con sus directivos:					
	- promoción	Si		No		
	- subida salarial	Si		No		
	- permanencia	Si		No		
	- transferencia de conocimiento	Si		No		
	- desarrollo de competencias	Si		No		
	- actitud	Si		No		
	- productividad	Si		No		
	- capacidad de liderazgo	Si		No		
1.17	¿Qué otros aspectos relevantes destacaría en relación con los PDD en su empresa y con los directivos que participan en estos programas?					

## Sección 2 – Diagnóstico y diseño de los programas de desarrollo directivo

2.1	¿Se realiza una evaluación previa ( <i>assessment</i> ) para identificar las necesidades específicas de sus directivos antes de contratar un PDD?	Si	No
2.2	¿Se realizan entrevistas individuales con los directivos seleccionados para participar en un PDD para identificar sus necesidades específicas?	Si	No
2.3	¿Se realiza un estudio previo de los proveedores de formación para identificar el más idóneo para los objetivos estratégicos de su empresa?	Si	No
2.4	¿Los profesores o consultores que imparten los programas tienen reuniones de trabajo previas con los altos directivos de la empresa para diseñar el programa a su medida?	Si	No
2.5	¿Los objetivos estratégicos de su empresa son un punto de partida para el diseño de los PDD?	Si	No
2.6	¿El mapa (o la lista) de competencias de su equipo directivo es un punto de partida para el diseño de los PDD?	Si	No
2.7	¿Se fijan los resultados deseados del PDD en la fase de diseño?	Si	No
2.8	¿El diseño del programa es considerado la parte más crítica del PDD?	Si	No
2.9	¿Realizan un informe con el diagnóstico previo (identificación de necesidades) para su Comité de Dirección?	Si	No
2.10	¿Se definen las herramientas de evaluación del programa en la fase de diseño de los PDD?	Si	No
2.11	¿Los PDD en su empresa tienen un <i>business plan</i> asociado (identificación de necesidades, objetivos, análisis de la competencia, resultados deseados, rentabilidad y retorno)?	Si	No
2.12	¿Qué otros aspectos importantes destacaría en la fase de diagnóstico y diseño de los PDD para que estos tengan el mayor impacto sobre la estrategia de su empresa y el desempeño de sus directivos?		

## Sección 3 - Contenido y metodología

3.1	¿El Comité de Dirección está implicado directamente en la definición de los contenidos clave de sus PDD?	MD	ED	N	DA	MA
-----	--	----	----	---	----	----

3.2	¿Los contenidos de los PDD están directamente relacionados con la estrategia de su empresa?	MD	ED	N	DA	MA
3.3	¿La metodología empleada en los PDD se selecciona para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los directivos?	MD	ED	N	DA	MA
3.4	¿Qué importancia tienen los siguientes contenidos para lograr un mayor impacto de los PDD?					
	- Estrategia	MD	ED	N	DA	MA
	- Finanzas	MD	ED	N	DA	MA
	- Operaciones	MD	ED	N	DA	MA
	- Marketing	MD	ED	N	DA	MA
	- Desarrollo de personas y equipos	MD	ED	N	DA	MA
	- Desarrollo de competencias	MD	ED	N	DA	MA
	- Herramientas para la toma de decisiones	MD	ED	N	DA	MA
	- Herramientas para la medición ( <i>balance scorecard</i> , indicadores)	MD	ED	N	DA	MA
	- Gestión de proyectos	MD	ED	N	DA	MA
	- Mercados de capitales	MD	ED	N	DA	MA
	- Valoración de Empresas	MD	ED	N	DA	MA
	- Innovación y creatividad	MD	ED	N	DA	MA
	- Responsabilidad Social Corporativa	MD	ED	N	DA	MA
	- Economía	MD	ED	N	DA	MA
	- Aspectos sociales y políticos	MD	ED	N	DA	MA
	- Entrepreneurship e intrapeneurship	MD	ED	N	DA	MA
	- Conocimiento de otros sectores	MD	ED	N	DA	MA
3.5	¿Qué otros contenidos son importantes para lograr el mayor impacto de los PDD en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?					
3.6	¿Qué importancia tienen las siguientes metodologías de aprendizaje para lograr un mayor impacto de los PDD?					
	- teoría, lecturas	MD	ED	N	DA	MA
	- simuladores de gestión	MD	ED	N	DA	MA

	- juegos de roles	MD	ED	N	DA	MA
	- ejercicios de autoevaluación	MD	ED	N	DA	MA
	- estudios de casos	MD	ED	N	DA	MA
	- programas de desarrollo de competencias	MD	ED	N	DA	MA
	- intercambio de experiencias entre los participantes	MD	ED	N	DA	MA
	- mentoring o coaching	MD	ED	N	DA	MA
	- talleres prácticos	MD	ED	N	DA	MA
	- desarrollo de proyectos relacionados con el área de trabajo del directivo	MD	ED	N	DA	MA
	- dibujos, gráficos, esquemas	MD	ED	N	DA	MA
	- outdoors	MD	ED	N	DA	MA
	- sesiones con directivos de su empresa	MD	ED	N	DA	MA
	- narraciones	MD	ED	N	DA	MA
	- análisis psicológicos, de personalidad o similares	MD	ED	N	DA	MA
	- sesiones con directivos de otras empresas, de distintos sectores	MD	ED	N	DA	MA

3.7 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la metodología empleada en los PDD para lograr el mayor impacto en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

3.8	La duración óptima y el formato adecuado de los PDD son:					
	- 2-3 períodos presenciales intensivos con proyectos o trabajos on-line entre las sesiones	MD	ED	N	DA	MA
	- 1 o 2 días presenciales a la semana durante un período de 3 a 6 meses	MD	ED	N	DA	MA
	- 1 mes intensivo en un centro residencial	MD	ED	N	DA	MA
	- fines de semana	MD	ED	N	DA	MA
	- varios meses online	MD	ED	N	DA	MA

3.9 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la duración y el formato de los PDD para lograr el mayor impacto en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

#### **Sección 4 - Evaluación y seguimiento post-programa**

<b>4.1</b>	<b>¿Las sesiones individuales de evaluación y <i>feedback</i> con los participantes son importantes para medir el impacto de los PDD?</b>	<b>MD</b>	<b>ED</b>	<b>N</b>	<b>DA</b>	<b>MA</b>
4.2	Para su empresa, ¿es importante realizar una evaluación interna de los PDD, independiente de la evaluación de su proveedor de formación?	MD	ED	N	DA	MA
4.3	En su empresa, ¿se hace un seguimiento a medio plazo del desempeño del directivo que ha participado en un PDD?	MD	ED	N	DA	MA
4.4	¿El Comité de Dirección de su empresa está involucrado en la evaluación de los PDD?	MD	ED	N	DA	MA
4.5	¿Los superiores inmediatos están involucrados en la evaluación de los PDD?	MD	ED	N	DA	MA
4.6	¿Se mide el impacto del PDD en relación con su retorno de la inversión?	Si			No	
4.7	¿Se mide el impacto del PDD en relación con el rendimiento del directivo?	Si			No	
4.8	¿Se mide el impacto del PDD en relación con la permanencia del directivo en la empresa?	Si			No	
4.9	¿Se mide el impacto del PDD en relación con la promoción del directivo?	Si			No	
4.10	¿Se mide el impacto del PDD en relación con las competencias de liderazgo del directivo?	Si			No	
4.11	¿Se mide el impacto del PDD en relación con la transferencia de conocimiento dentro del equipo del directivo?	Si			No	
4.12	¿Se mide el impacto del programa en relación con el comportamiento del directivo en la empresa (clima organizativo)?	Si			No	
4.13	¿Se realiza una medición del PDD posterior a su fecha de conclusión?	Si			No	
4.14	¿Se realizan evaluaciones de competencias ( <i>assessment</i> ) posteriores al PDD?	Si			No	
4.15	¿Se definen programas de actualización posteriores a los PDD?	Si			No	
4.16	¿La medición de los resultados de formación es un asunto importante en su empresa?	Si			No	
4.17	¿Es un objetivo en su empresa la mejora de los sistemas actuales de medición de la formación?	Si			No	
4.18	¿Las siguientes herramientas de evaluación se utilizan en su empresa para medir los resultados					

	de los PDD:		
	- hojas de evaluación a la finalización de cada sesión	Si	No
	- evaluación de competencias durante programa	Si	No
	- evaluación de competencias posterior al programa (mínimo 3 meses después)	Si	No
	- evaluaciones individuales con los directivos participantes	Si	No
	- la implantación real en la empresa de los proyectos desarrollados en el PDD (si aplica)	Si	No
	- cuestionario de clima organizativo	Si	No
	- medición de la productividad		
	- pruebas psicológicas o de personalidad		
4.19 ¿Qué otras herramientas de evaluación utilizan en su empresa para medir los resultados de los PDD?			
4.20 En su empresa, ¿se mide el impacto de los PDD sobre las siguientes variables:			
	- retorno de la inversión	Si	No
	- promoción	Si	No
	- subida salarial	Si	No
	- permanencia	Si	No
	- transferencia de conocimiento	Si	No
	- desarrollo de competencias	Si	No
	- actitud	Si	No
	- productividad	Si	No
	- capacidad de liderazgo	Si	No
4.21 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la evaluación y la medición del impacto de los PDD sobre la estrategia de su empresa y el desempeño de sus directivos?			

## **Sección 5 – Sobre usted**

**5.1** Cuál es su posición en la empresa? \_\_\_\_\_

**5.2** Es usted Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

**5.3** Su edad está entre: menos de 30 \_\_\_\_\_ 30-40 \_\_\_\_\_ 40-50 \_\_\_\_\_ más de 50 \_\_\_\_\_

**5.4.** Su organización es:

<b>5.4.1</b>	<b>Pública</b>	
5.4.2	Privada	
5.4.3	Sin ánimo de lucro	
5.4.4	Otra (por favor, indique cuál)	

**5.5.** A qué sector de actividad pertenece su organización:

<b>5..5.1</b>	<b>Administración del Estado</b>	
5.5.2	Administración Local	
5.5.3	Administración Autonómica	
5.5.4	Agropecuario	
5.5.5	Alimentación y Bebidas	
5.5.6	Artes Gráficas	
5.5.7	Automoción (Sector del Automóvil)	
5.5.8	Banca y Actividades Financieras	
5.5.9	Comercio	
5.5.10	Construcción y Obras Públicas	
5.5.11	Cultura y Deporte	
5.5.12	Energía	
5.5.13	Enseñanza	
5.5.14	Hostelería y Turismo	
5.5.15	Químico y Farmacéutico	
5.5.16	Nuevas Tecnologías	
5.5.17	Inmobiliario	
5.5.18	Medios de Comunicación y Publicidad	
5.5.19	Minero metalúrgico	
5.5.20	Oficinas y Despachos	
5.5.21	Pesca	
5.5.22	Sanidad	
5.5.23	Seguros	
5.5.24	Transportes	
5.5.25	Vigilancia y Seguridad	

**5.3 Cuántos empleados tiene su empresa:**

<b>5.2.1</b>	<b>Menos de 500</b>	
5.2.2	501-1.000	
5.2.3	1.001-5.000	
5.2.4	5.001-10.000	
5.2.5	10.001 – 50.000	
5.5.6	Más de 50.000	

<b>5.4</b>	<b>¿Le gustaría recibir un resumen de las conclusiones de esta investigación?</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
------------	---	-----------	-----------

Si ha respondido afirmativo a la pregunta anterior, por favor, indique a continuación sus datos de contactos (Nombre, Organización, E-mail, Teléfono). Sus datos van a ser tratados con confidencialidad.

---

Por favor, complete el cuestionario antes de 10 de Julio de 2008

## ANEXO 7.2. INFORME PRELIMINAR DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

### ANEXO 7.2a. DIRECTORES UNIDAD DE NEGOCIO

#### Sección 1 – Aspectos Estratégicos

##### 1.1 ¿Los planes de formación de directivos son considerados estratégicos por su Comité de Dirección?

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>4</b> ( 9%)	
Neutro	<b>4</b> ( 9%)	
De acuerdo	<b>26</b> (60%)	
Muy de acuerdo	<b>9</b> (21%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> ( 0%)	

##### 1.2 ¿Los PDD representan un factor clave en el plan de carrera de los directivos de su empresa?

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>5</b> (12%)	
Neutro	<b>9</b> (21%)	
De acuerdo	<b>22</b> (51%)	
Muy de acuerdo	<b>7</b> (16%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> ( 0%)	

##### 1.3 En su empresa, ¿los planes de formación para directivos se definen en el Comité de Dirección?

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>10</b> (23%)	
Neutro	<b>11</b> (26%)	
De acuerdo	<b>16</b> (37%)	
Muy de acuerdo	<b>5</b> (12%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> ( 0%)	

##### 1.4 ¿El presupuesto de formación está aprobado por el máximo directivo de su empresa (Consejero Delegado, Director General)?

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>5</b> (12%)	■
Neutro	<b>3</b> ( 7%)	■
De acuerdo	<b>18</b> (42%)	■
Muy de acuerdo	<b>15</b> (35%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b> ( 2%)	

**1.5 ¿Los superiores inmediatos de los directivos que participan en un PDD están directamente implicados en su selección?**

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>2</b> ( 5%)	■
Neutro	<b>8</b> (19%)	■
De acuerdo	<b>19</b> (44%)	■
Muy de acuerdo	<b>12</b> (28%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b> ( 2%)	

**1.6 ¿El director de RRHH de su empresa es miembro del Comité de Dirección?**

Si	<b>30</b> (70%)	
No	<b>13</b> (30%)	■
ninguna respuesta	<b>0</b> ( 0%)	

**1.7 ¿Cuál de los siguientes directivos participan en la selección de los participantes a un PDD?**

El Consejero Delegado o el Presidente	<b>14</b> (33%)	■
El Comité de Dirección	<b>23</b> (53%)	■
El superior inmediato del directivo que participa en el programa	<b>26</b> (60%)	■
El Director de RRHH	<b>19</b> (44%)	■
El Director de Formación	<b>13</b> (30%)	■
Otros (indique cuáles)	<b>1</b> ( 2%)	

**1.8 ¿Los PDD tienen un impacto directo sobre las siguientes variables relacionadas con sus directivos:**

Promoción	<b>17</b> (40%)	■
Subida salarial	<b>7</b> (16%)	■
Permanencia	<b>18</b> (42%)	■

Transferencia de conocimiento	<b>16</b> (37%)	
Desarrollo de competencias	<b>33</b> (77%)	
Actitud	<b>22</b> (51%)	
Productividad	<b>15</b> (35%)	
Capacidad de liderazgo	<b>31</b> (72%)	

**1.9 ¿Qué otros aspectos relevantes destacaría en relación con los PDD en su empresa y con los directivos que participan en estos programas?**  
16 respuestas [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

## Sección 2 – Diagnóstico y diseño de los programas de desarrollo directivo

**2.1 ¿Los profesores o consultores que imparten los PDD tienen reuniones de trabajo previas con los altos directivos de la empresa para diseñar el programa a medida?**

Si	<b>24</b> (56%)	
No	<b>19</b> (44%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> (0%)	

**2.2 ¿Los objetivos estratégicos de su empresa son un punto de partida para el diseño de los PDD?**

Si	<b>31</b> (72%)	
No	<b>12</b> (28%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> (0%)	

**2.3 ¿El mapa de competencias de su equipo directivo es un punto de partida para el diseño de los PDD?**

Si	<b>30</b> (70%)	
No	<b>13</b> (30%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> (0%)	

**2.4 ¿Se fijan los resultados deseados del PDD en la fase de diseño?**

Si	<b>31</b> (72%)	
No	<b>12</b> (28%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> (0%)	

**2.5 ¿Los PDD en su empresa tienen un business plan asociado**

**(identificación de necesidades, objetivos, análisis de la competencia, resultados deseados, rentabilidad y retorno)?**

Si	<b>21</b> (49%)	
No	<b>22</b> (51%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> (0%)	

**2.6 ¿Qué otros aspectos importantes destacaría en la fase de diagnóstico y diseño de los PDD para que estos tengan el mayor impacto sobre la estrategia de su empresa y el desempeño de sus directivos?**

**11 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

## Sección 3 - Contenido y metodología

**3.1 ¿El Comité de Dirección está implicado directamente en la definición de los contenidos clave de sus PDD?**

Muy en desacuerdo	<b>1</b> (2%)	
En desacuerdo	<b>8</b> (19%)	
Neutro	<b>14</b> (33%)	
De acuerdo	<b>19</b> (44%)	
Muy de acuerdo	<b>1</b> (2%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> (0%)	

**3.2 ¿Los contenidos de los PDD están directamente relacionados con la estrategia de su empresa?**

Muy en desacuerdo	<b>0</b> (0%)	
En desacuerdo	<b>5</b> (12%)	
Neutro	<b>13</b> (30%)	
De acuerdo	<b>18</b> (42%)	
Muy de acuerdo	<b>7</b> (16%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> (0%)	

**3.3 ¿La metodología empleada en los PDD se selecciona para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los directivos?**

Muy en desacuerdo	<b>1</b> (2%)	
En desacuerdo	<b>5</b> (12%)	
Neutro	<b>7</b> (16%)	
De acuerdo	<b>22</b> (51%)	
Muy de acuerdo	<b>8</b> (19%)	

ninguna respuesta 0 ( 0%)

### 3.4 ¿Qué importancia tienen los siguientes contenidos para lograr un mayor impacto de los PDD?

#### Estrategia

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	1	( 2%)	■
Neutro	1	( 2%)	■
De acuerdo	22	(51%)	■
Muy de acuerdo	19	(44%)	■
ninguna respuesta	0	( 0%)	

#### Finanzas

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	2	( 5%)	■
Neutro	7	(16%)	■
De acuerdo	26	(60%)	■
Muy de acuerdo	7	(16%)	■
ninguna respuesta	1	( 2%)	■

#### Operaciones

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	4	( 9%)	■
Neutro	13	(30%)	■
De acuerdo	23	(53%)	■
Muy de acuerdo	3	( 7%)	■
ninguna respuesta	0	( 0%)	

#### Marketing

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	4	( 9%)	■
Neutro	15	(35%)	■
De acuerdo	17	(40%)	■
Muy de acuerdo	7	(16%)	■
ninguna respuesta	0	( 0%)	

### Desarrollo de personas y equipos

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	4	( 9%)	■
De acuerdo	14	(33%)	■
Muy de acuerdo	24	(56%)	■
ninguna respuesta	1	( 2%)	■

### Desarrollo de competencias

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	1	( 2%)	■
Neutro	4	( 9%)	■
De acuerdo	21	(49%)	■
Muy de acuerdo	16	(37%)	■
ninguna respuesta	1	( 2%)	■

### Herramientas para la toma de decisiones

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	2	( 5%)	■
Neutro	8	(19%)	■
De acuerdo	17	(40%)	■
Muy de acuerdo	16	(37%)	■
ninguna respuesta	0	( 0%)	

### Herramientas para la medición (*balance scorecard*, indicadores)

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	6	(14%)	■
Neutro	12	(28%)	■
De acuerdo	17	(40%)	■
Muy de acuerdo	7	(16%)	■
ninguna respuesta	1	( 2%)	■

### Gestión de proyectos

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	4	( 9%)	■
Neutro	10	(23%)	■

De acuerdo **23** (53%)   
Muy de acuerdo **6** (14%)   
*ninguna respuesta* **0** ( 0%)

### **Mercados de capitales**

Muy en desacuerdo **4** ( 9%)   
En desacuerdo **9** (21%)   
Neutro **21** (49%)   
De acuerdo **7** (16%)   
Muy de acuerdo **1** ( 2%)   
*ninguna respuesta* **1** ( 2%) 

### **Valoración de Empresas**

Muy en desacuerdo **3** ( 7%)   
En desacuerdo **10** (23%)   
Neutro **15** (35%)   
De acuerdo **10** (23%)   
Muy de acuerdo **4** ( 9%)   
*ninguna respuesta* **1** ( 2%) 

### **Innovación y creatividad**

Muy en desacuerdo **1** ( 2%)   
En desacuerdo **3** ( 7%)   
Neutro **5** (12%)   
De acuerdo **18** (42%)   
Muy de acuerdo **15** (35%)   
*ninguna respuesta* **1** ( 2%) 

### **Responsabilidad Social Corporativa**

Muy en desacuerdo **3** ( 7%)   
En desacuerdo **5** (12%)   
Neutro **15** (35%)   
De acuerdo **16** (37%)   
Muy de acuerdo **4** ( 9%)   
*ninguna respuesta* **0** ( 0%)

### **Economía**

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>7</b> (16%)	
Neutro	<b>13</b> (30%)	
De acuerdo	<b>18</b> (42%)	
Muy de acuerdo	<b>4</b> ( 9%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>1</b> ( 2%)	

### **Aspectos sociales y políticos**

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>6</b> (14%)	
Neutro	<b>16</b> (37%)	
De acuerdo	<b>17</b> (40%)	
Muy de acuerdo	<b>2</b> ( 5%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>1</b> ( 2%)	

### **Entrepreneurship e intrapreneurship**

Muy en desacuerdo	<b>2</b> ( 5%)	
En desacuerdo	<b>6</b> (14%)	
Neutro	<b>14</b> (33%)	
De acuerdo	<b>11</b> (26%)	
Muy de acuerdo	<b>9</b> (21%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>1</b> ( 2%)	

### **Conocimiento de otros sectores**

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>7</b> (16%)	
Neutro	<b>18</b> (42%)	
De acuerdo	<b>15</b> (35%)	
Muy de acuerdo	<b>2</b> ( 5%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>0</b> ( 0%)	

### **3.5 ¿Qué otros contenidos son importantes para su empresa para lograr el mayor impacto de los PDDs en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?**

**9 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

### 3.6 ¿Qué importancia tienen las siguientes metodologías de aprendizaje para lograr un mayor impacto de los PDD?

#### Teoría, lecturas

Muy en desacuerdo	<b>0</b>	( 0%)	
En desacuerdo	<b>5</b>	(12%)	
Neutro	<b>8</b>	(19%)	
De acuerdo	<b>24</b>	(56%)	
Muy de acuerdo	<b>6</b>	(14%)	
ninguna respuesta	<b>0</b>	( 0%)	

#### Simuladores de gestión

Muy en desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	
En desacuerdo	<b>2</b>	( 5%)	
Neutro	<b>4</b>	( 9%)	
De acuerdo	<b>20</b>	(47%)	
Muy de acuerdo	<b>16</b>	(37%)	
ninguna respuesta	<b>0</b>	( 0%)	

#### Juegos de roles

Muy en desacuerdo	<b>0</b>	( 0%)	
En desacuerdo	<b>3</b>	( 7%)	
Neutro	<b>4</b>	( 9%)	
De acuerdo	<b>22</b>	(51%)	
Muy de acuerdo	<b>14</b>	(33%)	
ninguna respuesta	<b>0</b>	( 0%)	

#### Ejercicios de autoevaluación

Muy en desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	
En desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	
Neutro	<b>4</b>	( 9%)	
De acuerdo	<b>24</b>	(56%)	
Muy de acuerdo	<b>13</b>	(30%)	
ninguna respuesta	<b>0</b>	( 0%)	

#### Estudios de casos

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	4	( 9%)	■
De acuerdo	24	(56%)	■
Muy de acuerdo	15	(35%)	■
ninguna respuesta	0	( 0%)	

#### Programas de desarrollo de competencias

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	5	(12%)	■
De acuerdo	29	(67%)	■
Muy de acuerdo	9	(21%)	■
ninguna respuesta	0	( 0%)	

#### Intercambio de experiencias entre los participantes

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	1	( 2%)	■
De acuerdo	22	(51%)	■
Muy de acuerdo	19	(44%)	■
ninguna respuesta	1	( 2%)	■

#### Mentoring o coaching

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	1	( 2%)	■
Neutro	8	(19%)	■
De acuerdo	19	(44%)	■
Muy de acuerdo	15	(35%)	■
ninguna respuesta	0	( 0%)	

#### Talleres prácticos

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	5	(12%)	■
De acuerdo	23	(53%)	■

Muy de acuerdo **15** (35%)   
*ninguna respuesta* **0** (0%)

### **Desarrollo de proyectos relacionados con el área de trabajo del directivo**

Muy en desacuerdo **0** (0%)  
En desacuerdo **1** (2%)   
Neutro **6** (14%)   
De acuerdo **23** (53%)   
Muy de acuerdo **13** (30%)   
*ninguna respuesta* **0** (0%)

### **Dibujos, gráficos, esquemas**

Muy en desacuerdo **2** (5%)   
En desacuerdo **1** (2%)   
Neutro **20** (47%)   
De acuerdo **16** (37%)   
Muy de acuerdo **4** (9%)   
*ninguna respuesta* **0** (0%)

### **Outdoors**

Muy en desacuerdo **2** (5%)   
En desacuerdo **1** (2%)   
Neutro **14** (33%)   
De acuerdo **19** (44%)   
Muy de acuerdo **6** (14%)   
*ninguna respuesta* **1** (2%) 

### **Sesiones con directivos de su empresa**

Muy en desacuerdo **0** (0%)  
En desacuerdo **2** (5%)   
Neutro **7** (16%)   
De acuerdo **21** (49%)   
Muy de acuerdo **12** (28%)   
*ninguna respuesta* **1** (2%) 

### Narraciones

Muy en desacuerdo	<u>2</u> ( 5%)	■
En desacuerdo	<u>5</u> (12%)	■
Neutro	<u>25</u> (58%)	■
De acuerdo	<u>10</u> (23%)	■
Muy de acuerdo	<u>1</u> ( 2%)	■
ninguna respuesta	<u>0</u> ( 0%)	

### Análisis psicológicos, de personalidad o similares

Muy en desacuerdo	<u>2</u> ( 5%)	■
En desacuerdo	<u>6</u> (14%)	■
Neutro	<u>14</u> (33%)	■
De acuerdo	<u>16</u> (37%)	■
Muy de acuerdo	<u>5</u> (12%)	■
ninguna respuesta	<u>0</u> ( 0%)	

### Sesiones con directivos de otras empresas, de distintos sectores

Muy en desacuerdo	<u>2</u> ( 5%)	■
En desacuerdo	<u>4</u> ( 9%)	■
Neutro	<u>8</u> (19%)	■
De acuerdo	<u>19</u> (44%)	■
Muy de acuerdo	<u>10</u> (23%)	■
ninguna respuesta	<u>0</u> ( 0%)	

### 3.7 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la metodología empleada en los PDD para lograr el mayor impacto en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

6 respuestas [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

### 3.8 La duración óptima y formato más adecuado de los PDD son:

#### 2-3 períodos presenciales intensivos con proyectos o trabajos on-line entre las sesiones

Muy en desacuerdo	<u>0</u> ( 0%)	
En desacuerdo	<u>3</u> ( 7%)	■
Neutro	<u>8</u> (19%)	■
De acuerdo	<u>22</u> (51%)	■
Muy de acuerdo	<u>10</u> (23%)	■

ninguna respuesta 0 ( 0%)

### 1 o 2 días presenciales a la semana durante un periodo de 3 a 6 meses

Muy en desacuerdo 2 ( 5%) ■  
En desacuerdo 2 ( 5%) ■  
Neutro 3 ( 7%) ■  
De acuerdo 26 (60%) ■■■■■  
Muy de acuerdo 9 (21%) ■■  
ninguna respuesta 1 ( 2%) ■

### 1 mes intensivo en un centro residencial

Muy en desacuerdo 4 ( 9%) ■  
En desacuerdo 18 (42%) ■■■■■  
Neutro 15 (35%) ■■■■■  
De acuerdo 4 ( 9%) ■  
Muy de acuerdo 2 ( 5%) ■  
ninguna respuesta 0 ( 0%)

### Fines de semana

Muy en desacuerdo 4 ( 9%) ■  
En desacuerdo 20 (47%) ■■■■■  
Neutro 9 (21%) ■■  
De acuerdo 7 (16%) ■■  
Muy de acuerdo 3 ( 7%) ■  
ninguna respuesta 0 ( 0%)

### Varios meses on-line

Muy en desacuerdo 8 (19%) ■■  
En desacuerdo 20 (47%) ■■■■■  
Neutro 10 (23%) ■■  
De acuerdo 4 ( 9%) ■  
Muy de acuerdo 1 ( 2%) ■  
ninguna respuesta 0 ( 0%)

### 3.9 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la duración y el formato de los PDD para lograr el mayor impacto en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

7 respuestas [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

## Sección 4 - Evaluación y seguimiento post-programa

### 4.1 ¿Las sesiones individuales de evaluación y *feedback* con los participantes son importantes para medir el impacto de los PDD?

Muy en desacuerdo	<b>0</b>	( 0%)	
En desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	■
Neutro	<b>3</b>	( 7%)	■
De acuerdo	<b>24</b>	(56%)	■
Muy de acuerdo	<b>13</b>	(30%)	■
ninguna respuesta	<b>2</b>	( 5%)	■

### 4.2 Para su empresa, ¿es importante realizar una evaluación interna de los PDD, independiente de la evaluación de su proveedor de formación?

Muy en desacuerdo	<b>0</b>	( 0%)	
En desacuerdo	<b>3</b>	( 7%)	■
Neutro	<b>3</b>	( 7%)	■
De acuerdo	<b>25</b>	(58%)	■
Muy de acuerdo	<b>11</b>	(26%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b>	( 2%)	■

### 4.3 En su empresa, ¿se hace un seguimiento a medio plazo del desempeño del directivo que ha participado en PDD?

Muy en desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	■
En desacuerdo	<b>4</b>	( 9%)	■
Neutro	<b>11</b>	(26%)	■
De acuerdo	<b>20</b>	(47%)	■
Muy de acuerdo	<b>6</b>	(14%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b>	( 2%)	■

### 4.4 ¿El Comité de Dirección de su empresa está involucrado en la evaluación de los PDD?

Muy en desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	■
En desacuerdo	<b>7</b>	(16%)	■

Neutro	<b>20</b> (47%)	
De acuerdo	<b>11</b> (26%)	
Muy de acuerdo	<b>2</b> ( 5%)	
ninguna respuesta	<b>2</b> ( 5%)	

#### 4.5 ¿La medición de los resultados de formación es un asunto importante en su empresa?

Si	<b>32</b> (74%)	
No	<b>9</b> (21%)	
ninguna respuesta	<b>2</b> ( 5%)	

#### 4.6 En su empresa, ¿se mide el impacto de los PDD sobre las siguientes variables:

Retorno a la inversión	<b>12</b> (28%)	
Promoción	<b>17</b> (40%)	
Subida salarial	<b>3</b> ( 7%)	
Permanencia	<b>19</b> (44%)	
Transferencia de conocimiento	<b>17</b> (40%)	
Desarrollo de competencias	<b>30</b> (70%)	
Actitud	<b>21</b> (49%)	
Productividad	<b>20</b> (47%)	
Capacidad de liderazgo	<b>32</b> (74%)	

#### 4.7 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la evaluación y la medición del impacto de los PDD sobre la estrategia de su empresa y el desempeño de sus directivos?

7 respuestas [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

## Sección 5 – Sobre usted

#### 5.1 ¿Cuál es su posición en la empresa?

32 respuestas [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

##### Es usted

Hombre	<b>29</b> (67%)	
Mujer	<b>14</b> (33%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> ( 0%)	

**Su edad está entre**

menos de 30	<b>0</b> ( 0%)	
entre 30 y 40	<b>13</b> (30%)	
entre 40 y 50	<b>23</b> (53%)	
más de 50	<b>7</b> (16%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>0</b> ( 0%)	

**Su organización es:**

Pública	<b>6</b> (14%)	
Privada	<b>35</b> (81%)	
Sin ánimo de lucro	<b>1</b> ( 2%)	
Otra (por favor, indique cuál)	<b>0</b> ( 0%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>1</b> ( 2%)	

**A qué sector de actividad pertenece su organización:**

Administración del Estado	<b>1</b> ( 2%)	
Administración Local	<b>2</b> ( 5%)	
Administración Autonómica	<b>1</b> ( 2%)	
Agropecuario	<b>1</b> ( 2%)	
Alimentación y Bebidas	<b>1</b> ( 2%)	
Artes Gráficas	<b>0</b> ( 0%)	
Automoción (Sector del Automóvil)	<b>0</b> ( 0%)	
Banca y Actividades Financieras	<b>5</b> (12%)	
Comercio	<b>1</b> ( 2%)	
Construcción y Obras Públicas	<b>1</b> ( 2%)	
Cultura y Deporte	<b>0</b> ( 0%)	
Energía	<b>5</b> (12%)	
Enseñanza	<b>2</b> ( 5%)	
Hostelería y Turismo	<b>1</b> ( 2%)	
Químico y Farmacéutico	<b>0</b> ( 0%)	
Nuevas Tecnologías	<b>9</b> (21%)	
Inmobiliario	<b>1</b> ( 2%)	
Medios de Comunicación y Publicidad	<b>3</b> ( 7%)	
Minero metalúrgico	<b>0</b> ( 0%)	
Oficinas y Despachos	<b>3</b> ( 7%)	

Pesca	0	( 0%)
Sanidad	0	( 0%)
Seguros	<u>1</u>	( 2%)
Transportes	<u>4</u>	( 9%) ■
Vigilancia y Seguridad	0	( 0%)
ninguna respuesta	1	( 2%)

**¿Cuántos empleados tiene su empresa?:**

Menos de 500	<u>15</u>	(35%) ■■■■
501-1.000	<u>3</u>	( 7%) ■
1.001-5.000	<u>8</u>	(19%) ■■
5.001-10.000	<u>5</u>	(12%) ■
10.001 – 50.000	<u>7</u>	(16%) ■■
Más de 50.000	<u>4</u>	( 9%) ■
ninguna respuesta	1	( 2%)

**¿Le gustaría recibir un resumen de las conclusiones de esta investigación?**

Si	<u>30</u>	(70%)
No	<u>12</u>	(28%) ■■
ninguna respuesta	1	( 2%)

**Si ha respondido afirmativo a la pregunta anterior, por favor, indique a continuación sus datos de contactos (Nombre, Organización, E-mail, Teléfono). Sus datos van a ser tratados con confidencialidad.**

**Nombre**

**30 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**Organización**

**29 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**E-mail**

**30 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**Teléfono**

**26 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

Por favor, complete el cuestionario antes de 10 de Julio de 2008

## ANEXO 7.2. INFORME PRELIMINAR DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA

### ANEXO 7.2b. DIRECTORES RR.HH.

## Sección 1 – Aspectos Estratégicos

### 1.1 ¿Los planes de formación de directivos son considerados estratégicos para su Comité de Dirección?

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>3</b> ( 5%)	
Neutro	<b>5</b> ( 8%)	
De acuerdo	<b>33</b> (54%)	
Muy de acuerdo	<b>19</b> (31%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> ( 0%)	

### 1.2 ¿Los PDD representan un factor clave en el plan de carrera de los directivos de su empresa?

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>7</b> (11%)	
Neutro	<b>7</b> (11%)	
De acuerdo	<b>34</b> (56%)	
Muy de acuerdo	<b>13</b> (21%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> ( 0%)	

### 1.3 En su empresa, ¿los planes de formación para directivos se definen en el Comité de Dirección?

Si	<b>34</b> (56%)	
No	<b>27</b> (44%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> ( 0%)	

### 1.4 ¿El presupuesto de formación está aprobado por el máximo directivo (Consejero Delegado, Director General) en su empresa?

Si	<b>48</b> (79%)	
No	<b>12</b> (20%)	
ninguna respuesta	<b>1</b> ( 2%)	

**1.5 En su empresa, ¿los superiores inmediatos de los directivos que participan en un PDD están directamente implicados en su selección?**

Si	<b>44</b> (72%)	
No	<b>15</b> (25%)	
ninguna respuesta	<b>2</b> (3%)	

**1.6 ¿El director de RRHH de su empresa es miembro del Comité de Dirección?**

Si	<b>49</b> (80%)	
No	<b>9</b> (15%)	
ninguna respuesta	<b>3</b> (5%)	

**1.7 ¿Cuál de los siguientes directivos participan en la selección de los participantes a un PDD?**

El Consejero Delegado o el Presidente	<b>21</b> (34%)	
El Comité de Dirección	<b>29</b> (48%)	
El superior inmediato del directivo que participa en el programa	<b>47</b> (77%)	
El Director de RRHH	<b>51</b> (84%)	
El Director de Formación	<b>22</b> (36%)	
Otros (indique cuáles)	<b>4</b> (7%)	

**1.8 En su empresa, ¿los PDD tienen un alto impacto en la promoción de sus directivos?**

Muy en desacuerdo	<b>2</b> (3%)	
En desacuerdo	<b>11</b> (18%)	
Neutro	<b>13</b> (21%)	
De acuerdo	<b>30</b> (49%)	
Muy de acuerdo	<b>5</b> (8%)	
ninguna respuesta	<b>0</b> (0%)	

**1.9 En su empresa, ¿los PDD tienen un alto impacto sobre la subida salarial de sus directivos?**

Muy en desacuerdo	<b>2</b> (3%)	
En desacuerdo	<b>15</b> (25%)	
Neutro	<b>32</b> (52%)	
De acuerdo	<b>12</b> (20%)	
Muy de acuerdo	<b>0</b> (0%)	

ninguna respuesta 0 ( 0%)

**1.10 En su empresa, ¿los PDD tienen un alto impacto sobre la permanencia de los directivos?**

Muy en desacuerdo 0 ( 0%)  
En desacuerdo 8 (13%)  
Neutro 16 (26%)  
De acuerdo 30 (49%)  
Muy de acuerdo 7 (11%)  
ninguna respuesta 0 ( 0%)

**1.11 ¿Los PDD son una herramienta eficaz para transferir conocimiento dentro de su empresa?**

Muy en desacuerdo 1 ( 2%)  
En desacuerdo 3 ( 5%)  
Neutro 11 (18%)  
De acuerdo 36 (59%)  
Muy de acuerdo 9 (15%)  
ninguna respuesta 1 ( 2%)

**1.12 ¿Los PDD son una herramienta eficaz para desarrollar las competencias requeridas de sus directivos?**

Muy en desacuerdo 0 ( 0%)  
En desacuerdo 0 ( 0%)  
Neutro 2 ( 3%)  
De acuerdo 41 (67%)  
Muy de acuerdo 18 (30%)  
ninguna respuesta 0 ( 0%)

**1.13 ¿Los PDD son una herramienta eficaz para mejorar la actitud de sus directivos en sus puestos de trabajo?**

Muy en desacuerdo 0 ( 0%)  
En desacuerdo 0 ( 0%)  
Neutro 6 (10%)  
De acuerdo 36 (59%)  
Muy de acuerdo 19 (31%)  
ninguna respuesta 0 ( 0%)

**1.14 ¿Los PDD son una herramienta eficaz para mejorar la productividad de sus directivos y sus equipos?**

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	<b>10</b>	(16%)	
De acuerdo	<b>37</b>	(61%)	
Muy de acuerdo	<b>14</b>	(23%)	
ninguna respuesta	0	( 0%)	

**1.15 ¿Los PDD son una herramienta eficaz para mejorar la capacidad de liderazgo en su empresa?**

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	<b>5</b>	( 8%)	
De acuerdo	<b>33</b>	(54%)	
Muy de acuerdo	<b>23</b>	(38%)	
ninguna respuesta	0	( 0%)	

**1.16 ¿Los PDD tienen un impacto directo sobre las siguientes variables relacionadas con sus directivos:**

Promoción	<b>24</b>	(39%)	
Subida salarial	<b>4</b>	( 7%)	
Permanencia	<b>43</b>	(70%)	
Transferencia de conocimiento	<b>39</b>	(64%)	
Desarrollo de competencias	<b>54</b>	(89%)	
Actitud	<b>44</b>	(72%)	
Productividad	<b>26</b>	(43%)	
Capacidad de liderazgo	<b>50</b>	(82%)	

**1.17 ¿Qué otros aspectos relevantes destacaría en relación con los PDD en su empresa y con los directivos que participan en estos programas?**  
**20 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

## Sección 2 – Diagnóstico y diseño de los programas de desarrollo directivo

**2.1 ¿Se realiza una evaluación previa (assessment) para identificar las**

**necesidades específicas de sus directivos antes de contratar un PDD?**

Si **40** (66%)   
No **21** (34%)   
ninguna respuesta **0** (0%)

**2.2 ¿Se realizan entrevistas individuales con los directivos seleccionados para participar en un PDD para identificar sus necesidades específicas?**

Si **37** (61%)   
No **24** (39%)   
ninguna respuesta **0** (0%)

**2.3 ¿Se realiza un estudio previo de los proveedores de formación para identificar el más idóneo para los objetivos estratégicos de su empresa?**

Si **56** (92%)   
No **4** (7%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

**2.4 ¿Los profesores o consultores que imparten los programas tienen reuniones de trabajo previas con los altos directivos de la empresa para diseñar el programa a su medida?**

Si **44** (72%)   
No **16** (26%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

**2.5 ¿Los objetivos estratégicos de su empresa son un punto de partida para el diseño de los PDD?**

Si **50** (82%)   
No **11** (18%)   
ninguna respuesta **0** (0%)

**2.6 ¿El mapa (o la lista) de competencias de su equipo directivo es un punto de partida para el diseño de los PDD?**

Si **47** (77%)   
No **13** (21%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

**2.7 ¿Se fijan los resultados deseados del PDD en la fase de diseño?**

Si **40** (66%) 

No **20** (33%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

**2.8 ¿El diseño del programa es considerado la parte más crítica del PDD?**

Si **44** (72%)   
No **16** (26%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

**2.9 ¿Realizan un informe con el diagnóstico previo (identificación de necesidades) para su Comité de Dirección?**

Si **25** (41%)   
No **34** (56%)   
ninguna respuesta **2** (3%) 

**2.10 ¿Se definen las herramientas de evaluación del programa en la fase de diseño de los PDD?**

Si **35** (57%)   
No **24** (39%)   
ninguna respuesta **2** (3%) 

**2.11 ¿Los PDD en su empresa tienen un business plan asociado (identificación de necesidades, objetivos, análisis de la competencia, resultados deseados, rentabilidad y retorno)?**

Si **20** (33%)   
No **39** (64%)   
ninguna respuesta **2** (3%) 

**2.12 ¿Qué otros aspectos importantes destacaría en la fase de diagnóstico y diseño de los PDD para que estos tengan el mayor impacto sobre la estrategia de su empresa y el desempeño de sus directivos?**  
**16 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

## Sección 3 - Contenido y metodología

**3.1 ¿El Comité de Dirección está implicado directamente en la definición de los contenidos clave de sus PDD?**

Muy en desacuerdo **2** (3%)   
En desacuerdo **9** (15%) 

Neutro	<b>21</b> (34%)	
De acuerdo	<b>21</b> (34%)	
Muy de acuerdo	<b>5</b> (8%)	
ninguna respuesta	<b>3</b> (5%)	

### 3.2 ¿Los contenidos de los PDD están directamente relacionados con la estrategia de su empresa?

Muy en desacuerdo	<b>1</b> (2%)	
En desacuerdo	<b>1</b> (2%)	
Neutro	<b>11</b> (18%)	
De acuerdo	<b>24</b> (39%)	
Muy de acuerdo	<b>22</b> (36%)	
ninguna respuesta	<b>2</b> (3%)	

### 3.3 ¿La metodología empleada en los PDD se selecciona para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los directivos?

Muy en desacuerdo	<b>1</b> (2%)	
En desacuerdo	<b>1</b> (2%)	
Neutro	<b>5</b> (8%)	
De acuerdo	<b>33</b> (54%)	
Muy de acuerdo	<b>20</b> (33%)	
ninguna respuesta	<b>1</b> (2%)	

### 3.4 ¿Qué importancia tienen los siguientes contenidos para lograr un mayor impacto de los PDD?

#### Estrategia

Muy en desacuerdo	<b>0</b> (0%)	
En desacuerdo	<b>1</b> (2%)	
Neutro	<b>0</b> (0%)	
De acuerdo	<b>26</b> (43%)	
Muy de acuerdo	<b>33</b> (54%)	
ninguna respuesta	<b>1</b> (2%)	

#### Finanzas

Muy en desacuerdo	<b>0</b> (0%)	
En desacuerdo	<b>3</b> (5%)	

Neutro	<u>9</u> (15%)	
De acuerdo	<u>38</u> (62%)	
Muy de acuerdo	<u>10</u> (16%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>1</b> ( 2%)	

**Operaciones**

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<u>2</u> ( 3%)	
Neutro	<u>17</u> (28%)	
De acuerdo	<u>36</u> (59%)	
Muy de acuerdo	<u>4</u> ( 7%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>2</b> ( 3%)	

**Marketing**

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<u>2</u> ( 3%)	
Neutro	<u>10</u> (16%)	
De acuerdo	<u>35</u> (57%)	
Muy de acuerdo	<u>11</u> (18%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>3</b> ( 5%)	

**Desarrollo de personas y equipos**

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<u>1</u> ( 2%)	
Neutro	<u>1</u> ( 2%)	
De acuerdo	<u>15</u> (25%)	
Muy de acuerdo	<u>41</u> (67%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>3</b> ( 5%)	

**Desarrollo de competencias**

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
Neutro	<u>3</u> ( 5%)	
De acuerdo	<u>18</u> (30%)	
Muy de acuerdo	<u>35</u> (57%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>5</b> ( 8%)	

### Herramientas para la toma de decisiones

Muy en desacuerdo	<b>0</b>	( 0%)	
En desacuerdo	<b>2</b>	( 3%)	■
Neutro	<b>5</b>	( 8%)	■
De acuerdo	<b>32</b>	(52%)	■
Muy de acuerdo	<b>21</b>	(34%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b>	( 2%)	■

### Herramientas para la medición (*balance scorecard*, indicadores)

Muy en desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	■
En desacuerdo	<b>4</b>	( 7%)	■
Neutro	<b>12</b>	(20%)	■
De acuerdo	<b>33</b>	(54%)	■
Muy de acuerdo	<b>10</b>	(16%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b>	( 2%)	■

### Gestión de proyectos

Muy en desacuerdo	<b>0</b>	( 0%)	
En desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	■
Neutro	<b>7</b>	(11%)	■
De acuerdo	<b>44</b>	(72%)	■
Muy de acuerdo	<b>8</b>	(13%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b>	( 2%)	■

### Mercados de capitales

Muy en desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	■
En desacuerdo	<b>11</b>	(18%)	■
Neutro	<b>29</b>	(48%)	■
De acuerdo	<b>18</b>	(30%)	■
Muy de acuerdo	<b>1</b>	( 2%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b>	( 2%)	■

### Valoración de Empresas

Muy en desacuerdo	<b>1</b>	( 2%)	■
En desacuerdo	<b>9</b>	(15%)	■

Neutro	<u>27</u> (44%)	
De acuerdo	<u>16</u> (26%)	
Muy de acuerdo	<u>7</u> (11%)	
ninguna respuesta	<u>1</u> (2%)	

### Innovación y creatividad

Muy en desacuerdo	<u>1</u> (2%)	
En desacuerdo	<u>2</u> (3%)	
Neutro	<u>3</u> (5%)	
De acuerdo	<u>33</u> (54%)	
Muy de acuerdo	<u>20</u> (33%)	
ninguna respuesta	<u>2</u> (3%)	

### Responsabilidad Social Corporativa

Muy en desacuerdo	<u>2</u> (3%)	
En desacuerdo	<u>3</u> (5%)	
Neutro	<u>13</u> (21%)	
De acuerdo	<u>29</u> (48%)	
Muy de acuerdo	<u>11</u> (18%)	
ninguna respuesta	<u>3</u> (5%)	

### Economía

Muy en desacuerdo	<u>1</u> (2%)	
En desacuerdo	<u>4</u> (7%)	
Neutro	<u>17</u> (28%)	
De acuerdo	<u>30</u> (49%)	
Muy de acuerdo	<u>6</u> (10%)	
ninguna respuesta	<u>3</u> (5%)	

### Aspectos sociales y políticos

Muy en desacuerdo	<u>2</u> (3%)	
En desacuerdo	<u>8</u> (13%)	
Neutro	<u>18</u> (30%)	
De acuerdo	<u>27</u> (44%)	
Muy de acuerdo	<u>4</u> (7%)	
ninguna respuesta	<u>2</u> (3%)	

### Entrepreneurship e intrapreneurship

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>3</b> ( 5%)	
Neutro	<b>14</b> (23%)	■
De acuerdo	<b>29</b> (48%)	■
Muy de acuerdo	<b>12</b> (20%)	■
ninguna respuesta	<b>2</b> ( 3%)	

### Conocimiento de otros sectores

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>4</b> ( 7%)	
Neutro	<b>19</b> (31%)	■
De acuerdo	<b>30</b> (49%)	■
Muy de acuerdo	<b>6</b> (10%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b> ( 2%)	

### 3.5 ¿Qué otros contenidos son importantes para lograr el mayor impacto de los PDD en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

**13 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

### 3.6 ¿Qué importancia tienen las siguientes metodologías de aprendizaje para lograr un mayor impacto de los PDD?

#### Teoría, lecturas

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>6</b> (10%)	■
Neutro	<b>11</b> (18%)	■
De acuerdo	<b>42</b> (69%)	■
Muy de acuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
ninguna respuesta	<b>1</b> ( 2%)	

#### Simuladores de gestión

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
Neutro	<b>4</b> ( 7%)	■
De acuerdo	<b>36</b> (59%)	■

Muy de acuerdo **19** (31%)   
ninguna respuesta **2** (3%) 

### Juegos de roles

Muy en desacuerdo **0** (0%)  
En desacuerdo **0** (0%)  
Neutro **9** (15%)   
De acuerdo **26** (43%)   
Muy de acuerdo **25** (41%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

### Ejercicios de autoevaluación

Muy en desacuerdo **0** (0%)  
En desacuerdo **1** (2%)   
Neutro **5** (8%)   
De acuerdo **29** (48%)   
Muy de acuerdo **23** (38%)   
ninguna respuesta **3** (5%) 

### Estudios de casos

Muy en desacuerdo **0** (0%)  
En desacuerdo **1** (2%)   
Neutro **1** (2%)   
De acuerdo **27** (44%)   
Muy de acuerdo **31** (51%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

### Programas de desarrollo de competencias

Muy en desacuerdo **0** (0%)  
En desacuerdo **1** (2%)   
Neutro **3** (5%)   
De acuerdo **29** (48%)   
Muy de acuerdo **27** (44%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

### Intercambio de experiencias entre los participantes

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	0	( 0%)	
De acuerdo	<u>19</u>	(31%)	
Muy de acuerdo	<u>40</u>	(66%)	
ninguna respuesta	2	( 3%)	

#### **Mentoring o coaching**

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	<u>6</u>	(10%)	
De acuerdo	<u>24</u>	(39%)	
Muy de acuerdo	<u>29</u>	(48%)	
ninguna respuesta	2	( 3%)	

#### **Talleres prácticos**

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	<u>1</u>	( 2%)	
De acuerdo	<u>33</u>	(54%)	
Muy de acuerdo	<u>25</u>	(41%)	
ninguna respuesta	2	( 3%)	

#### **Desarrollo de proyectos relacionados con el área de trabajo del directivo**

Muy en desacuerdo	0	( 0%)	
En desacuerdo	0	( 0%)	
Neutro	<u>5</u>	( 8%)	
De acuerdo	<u>33</u>	(54%)	
Muy de acuerdo	<u>21</u>	(34%)	
ninguna respuesta	2	( 3%)	

#### **Dibujos, gráficos, esquemas**

Muy en desacuerdo	<u>1</u>	( 2%)	
En desacuerdo	<u>3</u>	( 5%)	
Neutro	<u>20</u>	(33%)	

De acuerdo	<b>30</b> (49%)	
Muy de acuerdo	<b>5</b> ( 8%)	
ninguna respuesta	<b>2</b> ( 3%)	

### Outdoors

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>3</b> ( 5%)	
Neutro	<b>26</b> (43%)	
De acuerdo	<b>26</b> (43%)	
Muy de acuerdo	<b>5</b> ( 8%)	
ninguna respuesta	<b>1</b> ( 2%)	

### Sesiones con directivos de su empresa

Muy en desacuerdo	<b>0</b> ( 0%)	
En desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
Neutro	<b>9</b> (15%)	
De acuerdo	<b>28</b> (46%)	
Muy de acuerdo	<b>22</b> (36%)	
ninguna respuesta	<b>1</b> ( 2%)	

### Narraciones

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>8</b> (13%)	
Neutro	<b>33</b> (54%)	
De acuerdo	<b>16</b> (26%)	
Muy de acuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
ninguna respuesta	<b>2</b> ( 3%)	

### Análisis psicológicos, de personalidad o similares

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	
En desacuerdo	<b>5</b> ( 8%)	
Neutro	<b>27</b> (44%)	
De acuerdo	<b>19</b> (31%)	
Muy de acuerdo	<b>6</b> (10%)	
ninguna respuesta	<b>3</b> ( 5%)	

### Sesiones con directivos de otras empresas, de distintos sectores

Muy en desacuerdo	<b>2</b> ( 3%)	■
En desacuerdo	<b>5</b> ( 8%)	■
Neutro	<b>10</b> (16%)	■
De acuerdo	<b>29</b> (48%)	■
Muy de acuerdo	<b>14</b> (23%)	■
ninguna respuesta	<b>1</b> ( 2%)	■

### 3.7 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la metodología empleada en los PDD para lograr el mayor impacto en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

**8 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

### 3.8 La duración óptima y el formato adecuado de los PDD son:

#### 2-3 períodos presenciales intensivos con proyectos o trabajos on-line entre las sesiones

Muy en desacuerdo	<b>1</b> ( 2%)	■
En desacuerdo	<b>7</b> (11%)	■
Neutro	<b>10</b> (16%)	■
De acuerdo	<b>23</b> (38%)	■
Muy de acuerdo	<b>18</b> (30%)	■
ninguna respuesta	<b>2</b> ( 3%)	■

#### 1 o 2 días presenciales a la semana durante un período de 3 a 6 meses

Muy en desacuerdo	<b>3</b> ( 5%)	■
En desacuerdo	<b>6</b> (10%)	■
Neutro	<b>7</b> (11%)	■
De acuerdo	<b>29</b> (48%)	■
Muy de acuerdo	<b>13</b> (21%)	■
ninguna respuesta	<b>3</b> ( 5%)	■

#### 1 mes intensivo en un centro residencial

Muy en desacuerdo	<b>11</b> (18%)	■
En desacuerdo	<b>25</b> (41%)	■
Neutro	<b>13</b> (21%)	■
De acuerdo	<b>3</b> ( 5%)	■
Muy de acuerdo	<b>2</b> ( 3%)	■

ninguna respuesta 7 (11%) ■

#### Fines de semana

Muy en desacuerdo 9 (15%) ■

En desacuerdo 22 (36%) ■

Neutro 10 (16%) ■

De acuerdo 11 (18%) ■

Muy de acuerdo 4 (7%) ■

ninguna respuesta 5 (8%) ■

#### Varios meses on-line

Muy en desacuerdo 7 (11%) ■

En desacuerdo 26 (43%) ■

Neutro 10 (16%) ■

De acuerdo 13 (21%) ■

Muy de acuerdo 0 (0%)

ninguna respuesta 5 (8%) ■

### 3.9 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la duración y el formato de los PDD para lograr el mayor impacto en la estrategia de su empresa y en el desempeño de sus directivos?

15 respuestas [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

## Sección 4 - Evaluación y seguimiento post-programa

### 4.1 ¿Las sesiones individuales de evaluación y feedback con los participantes son importantes para medir el impacto de los PDD?

Muy en desacuerdo 0 (0%)

En desacuerdo 2 (3%) ■

Neutro 3 (5%) ■

De acuerdo 25 (41%) ■

Muy de acuerdo 31 (51%) ■

ninguna respuesta 0 (0%)

### 4.2 Para su empresa, ¿es importante realizar una evaluación interna de los PDD, independiente de la evaluación de su proveedor de formación?

Muy en desacuerdo 0 (0%)

En desacuerdo	<u>2</u> ( 3%)	■
Neutro	<u>5</u> ( 8%)	■
De acuerdo	<u>30</u> (49%)	■
Muy de acuerdo	<u>23</u> (38%)	■
ninguna respuesta	<u>1</u> ( 2%)	■

#### 4.3 En su empresa, ¿se hace un seguimiento a medio plazo del desempeño del directivo que ha participado en un PDD?

Muy en desacuerdo	<u>1</u> ( 2%)	■
En desacuerdo	<u>7</u> (11%)	■
Neutro	<u>14</u> (23%)	■
De acuerdo	<u>24</u> (39%)	■
Muy de acuerdo	<u>14</u> (23%)	■
ninguna respuesta	<u>1</u> ( 2%)	■

#### 4.4 ¿El Comité de Dirección de su empresa está involucrado en la evaluación de los PDD?

Muy en desacuerdo	<u>2</u> ( 3%)	■
En desacuerdo	<u>13</u> (21%)	■
Neutro	<u>16</u> (26%)	■
De acuerdo	<u>22</u> (36%)	■
Muy de acuerdo	<u>6</u> (10%)	■
ninguna respuesta	<u>2</u> ( 3%)	■

#### 4.5 ¿Los superiores inmediatos están involucrados en la evaluación de los PDD?

Muy en desacuerdo	<u>2</u> ( 3%)	■
En desacuerdo	<u>4</u> ( 7%)	■
Neutro	<u>10</u> (16%)	■
De acuerdo	<u>35</u> (57%)	■
Muy de acuerdo	<u>9</u> (15%)	■
ninguna respuesta	<u>1</u> ( 2%)	■

#### 4.6 ¿Se mide el impacto del PDD en relación con su retorno de la inversión?

Si	<u>13</u> (21%)	■
No	<u>46</u> (75%)	■

ninguna respuesta 2 ( 3%)

**4.7 ¿Se mide el impacto del PDD en relación con el rendimiento del directivo?**

Si **37** (61%)

No **22** (36%)

ninguna respuesta 2 ( 3%)

**4.8 ¿Se mide el impacto del PDD en relación con la permanencia del directivo en la empresa?**

Si **32** (52%)

No **26** (43%)

ninguna respuesta 3 ( 5%)

**4.9 ¿Se mide el impacto del PDD en relación con la promoción del directivo?**

Si **31** (51%)

No **29** (48%)

ninguna respuesta 1 ( 2%)

**4.10 ¿Se mide el impacto del PDD en relación con las competencias de liderazgo del directivo?**

Si **40** (66%)

No **19** (31%)

ninguna respuesta 2 ( 3%)

**4.11 ¿Se mide el impacto del programa en relación con la transferencia de conocimiento dentro del equipo del directivo participante?**

Si **23** (38%)

No **35** (57%)

ninguna respuesta 3 ( 5%)

**4.11 ¿Se mide el impacto del PDD en relación con la transferencia de conocimiento dentro del equipo del directivo?**

Si **18** (30%)

No **40** (66%)

ninguna respuesta 3 ( 5%)

**4.12 ¿Se mide el impacto del programa en relación con el comportamiento del directivo en la empresa (clima organizativo)?**

Si **34** (56%)   
No **24** (39%)   
ninguna respuesta **3** (5%) 

**4.13 ¿Se realiza una medición del PDD posterior a su fecha de conclusión?**

Si **31** (51%)   
No **28** (46%)   
ninguna respuesta **2** (3%) 

**4.14 ¿Se realizan evaluaciones de competencias (assessment) posteriores al PDD?**

Si **29** (48%)   
No **31** (51%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

**4.15 ¿Se definen programas de actualización posteriores a los PDD?**

Si **28** (46%)   
No **29** (48%)   
ninguna respuesta **4** (7%) 

**4.16 ¿La medición de los resultados de formación es un asunto importante en su empresa?**

Si **42** (69%)   
No **17** (28%)   
ninguna respuesta **2** (3%) 

**4.17 ¿Es un objetivo en su empresa la mejora de los sistemas actuales de medición de la formación?**

Si **48** (79%)   
No **12** (20%)   
ninguna respuesta **1** (2%) 

**4.18 ¿Las siguientes herramientas de evaluación se utilizan en su empresa para medir los resultados de los PDD:**

Hojas de evaluación a la finalización de cada sesión **46** (75%) 

Evaluación de competencias durante el programa	<b>25</b> (41%)	
Evaluación de competencias posterior al programa (mínimo 3 meses después)	<b>19</b> (31%)	
Evaluaciones individuales con los directivos participantes	<b>32</b> (52%)	
La implantación real en la empresa de los proyectos desarrollados en el PDD (si aplica)	<b>14</b> (23%)	
Cuestionario de clima organizativo	<b>24</b> (39%)	
Medición de la productividad	<b>10</b> (16%)	
Pruebas psicológicas o de personalidad	<b>5</b> (8%)	

**4.19 ¿Qué otras herramientas de evaluación utilizan en su empresa para medir los resultados de los PDD?**

**14 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**4.20 En su empresa, ¿se mide el impacto de los PDD sobre las siguientes variables:**

Retorno de la inversión	<b>10</b> (16%)	
Promoción	<b>24</b> (39%)	
Subida salarial	<b>3</b> (5%)	
Permanencia	<b>33</b> (54%)	
Transferencia de conocimiento	<b>28</b> (46%)	
Desarrollo de competencias	<b>39</b> (64%)	
Actitud	<b>38</b> (62%)	
Productividad	<b>17</b> (28%)	
Capacidad de liderazgo	<b>41</b> (67%)	

**4.21 ¿Qué otros aspectos destacaría en relación con la evaluación y la medición del impacto de los PDD sobre la estrategia de su empresa y el desempeño de sus directivos?**

**7 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**Sección 5 – Sobre usted**

**¿Cuál es su posición en la empresa?**

**48 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**Es usted**

Hombre	<b>31</b> (51%)	
Mujer	<b>29</b> (48%)	

ninguna respuesta 1 ( 2%) |

### Su edad está entre

menos de 30 0 ( 0%)

entre 30 y 40 23 (38%) 

entre 40 y 50 29 (48%) 

más de 50 9 (15%) 

ninguna respuesta 0 ( 0%)

### Su organización es:

Pública 3 ( 5%) 

Privada 52 (85%) 

Sin ánimo de lucro 5 ( 8%) 

Otra (por favor, indique cuál) 1 ( 2%) |

ninguna respuesta 0 ( 0%)

### ¿A qué sector de actividad pertenece su organización?:

Administración del Estado 2 ( 3%) |

Administración Local 0 ( 0%)

Administración Autonómica 0 ( 0%)

Agropecuario 1 ( 2%) |

Alimentación y Bebidas 4 ( 7%) 

Artes Gráficas 1 ( 2%) |

Automoción (Sector del Automóvil) 0 ( 0%)

Banca y Actividades Financieras 11 (18%) 

Comercio 4 ( 7%) 

Construcción y Obras Públicas 1 ( 2%) |

Cultura y Deporte 0 ( 0%)

Energía 4 ( 7%) 

Enseñanza 5 ( 8%) 

Hostelería y Turismo 0 ( 0%)

Químico y Farmacéutico 2 ( 3%) |

Nuevas Tecnologías 6 (10%) 

Inmobiliario 0 ( 0%)

Medios de Comunicación y Publicidad 0 ( 0%)

Minero metalúrgico	<u>1</u> ( 2%)	■
Oficinas y Despachos	<u>7</u> (11%)	■
Pesca	<b>0</b> ( 0%)	
Sanidad	<u>1</u> ( 2%)	■
Seguros	<u>2</u> ( 3%)	■
Transportes	<u>2</u> ( 3%)	■
Vigilancia y Seguridad	<b>0</b> ( 0%)	
<i>ninguna respuesta</i>	<b>7</b> (11%)	■

**¿Cuántos empleados tiene su empresa?:**

Menos de 500	<u>20</u> (33%)	■
501-1.000	<u>9</u> (15%)	■
1.001-5.000	<u>12</u> (20%)	■
5.001-10.000	<u>3</u> ( 5%)	■
10.001 – 50.000	<u>7</u> (11%)	■
Más de 50.000	<u>8</u> (13%)	■
<i>ninguna respuesta</i>	<b>2</b> ( 3%)	■

**¿Le gustaría recibir un resumen de las conclusiones de esta investigación?**

Si	<u>49</u> (80%)	■
No	<u>11</u> (18%)	■
<i>ninguna respuesta</i>	<b>1</b> ( 2%)	■

**Si ha respondido afirmativo a la pregunta anterior, por favor, indique a continuación sus datos de contacto (Nombre, Organización, E-mail, Teléfono). Sus datos van a ser tratados con confidencialidad.**

**Nombre 47 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**Organización 47 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**E-mail 49 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

**Teléfono 41 respuestas** [ver esta pregunta](#) [ver todas las preguntas](#)

Por favor, complete el cuestionario antes de 10 de Julio de 2008

## ANEXO 7.3. RESULTADOS ADICIONALES EN EL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

### ANEXO 7.3a. TIPOS DE IMPACTOS Y VARIABLES

Tabla completa de correlaciones entre los tipos de impacto y las variables que definen los PDD.

		im_intrinse	im_extrinse	im_total
partesele	Correlación de Pearson	,299(**)	,295(**)	,381(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,002	,000
	N	104	104	104
diagnóstico y diseño	Correlación de Pearson	,157	,097	,169
	Sig. (bilateral)	,115	,331	,090
	N	102	102	102
contenido	Correlación de Pearson	,254(**)	,149	,264(**)
	Sig. (bilateral)	,010	,132	,007
	N	103	103	103
método	Correlación de Pearson	,301(**)	,113	,275(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,254	,005
	N	103	103	103
importancia evaluación	Correlación de Pearson	,131	,176	,195(*)
	Sig. (bilateral)	,189	,075	,049
	N	103	103	103
grado de evaluación	Correlación de Pearson	,352(**)	,349(**)	,450(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	104	104	104
evaluación_intrínseca	Correlación de Pearson	,496(**)	,125	,416(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,206	,000
	N	104	104	104
evaluación_extrínseca	Correlación de Pearson	,050	,455(**)	,305(**)
	Sig. (bilateral)	,613	,000	,002
	N	104	104	104
caract_estratégica	Correlación de Pearson	,060	,198(*)	,159
	Sig. (bilateral)	,546	,044	,107
	N	104	104	104

## ANEXO 7.3b. REGRESIONES

Análisis de regresión, con *impacto intrínseco* como variables dependiente

### Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,483(a)	,233	,174	,25547

a. Variables predictoras: (Constante), gradodeevaluacion, contenido, diagnosticoydiseno, partsele, i211, método, caract\_estrategica

### ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,809	7	,258	3,959	,001(a)
	Residual	5,939	91	,065		
	Total	7,747	98			

a. Variables predictoras: (Constante), gradodeevaluacion, contenido, diagnosticoydiseno, partsele, i211, método, caract\_estrategica

b. Variable dependiente: im\_intrinse

### Coefficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	-,164	,283		-,579	,564
	diagnóstico y diseño	,088	,097	,100	,908	,366
	contenido	,058	,070	,106	,832	,407
	método	,121	,080	,173	1,501	,137
	caract_estrategica	-,048	,049	-,114	-,988	,326
	i211	-,061	,058	-,107	-1,058	,293
	partsele	,316	,149	,212	2,116	,037
	grado evaluación	,375	,126	,303	2,975	,004

a. Variable dependiente: im\_intrinse

**Análisis de regresión, con *impacto extrínseco* como variables dependiente**

**Resumen del modelo**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,421(a)	,177	,114	,22356

a. Variables predictoras: (Constante), gradodeevaluacion, contenido, diagnosticoydiseno, partsele, i211, método, caract\_estrategica

**ANOVA(b)**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,980	7	,140	2,801	,011(a)
	Residual	4,548	91	,050		
	Total	5,528	98			

a. Variables predictoras: (Constante), gradodeevaluacion, contenido, diagnosticoydiseno, partsele, i211, método, caract\_estrategica

b. Variable dependiente: im\_extrinse

**Coefficientes(a)**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,046	,247		,186	,853
	diagnóstico y diseño	-,075	,085	-,100	-,878	,383
	contenido	-,019	,061	-,040	-,305	,761
	método	,008	,070	,013	,111	,912
	caract_estratégica	,043	,043	,121	1,008	,316
	partsele	,310	,131	,247	2,378	,019
	i211	,064	,050	,133	1,261	,210
	grado evaluación	,218	,110	,209	1,977	,051

a. Variable dependiente: im\_extrinse

### ANEXO 7.3c. ANÁLISIS MULTIVARIADO

Análisis multivariado de varianza, con *impacto extrínseco e intrínseco* como variables dependientes. *Edad, sector, muestra (RR.HH vs. Unidad) y número de empleados* fueron introducidas como variables independientes. Sólo se recoge el efecto de la muestra, presentado en el texto, en la página 177.

**Contrastes multivariados(c)**

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sign.
Intersección	Traza de Pillai	,967	204,570(a)	2,000	14,000	,000
	Lambda de Wilks	,033	204,570(a)	2,000	14,000	,000
	Traza de Hotelling	29,224	204,570(a)	2,000	14,000	,000
	Raíz mayor de Roy	29,224	204,570(a)	2,000	14,000	,000
tamaño_reduc	Traza de Pillai	,184	,760	4,000	30,000	,560
	Lambda de Wilks	,822	,722(a)	4,000	28,000	,584
	Traza de Hotelling	,210	,682	4,000	26,000	,611
	Raíz mayor de Roy	,168	1,262(b)	2,000	15,000	,311
edad_reduc	Traza de Pillai	,123	,984(a)	2,000	14,000	,398
	Lambda de Wilks	,877	,984(a)	2,000	14,000	,398
	Traza de Hotelling	,141	,984(a)	2,000	14,000	,398
	Raíz mayor de Roy	,141	,984(a)	2,000	14,000	,398
sector_reduc	Traza de Pillai	,315	3,215(a)	2,000	14,000	,071
	Lambda de Wilks	,685	3,215(a)	2,000	14,000	,071
	Traza de Hotelling	,459	3,215(a)	2,000	14,000	,071
	Raíz mayor de Roy	,459	3,215(a)	2,000	14,000	,071
muestra	Traza de Pillai	,363	3,997(a)	2,000	14,000	,042
	Lambda de Wilks	,637	3,997(a)	2,000	14,000	,042
	Traza de Hotelling	,571	3,997(a)	2,000	14,000	,042
	Raíz mayor de Roy	,571	3,997(a)	2,000	14,000	,042

a. Estadístico exacto

b. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

### ANEXO 7.3d. ANÁLISIS MULTIVARIADO CALIDAD PDD

Análisis multivariado de varianza, con las variables que definen la calidad de los PDD como variables dependientes (*diagnóstico y diseño, riqueza de contenido, riqueza de metodología, importancia de la evaluación, número elementos extrínsecos e intrínsecos evaluados y carácter estratégico*). *Edad, sector, muestra (RR.HH. vs. Unidad) y número de empleados* fueron introducidas como variables independientes.

#### Contrastes multivariados(c)

Efecto		Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sign.
Intersección	Traza de Pillai	,995	237,123(a)	7,000	8,000	,000
	Lambda de Wilks	,005	237,123(a)	7,000	8,000	,000
	Traza de Hotelling	207,483	237,123(a)	7,000	8,000	,000
	Raíz mayor de Roy	207,483	237,123(a)	7,000	8,000	,000
tamaño_reduc	Traza de Pillai	,942	1,145	14,000	18,000	,387
	Lambda de Wilks	,138	1,937(a)	14,000	16,000	,103
	Traza de Hotelling	5,681	2,840	14,000	14,000	,030
	Raíz mayor de Roy	5,577	7,170(b)	7,000	9,000	,004
edad_reduc	Traza de Pillai	,514	1,207(a)	7,000	8,000	,395
	Lambda de Wilks	,486	1,207(a)	7,000	8,000	,395
	Traza de Hotelling	1,056	1,207(a)	7,000	8,000	,395
	Raíz mayor de Roy	1,056	1,207(a)	7,000	8,000	,395
sector_reduc	Traza de Pillai	,561	1,461(a)	7,000	8,000	,302
	Lambda de Wilks	,439	1,461(a)	7,000	8,000	,302
	Traza de Hotelling	1,278	1,461(a)	7,000	8,000	,302
	Raíz mayor de Roy	1,278	1,461(a)	7,000	8,000	,302
muestra	Traza de Pillai	,700	2,670(a)	7,000	8,000	,096
	Lambda de Wilks	,300	2,670(a)	7,000	8,000	,096
	Traza de Hotelling	2,336	2,670(a)	7,000	8,000	,096
	Raíz mayor de Roy	2,336	2,670(a)	7,000	8,000	,096

a. Estadístico exacto

b. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

### ANEXO 7.3e. ANÁLISIS UNIVARIADO DE VARIANZA

Análisis univariado de varianza, con número de directivos seleccionadores de participantes como variable dependiente. *Edad, sector, muestra (RR.HH vs. Unidad) y número de empleados* fueron introducidas como variables independientes.

#### Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
modelo corregido	,523(a)	14	,037	1,946	,107
intersección	4,064	1	4,064	211,682	,000
tamaño_reduc	,008	2	,004	,206	,816
edad_reduc	,002	1	,002	,125	,729
sector_reduc	,091	1	,091	4,741	,046
muestra	,002	1	,002	,082	,778
error	,288	15	,019		
Total	6,444	30			
Total corregida	,811	29			

### ANEXO 7.3f. PRUEBAS CHI CUADRADO

Pruebas chi cuadrado, con *business plan* como variable dependiente. *Edad, sector, muestra (RR.HH vs. Unidad) y número de empleados* fueron introducidas como variables independientes.

Muestra:

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,309(b)	1	,129		
Corrección por continuidad(a)	1,729	1	,188		
Razón de verosimilitudes	2,305	1	,129		
Estadístico exacto de Fisher				,155	,094
Asociación lineal por lineal	2,286	1	,131		
N de casos válidos	102				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,28.

Tamaño:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,668(a)	2	,716
Razón de verosimilitudes	,671	2	,715
Asociación lineal por lineal	,242	1	,623
N de casos válidos	99		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,53.

Edad:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,040(b)	1	,842		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,040	1	,842		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,507
Asociación lineal por lineal	,039	1	,843		
N de casos válidos	102				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,47.

Sector:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,776(b)	1	,379		
Corrección por continuidad(a)	,262	1	,609		
Razón de verosimilitudes	,778	1	,378		
Estadístico exacto de Fisher				,473	,305
Asociación lineal por lineal	,751	1	,386		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,81.

### ANEXO 7.3g. ANÁLISIS MULTIVARIADO DE VARIANZA

Análisis multivariado de varianza, con las respuestas a los ítems 1.1 y 1.2 como variables dependientes. *Edad, sector, muestra (RR.HH vs. Unidad) y número de empleados* fueron introducidas como variables independientes.

#### Contrastes multivariados(c)

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sign.
Intersección	Traza de Pillai	,988	559,409(a)	2,000	14,000	,000
	Lambda de Wilks	,012	559,409(a)	2,000	14,000	,000
	Traza de Hotelling	79,916	559,409(a)	2,000	14,000	,000
	Raíz mayor de Roy	79,916	559,409(a)	2,000	14,000	,000
tamaño_reduc	Traza de Pillai	,486	2,406	4,000	30,000	,072
	Lambda de Wilks	,532	2,597(a)	4,000	28,000	,058
	Traza de Hotelling	,846	2,750	4,000	26,000	,050
	Raíz mayor de Roy	,805	6,036(b)	2,000	15,000	,012
edad_reduc	Traza de Pillai	,305	3,071(a)	2,000	14,000	,078
	Lambda de Wilks	,695	3,071(a)	2,000	14,000	,078
	Traza de Hotelling	,439	3,071(a)	2,000	14,000	,078
	Raíz mayor de Roy	,439	3,071(a)	2,000	14,000	,078
sector_reduc	Traza de Pillai	,139	1,133(a)	2,000	14,000	,350
	Lambda de Wilks	,861	1,133(a)	2,000	14,000	,350
	Traza de Hotelling	,162	1,133(a)	2,000	14,000	,350
	Raíz mayor de Roy	,162	1,133(a)	2,000	14,000	,350
muestra	Traza de Pillai	,397	4,605(a)	2,000	14,000	,029
	Lambda de Wilks	,603	4,605(a)	2,000	14,000	,029
	Traza de Hotelling	,658	4,605(a)	2,000	14,000	,029
	Raíz mayor de Roy	,658	4,605(a)	2,000	14,000	,029

a. Estadístico exacto

b. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

### ANEXO 7.3h. ANÁLISIS CHI CUADRADO

Prueba chi-cuadrado, con la respuesta al ítem 1.6 como variable dependiente. *Edad, sector, muestra (RR.HH. vs. Unidad) y número de empleados* fueron introducidas como variables independientes.

Muestra:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,138(b)	1	,076		
Corrección por continuidad(a)	2,334	1	,127		
Razón de verosimilitudes	3,110	1	,078		
Estadístico exacto de Fisher				,091	,064
Asociación lineal por lineal	3,107	1	,078		
N de casos válidos	101				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,37.

Tamaño:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,913(a)	2	,233
Razón de verosimilitudes	2,890	2	,236
Asociación lineal por lineal	,420	1	,517
N de casos válidos	98		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,96.

Edad:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,100(b)	1	,752		
Corrección por continuidad(a)	,004	1	,950		
Razón de verosimilitudes	,101	1	,751		
Estadístico exacto de Fisher				,806	,481
Asociación lineal por lineal	,099	1	,753		
N de casos válidos	101				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,62.

Sector:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,422(b)	1	,233		
Corrección por continuidad(a)	,581	1	,446		
Razón de verosimilitudes	1,463	1	,226		
Estadístico exacto de Fisher				,394	,224
Asociación lineal por lineal	1,376	1	,241		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,39.

### **ANEXO 7.3i. MÚLTIPLES PRUEBAS CHI CUADRADO**

Múltiples pruebas chi-cuadrado, con las variables donde impacta el PDD como variables dependientes (*retorno de la inversión, promoción, subida salarial, permanencia, productividad, conocimiento, competencias, actitud, liderazgo*). *Edad, sector, y número de empleados* fueron introducidas como variables independientes.

#### Tamaño y promoción:

##### **Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,603(a)	2	,740
Razón de verosimilitudes	,608	2	,738
Asociación lineal por lineal	,400	1	,527
N de casos válidos	101		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,99.

#### Tamaño y subida salarial:

##### **Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,230(a)	2	,541
Razón de verosimilitudes	1,300	2	,522
Asociación lineal por lineal	,182	1	,670
N de casos válidos	101		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,49.

#### Tamaño y permanencia:

##### **Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,318(a)	2	,042
Razón de verosimilitudes	6,459	2	,040
Asociación lineal por lineal	1,148	1	,284
N de casos válidos	101		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,26.

Tamaño y transferencia de conocimiento:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,416(a)	2	,181
Razón de verosimilitudes	3,454	2	,178
Asociación lineal por lineal	3,258	1	,071
N de casos válidos	101		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,21.

Tamaño y competencia:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,853(a)	2	,653
Razón de verosimilitudes	,824	2	,662
Asociación lineal por lineal	,003	1	,957
N de casos válidos	101		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,39.

Tamaño y actitud:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,744(a)	2	,254
Razón de verosimilitudes	2,715	2	,257
Asociación lineal por lineal	1,934	1	,164
N de casos válidos	101		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,04.

Tamaño y productividad:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,010(a)	2	,995
Razón de verosimilitudes	,010	2	,995
Asociación lineal por lineal	,010	1	,921
N de casos válidos	101		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,99.

Tamaño y liderazgo:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,422(a)	2	,181
Razón de verosimilitudes	3,587	2	,166
Asociación lineal por lineal	,627	1	,428
N de casos válidos	101		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,29.

Edad y promoción:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,007(b)	1	,935		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,007	1	,935		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,553
Asociación lineal por lineal	,007	1	,936		
N de casos válidos	104				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,19.

Edad y subida salarial:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,639(b)	1	,424		
Corrección por continuidad(a)	,215	1	,643		
Razón de verosimilitudes	,617	1	,432		
Estadístico exacto de Fisher				,507	,314
Asociación lineal por lineal	,632	1	,426		
N de casos válidos	104				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,81.

Edad y permanencia:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,147(b)	1	,702		
Corrección por continuidad(a)	,031	1	,861		
Razón de verosimilitudes	,147	1	,701		
Estadístico exacto de Fisher				,836	,431
Asociación lineal por lineal	,145	1	,703		
N de casos válidos	104				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,92.

Edad y transferencia de conocimiento:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,574(b)	1	,210		
Corrección por continuidad(a)	1,099	1	,295		
Razón de verosimilitudes	1,575	1	,209		
Estadístico exacto de Fisher				,223	,147
Asociación lineal por lineal	1,559	1	,212		
N de casos válidos	104				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,96.

Edad y competencia:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,016(b)	1	,900		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,016	1	,900		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,565
Asociación lineal por lineal	,016	1	,900		
N de casos válidos	104				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,23.

Edad y actitud:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,004(b)	1	,947		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,004	1	,947		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,561
Asociación lineal por lineal	,004	1	,948		
N de casos válidos	104				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,15.

Edad y productividad

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,581(b)	1	,446		
Corrección por continuidad(a)	,304	1	,581		
Razón de verosimilitudes	,578	1	,447		
Estadístico exacto de Fisher				,528	,290
Asociación lineal por lineal	,576	1	,448		
N de casos válidos	104				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,19.

Edad y liderazgo:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,025(b)	1	,311		
Corrección por continuidad(a)	,584	1	,445		
Razón de verosimilitudes	1,001	1	,317		
Estadístico exacto de Fisher				,330	,221
Asociación lineal por lineal	1,015	1	,314		
N de casos válidos	104				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,96.

Sector y promoción:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,111(b)	1	,739		
Corrección por continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,111	1	,739		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,539
Asociación lineal por lineal	,107	1	,743		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,39.

Sector y subida salarial:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,102(b)	1	,294		
Corrección por continuidad(a)	,001	1	,974		
Razón de verosimilitudes	1,487	1	,223		
Estadístico exacto de Fisher				,484	,484
Asociación lineal por lineal	1,067	1	,302		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

Sector y permanencia:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,642(b)	1	,200		
Corrección por continuidad(a)	,847	1	,357		
Razón de verosimilitudes	1,659	1	,198		
Estadístico exacto de Fisher				,285	,179
Asociación lineal por lineal	1,589	1	,208		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,77.

**Sector y transferencia de conocimiento:**

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,267(b)	1	,605		
Corrección por continuidad(a)	,023	1	,879		
Razón de verosimilitudes	,267	1	,605		
Estadístico exacto de Fisher				,722	,439
Asociación lineal por lineal	,259	1	,611		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,29.

**Sector y competencia:**

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,322(b)	1	,570		
Corrección por continuidad(a)	,006	1	,937		
Razón de verosimilitudes	,323	1	,570		
Estadístico exacto de Fisher				,654	,468
Asociación lineal por lineal	,312	1	,577		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,42.

Sector y actitud:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,922(b)	1	,166		
Corrección por continuidad(a)	,915	1	,339		
Razón de verosimilitudes	1,966	1	,161		
Estadístico exacto de Fisher				,220	,170
Asociación lineal por lineal	1,860	1	,173		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,39.

Sector y productividad:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,259(b)	1	,611		
Corrección por continuidad(a)	,018	1	,894		
Razón de verosimilitudes	,259	1	,611		
Estadístico exacto de Fisher				,716	,447
Asociación lineal por lineal	,251	1	,617		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,32.

Sector y liderazgo:

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,995(b)	1	,318		
Corrección por continuidad(a)	,295	1	,587		
Razón de verosimilitudes	1,008	1	,315		
Estadístico exacto de Fisher				,394	,295
Asociación lineal por lineal	,963	1	,326		
N de casos válidos	31				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,90.

### ANEXO 7.3j. ANÁLISIS MULTIVARIADO RR.HH. VS. UNIDAD

Análisis multivariado de varianza, con las respuestas a los ítems 3.1, 3.2 y 3.3 como variables dependientes. *Edad, sector, muestra (RR.HH. vs. Unidad) y número de empleados* fueron introducidas como variables independientes.

#### Contrastes multivariados(c)

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sign.
intersección	Traza de Pillai	,986	281,675(a)	3,000	12,000	,000
	Lambda de Wilks	,014	281,675(a)	3,000	12,000	,000
	Traza de Hotelling	70,419	281,675(a)	3,000	12,000	,000
	Raíz mayor de Roy	70,419	281,675(a)	3,000	12,000	,000
tamaño_reduc	Traza de Pillai	,722	2,447	6,000	26,000	,052
	Lambda de Wilks	,308	3,203(a)	6,000	24,000	,019
	Traza de Hotelling	2,145	3,932	6,000	22,000	,008
	Raíz mayor de Roy	2,098	9,092(b)	3,000	13,000	,002
edad_reduc	Traza de Pillai	,375	2,395(a)	3,000	12,000	,119
	Lambda de Wilks	,625	2,395(a)	3,000	12,000	,119
	Traza de Hotelling	,599	2,395(a)	3,000	12,000	,119
	Raíz mayor de Roy	,599	2,395(a)	3,000	12,000	,119
sector_reduc	Traza de Pillai	,059	,252(a)	3,000	12,000	,858
	Lambda de Wilks	,941	,252(a)	3,000	12,000	,858
	Traza de Hotelling	,063	,252(a)	3,000	12,000	,858
	Raíz mayor de Roy	,063	,252(a)	3,000	12,000	,858
muestra	Traza de Pillai	,105	,469(a)	3,000	12,000	,710
	Lambda de Wilks	,895	,469(a)	3,000	12,000	,710
	Traza de Hotelling	,117	,469(a)	3,000	12,000	,710
	Raíz mayor de Roy	,117	,469(a)	3,000	12,000	,710
	Raíz mayor de Roy	,000	,000(a)	3,000	11,000	1,000

a. Estadístico exacto

b. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.