

# ***Análisis de necesidades de competencias en directivos de organizaciones turísticas. El papel de la formación***

Autora: Dra. Sonia Agut Nieto

Directores: Dr. José María Peiró Silla (Universitat de València)  
Dra. Rosa María Grau Gumbau (Universitat Jaume I)

## **RESUMEN**

Esta tesis deriva de la inquietud de diferentes colectivos del sector turístico valenciano, por mejorar las competencias de sus profesionales, especialmente de sus directivos, pues ellos son las piezas clave del funcionamiento empresarial. Para la mejora de estas competencias, siguiendo a Peiró (1997b), se piensa en la formación como una estrategia básica, la cual debe adaptarse a las necesidades reales de las personas y también tener en cuenta la naturaleza cambiante de las competencias. En este marco, se presenta esta tesis cuyo objetivo general es la elaboración y aplicación de un modelo de análisis de necesidades de competencias, que supere algunas limitaciones de los modelos previos.

A partir de la revisión bibliográfica se ha elaborado el denominado *modelo de análisis de necesidades de competencias*. En él, las *competencias* se definen como las capacidades que permiten el desempeño eficiente de las tareas específicas del puesto (competencias técnicas); y que también permiten la autorregulación y el afrontamiento de situaciones no programadas en el trabajo (competencias genéricas). La *necesidad de competencia* aparece cuando el nivel de competencia es inferior al que se requiere para el desempeño eficiente del puesto en el presente y/o futuro. Finalmente, el modelo propone diversas estrategias para la resolución de estas necesidades, entre ellas la formación.

El modelo elaborado se ha aplicado a una muestra de 80 gerentes del turismo valenciano (40 de restaurantes y 40 de hoteles). Los resultados obtenidos muestran que los gerentes presentan un nivel medio-bajo de necesidades de competencias técnicas (p.e. Gestión económico-financiera, Informática) y genéricas (p.e. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes). Sin embargo, en general, demandan poca formación en las competencias donde aparecen déficits. Además, están poco interesados en formarse en el futuro, lo cual resulta poco adaptativo. Si consideramos que el turismo se enfrenta a importantes retos futuros.

***Competencies needs analysis in tourist organizations managers.  
Training role***

ABSTRACT

This dissertation derives from the concern in different Valencian tourist institutions by improving the professionals' competencies, specially, the managers' ones, since they are the key piece in the company functioning. According to Peiró (1997b), in order to improve these competencies, training is a basic strategy, which must be adapted to the real individual needs, and also it must take into account the competencies changing nature. In this framework, this dissertation has as main aim to carry out a model of competencies needs analysis, which overcomes some limitations of the previous models, and also to apply it.

From the literature review, the named *model of competencies needs analysis* is proposed. In it, *competencies* are defined as the capabilities that allow the efficient performance of specific tasks at the job (technical competencies), and also those capabilities allow the self-regulation and coping with non-programmed situations at the job (generic competencies). *Competency need* appears when the competency level is lower than the required one for the efficient job performance at the present and/or the future. Finally, the model proposes different strategies to solve these needs, such as training.

This model is applied to a sample composed of 80 Valencian tourist managers (40 from restaurants and 40 from hotels). The results show that these managers have a medium-low level of needs in technical competencies (e.g. Economic-financial management, Computers) and also in generic competencies (e.g. Control of hasty reactions in situations which produce highly charged emotions). However, generally, the managers demand few training activities in the competencies where they have deficits. Besides, they are not very much interested in being trained at the future; but this is a no adaptive attitude, if we consider that tourism has to face to important future challenges.

**ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS EN DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES TURÍSTICAS. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN<sup>12</sup>**

**ÍNDICE ESPECÍFICO**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL</b>	<b>7</b>
1.1. INTRODUCCIÓN	9
1.2. MARCO GENERAL SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL	11
1.3. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE “NECESIDAD FORMATIVA”: IMPORTANCIA DE SU ANÁLISIS	27
1.4. PRINCIPALES MODELOS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN / COMPETENCIAS	43
1.5. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS Y ESTUDIOS DE NECESIDADES FORMATIVAS	78
1.6. SÍNTESIS	102
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>TRABAJO Y COMPETENCIAS DE LOS DIRECTIVOS. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN TURISMO</b>	<b>105</b>
2.1. INTRODUCCIÓN	107

---

<sup>1</sup> Esta tesis doctoral se integra en el Proyecto de Investigación subvencionado por Conselleria de Educació i Ciència (GV-3268-95) “Análisis funcional de los puestos de gestión de organizaciones de servicios turísticos y su incidencia sobre la calidad del servicio”. Universitat Jaume I y Universitat de València.

<sup>2</sup> La realización de esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la concesión de una Beca Predoctoral para la Formación de Personal Investigador, por parte de Conselleria de Educació i Ciència de la Comunidad Valenciana, en el marco del Pla Valencià de Ciència i Tecnologia (Orden de 28/6/96; Resolución de 27/1/97).

2.2. TRABAJO DIRECTIVO. APROXIMACIONES A SU ESTUDIO	108
2.3. RECONCEPTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DIRECTIVO: COMPETENCIAS DIRECTIVAS	122
2.4. ANALISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS EN DIRECTIVOS. ESTUDIOS EMPÍRICOS	152
2.5. CARACTERÍSTICAS Y RETOS DEL TURISMO. IMPLICACIONES PARA SU GESTIÓN	171
2.6. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS EN DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES TURÍSTICAS	186
2.7. SÍNTESIS	204
<b>CAPÍTULO 3</b> <b><i>METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</i></b>	<b>207</b>
3.1. INTRODUCCIÓN	209
3.2. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL QUE SE INTEGRA EL ESTUDIO	209
3.3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ORGANIZACIONES TURÍSTICAS DEL ESTUDIO	212
3.4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	215
3.5. DISEÑO DEL ESTUDIO	216
3.6. DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS UTILIZADAS	216
3.7. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO	220
3.8. ESTUDIO CUANTITATIVO. VARIABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN	228
3.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS EN EL ESTUDIO CUANTITATIVO	242
3.10. ESTUDIO CUALITATIVO. CATEGORÍAS DE INFORMACIÓN	244

<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b><i>RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS PARA DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES TURÍSTICAS</i></b>	<b>247</b>
4.1. INTRODUCCIÓN	249
4.2. ESTUDIO CUANTITATIVO	249
4.3. ESTUDIO CUALITATIVO. NECESIDADES ANTICIPADAS	
332	
4.4. RESUMEN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS	346
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b><i>SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</i></b>	<b>355</b>
5.1. INTRODUCCIÓN	
357	
5.2.. REVISIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA TESIS	
SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO	357
5.3. IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS	385
5.4. APORTACIONES DEL MODELO DE ANÁLISIS	
DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS	388
5.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	389
5.6. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	393
<b><i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i></b>	<b>397</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>421</b>
<b>ANEXO 2</b>	<b>425</b>

# **INTRODUCCIÓN**

Esta tesis deriva, en gran medida, de la inquietud de diferentes colectivos del sector turístico valenciano, por mejorar las competencias de los profesionales del turismo, en el contexto actual de constantes y crecientes transformaciones a nivel tecnológico, social, económico, político, cultural y legal. Para ello, se piensa en la formación, como una de las estrategias básicas, si no la principal, al servicio de las personas, para adquirir y mejorar las competencias que les permitan afrontar las demandas cambiantes del puesto, presentes y futuras. Esto resulta especialmente importante en los gerentes, piezas clave de la actividad de cualquier organización. Así, la temática central de esta tesis es la identificación de las necesidades de competencias en directivos de turismo.

Tanto las aportaciones más recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional (Bee y Bee, 1994; Peiró, 1999), como los avances actuales en la investigación sobre trabajo directivo (Kanungo y Misra, 1992; Lawler, 1994; Woodall y Winstanley, 1998), incorporan el concepto de *competencia*. Esto se debe a que las tareas y los puestos de trabajo cambian más a menudo que antes, lo cual exige apoyarse en constructos, como los conocimientos, habilidades y aptitudes, y también en otras características individuales que permitan un desempeño experto del puesto de trabajo (Peiró, 1999).

Concretamente, las competencias posibilitan el desempeño con éxito de las tareas específicas propias del puesto de trabajo, que requieren el uso concreto de conocimientos y habilidades (competencias técnicas). Además, incluyen otra serie de características individuales, que permiten saber desenvolverse en numerosas situaciones menos programadas en un entorno complejo e inestable (competencias genéricas) (De Ansorena, 1996; Levy-Leboyer, 1997). En relación a los directivos, una extensa literatura versa sobre el estudio de sus competencias (Boyatzis, 1982; Hay, 1990; Kanungo y Misra, 1992; Spencer y Spencer, 1993; entre otros), pudiéndose distinguir tres tipos generales de competencias genéricas directivas: Autoeficacia (características que modulan y facilitan la puesta en práctica de conocimientos y habilidades para el desempeño con éxito de las tareas del puesto), Autocontrol y relaciones

interpersonales (características que le permiten adaptarse y relacionarse en distintas situaciones y con distintas personas, adoptando una postura íntegra y responsable) y Proactividad (características del directivo, que hacen que adopte un papel proactivo, más que reactivo ante los problemas y oportunidades de su puesto de trabajo y organización).

Por otra parte, generalmente, la *necesidad* se define en términos de discrepancias, entre lo que se desea o requiere y lo que se da en la actualidad, en términos de resultados (Kaufman, 1992 a y b, 1998). De todos modos, las propuestas más actuales sugieren que el concepto de necesidad, no sólo debe entenderse en base a déficits, sino también en términos de oportunidad (Phillips y Holton, 1995; Boydell y Leary, 1996), con lo que se adopta una visión más futura que presente.

En la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, el estudio concreto de las necesidades de competencias se ha realizado desde el ámbito de la formación en las organizaciones. De hecho, se habla, mayoritariamente, de necesidades formativas y no de necesidades de competencias. Aparecen necesidades formativas cuando el nivel de conocimientos, habilidades y/o aptitudes que requiere el puesto es superior al que, realmente, posee la persona (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1986, 1991, 1993). Ahora bien, esta definición deja fuera otras características individuales (incluidas en el concepto de competencia), que permitirían afrontar situaciones no programadas y, no únicamente, las tareas propias del puesto. Además, la etiqueta de necesidad formativa, puede ser inadecuada, en tanto que asume, explícitamente o no, que es la formación la solución a la necesidad cuando, en realidad, puede existir otro tipo de soluciones no formativas (Kaufman, 1992, 1998; Watkins y Kaufman, 1996), tales como el rediseño del puesto, la rotación o incluso, la selección de nuevo personal.

En cualquier caso, la formación sigue configurándose, como una estrategia fundamental para atender las necesidades de competencias de las personas en sus puestos de trabajo. Pero para que la formación sea un medio eficaz, a fin de conseguir los objetivos que con ella se pretenden, debe responder a necesidades reales, debe tener en cuenta las aportaciones de la investigación sobre su diseño, debe prestar especial atención a la naturaleza cambiante de las competencias que han de aprenderse, debe evaluar su eficacia (Peiró, 1997b) y debe garantizar que las competencias que se



aprenden, sean luego transferidas al contexto del puesto, no sólo en el momento inmediato, sino también a más largo plazo.

En este marco, se inserta esta tesis cuyo objetivo general es la elaboración y aplicación de un modelo de análisis de necesidades de competencias, que supere algunas limitaciones de los modelos anteriores de análisis de necesidades (formativas/competencias).

Para cumplir con este objetivo general, la tesis se estructura en cinco capítulos. Concretamente, el primer capítulo tiene como objetivo revisar e integrar la literatura teórico-práctica sobre formación en contextos organizacionales, prestando especial atención al análisis de necesidades formativas. A este respecto, hay que puntualizar que aunque en esta tesis se estudian necesidades de competencias, la etiqueta que mayoritariamente aparece en la literatura es la de necesidades formativas, por lo que se utilizará ésta, cuando así lo hagan los autores.

El capítulo segundo se dedica a la revisión e integración de la literatura teórico-práctica sobre el trabajo y las competencias de los directivos, pero centrando la atención en las necesidades de competencias directivas, para cuyo análisis, adaptado al sector turístico se propone, al final del capítulo, un modelo teórico que guiará nuestro estudio.

Concretamente, en el capítulo tercero se explica el planteamiento y la metodología de nuestro estudio (objetivos, hipótesis, muestra, variables y análisis realizados).

El capítulo cuarto se dedica a la presentación de los principales resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos, llevados a cabo en el estudio empírico de esta tesis y, que se derivan de la aplicación del *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas* propuesto.

Finalmente, en el capítulo quinto, se ofrece una síntesis y discusión de los resultados obtenidos en el estudio. Para ello, se revisa en qué medida se han conseguido los objetivos de la tesis. Asimismo, se exponen las implicaciones de los resultados obtenidos, las aportaciones del modelo, las limitaciones del estudio realizado y por último, las propuestas de investigación futura en esta temática.

## **CAPÍTULO 1**

# **ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL**

## 1.1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, se están produciendo importantes cambios a nivel social, económico, político, cultural, tecnológico y legal. Todos ellos están produciendo una serie de transformaciones en el mundo laboral. En concreto, hay que hablar de transformaciones en la estructura de la producción y de los puestos de trabajo, cambios en la flexibilización del trabajo y en el contexto del trabajo, transformaciones en las características de los trabajadores, cambios en las relaciones entre empresas, en su tamaño y estructura, transformaciones en el sistema de organización del trabajo, en el contrato psicológico entre empleado-empleador, entre otros (Peiró, 1997a).

En esta realidad laboral cambiante, la formación se está configurando, cada vez más, como una herramienta al servicio de las empresas, los trabajadores y la sociedad en general, para afrontar las constantes transformaciones que se producen en el mercado de trabajo. Así, la formación se entiende como un instrumento importante para la mejora de la competitividad y la reducción del desempleo.

No obstante, en el ámbito organizacional la formación continua debe reunir determinadas condiciones y características para ser eficaz y, ha de venir acompañada de determinadas contingencias, para que contribuya a los objetivos que se pretenden. Según Peiró (1997b) para que la formación continua sea un medio eficaz para alcanzar esos objetivos, *“debe responder a necesidades reales, debe considerar los componentes del diseño de los programas y las aportaciones científicas y técnicas realizadas por la investigación a este respecto; debe considerar la naturaleza cada vez más cambiante de las competencias que se han de aprender y la rapidez creciente en el ritmo en que han de ser aprendidas y se ha de realizar una rigurosa evaluación de la eficacia de los programas de formación y entrenamiento”* (p. 114).

Desde la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, se ha subrayado la importancia de implementar un adecuado proceso de formación para que ésta sea efectiva y alcance los objetivos que con ella se pretenden. Pese a los diversos enfoques y planteamientos sobre formación, existe coincidencia en incluir en este proceso las siguientes fases: análisis de necesidades formativas, diseño de la formación, evaluación y transferencia de la formación. (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1980, 1986, 1991, 1993; Ostroff y Ford, 1989; Tannenbaum y Yukl, 1992; Bee y Bee, 1994; Dipboye, Smith y Howell, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Ford, 1997; Peiró, 1997b, 1998, entre otros). Sin embargo, la implementación de procesos de formación en las empresas (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994; Peiró, Cruz-Roche y Orero, 1997) y, en concreto, el análisis de necesidades formativas (Saari, Johnson, Mclaughlin y Zimmerle, 1988; Dipboye, 1997) es una práctica poco frecuente.

En este marco, se desarrolla este capítulo cuyo objetivo general es revisar e integrar la literatura teórico-práctica sobre formación en contextos organizacionales, prestando especial atención al análisis de necesidades de formación. En un primer apartado, se ofrece una panorámica general sobre la formación en el ámbito organizacional. Concretamente, se revisa la práctica formativa en las empresas españolas y, seguidamente, se ofrece una perspectiva global de las fases esenciales del proceso de formación que se postulan desde la literatura teórico-científica. Esta revisión general sobre formación en contextos organizacionales va a permitir contextualizar y comprender en toda su complejidad el análisis de necesidades formativas.

El siguiente apartado se centra en la delimitación conceptual de los términos: necesidad, necesidad formativa o necesidad de formación y proceso de determinación de esa necesidad de formación. Diferentes modelos se han propuesto para identificar las necesidades formativas en las organizaciones, revisándose en esta tesis los principales, desde los más clásicos a los avances más recientes. Así, presentamos el Modelo de Análisis del desempeño de Herbert y Doverspike (1990); el Modelo Organización – Puesto - Persona de McGehee y Thayer (1961) y Goldstein (1986, 1991, 1993); el Modelo de Elementos de la Organización de Kaufman (1992 a y b, 1993, 1998); el Modelo Rueda de formación de Bee y Bee (1994) y el Modelo de Análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias (Peiró, 1999). Finalmente y con el objetivo de comprender, en toda su amplitud, el análisis de

necesidades formativas en contextos organizacionales, también es imprescindible revisar las diferentes técnicas e instrumentos específicos, así como diferentes estudios donde se llevan a cabo análisis de necesidades de formación en las organizaciones actuales.

## **1.2. MARCO GENERAL SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL**

En nuestros días, más que nunca, se pone de manifiesto la existencia de un número significativo de eventos y fuerzas de carácter demográfico, político, económico, social, organizacional y tecnológico. Así, se están produciendo importantes cambios sociodemográficos de la fuerza de trabajo: reducción del número de jóvenes y el consiguiente envejecimiento de la población activa, (Goldstein y Gilliam, 1990; Hesketh y Bochner, 1993; Dipboye y otros, 1994; Warr, 1998); el incremento de la participación laboral de las mujeres (Goldstein, 1989; Agut, 1996; Furnham, 1997; Agut y Salanova, 1998) y el aumento de las poblaciones minoritarias (Goldstein y Gilliam, 1990; Francis, 1995; Rynes y Rosen, 1995;. Estos fenómenos inciden sobre los contenidos, procesos y metodologías de los sistemas de formación (Peiró y otros, 1997).

Asimismo, el incremento de la innovación tecnológica y los consiguientes cambios en el puesto de trabajo, como son una mayor utilización de habilidades cognitivas (inferencias, diagnósticos, juicios y toma de decisiones) (Goldstein, 1989; Goldstein y Gilliam, 1990; Hesketh y Bochner, 1993), plantea nuevas, distintas y, probablemente, mayores exigencias de formación para las personas que las utilizan (Peiró, 1990; Sherman y Bohlander, 1992; Salanova, Peiró, Grau, Hernández y Martí, 1993; Hesketh y Bochner, 1993; Furnham, 1997; Thayer, 1997; Peiró y otros, 1997; Salanova y Grau, 1999; Grau y otros, En prensa).

También se está produciendo un considerable incremento del número de puestos de trabajo en el sector servicios (Goldstein, 1989; Goldstein y Gilliam, 1990; Sherman y Bohlander, 1992; Goldstein, 1993; Furnham, 1997; Thayer, 1997; Haccoun y Saks, 1998). Esto introduce nuevas demandas de cualificación que no eran necesarias en los trabajos del sector industrial (Peiró y otros, 1997; Thayer, 1997). La influencia, cada vez mayor, de los mercados de trabajo internacionales (Goldstein, 1989; Goldstein y Gilliam, 1990; Hesketh y Bochner, 1993) exige que la fuerza laboral sea capaz de desenvolverse y

actuar en estos entornos (Von Glinow y Milliman, 1990; Peiró y otros, 1997; Thayer, 1997). Por último, los cambios en la estructura de las organizaciones, que están alterando en gran medida la naturaleza del contrato psicológico entre empleador y empleado (Peiró, 1997a), han conducido a las personas a convertirse, cada vez más, en sujetos de aprendizaje durante toda la vida (“*lifelong learner*”) (Thayer, 1997) y también a que se enfatice la importancia de la transferencia de las destrezas y habilidades al puesto (Baldwin y Ford, 1988; Ford y Kraiger, 1995; Hesketh, 1997).

Así pues, tanto en el ámbito científico-práctico (Goldstein y Gillian, 1990; Peiró, 1990; Goldstein, 1980, 1986, 1989, 1991, 1993; Salanova y otros, 1993; Cascio, 1995; Warford, 1995; Hesketh, 1997; Haccoun y Saks, 1998; Haccoun, 1998; Peiró, 1998; entre otros), como en el institucional (Instituto de Estudios Económicos, 1993; Cresson y Flynn, 1995), se identifica la formación como uno de los factores clave para hacer frente a estas transformaciones.

De hecho, el objetivo de la formación continua<sup>3</sup> es la adquisición de conocimientos (“*knowledge*”), habilidades o destrezas<sup>4</sup> (“*skills*”), aptitudes<sup>5</sup> (“*abilities*”), (KSA) (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1980, 1986, 1991, 1993; Tannenbaum y Yukl, 1992) y otras características como las actitudes, que deben generalizarse al entorno del puesto y mantenerse a lo largo del tiempo (Campbell, 1988; Baldwin y Ford, 1988; Ford, Quiñones, Sego y Sorra, 1992; Haccoun y Saks, 1998). Para garantizar la calidad de sus resultados los cambios deben ser permanentes, se debe producir un cambio en las tres dimensiones del aprendizaje (cognitiva, afectiva y conductual) y debe producirse una mejora en la calidad del desempeño y rendimiento en el trabajo, es decir, se pretende formar expertos (Ford y Kraiger, 1995). Sin embargo, la formación todavía no es una práctica generalizada en las empresas, como se verá a continuación.

---

<sup>3</sup> A lo largo de esta tesis se utilizará indistintamente el término formación o formación continua, para aludir al proceso de aprendizaje activo y continuado a lo largo del ciclo vital de la persona, que está relacionado directamente con el trabajo (Salanova y Grau, 1999) y que favorece la empleabilidad de la persona en un mercado laboral flexible y cambiante (Peiró, 2000).

<sup>4</sup> El término inglés “*skill*” puede traducirse por habilidad o destreza. Sin embargo, para evitar confusiones, a lo largo de esta tesis se traducirá siempre por habilidad.

<sup>5</sup> El término inglés “*ability*” puede traducirse por habilidad o aptitud. Sin embargo, en la literatura frecuentemente aparece como sinónimo de aptitud (“*aptitude*”) (Hontangas, 1994a), por lo que para evitar confusiones con el término “*skill*”, se traducirá siempre por aptitud.

### **1.2.1. La formación continua en las empresas españolas**

La urgencia de adaptar los recursos humanos de la empresa a todas estas transformaciones, está generando una creciente sensibilización entre los empresarios hacia las cuestiones formativas. En los últimos años, las organizaciones han incrementado el volumen presupuestario que destinan a formación continua. Para su completa comprensión, es obligado distinguir la situación de la formación continua española antes y después de la firma de los Primeros Acuerdos Nacionales sobre Formación Continua en 1993.

#### **1.2.1.1. La formación continua en las empresas españolas en el momento de la puesta en marcha de los Acuerdos Nacionales sobre Formación Continua**

Diversas investigaciones realizadas en nuestro país, antes de la puesta en marcha de los Primeros Acuerdos sobre Formación Continua, reflejan la situación española en cuanto a formación continua. Una visión ilustrativa de esta formación la ofrece la Encuesta de Formación Profesional Continua realizada durante 1993 por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994), cuyos resultados más reseñables los resume Peiró y colaboradores (1997). El objeto de esta encuesta es conocer el número de empresas y trabajadores implicados en la formación en 1993, las características de estas empresas, de los trabajadores que la reciben y de la formación realizada.

De las 12,000 empresas que componen la muestra estudiada, sólo un 26.5% realizó algún tipo de actividad formativa durante 1993. La formación está más extendida en las empresas de servicios de las que realizan formación un 32%. Pero se observa que la menor formación se produce en empresas de hostelería (11%). Por el contrario, se lleva a cabo más formación en las empresas de actividades informáticas, de investigación y desarrollo y en las de intermediación financiera (ambas con más del 77% de las empresas del sector). De modo que los sectores que se encuentran en situaciones más desfavorables presentan menores niveles de formación, mientras que los sectores cuyo desarrollo tecnológico es más elevado, cuentan con una mayor implantación de la formación.

Al combinar tamaño de la empresa y sector de actividad, aparece que en las empresas de servicios la formación está más extendida en empresas de menor tamaño que en el sector de la construcción y el industrial. Por lo que se refiere a la participación de los empleados en la formación, lo hacen uno de

cada cinco trabajadores de las empresas, siendo mayor la proporción en el sector servicios (24%) que en el de la construcción (8%). En las empresas pequeñas, la proporción de trabajadores que participa en cursos es mucho menor que en las empresas grandes.

En relación al sexo, la mayoría de los participantes son hombres (78%). Sin embargo, si se tiene en cuenta la composición de la muestra en función del sexo, la tasa de participación es del 21% para los hombres y del 18% para las mujeres. Al ser mayor la presencia femenina en el sector servicios, lo es también la proporción de trabajadoras de servicios que reciben cursos. Por otro lado, a medida que aumenta el tamaño de las empresas, aumenta la proporción de empleados de ambos sexos que participan en cursos.

Si se considera el nivel ocupacional, las tasas de trabajadores que reciben formación son diferentes: la tasa para los directivos y técnicos superiores es del 32% y la de profesionales y técnicos medios del 37%. Sólo el 26% de los empleados de oficina y otros servicios, el 15% de los obreros de la industria y la construcción, y el 8% de los trabajadores no cualificados participan en cursos de formación. Al considerar el contenido de los cursos, técnicas de producción, idiomas y cursos de ventas, marketing y distribución, son las tres categorías que mayor número de horas ocupan.

El motivo principal para impartir formación en el 40% de las empresas es la necesidad de reciclaje, debido a cambios técnicos y organizativos (27%). Por su parte, el 65% de las empresas que no realiza formación en 1993, alude como razón principal a la suficiente cualificación de sus trabajadores. De las empresas que realizan formación, el 27% tiene un programa o plan de formación y el 20% cuenta con un presupuesto específico. El tamaño de las empresas tiene bastante importancia en esta cuestión: sólo el 23% de las empresas hasta 100 trabajadores tiene un plan de formación, mientras que prácticamente todas las empresas de más de 1,000 trabajadores disponen de estos dos elementos.

Un alto número de empresas analiza las necesidades técnicas y de personal de cara al futuro (81% de las empresas, que integran el 93% de la plantilla de las empresas que realizan formación) y las necesidades individuales de formación de los trabajadores (70% de las empresas y el 2% de la plantilla). La proporción crece con el tamaño de las empresas. Para llevar a cabo el análisis de necesidades formativas individuales, se emplea la



verificación del trabajo realizado, la realización de entrevistas personales o ambas. En cuanto al análisis de los efectos de la formación, el 60% de las empresas lo realizan, lo que supone el 82% de los trabajadores de las empresas que realizan formación y aumenta con el tamaño de la empresa (97% en las empresas de más de 1,000 trabajadores). Por último, hay que señalar que sólo el 7% de las empresas establece en el convenio colectivo la obligación de impartir formación, llegando este porcentaje al 45% para las empresas de más de 1,000 trabajadores.

En definitiva y, tal como comentan Peiró y otros (1997), puede decirse que el alcance de la formación continua en España en 1993 es muy limitado y existen fuertes diferencias, en cuanto a su incidencia en los diferentes grupos, en función del tamaño de las empresas, el sector, el sexo y el nivel ocupacional de los empleados. Estas diferencias muestran el fenómeno conocido como el *efecto Mateo* de la formación: reciben más formación aquellos colectivos que están mejor formados, mientras que para quienes necesitan más formación, se dedican menos esfuerzos y recursos. Por otra parte, el nivel de calidad de la formación que se realiza (integración en un plan de formación, su diseño a partir de un análisis sistemático previo de necesidades y la realización de una evaluación rigurosa de sus efectos), en general, es bajo. Son pocas las empresas y sectores que consideran la formación como un objeto de negociación entre trabajadores y empresas.

Otras investigaciones llevadas a cabo en nuestro país antes de la puesta en marcha de los Primeros Acuerdos sobre Formación Continua van también en la línea de los resultados ya comentados. Así, Quijano (1993) aporta datos relevantes sobre una investigación llevada a cabo en 1989 con una muestra de empresas de más de 500 trabajadores y de 700 empresas encuestadas (sólo contestan el cuestionario 70). Los resultados muestran que el 62% de las empresas encuestadas desarrolla planes de formación sistemáticos. El 60% de ellas dispone de un presupuesto global dedicado a formación. El 30% emplea menos del 0.5% de su masa salarial en formación.

En el marco del Proyecto de Investigación WONT -SMM (*Work Training and New Technologies* - sector metal-mecánica), se han llevado a cabo trabajos sobre la relación entre los procesos de implantación de nuevas tecnologías y las necesidades de formación. La muestra total está compuesta por 91 empresas de la producción de maquinaria y de la producción siderometalúrgica, con un total de 9,012 trabajadores. Las cuestiones sobre

formación se refieren a las actividades formativas realizadas en las empresas durante 1991. Los resultados más relevantes en relación a la implantación de la formación continua son que las empresas estudiadas no están sensibilizadas hacia la formación (sólo 35 empresas, el 38% de la muestra total realiza formación). Las actividades formativas a las que más atención prestan las empresas son aquellas que no implican funciones cognitivas superiores. La mayor parte de las empresas que no tiene tecnificación en el área de producción, tampoco ha llevado a cabo cursos de formación para los trabajadores. Pocas empresas suelen dar certificación de la formación (Salanova y otros, 1993, Cifre, Agut y Salanova, 1998).

Además, parece existir dos patrones de formación en las empresas que llevan a cabo formación durante 1991. En el primero de ellos, que aglutina a la mayor parte de las empresas (24 de las 35 empresas que realizan formación), se ven las actividades de formación como actividades esporádicas, mientras que en el segundo patrón, se conciben estas actividades como parte integrada de la política de la empresa (Cifre y otros, 1998). Por último, pese a lo encontrado en otros trabajos (Salanova y otros, 1993), sólo la variable tamaño organizacional se relaciona con la mayor o menor orientación de una empresa hacia la formación. Así, parece que las empresas pequeñas conceptualizan la formación más como un coste que como una inversión (Cifre y otros, 1998).

En definitiva, puede concluirse que aunque las empresas están aumentando su sensibilidad sobre la importancia de la relación entre la innovación tecnológica y la formación y las necesidades que de ahí se derivan, ésta no está suficientemente implantada. Antes de 1993, la formación poseía un carácter esporádico y coyuntural, no se asumía como parte de la política de la empresa; se concebía como un gasto más que como una inversión y como un producto más que como un servicio.

#### 1.2.1.2. La formación continua en las empresas españolas tras la Firma de los Acuerdos Nacionales sobre Formación Continua

En España, la creciente sensibilización respecto a la importancia de la formación continua se ha puesto de manifiesto a través de medidas como el desarrollo de los primeros Acuerdos de Formación Continua durante el cuatrienio 1993-1996. Esto ha conducido a que la formación continua llegue a sectores, empresas y colectivos de trabajadores, que tradicionalmente no han participado en formación y, se implante en sectores con tradición formativa

previa. Con el fin de proporcionar una visión general de esos progresos, se remite al lector a las memorias de actividades de FORCEM (Véase Forcem, 1994; 1995; 1996) y que Peiró y otros (1997) comentan en términos generales.

Un primer dato de interés es el importante crecimiento del número de planes de empresas y agrupados financiados por FORCEM durante los tres primeros años de ejecución de los Acuerdos (en 1993, 512, en 1994, 832 y en 1995, 1,208 planes). El sector de Producción, Distribución y Energía es el que más utiliza las subvenciones de FORCEM. La distribución territorial de la formación muestra un elevado porcentaje de financiación en Madrid y Cataluña (en 1995 desarrollaron, respectivamente, el 34% y el 25% del total de los planes de ese año). Les siguen el País Vasco (8%), Andalucía (7%), la Comunidad Valenciana (5%) y Aragón (4%). Por último, el porcentaje de población asalariada que ha participado en acciones formativas ha sido el 3.41% en 1993, el 9.4% en 1994 (FORCEM, 1996, cit. en Peiró y otros, 1997).

De todos modos, Peiró y otros (1997) subrayan la incidencia diferencial de esta formación en función de diversas variables demográficas. Así, son los trabajadores cualificados, con el 46.3% y los técnicos con el 18.8%, quienes más participan, seguidos de los mandos intermedios. Sin embargo, de los trabajadores no cualificados, sólo un 8.35% de ellos recibe formación. De nuevo, se pone de manifiesto el *efecto Mateo*. En los datos referidos a la edad también se dan desequilibrios. En el segmento de menores de 25 años, sólo un 9.21% de la población asalariada de esa edad recibe formación a través de la financiación de FORCEM (aunque con frecuencia acceden a puestos de trabajo para los que están sobrecualificados). Para el segmento entre los 25 y los 45 años, ese porcentaje aumenta al 18.59% y vuelve a descender al 9.79% para los mayores de 45 años. Otra vez, se dan bajos porcentajes de formación en los trabajadores mayores de 45 años, quienes, pese a necesitar una adaptación y recualificación, no suelen aceptar y demandar formación.

En cuanto al sexo, los hombres formados son un 71.5% frente a las mujeres que son un 26.6%. En 1995 los hombres constituyen el 15.7% del total de la población frente a las mujeres formadas que son sólo un 11.9% del total de la población activa. Para explicar la menor participación de las mujeres se ha aludido a la maternidad, su baja cualificación de base y la organización del trabajo (Pierret, 1988). Aunque habría que añadir que su actitud hacia la formación en la empresa, no siempre es tan favorable como la de los hombres,

como se ha puesto de relieve en un estudio realizado en el sector cerámico castellonense (Agut, Cifre y Gimeno, 1998).

Por otro lado, el análisis y las evaluaciones realizadas durante esos años acerca del funcionamiento de la ejecución de los Acuerdos, han permitido también señalar una serie de aspectos mejorables. Peiró y otros (1997) mencionan la revisión de algunas exigencias y requisitos establecidos para la aprobación de planes empresa y planes agrupados y la necesidad de continuar potenciando un modelo de formación “a demanda”, en lugar de potenciar el modelo alternativo de “oferta”.

En síntesis, se constatan los progresos realizados y el avance conseguido en la potenciación de una cultura de formación y de unas prácticas mucho más extendidas de formación continua, que las que venían realizándose antes de la puesta en marcha de los Acuerdos.

Ahora bien, la formación no se puede plantear como la “panacea” para el afrontamiento del amplio conjunto de transformaciones y la resolución de los problemas que de ahí se pueden derivar. Además, la formación ha de reunir determinadas condiciones y características y ha de venir acompañada de determinadas contingencias para que contribuya a los objetivos que se pretenden (Peiró, 1998). Por ello, desde el ámbito académico se han dedicado importantes esfuerzos a delimitar cómo debe implementarse la formación para que realmente sea efectiva. A esto dedicamos el siguiente punto.

### ***1.2.2. Aspectos generales del proceso formativo en organizaciones laborales***

El objetivo de este apartado es revisar e integrar la literatura más relevante que se ha desarrollado sobre el proceso formativo. Para ello, se tienen en cuenta las revisiones y estudios más recientes sobre la materia. En concreto, se va a hacer referencia al análisis de necesidades formativas, al diseño de la formación, a la transferencia y a la evaluación de la formación. Únicamente se hará una breve mención del análisis de necesidades de formación, ya que este tema se va a tratar con mayor profundidad posteriormente en este capítulo.

#### 1.2.2.1. Análisis de necesidades formativas

La importancia de llevar a cabo un riguroso análisis de necesidades ha sido reiteradamente planteada en la literatura sobre formación (McGehee y Thayer, 1961; Moore y Dutton, 1978; Wexley y Latham, 1991; Goldstein, 1980, 1986, 1989, 1991, 1993; Robinson, 1988; Ostroff y Ford, 1989; Sleezer, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford, Smith, Seago y Quiñones, 1993; Bee y Bee, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Taylor, O'Driscoll y Binning, 1998; Peiró, 1998). Un adecuado análisis de necesidades proporciona información útil para el desarrollo de objetivos instruccionales y criterios de formación. Desafortunadamente, en la práctica las empresas parecen carecer de procedimientos para determinar dichas necesidades (Saari y otros, 1988). Son limitados los trabajos de investigación empírica sobre análisis de necesidades formativas (Tannenbaum y Yukl, 1992), tal y como se verá en otro apartado de este capítulo.

Aunque se han propuesto diferentes enfoques más o menos rigurosos para conducir ese análisis de necesidades de formación (Swierczek y Carmichael, 1985; Schneier, Guthrie y Olian, 1988; Hayton, 1990; Herbert y Doverspike, 1990; Nowack, 1991; Wright y Geroy, 1992; Bee y Bee, 1994; Boydell y Leary, 1996; Peiró, 1999); el marco conceptual más generalizado para considerar las necesidades formativas sigue siendo la tradicional categorización de McGehee y Thayer (1961), quienes distinguen el análisis organizacional, el análisis de las tareas y el de la persona. Ahora bien, recientemente se han propuesto otros modelos teóricos, como el modelo en forma de rueda de la formación o el Modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias (ANT/DNA), que también serán comentados y, que constituyen un avance importante en el estudio de las necesidades formativas.

#### 1.2.2.2. Diseño de la formación

Una vez se han identificado las necesidades de formación, el siguiente paso en el proceso de implantación de un programa de formación consiste en determinar el diseño de ese programa y sus acciones formativas. El diseño de la formación debería tener en cuenta los objetivos de aprendizaje, las características de los formandos, el conocimiento actual sobre procesos de aprendizaje y las consideraciones prácticas relevantes, tales como restricciones y costes en relación a beneficios (Tannenbaum y Yukl, 1992).

Sobre el diseño de la formación, se han producido avances importantes en la investigación, principalmente en lo referente a la aplicación de conceptos de la Psicología Cognitiva y la Psicología Instruccional al proceso formativo en general (Véase, Ford y Kraiger, 1995). De especial interés para el diseño formativo son las aportaciones de Ackerman y Kyllonen (1991), quienes resumen trabajos como el de Anderson (1985, 1987), referidos a las etapas en la adquisición de habilidades cognitivas (conocimiento declarativo, compilación del conocimiento y conocimiento procedimental). Otros autores se han centrado en la importancia del conocimiento sobre cuándo y por qué hacer las cosas, lo cual facilita la aplicación de lo aprendido en formación una vez se ha regresado al puesto de trabajo (Cassidy-Schmitt y Newby, 1986). Un grupo de investigadores ha realizado estudios sobre metacognición (procesos mentales implicados en la adquisición del conocimiento, la interpretación del feedback y el aprendizaje a partir de la experiencia) (Clark, 1988; Kanfer y Ackerman, 1989; Swanson, 1990). Asimismo, los enfoques cognitivos son muy útiles para orientar el diseño de formación para tareas que implican procesos cognitivos, tales como control, solución de problemas y toma de decisiones (Tannenbaum y Yukl, 1992). Diferentes autores describen las aplicaciones para el diseño de la formación de conceptos como, procedimentalización y automaticidad, modelos mentales y destrezas metacognitivas (Véase, Howell y Cooke, 1989 y Ford y Kraiger, 1995).

Por otro lado, a la hora de diseñar la formación debe prestarse especial atención a dos cuestiones, por un lado, la selección de los métodos formativos que se van a emplear para formar a las personas y por otro, las características de esas personas.

#### *A) Métodos de formación*

La literatura sobre evaluación de los métodos de formación continua creciendo. Campbell (1988) plantea que la mayor parte de estudios implican una comparación de un método formativo con otro o con una condición control que no ha recibido formación. El propósito de estos estudios es demostrar que un determinado método “funciona” o que es “superior” a otro método. Ahora bien, no revelan por qué un método o combinación de métodos facilita el aprendizaje o cómo se puede utilizar de forma más efectiva.

Los métodos formativos, que han recibido más atención en los últimos años son las simulaciones, los juegos, los métodos de alta tecnología y el

modelado de conducta (Véase Thiagarajan, 1997). Las simulaciones y juegos se han utilizado ampliamente en la formación de directivos, consultorías y escuelas de negocios (Faria, 1989). Por su parte, los métodos formativos basados en alta tecnología (p. e. instrucción asistida por ordenador, instrucción mediante videodisco interactivo y simuladores de equipo) (Véase Howell y Silvey, 1997; Steele-Johnson y Gaye, 1997) poseen numerosas ventajas, entre las que se mencionan la instrucción individualizada, la práctica activa, el feedback inmediato, el control continuo, la evaluación del aprendizaje y el diagnóstico de los problemas de aprendizaje. Por último, el modelado conductual, que tiene como base teórica la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1987), resulta útil para la enseñanza de conductas concretas que son claramente óptimas para un tipo de tarea concreta (Burke y Day, 1986).

Estos métodos formativos han demostrado ser útiles. Ahora bien, se necesita más investigación para determinar los tipos de contenido para los que es apropiado cada método formativo, así como para conocer cómo influyen diferentes aspectos de cada método en los resultados formativos (Tannenbaum y Yukl, 1992).

#### B) *Características de los formandos*

La efectividad de la formación viene determinada, en parte, por un análisis apropiado de necesidades y la calidad del diseño formativo, pero otros factores como las propias características de los formandos (Wexley, 1984; Latham, 1988), también contribuyen a su eficacia.

Existe debate entre los investigadores sobre si determinadas habilidades son más importantes en distintos momentos del proceso de adquisición y si es así, cuáles son y bajo qué circunstancias influyen (Véase Ackerman, 1989). Asimismo, se ha dedicado un volumen importante de investigación al estudio de la entrenabilidad de una persona o "*trainability*" (habilidad de una persona para adquirir las habilidades, conocimientos o conductas necesarias para desempeñar un puesto a un determinado nivel y para conseguir esos resultados en un determinado tiempo) (Robertson y Downs, 1979). Ésta puede predecir si una persona completará la formación con éxito.

En cuanto a la motivación, son numerosos los trabajos que han estudiado su papel en la eficacia de la formación (Noe, 1986; Noe y Schmitt, 1986; Baldwin y Ford, 1988; Mathieu, Tannenbaum y Salas, 1992). Está

ampliamente aceptado que se producirá aprendizaje y transferencia sólo cuando los formandos posean la habilidad (“poder hacer”) y la volición (“querer hacer”) para adquirir y aplicar nuevas destrezas (Noe, 1986; Wexley y Latham, 1991). De esta forma, las personas que están motivadas cuando se incorporan a un programa formativo, poseen una clara ventaja desde el comienzo (Goldstein, 1993).

También ha sido objeto de estudio la clarificación de las recompensas de la formación según los formandos. (p. e. motivación para aprender, desarrollo de carrera y desarrollo psicosocial) (Nordhaug, 1989.) Las características individuales y organizacionales que influyen en la motivación para la formación también están recibiendo gran atención por parte de los investigadores en los últimos años (Mathieu y otros, 1992; Mathieu y Martineau, 1997).

La autoeficacia, concepto central en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1987) puede considerarse también un potente antecedente de la efectividad de la formación, porque las personas que participen en formación, creyendo que son capaces de dominar un determinado contenido formativo, es probable que aprendan más durante la formación que las personas con menor autoeficacia (Tannenbaum y Yukl, 1992). En concreto, la autoeficacia se relaciona con la participación en formación (Ford y otros, 1993), con el aprendizaje en el entorno formativo y con la transferencia de las destrezas aprendidas al puesto de trabajo (Ford y otros, 1992). De este modo, la autoeficacia se puede considerar un predictor, una variable proceso durante la formación y un resultado deseable de la formación (Ford y otros, 1993).

En definitiva, la habilidad para adquirir mediante formación, conocimientos y conductas apropiados a un puesto de trabajo, la motivación o la autoeficacia, constituyen constructos centrales para entender la efectividad de la formación. Estas características pueden influir antes, durante y/o después del proceso formativo. Por ello, deberían recibir especial atención, porque poseen un potencial importante para mejorar nuestra comprensión de cómo y por qué funciona la formación (Tannenbaum y Yukl, 1992).

### 1.2.2.3. Transferencia de la formación

La adquisición de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes durante la formación es de escaso valor, si éstos no se generalizan al entorno



del puesto y no se mantienen a lo largo del tiempo (Campbell, 1988; Baldwin y Ford, 1988; Ford y otros, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y Kraiger, 1995; Kozlowski y Salas, 1997; Haccoun y Saks, 1998).

La formación en el contexto laboral trata de alterar expresamente, en algún grado, la conducta en el puesto de los formandos. Sin embargo, los esfuerzos formativos no siempre conducen a cambios observables en esas conductas (Haccoun, Murtada y Desjardins, 1997) y, ello se ha venido en conocer con el nombre del “problema de la transferencia de la formación”. Esto ha llevado al estudio de los factores que pueden incidir en la mejora o en la inhibición de esa transferencia (Noe, 1986; Wexley y Baldwin, 1986a; Baldwin y Ford, 1988).

En concreto, el apoyo por parte de la supervisión es un factor ambiental clave que puede afectar a ese proceso de transferencia. El apoyo del supervisor podría incluir el refuerzo, el modelado de las conductas enseñadas y las actividades de establecimiento de objetivos (Baldwin y Ford, 1988). Rouillier y Goldstein (1991 cit. en Tannenbaum y Yukl, 1992) realizan un estudio donde se evidencia la importancia de evaluar el clima de transferencia durante el proceso de análisis de necesidades y apuntan los beneficios potenciales de manipular el entorno de trabajo para apoyar la posterior transferencia.

Otro factor que puede influir en la transferencia es el grado en que el entorno posterior a la formación ofrece oportunidades a los formandos para aplicar lo que han aprendido. Ford y otros (1992) plantean tres factores del contexto laboral que pueden influir en la oportunidad de aplicar lo aprendido al puesto: las actitudes de la supervisión hacia el formando, el apoyo del grupo de trabajo y el ritmo del flujo de trabajo en el grupo de trabajo.

También las características de los formandos pueden estar influyendo. De hecho, los factores motivacionales han mostrado efectos positivos consistentes (Baldwin y Ford, 1988). Factores como la confianza del formando (Ryman y Biersner, 1975, cit. en Kozlowski y otros, 1997), la implicación en el puesto (Noe y Schmitt, 1986), las autoexpectativas (Tannenbaum, Mathieu, Salas, Cannon-Bowers, 1991), la autoeficacia y las actitudes (Ford y otros, 1992; Mathieu y otros, 1992; Haccoun y otros, 1997; Haccoun, 1998) se han asociado, en diversos estudios empíricos, de forma positiva con la transferencia.

Por otro lado, la mayoría de estudios tienden a considerar la transferencia inmediata, más que a examinar esta transferencia a lo largo del tiempo (Tracey y otros, 1995, cit. en Axtell, Maitlis y Yearta, 1997). Ahora bien, también conviene procurar que el uso de lo aprendido se mantenga a lo largo del tiempo. Aunque todavía existen pocos trabajos, se está prestando atención al desarrollo de actividades posteriores a la formación, que favorezcan la transferencia a corto y largo plazo de esa formación, como la prevención de recaídas (Marx, 1982; Baldwin y Ford, 1988; Haccoun y otros, 1997), la incorporación de técnicas de autodirección (Gist, Bavetta y Stevens, 1990) y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Ford y Kraiger, 1995).

En definitiva, el criterio de éxito fundamental de la formación es la posterior transferencia y generalización a lo largo del tiempo de los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes para las que se ha formado la persona durante el programa formativo. De poco sirve aprender en el contexto protegido de la formación, si luego la persona no es capaz y/o no tiene los recursos externos necesarios para aplicar todo lo aprendido a su ámbito de trabajo. Esta transferencia depende de las interacciones entre las características del formando y los factores laborales y organizacionales (Kozlowski y Salas, 1997).

#### 1.2.2.4. Evaluación de la formación

Un gran número de investigadores sobre formación en la empresa coinciden en señalar la importancia de evaluar la formación que se realiza (Kirkpatrick, 1976, 1977; Wexley, 1984; Latham, 1988; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Kraiger, Ford y Salas, 1993; Haccoun y Saks, 1998; Peiró, 2000). Ésta se considera una parte fundamental del sistema de formación (Goldstein y Gilliam, 1990; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Tannenbaum y Yukl, 1992). Ahora bien, también se ha puesto de relieve la dificultad de evaluar esa formación de forma comprensiva y adecuada (Carnevale y Schulz, 1990).

En líneas generales, la evaluación de la formación es la obtención y análisis sistemáticos de datos sobre el éxito de un programa formativo (Goldstein, 1986, 1991, 1993). Pese a que recientemente se han hecho propuestas (Peiró, 2000) sobre qué criterios deben contemplarse en la evaluación de la formación, el modelo de cuatro niveles de Kirkpatrick (1976, 1977) continua siendo el marco conceptual prevaleciente para categorizar los

criterios de evaluación de la formación (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver y Shotland, 1997). Su tipología incluye la evaluación de las reacciones, el aprendizaje, la conducta y los resultados organizacionales.

Para valorar las reacciones de los formandos, se les pregunta sobre su satisfacción y su valoración de la formación. Tradicionalmente, se ha considerado una medida poco adecuada de la efectividad de la formación. Sin embargo, el papel de las reacciones sobre la efectividad de la formación no debe dejarse de lado (Mathieu y otros, 1992; Warr y Bunce, 1995; Alliger, 1997; Haccoun y Saks, 1998).

El segundo nivel es el aprendizaje, que se considera necesario, pero no un prerrequisito suficiente para el cambio conductual (Tannenbaum y Yukl, 1992). Habitualmente, el aprendizaje realizado por la persona durante la formación ha venido indicado por los resultados obtenidos en tests tradicionales de conocimiento declarativo (Alliger y otros, 1997; Haccoun y Saks, 1998). Ahora bien, el conocimiento declarativo es un indicador insuficiente y necesita ser completado con medidas de adquisición procedimental. De hecho, Kraiger, Ford y Salas (1993) proponen evaluar el aprendizaje en función de los resultados: los cognitivos, los basados en habilidades y los afectivos. Por su parte, Alliger y otros (1997) dividen las dimensiones de aprendizaje en tres subcategorías: el conocimiento inmediato posterior a la formación (medido inmediatamente después de la formación), la retención del conocimiento (medida algún tiempo después de la formación) y la demostración de la conducta y habilidad (capacidad de realizar la conducta medida en el entorno formativo).

El tercer nivel del modelo de Kirkpatrick se refiere al grado en que los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes se generalizan al puesto de trabajo (transferencia de la formación) (Alliger y otros, 1997). De todos modos, su medida sigue siendo problemática (Baldwin y Ford, 1988). En la literatura aparecen dos tipos de medidas conductuales: los datos objetivos sobre el desempeño y los autoinformes (Véase Taylor y otros, 1998). Esta última técnica ve mejorada su validez con el uso de planteamientos de triangulación (datos ofrecidos por el supervisor, subordinados y el propio individuo) (Haccoun y Saks, 1998). En definitiva, los cambios demostrables en la conducta del formando son un indicador de la transferencia de la formación (Baldwin y Ford, 1988), por lo que la medida de la conducta del formando debe ser una parte esencial de todo programa formativo (Haccoun y Saks, 1998).

El cuarto y último nivel se refiere a los resultados, que indican el impacto de la formación en la organización (p. e. aumento de la productividad, satisfacción del cliente, etc.). Los criterios que se incluyen en este nivel son los más distales de la formación, y a menudo, se perciben como el aspecto principal para juzgar el éxito de la formación. Sin embargo, las restricciones organizacionales, muchas veces dificultan la recogida de datos en este nivel y la mayor parte de los esfuerzos formativos no se traducen en resultados. Alliger y otros (1997) apuntan que el planteamiento de Kirkpatrick es vago en cuanto a los criterios a utilizar en este nivel. En cualquier caso, la formación, como cualquier otro subsistema de la organización debe producir efectos demostrables (Haccoun y Saks, 1998). Ahora bien, que los efectos no sean demostrables no significa que no se produzcan.

Recientemente, Peiró (2000) amplía los criterios de evaluación de la formación contemplados por Kirkpatrick. Estos aspectos son: 1) los *inputs* o recursos que se destinan a la realización de la formación, los procesos de programación y los procesos de ejecución de la formación; 2) las *respuestas afectivas* de los participantes o beneficiarios del sistema; 3) la *eficacia* o el grado en que una actuación o intervención formativa logra los objetivos planteados; 4) la *eficiencia* o el grado en que los recursos empleados para conseguir los objetivos formativos se han utilizado de forma eficiente; 5) la *transferencia* o los cambios en los comportamientos en el puesto a través del aprendizaje y 6) el *impacto* de la formación, que son los cambios en la situación sobre la que se actúa, con el fin de obtener beneficios y resultados valiosos (p.e. la mejora del empleo de un determinado colectivo).

En definitiva, la formación tiene un papel trascendental para afrontar los cambios presentes y futuros a nivel socioeconómico, laboral y social. En Psicología del Trabajo y de las Organizaciones existe un amplio desarrollo de modelos teóricos y estudios empíricos sobre formación, que delimitan cómo y bajo qué condiciones debe conducirse un proceso formativo riguroso en las empresas. Sin embargo, en la práctica la situación es bien diferente, pues el proceso formativo no sigue, con frecuencia, las directrices de la literatura científica. A este respecto, Dipboye (1997) afirma que existe una evidente discrepancia entre los trabajos teóricos y la práctica real. Este autor menciona como posible explicación la existencia de barreras organizacionales para implementar el modelo de formación (las actitudes no siempre positivas de los responsables de la formación, la falta de consideración del contexto en el que

se desempeña el puesto, el poco poder de los profesionales de los recursos humanos dentro de la organización, o la utilización de la formación como una forma de comunicación más que como forma de mejorar los conocimientos y habilidades de los trabajadores).

### **1.3. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE “NECESIDAD FORMATIVA”: IMPORTANCIA DE SU ANÁLISIS**

Los términos “necesidad”, “necesidad de formación”, “análisis de necesidades” y “evaluación de necesidades” se utilizan con mucha frecuencia, pero, no siempre poseen significados compartidos entre los investigadores y profesionales. La clarificación de estos términos, así como la reflexión sobre la importancia de su análisis supone un importante esfuerzo de revisión e integración de la literatura, muchas veces ambigua. Sin embargo, esto constituye un paso esencial para comprender los restantes capítulos de esta tesis. Por ello, dedicamos este apartado a su clarificación.

#### **1.3.1. Clarificación conceptual del término “necesidad”: Avances más recientes**

Si atendemos al término “necesidad”, del latín “*necessitas*”, según la definición que ofrece el Pequeño Larousse Ilustrado (1994) hace referencia a “*carácter de aquello de que no se puede prescindir. Lo que no puede evitarse. Fuerza, obligación. Falta de las cosas que son menester para la vida*” (p. 716). En esta línea, el Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena (1977) y el Diccionario de la Real Academia Española (1992) definen necesidad como: “*impulso irresistible en cuya virtud obran las causas precisas e infaliblemente en determinado sentido. Aquello a lo que es imposible sustraerse, faltar o resistir. Carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida*” (p. 1014). El diccionario de Moliner (1991) añade dos acepciones al término: *pobreza y privación*.

Ya en el ámbito de la Psicología, el concepto de necesidad ha estado estrechamente ligado a las teorías motivacionales. Así, siguiendo a Gist (1997), los planteamientos más tempranos sobre motivación humana se han centrado en variables no cognitivas. En las teorías del impulso (“*drive*”) (Véase Hull, 1943, 1952) la motivación se ha entendido como una fuerza dentro de las personas que dirigen sus conductas. Las teorías del impulso han asumido que las personas y otros organismos están en un estado de reposo, equilibrado u

homeostático. Cuando un organismo se aleja de la homeostasis, aparece tensión en forma de impulso (p.e. impulso del hambre, sexual) que activa al individuo a restablecer la homeostasis. En otras palabras, la tensión puede satisfacerse temporalmente si la persona se comporta en la forma en que el impulso dirige.

Como continuación de las teorías del impulso, emerge una perspectiva basada en necesidades. A diferencia del término impulso (*“drive”*) que ha sido definido muy vagamente, las necesidades se han entendido como *“requerimientos fundamentales para la existencia saludable”* (Gist, 1997, p. 202). La conocida jerarquía de Maslow (1943) de las cinco necesidades físicas y psicológicas (biológica, seguridad, pertenencia, autoestima y autorrealización), nunca ha sido validada por completo. Sin embargo, la presencia de necesidades innatas para la existencia, relación y crecimiento se han visto apoyadas por Alderfer (1969). Aunque las teorías de las necesidades han supuesto un avance conceptual con respecto a las teorías del *“drive”*, ambas perspectivas enfatizan que la conducta de las personas depende de factores internos del individuo, que con frecuencia operan por debajo del nivel de conciencia.

En definitiva, desde la Psicología se ha conceptualizado la necesidad como un estado carencial que la persona intenta resolver llevando a cabo distintos tipos de conductas, según sea el tipo de necesidad, a fin de recuperar la homeostasis o equilibrio inicial.

Desde el ámbito de la **Educación de adultos**, Mattimore-Knudson (1983, cit. en Sleezer, 1992), señala que los educadores de adultos definen necesidad con diversas acepciones: a) un estado biopsicológico en una persona, similar al concepto de *“drive”*; b) un término que connota un deseo y sentimiento individual que sugiere un medio de gratificación y que implica una meta última; c) una norma de algún tipo o una discrepancia entre el estándar deseado y el existente; d) un medio para defender o justificar algo a nivel organizacional y e) los objetivos, requisitos u obligaciones. Por tanto, el término necesidad puede referirse a una norma, un medio, una situación organizacional o un estado individual. Por su parte, Ng (1988, cit. en Sleezer, 1992) señala que atender a una necesidad puede ser entendido como: cubrir una discrepancia; satisfacer una carencia; remediar una condición o hacer algo. Así, una necesidad también puede ser entendida como una oportunidad.

Desde la **Psicología del Trabajo y de las Organizaciones** se ha señalado la ambigüedad del término “necesidad” (Swierczek y Carmichael, 1988; Latham, 1988) y su multiplicidad de significados, dependiendo del contexto en que se utilice (Sleezer, 1992). En cualquier caso, cabe distinguir dos orientaciones: la perspectiva basada en la discrepancia y la que señala que ha de contemplarse también aspectos no derivados de déficits conocidos.

Desde una orientación basada en la discrepancia, Kaufman, Rojas y Mayer (1993) comienzan estableciendo una distinción entre “fin” y “medio”, lo que permite comprender mejor el concepto de necesidad. En muchas ocasiones, según Kaufman, se tiende a confundir los fines con los medios cuando, en realidad, lo importante es tener claro los fines (necesidades) para luego buscar los medios. Kaufman y otros (1993) y Watkins y Kaufman (1996) en su Modelo de Elementos de la Organización, plantean que existen dos definiciones convencionales de necesidad. Por un lado, este término hace referencia a desear o querer algo considerado necesario y por otro, supone una discrepancia entre los resultados actuales y los deseados. Cuando la necesidad se define como verbo (necesitar un proceso, método, resultado, técnica, recurso o solución) se va directamente a implementar aquello que se necesita. Cuando no se está preocupado por los resultados, cualquier solución funciona porque no se analizan las causas del problema. Ahora bien, si necesidad se define como un sustantivo (una discrepancia en resultados, logros, desempeño, éxito o consecuencias), entonces la estrategia es analizar la necesidad para averiguar las causas y luego identificar los posibles métodos o medios para resolver la discrepancia. Así, es más adecuado definir necesidad en términos de discrepancias, porque esa aproximación permite analizar las causas de la necesidad e identificar el mejor método y/o medio para resolverla.

En el Modelo de Elementos de la Organización, cuando se define necesidad como discrepancia, se distinguen tres niveles de resultados y dos niveles de medios que son frecuentes en las organizaciones. Los tres niveles de resultados son la contribución societal (“*outcome*”), el resultado organizacional (“*output*”) y el producto interno (“*product*”) (Kaufman, 1992 a y b; 1998; Kaufman y otros, 1993). Por otro, las discrepancias en procesos (“*process*”) y recursos (“*input*”), se denominan *cuasi-necesidades*. No son necesidades en sí mismas porque no existe una discrepancia en resultados.

En definitiva, entender necesidad como sustantivo en términos de discrepancia es más adecuado que considerarla en términos de demanda, ya

que ésta última no implica ningún tipo de análisis y por ello existe una alta probabilidad de que la solución que se dé al problema no sea la correcta. Swierczek y Carmichael (1985), Mitchell y Hyde (1979); Wright y Geroy (1992) también critican que se considere la necesidad como demanda o preferencia en vez de como discrepancia.

La necesidad como discrepancia, lleva consigo un análisis de la situación que conducirá con mayor seguridad a encontrar la solución más apropiada al problema. Pese a esta distinción, todavía hoy son muy frecuentes los análisis de necesidades basados en las demandas planteadas por las propias personas, tal y como se verá más adelante en este capítulo. Esto induce a pensar que, en realidad, lo que se realiza no son análisis de necesidades, sino análisis de demandas que no tienen porque ajustarse a lo que realmente se requiere para el desempeño adecuado del puesto de trabajo.

Desde una orientación más innovadora, hay que citar los trabajos de Phillips y Holton (1995) y los de Boydell y Leary (1996), que ofrecen una definición de necesidad, que va más allá de las discrepancias o déficits. Concretamente, Phillips y Holton (1995) establecen que en función de si el problema es conocido o no, y en función de si las condiciones bajo las que se da el problema son conocidas o no, cabe distinguir diferentes tipos de necesidades y en consecuencia, diferentes tipos de análisis de necesidades. De esta forma, la combinación de estos dos criterios permite distinguir cuatro tipos de necesidades: las correctivas (tanto el problema como las condiciones bajo las que se da el problema son conocidas); las adaptativas (el problema sigue siendo conocido, pero las condiciones bajo las que éste se da son desconocidas); las de desarrollo (ahora el problema es desconocido y las condiciones bajo las que el problema se da son conocidas) y por último, las estratégicas (donde tanto el problema como las condiciones bajo las que éste se da son desconocidas).

Por su parte, Boydell y Leary (1996) van más allá al considerar la necesidad no sólo en términos de discrepancias. Así, contemplan el desempeño (de personas, sistemas, procesos, equipos u organizaciones) a tres niveles diferentes. Esto significa que las necesidades que se derivan de esos tres niveles serán también diferentes. Estos tres niveles de desempeño y de ahí, los tres niveles de necesidad son: el nivel de implementación (hacer las cosas bien, es decir, resolver discrepancias); el nivel de mejora (hacer las cosas mejor) y el nivel de innovación (hacer nuevas y mejores cosas). El nivel 1



correspondería con la definición de necesidad propuesta por Kaufman (1992 a y b; 1998) y Kaufman y otros (1993).

Estos tres niveles tienen un carácter aditivo. Así, para tener éxito en el nivel de mejora se necesita aprender al nivel 2 y luego implementar (nivel 1) esas mejoras. Para tener éxito en la innovación, se necesita aprender al nivel 3 y luego implementar los nuevos métodos (nivel 1) y mejorarlos continuamente (nivel 2). De la misma forma que hay tres niveles de necesidad (implementar, mejorar e innovar), existen también tres áreas de necesidad: organizacional, grupal e individual. De la combinación de los tres niveles y de las tres áreas de necesidad surgen nueve diferentes tipos de necesidades diferentes. Estas necesidades se muestran en la tabla siguiente (Ver TABLA 1.1).

TABLA 1.1. Áreas de necesidades en función de niveles de desempeño

<b>Áreas de necesidad</b> <b>Niveles de desempeño</b>	<b>Organizacional</b>	<b>Grupal</b>	<b>Individual</b>
1. Implementar Hacer las cosas bien.	Conseguir los objetivos organizacionales	Trabajar juntos para conseguir los objetivos establecidos	Ser competente para los requisitos existentes
2. Mejorar Hacer las cosas mejor	Establecer objetivos más elevados y conseguirlos	Equipos de mejora continua	Disponer y utilizar habilidades y procesos de mejora continua
3. Innovar Hacer nuevas y mejores cosas	Cambiar los objetivos y estrategias	Trabajar más allá de los límites para crear nuevas relaciones, productos y servicios	Ser capaz de trabajar creativamente con sentido de la misión

Fuente: Boydell, T. y Leary, M. (1996). *Identifying training needs*. London: Institute of Personnel and Development.

Las necesidades organizacionales tienen que ver con el desempeño de la organización como un todo. Las necesidades grupales se refieren al desempeño de un grupo concreto (equipo, departamento, subunidad, etc.). Las necesidades individuales hacen referencia al desempeño de una o más personas. En las tres áreas, las necesidades identificadas pueden conducir a la

realización de formación o bien pueden llevar a poner en marcha otras intervenciones.

Además, para esos niveles de desempeño los autores señalan siete diferentes modos de aprendizaje o intervenciones requeridas. Los modos de aprendizaje asociados a la *implementación* son: adhesión (aprender a realizar correctamente las tareas básicas), adaptación (seguir las reglas, pero realizando ajustes/adaptaciones cuando sea necesario o conveniente) y relación (entender por qué y cómo funcionan las cosas de un determinado modo). Los modos de aprendizaje asociados a la *mejora* son: aprender de la experiencia (reflexionar sobre las experiencias y comprender su significado), aprender experimentando (aprender a diseñar/implantar procesos sistemáticos para descubrir nuevos aspectos del trabajo que requieren mejora). Por último, la *innovación* conlleva establecer conexiones (aprender a ver conexiones entre eventos, cosas y personas integrándolas de forma sinérgica y yendo más allá de los límites) y dedicación (trabajar en base a la implicación con la misión y los objetivos de la organización).

En síntesis, el concepto de necesidad en Psicología hace referencia a un estado carencial de déficit que debe ser resuelto para recuperar el equilibrio, aunque, en el ámbito organizacional, también alude a la existencia de una discrepancia que debe ser resuelta (Swierczek y Carmichael, 1985; Mitchell y Hyde, 1979; Wright y Geroy (1992). Así, Kaufman (1992 a y b; 1998) y Kaufman y otros (1993) definen necesidad como la discrepancia entre los resultados actuales y los deseados. Por su parte, Boydell y Leary (1996) proponen una definición más innovadora, al entender la necesidad no sólo como el requerimiento de “hacer las cosas bien”, sino también el de mejorar e innovar.

### **1.3.2. Delimitación conceptual de necesidad formativa**

Como hemos visto, una cuestión que surge en la investigación sobre formación es la insuficiente clarificación conceptual acerca de qué es necesidad formativa. La mayoría de autores eluden esa delimitación conceptual a priori y por ello, no se ha llegado a una definición consensuada o al menos, explícita del término. En realidad, la mayoría de autores se centran en proponer cómo, a su juicio, debería realizarse un adecuado análisis o evaluación de necesidades de formación, y eluden explicar qué entienden por necesidad formativa. Pese a la confusión reinante, algunos autores han reflexionado sobre

su delimitación conceptual. A partir de la revisión de la literatura, cabe distinguir dos grandes orientaciones o perspectivas que resultan complementarias.

La mayor parte de autores definen necesidad de formación en términos de deficiencia; otros proponen que las necesidades formativas deben estar orientadas al futuro, entendiendo la formación como una oportunidad para afrontar necesidades futuras.

Así, tradicionalmente, el análisis de necesidades ha estado orientado a la **deficiencia**, diseñado para identificar y estudiar las deficiencias existentes o discrepancias en el desempeño. Ahora bien, dentro de esta perspectiva se incluyen autores con concepciones distintas. Así, algunos autores coinciden en definir necesidad formativa en forma de ecuación (Rose, 1964; Gilbert, 1967; Warren, 1969; Mager y Pipe, 1970; Briggs, 1977; Burton y Merrill, 1977; Braun, 1979; Rossett, 1987; Dipboye y otros, 1994).

<i>Necesidad formativa = desempeño deseado - desempeño presente o actual</i>
--

Según este planteamiento, el programa formativo se diseña para cubrir el hueco, vacío o discrepancia entre el desempeño actual y el deseado, ideal, normativo o esperado. Cuando menor es el desempeño actual en relación al estándar o deseado, mayor es la necesidad formativa que se genera (Dipboye y otros, 1994). Por tanto, el objetivo de cualquier análisis de necesidades es determinar los programas de formación necesarios para resolver los déficits en el desempeño (Mitchell y Hyde, 1979).

Ahora bien, Moore y Dutton (1978) en su revisión y crítica sobre el análisis de necesidades de formación, recogen las aportaciones de otros autores que matizan esta definición. Gilbert (1967) y Mager y Pipe (1970) en una línea de análisis innovadora, no están de acuerdo en que el análisis de necesidades finalice con el proceso de mostrar las discrepancias. Indican que esto constituye sólo un aspecto en el establecimiento de esas necesidades formativas.

Mager y Pipe (1970) indican que la discrepancia en el desempeño que puede o no ser un problema. Las discrepancias en el desempeño no deberían ser interpretadas de forma automática como problemas formativos y por tanto, su solución no tiene por qué implicar necesariamente realizar formación. Ellos plantean como primer paso, para determinar si la discrepancia se debe a una

deficiencia en habilidades, responder a la siguiente cuestión: ¿el sujeto posee las habilidades que le permitirían llevar a cabo un adecuado desempeño del puesto de trabajo?.

Esto se plantea para identificar y descartar otros problemas que impiden que el sujeto realice un desempeño adecuado de su puesto de trabajo. Aquí el autor sugiere posibles barreras individuales, grupales u organizacionales. Si resulta que existe una deficiencia en habilidades, la formación es la solución apropiada al problema y ahora la atención estará en el análisis coste-beneficio y en la elección de las técnicas más apropiadas.

En esta misma línea, Gilbert (1967) ofrece cuatro reglas para identificar y delimitar las necesidades formativas. La primera regla es la propia definición de necesidad de formación que este autor establece del modo siguiente:

<i>Deficiencia = Maestría o dominio - Repertorio inicial de habilidades</i>
---

El propósito de esta primera regla es descartar aquellos objetivos instruccionales donde los formandos no sean deficientes y de esta forma, evitar llevar a cabo formación para desarrollar destrezas que la persona ya posee. La segunda regla distingue entre desempeño (“*accomplishment*”) y adquisición (“*acquirement*”). *Adquisición* es la realización producida por aprendizaje, mientras que *desempeño* tiene la connotación añadida de las adquisiciones que son útiles en situaciones evaluadas socialmente, como los contextos organizacionales. En la determinación de las necesidades de formación, las adquisiciones de la persona deben ser comparadas con las adquisiciones que son necesarias para desempeñar el puesto al nivel deseado. Gilbert también señala que pequeñas diferencias en adquisición pueden producir diferencias muy notorias en el desempeño. La tercera regla distingue entre conocimiento y ejecución. Así, el autor estima que la mitad de las deficiencias en el ámbito organizacional son deficiencias en ejecución y no en conocimientos. Esas deficiencias en ejecución no pueden ser eliminadas mediante formación, requieren otro tipo de análisis y soluciones. Los programas de formación se diseñan para tratar sólo deficiencias de conocimientos. La cuarta regla utiliza la siguiente fórmula para establecer prioridades entre las diferentes necesidades de formación u objetivos como un paso de análisis inicial:  $P = V \cdot N / C$ , donde *P* es la *prioridad*, *V* es el *valor de resolver una deficiencia*, *N* es el *número de*

gente que puede ser formada y  $C$  es el coste de la formación. Según Moore y Dutton (1978), pese a que Gilbert (1967) ha realizado un planteamiento comprensivo para llevar a cabo el análisis de necesidades, aparentemente permanece desconocido por muchos escritores en este ámbito de investigación.

Otros autores han realizado planteamientos similares subrayando que un déficit en el desempeño de una persona en su puesto de trabajo, no implica necesariamente la adopción de una medida formativa. Definen necesidad de formación como una discrepancia en el desempeño producida por un déficit o carencia de habilidades (Mitchell y Hyde, 1979; Swierczek y Carmichael, 1985; Hayton, 1990; Wright, 1984; Wright y Geroy, 1992; Guthrie y Schwoerer, 1994).

Otro grupo de autores mantiene la definición en términos de discrepancia, pero amplía la lista de variables en las que puede darse un déficit. Regalbutto (1992) señala que existe necesidad de formación cuando hay una carencia de conocimientos o habilidades. Jones y Woodcock (1985) hablan de déficit en conocimientos, habilidades y añaden las actitudes. Ahora bien, ni Regalbutto (1992) ni Jones y Woodcock (1985) ofrecen una definición clara de los elementos que incluyen en la definición.

Una definición más comprensiva la ofrece Goldstein (1986, 1991, 1993), quien pese a no definir explícitamente el término necesidad formativa, a partir de sus trabajos, puede deducirse que entiende necesidad de formación también en términos de distancia entre las capacidades que son necesarias para desempeñar de forma efectiva las tareas del puesto y las que realmente posee la persona. Según Goldstein, Macey y Prien (1981) y Prien, Goldstein y Macey (1987) estas capacidades humanas son: conocimientos ("*knowledge*") habilidades ("*skills*") y aptitudes ("*abilities*"). Los conocimientos son la base o cimientos sobre el que se construyen las habilidades y aptitudes; un cuerpo organizado de conocimiento, normalmente de tipo factual o procedimental, que si se aplica permite el adecuado desempeño del puesto de trabajo. Sin embargo, la posesión de conocimiento no asegura que éste sea utilizado. Las habilidades se refieren a la capacidad de realizar operaciones del puesto con facilidad y precisión. La mayoría de habilidades se refieren a actividades de tipo motor. Por último, las aptitudes normalmente se refieren a capacidades cognitivas necesarias para llevar a cabo una función del puesto. La mayor parte de las aptitudes requieren la aplicación de algún tipo de conocimiento de base.

En esta línea, Schneier y otros (1988) conciben las necesidades de formación como una deficiencia entre los conocimientos, habilidades, aptitudes y otras características individuales requeridas para el desempeño del puesto (p.e. creatividad en la resolución de problemas). Conocimiento es la comprensión de hechos o principios relacionados con una materia. También distinguen habilidad (“*skill*”) de aptitud (“*ability*”). Ahora bien, difieren de los planteamientos de Goldstein y colaboradores, al entender por aptitud la capacidad para realizar una función física o mental, mientras que habilidad es el desempeño realizado con facilidad y precisión. Además, no explican con detalle qué otras características individuales consideran.

Desde otro planteamiento, Bee y Bee (1994) definen necesidad de formación como una discrepancia entre el desempeño actual y el desempeño requerido debido a un déficit en competencias. Por competencia se entiende un “*conjunto de patrones de conducta que una persona tiene que llevar a cabo para desempeñar las tareas y funciones del puesto de forma eficaz*” (Woodruffe, 1992, cit. en Bee y Bee, 1994).

En resumen, aunque existe coincidencia en cuanto a la definición de necesidad de formación en términos de discrepancia, varían los elementos que se incluyen en esa definición en función de los autores. Así, unos autores hablan sólo de discrepancias en habilidades (Gilbert, 1967; Mager y Pipe, 1970; Mitchell y Hyde, 1979; Swierczek y Carmichael, 1985; Hayton, 1990; Wright, 1984; Wright y Geroy, 1992; Guthrie y Schwoerer, 1994). Regalbutto (1992) se refiere a discrepancia en conocimientos y habilidades. Jones y Woodcock (1985) añaden a las anteriores las actitudes. Desde una perspectiva más comprensiva, Goldstein (1986, 1991, 1993) entiende necesidad de formación como la discrepancia en conocimientos, habilidades y aptitudes. Por su parte, Schneier y otros (1988), desde un planteamiento diferente al anterior, añaden a la lista anterior, las características individuales. Más recientemente, Bee y Bee (1994) introducen el concepto de competencia en la definición –se retomará este concepto en el capítulo siguiente.

Por otro lado, un creciente, aunque todavía muy limitado, número de autores está ampliando su comprensión de necesidad de formación, al entender la formación no como un mero instrumento correctivo que supla ciertas carencias actuales, sino como una **oportunidad**. En cualquier caso, se coincide en la conveniencia de completar la perspectiva orientada a la deficiencia con la orientada a la oportunidad. Así, si las organizaciones tienen

que hacer frente a las rápidas transformaciones socioeconómicas, laborales y políticas que ya están sucediendo y que se prevé que se aceleren en los próximos años, desde este enfoque se enfatiza la urgencia de ampliar el concepto de necesidad de formación. Esto con el objetivo de apresar todas circunstancias que se dan y que se darán en un puesto de trabajo (incluso el propio concepto de puesto de trabajo puede quedar en desuso), en un futuro más o menos próximo.

Rothwell y Sredl (1992, *cits.* en Phillips y Holton, 1995) plantean que si las organizaciones tienen que manejar los rápidos entornos de negocio de hoy, las evaluaciones de necesidades deben estar más centradas en el futuro. De hecho, Boydell y Leary (1996) señalan que el análisis de las necesidades de la organización debe considerar los cambios futuros, tales como los que afectan a las condiciones de mercado, la tecnología, la legislación y la adopción de estrategias organizacionales. Estos cambios pueden suponer necesidad formativa o de reciclaje.

La empresa debe predecir o anticipar las necesidades de formación futuras a largo plazo, para que la formación contribuya más a la productividad de la organización (Wright y Geroy, 1992). Para ello, según Mitchell (1987), debe vincularse el análisis de necesidades con la estrategia de la organización. Latham (1988) va más allá y subraya la conveniencia de conocer los objetivos estratégicos futuros de la organización para identificar las necesidades formativas futuras.

Finalmente, y desde una perspectiva no tan centrada en la organización, sino en el individuo, Hall (1986) y Goldstein y Gessner (1988) recomiendan no considerar sólo los requisitos actuales del puesto de trabajo, sino también los requisitos futuros.

Así pues, desde esta orientación se propone una formación más orientada al futuro, saber hacia dónde se dirige la organización a medio y largo plazo, qué transformaciones acaecerán en el futuro y, a partir de allí identificar las necesidades de formación futuras, que tratadas en el presente, pueden prevenir la aparición de problemas. Los autores que integran esta orientación, pese a enfatizar la importancia de ampliar del concepto de necesidad de formación, no desarrollan un concepto claro de necesidad formativa. Ahora bien, más recientemente, Peiró (1999) ha profundizado en esta orientación y ha propuesto el que denomina Modelo de análisis anticipatorio de necesidades de

formación/desarrollo de competencias –este modelo será comentado en un apartada posterior de este capítulo. Desde este planteamiento, señala que estas necesidades son cualificaciones (conocimientos, aptitudes, habilidades, control, actitud y adecuado desempeño del rol) de los recursos humanos que alcanzarán las demandas surgidas del sistema de trabajo de la empresa.

En síntesis, la tradicional noción de necesidad de formación en términos de discrepancias en conocimientos, habilidades, aptitudes y/o actitudes (los elementos que aquí se incluyen difieren según los autores), está siendo modificada por una más comprensiva, más orientada a los posibles cambios que puedan ocurrir en el futuro y que pueden introducir importantes modificaciones en el contenido del trabajo. Sin embargo, son muy escasos los trabajos en este sentido, los cuales no ofrecen una definición alternativa clara del término necesidad formativa.

### **1.3.3. Conceptualización del proceso de determinación de necesidades formativas**

Si confuso es muchas veces el término de necesidad y necesidad de formación, también es problemática la conceptualización del proceso de determinación de necesidades en general y, de necesidades formativas en particular. Cuando se habla del proceso de determinación de necesidades, en general, se alude al término evaluación de necesidades, englobando actividades como evaluación de necesidades, análisis de necesidades y análisis de discrepancias (Rossett, 1987). De todos modos, para este autor la evaluación de necesidades es una técnica específica para recoger información sobre problemas de desempeño.

Distintos autores diferencian claramente entre evaluación de necesidades y análisis de necesidades. Así, Mills y otros (1988, cit. en Sleezer, 1992) utilizan el término análisis para referirse al procedimiento de documentación de información que incluye, tanto la identificación de la necesidad, como la identificación de las causas de la necesidad. Análisis también implica la clasificación del problema en términos de los tipos de intervenciones que podrían utilizarse razonablemente para cubrir la discrepancia. En esta misma línea, Kaufman (1986) afirma que *“las evaluaciones de necesidades identifican, documentan y justifican discrepancias en resultados y selecciona aquellas más importantes para dedicarles atención. Los análisis de necesidades fragmentan esas necesidades identificadas en sus*



*componentes constituyentes e identifican las causas de las necesidades” (p. 24).*

Otros autores han evitado estos conflictivos significados asociados con los términos de análisis y evaluación de necesidades y han optado por el concepto de “análisis del desempeño”. De acuerdo con Rummler (1981), “*el propósito del análisis del desempeño es considerar el desempeño organizacional como una función del individuo y el entorno del puesto; cualquier modificación del desempeño tiene que tratar con ambas partes*”.(p. 27). El foco de atención del análisis de necesidades reside en el sistema de desempeño y en sus cinco componentes que son: a) la situación del puesto; b) el ocupante del puesto; c) la respuesta, acción o decisión por parte del ocupante; d) las consecuencias de la acción o decisión de desempeñar las conductas del puesto y e) el feedback al ocupante del puesto sobre las consecuencias de la conducta (Rummler, 1981). Un fallo o fracaso en alguno de estos cinco componentes puede tener como resultado un desempeño pobre.

Pese a la variedad de términos asociados al proceso de determinación de necesidades, hay algunas cuestiones en las que existe acuerdo en la literatura. Según Sleezer (1992), estas áreas de acuerdo son: en primer lugar, que el proceso de determinación de necesidades es una forma de conectar el proceso de intervenciones en el desempeño con los problemas u oportunidades de desempeño organizacional (Mitchell y Hyde, 1979). El proceso incluye investigación, solución del problema y toma de decisiones (Moore y Dutton, 1978; Georgenson y Del Gazio, 1984). En tercer lugar, el proceso precede a la implementación de una solución (Rossett, 1987) y distingue los problemas de desempeño que deberán conducirse mediante formación de aquellos que deberían tratarse mediante otros planteamientos.

En relación al proceso de determinación de necesidades formativas, la confusión terminológica es similar. Las dos etiquetas que más se utilizan para describir el proceso de determinación de las necesidades de formación son la evaluación de necesidades formativas (“*training needs assessment*”) y análisis de necesidades formativas (“*training needs analysis*”). Sin embargo, existe poco acuerdo en la literatura sobre qué constituye una evaluación y qué un análisis de necesidades de formación (Ng., 1988, cit. en Sleezer, 1992). Muchos autores del desarrollo organizacional e instruccional tienden a utilizar los términos de evaluación de necesidades y análisis de necesidades de

formación más o menos indistintamente (Newstrom y Lilquist, 1979 cit. en Sleezer, 1992; Zemke y Kramlinger, 1982).

Otros autores se han decantado por la utilización del término evaluación de necesidades formativas sin diferenciarlo del otro (Goldstein, 1986, 1989, 1991, 1993; Schneier y otros, 1988; Ford y Noe, 1987; Dipboye y otros, 1994; Ford y Kraiger, 1995, entre otros). Por el contrario, otros hablan de análisis de necesidades de formación sin distinguirlo de evaluación de necesidades de formación (Moore y Dutton, 1978; Herbert y Doverspike, 1990; Tannenbaum y Yukl, 1992; Bee y Bee, 1994; Taylor y otros, 1998, entre otros).

Un planteamiento diferente, más orientado al futuro lo realiza Peiró (1999), quien habla de *análisis anticipatorio de necesidades*, entendiendo como tal, el proceso para identificar y analizar los cambios futuros que permitan una adaptación de las empresas y de los trabajadores a los cambios en el entorno, las empresas y las competencias de las personas.

El hecho de que haya en la literatura tantas definiciones y puntos de vista da pistas sobre la transcendencia de este proceso para la organización y sus miembros. Lo importante no es tanto la etiqueta que se aplique, sino que aquellos que se decanten por una definición entiendan y utilicen un mismo planteamiento o punto de vista. Así, encontramos que el enfoque más generalizado sobre qué se quiere decir con la etiqueta de análisis de necesidades (Tannenbaum y Yukl, 1992) o de evaluación de necesidades (McGehee y Thayer, 1961, Goldstein, 1986, 1989, 1991, 1993) es el que entiende este término como un proceso amplio que tiene como objetivo la identificación y estudio de las necesidades debidas a déficits en formación, que a su vez integra diferentes subprocesos o niveles de estudio.

A fin de ser coherentes con la terminología utilizada en la tesis, cuando los autores revisados en la literatura se refieran a este proceso, lo denominaremos análisis de necesidades y aplicaremos el término de evaluación de necesidades de formación, únicamente en los casos en que los autores lo consideren un proceso diferente al de análisis de necesidades formativas.

#### **1.3.4. Importancia del análisis de necesidades formativas**

La importancia de llevar a cabo un cuidadoso análisis de necesidades formativas antes del desarrollo de cualquier programa de formación, es ampliamente compartida en la literatura sobre formación (McGehee y Thayer, 1961; Moore y Dutton, 1978; Wexley y Latham, 1991; Goldstein, 1980, 1986, 1989, 1991, 1993; Robinson, 1988; Schneier y otros, 1988; Ostroff y Ford, 1989; Sleezer, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y otros, 1993; Bee y Bee, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Taylor y otros, 1998; Peiró, 1998, 1999; Salanova y Grau, 1999).

Esa importancia radica en los resultados que puede proporcionar su realización. Ahora bien, existe escasa literatura sobre los resultados que se consiguen mediante la implementación de cualquier modelo de análisis de necesidades y sobre cómo deberían evaluarse esos resultados (Sleezer, 1992). Uno de los resultados clave de cualquier proceso de análisis es la información. Lampe (1986) identifica 16 áreas de información que permiten extraer el máximo beneficio al proceso de análisis de necesidades formativas. Estas áreas son:

1. Contenidos de la formación necesarios y los poco relevantes.
2. Razones para decidir si una persona participa o no.
3. Contenidos de la formación basados en desempeños formales.
4. Las actividades que con frecuencia se asocian más con un proceso o puesto.
5. Las responsabilidades específicas de un puesto en una situación dada.
6. Factores que influyen en el desempeño organizacional global o del sistema y cuestiones sobre eficiencia y efectividad.
7. Los procedimientos que funcionan, pero no se describen en el manual de procedimientos de operaciones.
8. Las cuestiones consideradas importantes por parte de los usuarios del producto o servicio y que los formandos contribuyen a proporcionar.
9. Las clasificaciones estandarizadas de áreas potenciales de contenidos formativos.
10. Las autoevaluaciones de los formandos sobre sus conocimientos, aptitudes, etc.
11. Los conceptos importantes que resaltan diferentes habilidades y procedimientos.
12. Los métodos preferidos por los formandos para recibir formación.

13. Las capacidades y limitaciones de la organización para proporcionar la formación recomendada.
14. La relación entre la formación actual y la formación pre-requisito y avanzada o superior.
15. Las pérdidas o costes estimados para la organización, si la formación se cancela o retrasa.
16. La información que conviene proporcionar incluyéndola en las acciones formativas.

Desde otros enfoques, la importancia de la información recogida durante el proceso de determinación de necesidades de formación reside en su utilización durante el proceso formativo. El análisis de necesidades proporciona un input crítico para el desarrollo y evaluación de programas de formación (Ostroff y Ford, 1989). Este tipo de análisis ofrece información útil para el desarrollo de objetivos instruccionales y criterios de formación (Tannenbaum y Yukl (1992), en definitiva, para la toma de decisiones sobre formación.

Un planteamiento más detallado lo realiza Goldstein (1986, 1989, 1991, 1993), quien profundiza en la información que puede obtenerse como resultado de un análisis de necesidades formativas. En concreto, este análisis ofrece información válida y fiable que permite saber dónde se llevará a cabo la acción formativa y qué facilitadores e inhibidores organizacionales (objetivos de la organización, clima organizacional, apoyo de la dirección, etc.) existen para que se realice la formación. También se consigue información relevante del puesto objeto de análisis (actividades, condiciones bajo las que se desempeña, conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para realizar las tareas). Por último, a través del análisis de la persona se obtiene información sobre quién(es) deberá(n) recibir la formación y qué tipo de instrucción necesita(n). Además, la aplicación cuidadosa de procedimientos de análisis de puestos también ofrece inputs para cuestiones sobre desarrollo y evaluación de la formación. (p.e. examen de programas formativos diseñados previamente, diseño de instrumentos de evaluación / análisis para formandos, input sobre la interacción entre los sistemas de selección y formación).

Ahora bien, según Sleezer (1992), existe escasa investigación sobre los criterios que deberían utilizarse para juzgar la calidad de los productos y resultados, quién debería juzgar la calidad, o incluso qué resultados son los que se requieren para que el proceso de análisis de necesidades formativas sea considerado un éxito.

En definitiva, existe una evidente ambigüedad conceptual en lo referente a necesidad de formación y al proceso de determinación de esas necesidades formativas. Prevalen diferentes concepciones sobre necesidad de formación, pero aquí adoptamos una perspectiva amplia al considerar necesidad de formación no sólo las deficiencias que se dan en el presente, sino las que se pueden dar en un futuro mediato. Asimismo, parece existir una tendencia en la literatura a hablar de evaluación de necesidades o análisis de necesidades de forma indistinta para referirse a un mismo proceso, cuyo objetivo es la identificación y estudio de las necesidades debidas a déficits presentes y/o futuros en formación, que a su vez integran diferentes niveles de estudio. Independientemente de la etiqueta que se utilice para denominar al proceso, lo cierto es que todos los autores coinciden en su importancia y en la valiosa información que puede proporcionar.

Tanto en la esfera académica como en el ámbito de la intervención, pueden encontrarse numerosas propuestas más o menos sistemáticas que incluyen diferentes pasos o fases para llevar a cabo un análisis de necesidades formativas en la organización (Swierczek y Carmichael, 1985; Schneier y otros, 1988; Hayton, 1990; Herbert y Doverspike, 1990; Nowack, 1991; Wright y Geroy, 1992; Bee y Bee, 1994; Boydell y Leary, 1996). Estas propuestas constituyen un importante esfuerzo de síntesis y a través de sus planteamientos secuenciales, operacionalizan una o más estrategias para identificar estas necesidades.

#### **1.4. PRINCIPALES MODELOS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN / COMPETENCIAS**

Cinco son los modelos que se configuran como más representativos para comprender la evolución de la literatura sobre análisis de necesidades formativas desde sus comienzos hasta las propuestas más actuales: el Modelo de Análisis del Desempeño, el Modelo Organización – Tareas - Persona, el Modelo de Elementos de la Organización, el Modelo Rueda de la formación y el Modelo de Análisis Anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias. De ellos, dos son los modelos dominantes en la literatura sobre análisis de necesidades formativas: el Modelo de Análisis del Desempeño ha sido más popular en el ámbito aplicado y el Modelo Organización - Puesto - Persona ha dominado en la literatura académica (Taylor y otros, 1998). El Modelo de Elementos de la Organización, pese a no ser un modelo específico

de análisis de necesidades formativas, hace importantes aportaciones a su estudio. Por su parte, los otros dos modelos (Modelo Rueda de la formación y Modelo de Análisis Anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias) constituyen los avances más recientes en el estudio de las necesidades formativas.

#### **1.4.1. Modelo de Análisis del Desempeño**

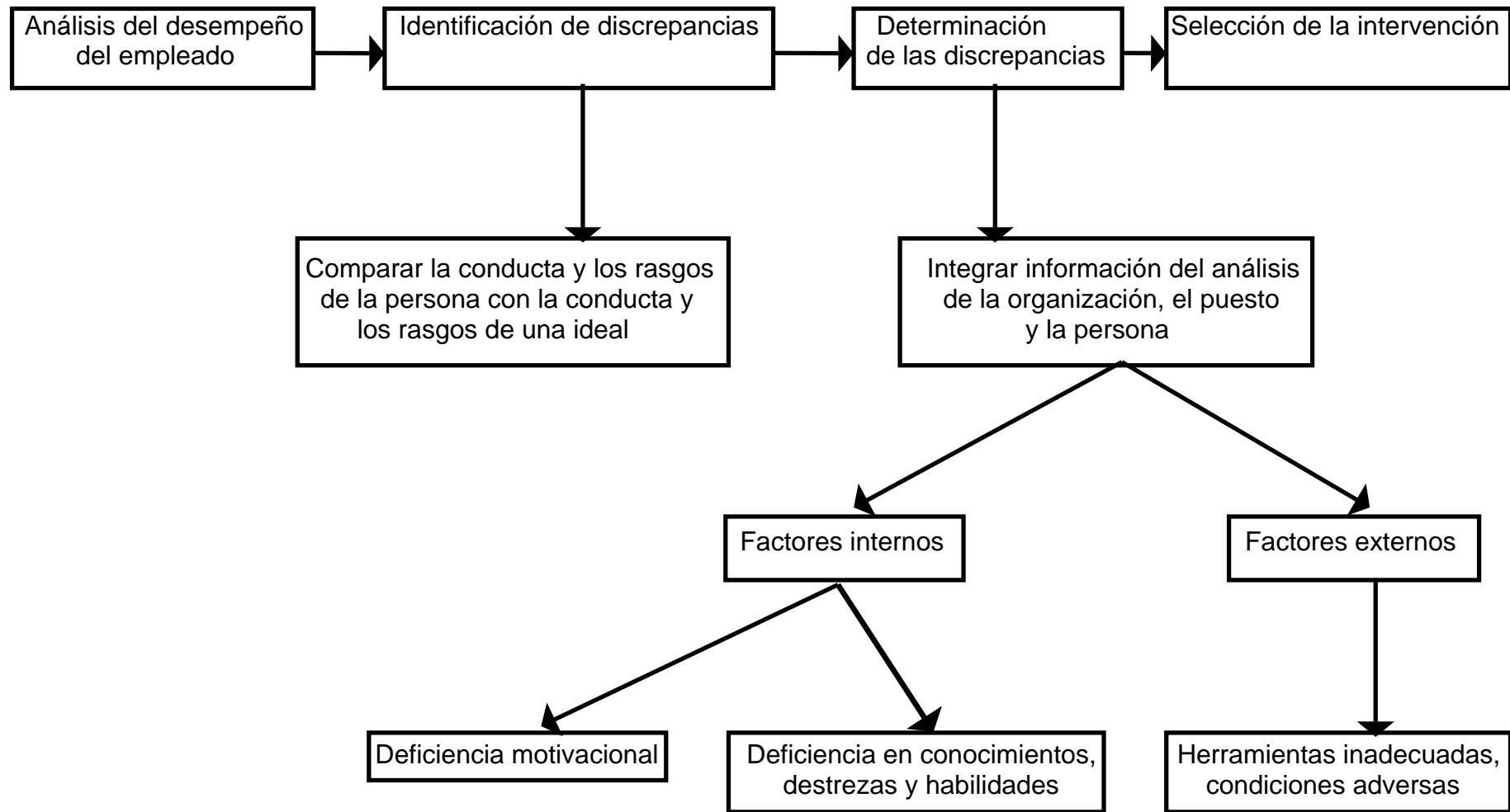
El análisis o evaluación del desempeño (“*performance analysis*” o “*performance appraisal*”) se ha considerado una técnica o método de obtención de información útil para el análisis de necesidades formativas (Bee y Bee, 1994), que ha dominado, fundamentalmente, en el ámbito de la intervención (Taylor y otros, 1998).. En concreto, en este apartado, trataremos los postulados básicos del modelos, y repasaremos distintos estudios empíricos realizados desde este enfoque.

##### 1.4.1.1. Postulados básicos del modelo

El análisis del desempeño se centra en identificar y determinar las causas de las discrepancias entre el desempeño esperado y el actual (Mager y Pipe, 1970; Rummler, 1987; Rummler y Brache, 1990) o entre el empleado prototipo y el empleado medio (Gilbert, 1967, Schaper y Sonntag, 1998). Un principio básico es que una necesidad de formación existe sólo cuando una discrepancia en el desempeño se atribuye a la carencia de conocimientos, habilidades o aptitudes, y no a otras influencias en la conducta laboral, tales como recompensas y castigos que no consiguen apoyar el desempeño deseado, feedback o recursos inadecuados, obstáculos al desempeño o expectativas de desempeño no claras. Quienes defienden el análisis del desempeño afirman que, frecuentemente, las soluciones a problemas de desempeño requieren cambios en el entorno de trabajo más que un incremento en los conocimientos / habilidades de los empleados, y que por lo tanto, mucha formación en las organizaciones tiene poco efecto en la conducta laboral.

Un enfoque representativo y didáctico es el *Modelo de Análisis del desempeño* propuesto por Herbert y Doverspike (1990). Estos autores, que conciben este planteamiento más como una técnica que como un modelo en sí, establecen los pasos a seguir en el análisis del desempeño del puesto (Ver FIGURA 1.1.).

FIGURA 1.1. **MODELO DE ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO** (Herbert y Doverspike, 1990)



En primer lugar, una persona (frecuentemente un directivo de la organización) que debe tener posibilidad de acceder a una variedad de información diferente, tiene que ser capaz de realizar una evaluación adecuada del desempeño de una persona dada. Ésta consiste en comparar las conductas y/o rasgos de la persona con las conductas y rasgos de otras personas, o con algún ideal, a fin de identificar discrepancias. Una vez identificadas las discrepancias, debe descubrirse la fuente de las discrepancias. El origen pueden ser factores externos (p.e un entorno desfavorable o herramientas defectuosas, que pueden subsanarse mediante intervenciones organizacionales) o pueden ser factores internos (p.e. poca motivación, deficiencias en conocimientos o habilidades). Para la identificación de la fuente de una discrepancia, debe integrarse información procedente del análisis de la organización, análisis del puesto y de la persona. Sin embargo, estos autores no profundizan en la forma en que ha de integrarse esta información.

Herbert y Doverspike (1990) distinguen entre análisis resumen de la persona ("*summary person analysis*") y análisis diagnóstico de la persona ("*diagnostic person analysis*"). Aunque esta distinción fue formulada originariamente por McGehee y Thayer (1961), no ha sido considerada en muchas de las discusiones sobre el proceso de análisis de necesidades. El análisis resumen de la persona es un análisis global del desempeño del empleado y su clasificación como una persona con un desempeño exitoso vs. no exitoso del puesto. El análisis diagnóstico de la persona, por un lado, implica la determinación de por qué ocurren los resultados de su conducta. El foco de atención en el análisis diagnóstico de la persona está en los conocimientos, habilidades y aptitudes del empleado, y en cómo éstos y otros factores (p.e. el nivel de esfuerzo y las restricciones ambientales) se combinan para dar como resultado el análisis resumen de la persona.

El análisis resumen y el análisis diagnóstico se combinan para determinar quién tiene un desempeño satisfactorio o insatisfactorio y por qué el desempeño es así. Esto constituye el análisis de la persona, que indica quién no está llevando a cabo las tareas a un nivel satisfactorio.

El paso final en el proceso de análisis de necesidades es la identificación de las intervenciones que subsanarán las discrepancias en el desempeño que se han diagnosticado. Pueden necesitarse distintas intervenciones dependiendo de si las discrepancias en el desempeño se deben a factores externos o internos.



En definitiva, este modelo constituye una versión idealizada del proceso de análisis de necesidades basado en la información de la evaluación del desempeño. El proceso podría simplificarse eliminando pasos o utilizando un proceso de toma de decisiones más simple (por ejemplo, pedir voluntarios, proporcionar formación a todos los miembros de una unidad, etc.). Ahora bien, tener en cuenta, únicamente, los datos procedentes de un análisis del desempeño es insuficiente para el desarrollo posterior de un programa formativo.

Así pues, el Modelo de Análisis del desempeño presenta distintas limitaciones. En primer lugar, desde este enfoque la formación está sólo indicada a través de un análisis del desempeño, es decir, sólo cuando existe una discrepancia en el desempeño. Esto excluye las oportunidades formativas que permitan mejorar de forma continua el desempeño más allá de los niveles esperados o el desempeño de sujetos o grupos ejemplares (Taylor y otros, 1998). En segundo lugar, el modelo asume que las causas del déficit en el desempeño son una carencia de conocimientos, habilidades y aptitudes o de variables del entorno laboral, pero no ambas al mismo tiempo, cuando a menudo éste es el caso. En tercer lugar, no consigue distinguir entre conducta laboral y resultados valorados organizacionalmente de la conducta en el puesto. Esta conceptualización limitada del dominio del desempeño (Binning y Barrett, 1989) subestima la importancia de determinar qué conducta es fundamental para la consecución de resultados organizacionales y la necesidad de explicar las influencias externas en estos resultados. En cuarto lugar y último lugar, debe señalarse que este modelo no ha logrado especificar cómo puede recogerse información para analizar las causas de los problemas de desempeño y para determinar si se necesita formación.

#### 1.4.1.2. Estudios empíricos

Herbert y Doverspike (1990) revisan la literatura donde se utiliza la evaluación del desempeño como técnica de análisis de necesidades de formación. Por un lado, aparecen encuestas generales sobre la utilización de la evaluación del desempeño para el análisis de necesidades formativas y, por otro, algunos estudios empíricos.

Concretamente, Prieve y Wentorf (1970) realizan una encuesta sobre la práctica del análisis de necesidades de formación en almacenes estadounidenses, cuyos resultados indican que pese a que el 60% de las

organizaciones consulta a los directivos antes de planificar el programa formativo, su intención principal es obtener la aprobación para dicha planificación, más que identificar necesidades formativas específicas. El 50% de las empresas utiliza los datos sobre méritos o sobre desempeño para incluir a las personas en acciones formativas. Moore y Dutton (1978) ofrecen una perspectiva histórica de la situación en el ámbito del análisis de las necesidades formativas. Obtienen que en 1952, la mayoría de métodos son informales, en 1962, el 41% de las empresas utilizan más observación formal y análisis del desempeño. En 1969, el 49% de las empresas encuestadas utilizan ya estos métodos. Esto les lleva a concluir que los métodos de análisis de necesidades se están haciendo más científicos y formalizados. Tyler (1982) examina la práctica de la evaluación del desempeño en gobiernos estatales estadounidenses. Los resultados indican que determinar las necesidades de desarrollo es la función menos importante del proceso evaluativo.

Así, mientras la literatura referida a encuestas sobre necesidades de formación (p. e. Prieve y Wentorf, 1970; Moore y Dutton, 1978) indica que los datos procedentes del análisis del desempeño son importantes para el proceso de análisis de necesidades; la literatura relativa a encuestas sobre evaluación del desempeño señala que sólo pequeños porcentajes de organizaciones privadas y públicas consideran el análisis de necesidades una función importante de sus sistemas evaluativos (Herbert y Doverspike, 1990).

A un nivel más concreto, existen algunos estudios empíricos representativos del empleo de la evaluación del desempeño para el análisis de necesidades formativas. Roach (1971) describe la utilización de una escala de elección forzada para evaluar las necesidades de formación individuales de supervisores, a partir de la evaluación de su desempeño. Los perfiles individuales se desarrollan a partir de las áreas en las que se puntúa alto y bajo. Este instrumento permite describir el desempeño típico del evaluado e identificar las áreas donde la puntuación es baja. Schneier y Beatty (1979, *cits.* en Herbert y Doverspike, 1990) proponen un enfoque integrado (dirección por objetivos y métodos de evaluación del desempeño basado en conductas). Sugieren que para utilizar la técnica de evaluación del desempeño en el análisis de necesidades, deben especificarse las deficiencias en términos conductuales, incluir todas las dimensiones relevantes e identificar barreras ambientales para conseguir los niveles de desempeño deseados.

Por último, debe señalarse que la investigación en el campo de la evaluación del desempeño ha avanzado notablemente en el control del efecto de posibles variables que pueden sesgar el proceso, como la escasa formación de evaluador (Woehr y Huffcutt, 1994), el afecto interpersonal (Varma, Denisi y Peters, 1996); la exactitud de las memorias sobre las conductas de la persona evaluada (Sánchez y De la Torre, 1996). También existen numerosos trabajos sobre la evaluación del desempeño a partir de múltiples evaluadores, procedimiento denominado actualmente feedback de 360° (Ward, 1997), que trataremos más adelante en este capítulo. Mientras unos autores consideran este método más aceptable que el tradicional (Bozeman, 1997), otros lo rechazan, por considerar que un bajo acuerdo indica la ausencia de fiabilidad de la información y de validez (Mount, 1984; Zalesny y Kirsch, 1989).

En definitiva, pese a que de forma intuitiva se asume que los datos procedentes de la evaluación del desempeño pueden proporcionar la información necesaria para identificar necesidades de formación, disponer, únicamente, de datos de evaluación del desempeño es insuficiente para desarrollar programas formativos. Además, se ha prestado una atención inadecuada a los problemas potenciales que pueden darse cuando los sistemas de evaluación se utilizan en el análisis de necesidades (Herbert y Doverspike, 1990). Por tanto, en el futuro debería reflexionarse sobre cómo determinar los sistemas de evaluación más apropiados para realizar un análisis de necesidades formativas.

#### **1.4.2. Modelo Organización - Tareas – Persona**

El marco conceptual más extendido para estudiar las necesidades formativas sigue siendo la categorización de tres niveles de análisis: la organización, el puesto o las tareas y la persona (McGehee y Thayer, 1961). Estos autores en un libro clásico en la literatura sobre formación, *Training in business and industry*, elaboran el marco de trabajo más extendido, aún hoy en día, para estudiar las necesidades de formación. Presentan una aproximación sistemática para analizar necesidades formativas, así como metodologías para determinar quién y en qué aspectos debe formarse la persona. Desde 1961, son muchos los manuales (Wexley y Latham, 1991; Sherman y Bohlander, 1992; Muchinski, 1993; Noe, Hollenbeck, Gerhart y Wright, 1994a; Furnham, 1997; Noe, 1998, entre otros), investigaciones (Moore y Dutton, 1978; Sleezer, 1992; Goldstein, 1986, 1989, 1991, 1993) y revisiones sobre el tema

(Campbell, 1971; Goldstein, 1980; Wexley, 1984; Latham, 1988; Tannenbaum y Yukl, 1992) que continúan abordando el análisis de necesidades según el planteamiento original de McGehee y Thayer (1961).

Además, pese a los intentos posteriores por ampliar el modelo, como se tratará después, es el modelo que continúa vigente en la actualidad por considerarse el más comprensivo. Concretamente, en el presente apartado se expondrá el modelo de Goldstein (1986, 1991, 1993), por ser el que recoge y reconceptualiza más rigurosamente las aportaciones de McGehee y Thayer (1961); también se presentarán algunas de las cuestiones que se formulan en las revisiones e investigaciones sobre formación y análisis de necesidades de formación. Finalmente, se revisarán las críticas y recomendaciones más relevantes realizadas al modelo.

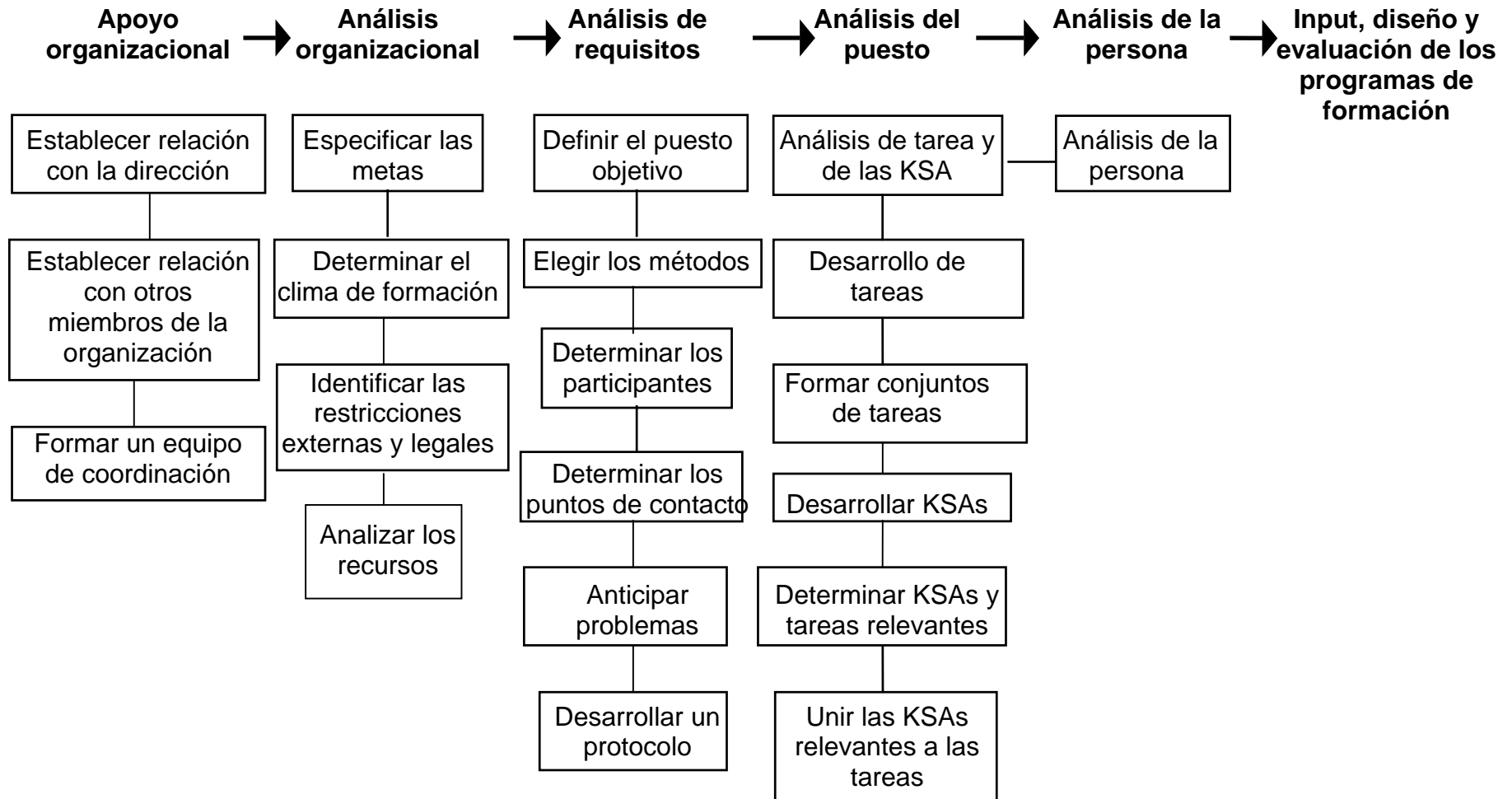
#### 1.4.2.1. Postulados básicos del modelo: Estado de la investigación

Según Goldstein (1986, 1991, 1993), el análisis de necesidades formativas, enmarcado en el proceso formativo organizacional, consta de: análisis organizacional, de las tareas, los conocimientos, las habilidades y las aptitudes (Knowledge, Skills y Abilities, en adelante KSAs, como utiliza el autor) y análisis de la persona. Goldstein (1993) plantea un modelo específico sobre el proceso que debe seguirse para analizar las necesidades de formación en la organización (Ver FIGURA 1.2.). Estas fases son: el apoyo organizacional, el análisis organizacional, el análisis de requisitos, los componentes del análisis de necesidades (análisis del puesto) y el análisis de la persona.

##### *A) Apoyo organizacional*

El éxito del análisis de necesidades depende, en gran medida, del grado de apoyo de la organización y sus miembros, por lo que los conflictos organizacionales deben resolverse antes de iniciar este proceso. En concreto, el apoyo organizacional se plantea a tres bandas: 1) establecer un canal de comunicación con la dirección, a fin de determinar en por qué se realiza este proceso, determinar la colaboración de otros miembros de la organización, asegurar su cooperación y clarificar las expectativas de la dirección respecto al proceso de análisis; 2) establecer una relación con miembros de la organización que pueden verse afectados por el proceso, desde la dirección, sindicatos hasta los empleados directamente implicados y 3) formar un equipo de coordinación, que sirve de nexo entre el asesor y la organización.

FIGURA 1.2. **MODELO ORGANIZACIÓN – TAREAS - PERSONA** (Goldstein, 1993)



## B) *Análisis organizacional*

Originariamente, el análisis organizacional se centra en los factores que proporcionan información sobre dónde y cuándo podría utilizarse la formación (McGehee y Thayer, 1961). Este análisis se relaciona con los “*objetivos, recursos y asignación de tales recursos*” de la organización (p. 25-26). Sin embargo, durante los últimos años el análisis organizacional se ha ampliado. Así, según Goldstein (1986, 1991, 1993), el análisis organizacional se refiere al examen de los componentes del sistema de la organización que pueden afectar a un programa formativo. De esta forma, debe incluirse un examen de las metas organizacionales, los recursos de la organización, la transferencia del clima para la formación y las restricciones internas y externas que existen para la organización. Además, también se propone que el análisis de necesidades a este nivel esté basado en los requerimientos futuros de la organización (Hall, 1986; Goldstein y Gessner, 1988).

En primer lugar, los cursos de formación deberán apoyar la dirección estratégica de la organización y los objetivos formativos tienen que ser consecuentes con las metas organizacionales (McGehee y Thayer, 1961; Morano, 1973; London, 1987; Sonnenfeld y Peiperl, 1988, Hayton, 1990; Wright y Geroy, 1992; Bee y Bee, 1994; Noe, 1998). A este respecto, hay que hablar del desarrollo transcultural, ya que a medida que las organizaciones asumen estrategias globales y operan en mercados internacionales, se incrementa la necesidad de un desarrollo transcultural efectivo (Von Glinow y Milliman, 1990). Otra cuestión se refiere a la importancia de establecer una relación entre los objetivos estratégicos futuros de la organización y los requerimientos futuros para sus directivos (Hall, 1986; Goldstein y Gessner, 1988).

En segundo lugar, cuando se habla de clima de formación, Goldstein (1986, 1991, 1993) se centra exclusivamente en el clima de transferencia de la formación. Pese a los intentos de identificar los componentes del clima de transferencia (Rouillier y Goldstein; 1990, cit. en Goldstein, 1993), el trabajo en esta área se encuentra en un estado inicial (Goldstein, 1993), estando aún por desarrollar instrumentos y estudios que muestren la relación existente entre el clima organizacional y el análisis de necesidades formativas. En tercer lugar, se deben identificar las restricciones externas y legales de la organización que pueden afectar a los programas de formación. Ahora bien, Goldstein no especifica qué información debe recogerse y cómo debe recabarse.

Finalmente, hay que determinar los recursos humanos y físicos y el tiempo disponibles en la organización. McGehee y Thayer (1961) ofrecen un inventario de cuestiones referidas a recursos humanos que podrían preguntarse sobre aspectos sociodemográficos (edad, formación), actitudinales y laborales (absentismo del puesto, cambio/rotación en este puesto). Moore y Dutton (1978) en su revisión recomiendan utilizar, además, como fuentes de datos, las quejas, las sugerencias, la productividad, los accidentes, las enfermedades de corto plazo, la observación de la conducta de los empleados, las quejas de los clientes, los índices de eficiencia, los costes laborales, de los materiales y distribución, la calidad del producto, la utilización de equipamiento, el tiempo de inactividad, los tiempos de entrega, las reparaciones, los cambios en el sistema o los subsistemas. Ahora bien, pese a las múltiples fuentes de información recomendadas para analizar los recursos de la organización, no existe evidencia empírica que muestre cuáles de estas fuentes de información son las más eficaces, cuáles no y por qué.

#### C) *Análisis de requisitos*

Se trata del examen de un conjunto de especificaciones que deben estar ultimadas antes de determinar las tareas y KSAs para que el proceso funcione correctamente. Esto engloba a su vez los siguientes aspectos: 1) Comprender el puesto en el contexto de la organización, mediante el análisis de información organizacional. 2) Identificar con precisión el puesto que se analiza. 3) Elegir los métodos para llevar a cabo un *análisis de necesidades formativas*, aunque Goldstein recomienda una combinación de métodos. 4) Implicar a tantos miembros representativos, como sea posible, para fomentar el apoyo. Aunque Goldstein habla también de *puntos de contacto*, no delimita exactamente qué entiende por tales. 5) Anticipar los problemas que pueden afectar al proceso (p.e huelgas en la empresa, cambios en la política o dirección del personal, etc.). 6) Desarrollar un protocolo, que presenta los pasos estandarizados que hay que seguir en la recogida de información.

#### D) *Análisis del puesto*

Dadas las innegables implicaciones que el análisis de puestos posee en las diferentes áreas de la gestión de recursos humanos (Noe, Hollenbeck, Gerhart y Wright, 1994b), es muy extensa la literatura sobre esta temática en la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Sin embargo, aquí el análisis del puesto se considera una parte del análisis de necesidades formativas,

debido a que se utiliza para determinar los objetivos instruccionales que estarán relacionados con el desempeño concreto de actividades del puesto. Así, Goldstein (1986, 1991, 1993) propone un sistema compuesto de la identificación de la naturaleza de las tareas que deben realizarse en el puesto y de las KSAs que son necesarias para desempeñar esas tareas. Esto lo denomina análisis del puesto centrado en el contenido.

Así, en primer lugar, se describen todas las actividades esenciales del puesto, incluyendo “*las acciones del trabajador y los resultados conseguidos, las máquinas, las herramientas, el equipo y/o las ayudas de trabajo utilizadas; los materiales, los productos, los servicios implicados y los requisitos del trabajador*” (Departamento de Trabajo, 1972, p.30, cit. en Goldstein, 1993). Esta descripción debe incluir material sobre cada tipo de actividad implicada, el orden de importancia o cronológico, la información sobre características del entorno (p. e. ruido o variaciones extremas de la temperatura) y algunos rasgos especiales (p. e. estrés) que también definen el puesto.

A continuación, hay que determinar el conjuntos de tareas. Su objetivo es ayudar a organizar la información sobre las tareas. Esto comienza con el desarrollo de definiciones de los conjuntos de tareas que describan las funciones del puesto, siendo expertos en la materia quienes, posteriormente, clasifican cada tarea en uno de los conjuntos. Aunque el procedimiento habitual para organizar conjuntos o grupos de tareas es el racional, también pueden utilizarse técnicas estadísticas. Sin embargo, según Cranny y Doherty (1988), los conjuntos que surgen a partir del análisis estadístico no siempre son interpretables.

El paso siguiente consiste en el desarrollo de las KSAs, que son los elementos siguientes: 1) Conocimiento (“*knowledge*”) es la base sobre la que se construyen las habilidades y aptitudes. Se refiere a un cuerpo organizado de conocimiento, por lo general, de naturaleza objetiva o procedimental, que si se aplica, hace posible un adecuado desempeño del puesto. La posesión de conocimiento no asegura que éste se use. 2) Habilidades (“*Skills*”) es la capacidad para desempeñar las operaciones del puesto con facilidad y precisión. Lo más frecuente es que las habilidades sean actividades de tipo psicomotor. La especificación de una destreza implica un estándar de desempeño que se requiere, por lo general, para la realización efectiva de las operaciones del puesto. 3) Aptitud (“*Ability*”) es la capacidad cognitiva necesaria para desempeñar las tareas del puesto.



Una vez las tareas y las KSAs están especificadas, es importante determinar sus características (importancia y frecuencia de realización) y de las KSAs (importancia para el desempeño del puesto y dificultad de aprender). El último paso es unir las KSAs a las tareas. Para ello, se puede utilizar la siguiente categorización: evaluar el conocimiento, habilidad o aptitud como esencial, útil o no relevante para la realización de la tarea.

#### E) *Análisis de la persona*

El paso final en la determinación de las necesidades de formación se centra en si los empleados necesitan formación y exactamente qué formación requieren (McGehee y Thayer, 1961). Lo importante aquí es valorar si los empleados ponen adecuadamente en práctica las KSAs requeridas por el puesto. Se preguntan dos cuestiones: ¿Quién dentro de la organización necesita formación? y ¿qué clase de instrucción necesita?. Para realizar verdaderamente un análisis de la persona, se hace necesario determinar las capacidades de los ocupantes del puesto, así como evaluar su desempeño antes de la formación, inmediatamente después de la formación y en el mismo puesto. Sin embargo, Goldstein (1986, 1991, 1993) es muy escueto a la hora de delimitar cómo debe realizarse el análisis de la persona, ya que sólo comenta el posible problema derivado de dar al empleado información negativa, una vez realizado el análisis de la persona.

En resumen, los resultados del análisis de las tareas, KSAs y de la persona pueden proporcionar información sobre el nivel de desempeño actual, la importancia de las tareas y de las KSAs, la frecuencia de ocurrencia, la oportunidad para aprender y la dificultad en aprender en el puesto. Estas respuestas se organizan de forma que permitan el desarrollo posterior del contenido de formación. Además, los análisis realizados en el proceso de análisis de necesidades formativas poseen otras importantes aplicaciones potenciales. Así, posibilitan el examen y comparación con otros programas formativos diseñados previamente, y proporciona información muy valiosa sobre las capacidades de los formandos para desempeñar el puesto. Asimismo, al especificarse las KSAs que se requieren para realizar las diversas tareas del puesto, se facilita la selección del personal, al buscarse las personas que ya posean las KSAs requeridas.

### F) *Derivación de objetivos*

El análisis de necesidades hace posible la especificación de los objetivos del programa formativo. Estos objetivos constituyen el input directo para el diseño del programa de formación y ayudan a especificar las medidas criterio que se utilizarán para evaluar el desempeño del formando al final del programa y en el contexto de transferencia (en el puesto, en el siguiente programa, etc.). Al final del proceso de análisis de necesidades, los objetivos de la formación deben estar claros antes de proceder al diseño de la formación. Mager (1984, cit. en Goldstein, 1993) describe las características de los objetivos de la siguiente forma:

1. *Desempeño*: Un objetivo siempre afirma qué se espera que el formando sea capaz de hacer.
2. *Condiciones*: Un objetivo siempre describe las condiciones importantes bajo las que el desempeño ocurre.
3. *Criterio*: Siempre que sea posible, un objetivo describe el criterio de desempeño aceptable mediante la descripción de cuán bien el formando debe desempeñar el puesto para ser considerado aceptable.

Según Goldstein (1986, 1991, 1993), las dificultades que se pueden derivar de la no utilización de un sistema como el de Mager son importantes. Incluso para conductas muy complejas pueden utilizarse objetivos conductuales. La especificación de los diferentes objetivos en sí misma resuelve muchos malosentendidos sobre lo que se precisa del formando al finalizar el programa. Los objetivos no sólo pueden referirse a conductas individuales, también pueden relacionarse con el desempeño de un sistema como un todo. Este sería el caso de la denominada dirección por objetivos.

En definitiva, el proceso de análisis de necesidades incluye el análisis organizacional, de las tareas, KSAs y la persona. El análisis de necesidades proporciona información importante para el diseño de la formación, su posterior evaluación, indica si es formación lo que necesita la organización, o si se requieren otros tipos de programas (p.e. solución de conflictos), antes de tomar en consideración la formación. Ahora bien, el proceso de ir desde el análisis de tareas a una identificación sistemática de las conductas que tienen que aprenderse, constituye una de las fases más difíciles en el diseño del programa formativo.

#### 1.4.2.2. Críticas y recomendaciones al modelo

El modelo de análisis de necesidades formativas de McGehee y Thayer (1961), modificado posteriormente por Goldstein (1986, 1991, 1993), aunque sigue siendo el planteamiento más extendido y más conocido, ha recibido críticas, ampliaciones y recomendaciones de aplicación de conceptos procedentes de la Psicología Cognitiva.

##### *A) Críticas al modelo*

Desde la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, las críticas realizadas son: 1) Las soluciones de no formación a menudo son ignoradas o no consideradas completamente. 2) El análisis de KSAs, frecuentemente, no está vinculado a las metas y estrategias de la organización, ni tampoco a los cambios presentes y futuros, la organización del trabajo o el rediseño de puestos. 3) El planteamiento está orientado a la dirección y no necesariamente implica la consulta a empleados y sindicatos (Hayton, 1990). 4) Es difícil obtener datos de los tres niveles de análisis: organización, tareas y persona (Kaufman y English, 1979, *cits.* en Kaufman y otros, 1993; Phillips y Holton, 1995). 5) Puede existir considerable solapamiento a través de las tres categorías de análisis (Moore y Dutton, 1978; Taylor y otros, 1998). 6) Proporciona escasas directrices, a quienes trabajan en la intervención, sobre cómo elegir entre los diferentes métodos y fuentes de información (Taylor y otros, 1998) y, 7) muchas de las técnicas de análisis de necesidades de formación, asociadas a este marco conceptual, proporcionan vinculaciones incompletas entre la formación y la mejora del funcionamiento organizacional (Rummler, 1987).

También desde un enfoque cognitivo, interesado en aplicar conceptos procedentes de la Psicología Cognitiva al ámbito de la formación (Campbell, 1988; Howell y Cooke, 1989; Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas y Converse, 1991; Lord y Maher, 1991) tal y como trataremos posteriormente, se ha criticado el modelo tradicional de análisis de necesidades (Ford y Kraiger, 1995). Estos dos autores plantean dos limitaciones fundamentales.

Una limitación es su planteamiento reduccionista para determinar las necesidades de formación. Los métodos desglosan el puesto en entidades discretas (tareas individuales o elementos del puesto) que se utilizan para desarrollar un plan de formación. Un supuesto fundamental de este planteamiento es que las tareas (o los elementos del puesto) son separables o

independientes unos de otros. Sin embargo, la orientación cognitiva pone en duda esto y propone la reconsideración de niveles de análisis de orden más alto que incluyan el desempeño de varias tareas, la combinación de elementos del puesto y la interconexión de tareas y KSAs. Se pone de relieve, explícitamente, la necesidad de reunir información sobre cómo hay que construir el conocimiento y las habilidades relevantes para un contenido de formación identificado.

En segundo lugar, la identificación tradicional de necesidades formativas se basa en un estrecho foco: las conductas explícitas o el desempeño. El planteamiento tradicional se centra más en el “producto final” que en los métodos utilizados para llegar al producto final (Véase Goldstein, 1991). Se ignora el hecho de que los cambios en el procesamiento cognitivo pueden ser en sí mismos una meta legítima del programa de formación (Kraiger y otros, 1993). Además, los métodos existentes no identifican por qué se dan determinadas deficiencias en el desempeño o qué cambios en los conocimientos o las habilidades tienen que darse durante la formación para que una persona pase del nivel de desempeño actual al nivel deseado.

En definitiva, el Modelo Organización - Puesto - Persona ha recibido importantes críticas desde diferentes perspectivas que han señalado la dificultad en reunir información de cada nivel, la diversidad de métodos y técnicas que dificulta la elección de los instrumentos adecuados en cada caso, etc. Pero es quizás, el enfoque cognitivo el que más ha puesto en tela de juicio este modelo, criticándose desde este enfoque el carácter reduccionista del modelo tradicional para determinar necesidades de formación y su atención al producto final (conductas explícitas) más que al proceso en sí.

### *B) Ampliaciones del modelo*

Además de la reconceptualización llevada a cabo por Goldstein (1986, 1991, 1993), se han elaborado otras notables elaboraciones que, aunque han gozado de menos éxito, merecen ser mencionadas. De ellas, quizás las más reseñables son las reconceptualizaciones realizadas por Latham (1988) y Ostroff y Ford (1989).

Latham (1988) en su revisión sobre formación en el *Annual Review of Psychology* añade otro componente del análisis de necesidades formativas, que denomina análisis demográfico, en respuesta a algunos estudios que indican que parecen existir diferencias en las necesidades formativas en

grupos de empleados de diferentes edades, niveles de dirección, género y razas (Bernick, 1984; cit. en Tannenbaum y Yukl, 1992; Tucker, 1985). De todos modos, esta propuesta de un cuarto nivel no ha prosperado en otras investigaciones posteriores. Es más, incluso, tal y como apuntan, Taylor y otros (1998), podría considerarse una extensión del análisis organizacional más que un nivel de análisis diferenciado.

Por su parte, Ostroff y Ford (1989) plantean que el análisis de necesidades de formación se ha centrado en necesidades individuales y que el marco conceptual organización – tareas - persona debería ampliarse para incluir múltiples niveles de análisis. Esto les lleva a proponer un modelo de análisis de necesidades formativas desde una perspectiva de niveles. En concreto, desde este modelo se entiende la evaluación de las necesidades de formación dentro de un marco tripartito que engloba tres componentes principales. el área de contenido de formación (organización, tarea y persona), el nivel de análisis (organización, subunidad e individuo) y la aplicación. Este último componente incorpora cuestiones de conceptualización, operacionalización e interpretación. Así, en primer lugar, deben identificarse y definirse los constructos relevantes en el análisis de necesidades formativas a lo largo de los tres niveles y las tres áreas de contenido. La operacionalización se refiere al desarrollo de medidas que exploten los constructos de interés para cada nivel y área de contenido y la interpretación permite la comprensión de la información obtenida, así como sus implicaciones.

### *C) Aplicación de conceptos cognitivos*

Las transformaciones que se han venido produciendo en el mundo laboral (p.e. innovación tecnológica, equipos de trabajo autodirigidos y puestos que requieren múltiples habilidades) han generado importantes cambios en el campo de la formación en las organizaciones. Quizás, el más reseñable es la integración de los avances en las Ciencias Cognitivas en la formación continua, ya que esto puede tener implicaciones para el análisis de necesidades (p.e. necesidad de formar en habilidades cognitivas de orden superior), el diseño y los modelos de evaluación de la formación (Ford, 1997).

Concretamente, según Ford y Kraiger (1995), los conceptos como procedimentalización, automaticidad, modelos mentales y destrezas metacognitivas, poseen importantes implicaciones para el análisis de necesidades formativas. Así, en primer lugar, una cuestión crítica para el

análisis de necesidades de formación es determinar cómo se pasa del conocimiento declarativo al procedimental en las tareas que son relevantes para el desempeño del puesto. Por ello, estos autores sugieren la combinación de métodos que identifiquen tareas críticas, conductas deseadas, el conocimiento esencial y los procesos mentales. Mediante la combinación de métodos que identifiquen tareas críticas, conductas deseadas, conocimiento esencial y los procesos mentales, el análisis de necesidades formativas puede proporcionar un input a la formación, en el sentido de tener en cuenta no sólo tareas concretas y elementos relativos al conocimiento, sino también reglas condición-acción que subyacen al desempeño exitoso de esas tareas.

En segundo lugar, en cuanto a la automaticidad, señalan que cuando una persona llega al nivel de automaticidad, puede que no sea capaz de verbalizar las conductas propuestas o los procesos que son necesarios para la realización de la tarea con éxito. En consecuencia, esta persona puede ser la mejor para identificar el estándar, pero no para determinar el contenido específico de formación. De esta forma, una persona competente tiene las habilidades, pero si aún no las ha automatizado, con mayor probabilidad podría identificar el contenido de formación que se necesita.

En tercer lugar, una perspectiva de modelo mental lleva a preguntarse, cómo difieren las estructuras del experto de las de los noveles, y en qué se necesitan formar éstos. El contenido de la formación y el énfasis que se pone en diversos componentes de ese contenido, sería elegido teniendo en cuenta que el objetivo es ayudar a que los relativamente noveles adquieran una representación estructural que se parezca a la estructura más experta o referente (Howell y Cooke, 1989).

Por último, las habilidades metacognitivas permiten a las personas controlar rápidamente el progreso hacia la meta, juzgar la dificultad del problema, asignar el tiempo y predecir los resultados de su desempeño. Una carencia de estas habilidades puede llevar a déficits en la producción. Por tanto, el análisis de necesidades formativas debería identificar no sólo el conocimiento y las habilidades necesarias para realizar las tareas, sino también las señales que permiten a los aprendices saber cuándo tienen que aplicar esas habilidades. Ahora bien, pese a estas sugerentes recomendaciones, estos autores no llegan a proponer métodos o procedimientos concretos, diferentes a los habitualmente recogidos en el análisis de necesidades basado en el Modelo Organización - Puesto - Persona.

En definitiva, en este apartado se han expuesto los postulados básicos del modelo de McGehee y Thayer (1961), las reconceptualizaciones posteriores llevadas a cabo por Goldstein (1986, 1991, 1993), las críticas que ha recibido, así como sus ampliaciones y las aportaciones realizadas desde la Psicología Cognitiva.

Finalmente, debe subrayarse que tras la revisión de la literatura realizada no han aparecido estudios empíricos que validen o desarrollen el Modelo Organización - Puesto - Persona. Tampoco desde el punto de vista de la intervención son abundantes los estudios publicados donde se muestren su aplicación sistemática. Como señala Dipboye (1997), los programas formativos rara vez derivan de un riguroso análisis de estos tres niveles (Dipboye, 1997). En palabras de Goldstein (1993) *“muchos programas han estado condenados al fracaso porque los formadores están más interesados en conducir el programa formativo que en evaluar las necesidades de la organización”* (p.37). Zemke (1998) alude a que no hay tiempo de realizar un análisis riguroso de necesidades de formación en la empresa. Pese a la escasez de estudios consistentes que apliquen el enfoque tradicional Organización - Puesto - Persona, pueden encontrarse algunos trabajos publicados en los que se explica cómo se aplica, de alguna forma, este modelo de necesidades de formación. Estos estudios serán explicados en un apartado posterior de este capítulo.

### **1.4.3. Modelo de Elementos de la Organización**

El Modelo de Elementos de la Organización (*“Organizational Elements Model”*: OEM) elaborado por Kaufman (1992 a y b, 1998) y Kaufman y otros (1993), pese a no constituir, en sí mismo, un modelo de análisis de necesidades de formación, merece ser tomado en consideración, en tanto que ofrece un marco general para analizar necesidades en la organización. En él, la formación se considera uno de los posibles procesos que pueden desarrollarse para resolver las necesidades. Por ello, se expondrán los postulados básicos del modelo y el papel que juega la formación en este marco conceptual.

#### 1.4.3.1. Postulados básicos del modelo

El Modelo de Elementos de la Organización relaciona los recursos y actividades, el desempeño individual, los resultados organizacionales y las consecuencias sociales con los resultados que la organización consigue interna

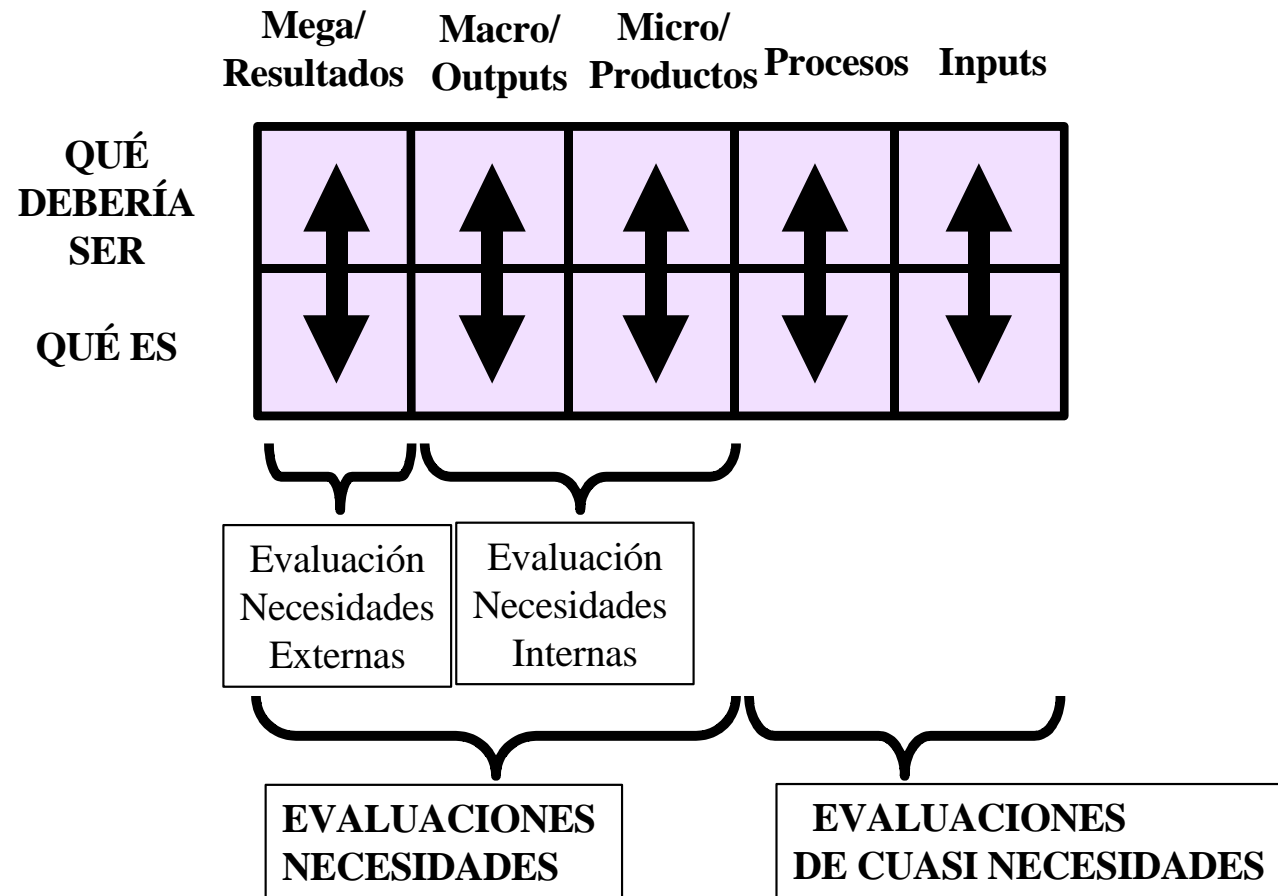
y externamente. El modelo se puede utilizar como marco de referencia para identificar qué es y qué debería ser en términos de resultados. De ahí que la necesidad se define como la discrepancia entre los resultados actuales (qué es) y los resultados deseados o requeridos (qué debería ser). Ahora bien, la evaluación de necesidades (“*needs assessment*”) no se utiliza sólo para identificar necesidades, sino también para ordenarlas según su prioridad y seleccionar las más importantes para ser reducidas o eliminadas (Kaufman, 1992a). Primero deben seleccionarse las necesidades y sólo luego, deben identificarse y seleccionarse los medios, las soluciones o los procesos para cubrir el desajuste en resultados.

El Modelo de Elementos de la Organización propone la existencia de tres niveles de resultados y dos niveles de medios que son frecuentes en las organizaciones, como se representa en la figura siguiente (Ver FIGURA 1.3.). Por un lado, los tres niveles de resultados son la contribución societal (“*outcome*”), el resultado organizacional (“*output*”) y el producto interno (“*product*”). Así, las necesidades pueden darse a tres niveles: societal, organizacional o individual. Las necesidades a nivel *mega* son las discrepancias en resultados a nivel societal, las necesidades a nivel *macro* son las discrepancias en resultados a nivel de la organización y las discrepancias a nivel *micro* son las discrepancias en resultados a nivel individual o de grupos pequeños.

La evaluación de necesidades se define como un proceso para identificar y priorizar las discrepancias en resultados, en función del coste de cubrir la necesidad versus el coste de ignorar dicha necesidad. Concretamente, a la evaluación de necesidades a nivel *mega* se le denomina evaluación de necesidades externas, mientras que las realizadas a nivel *macro* y *micro* se las denomina evaluación de necesidades internas. Aunque el modelo señala que la evaluación de necesidades puede llevarse a cabo a cualquiera de los tres niveles, es muy conveniente iniciar siempre cualquier evaluación de necesidades por el nivel societal. El fin último de cualquier organización es contribuir al bienestar presente y futuro de la sociedad, ya que las organizaciones deben compartir la denominada Visión Ideal (visión del mundo que se desea para las generaciones futuras). Cualquier organización que no busque el bienestar de la sociedad en la que se inserta, está condenada al fracaso a medio o largo plazo.



FIGURA 1.3. MODELO DE ELEMENTOS DE LA ORGANIZACIÓN (Kaufman, 1992 a y b, 1993, 1998)



Por otro lado, el modelo incorpora dos niveles de medios, que son los procesos (“*processes*”) y los recursos o métodos (“*inputs*”). Las discrepancias en estos dos elementos se denominan cuasi-necesidades, porque no son necesidades en sí mismas (no existe una discrepancia en resultados, sino en medios). La evaluación de cuasi-necesidades tiene como objetivo determinar la adecuación de los recursos humanos, económicos y físicos disponibles en la organización. Ahora bien, este proceso debe realizarse en la medida en que sea útil para la evaluación de necesidades, en caso contrario no tiene sentido. Estos procesos pueden ser la formación, el desarrollo organizacional y las técnicas de dirección. Por su parte, los inputs pueden ser las personas, el dinero, el tiempo, las leyes, etc.

Para dirigir cualquier proceso de evaluación de necesidades en la organización, es fundamental abordar las siguientes cuestiones: 1) qué resultados se deberían conseguir, 2) por qué se desea conseguir esos resultados, 3) qué resultados se están consiguiendo actualmente, 4) cómo se priorizan y justifican las necesidades, 5) cuánto cuesta a la organización los resultados requeridos que no son cubiertos, 6) cómo se sabe si se tiene éxito al final de proceso (criterios) y 7) quiénes participan en el proceso (Agut y Leigh, 2000). En concreto, Kaufman (1987) plantea las siguientes fases 1) Planificar, utilizando los datos procedentes de la evaluación de necesidades (dónde se desea ir y por qué). 2) Seleccionar el nivel de planificación y evaluación de necesidades: medio (recursos organizacionales, procedimientos y métodos), comprensivo (combina el nivel medio con los productos o servicios que la organización entrega a sus clientes) y estratégico (combina el nivel comprensivo con el nivel societal). 3) Identificar los participantes en la planificación y evaluación de las necesidades. 4) Conseguir la participación de las personas que se van a implicar en el proceso. 5) Conseguir su aceptación respecto al nivel de evaluación y planificación. 6) Recoger datos sobre las necesidades internas y externas. 7) Listar las necesidades identificadas. 8) Ordenar las necesidades en función de su prioridad. 9) Identificar los desacuerdos respecto al paso anterior y 10) Resolver los problemas surgidos de los desacuerdos.

La evaluación de necesidades se sirve de dos procesos paralelos interdependientes. Uno es el que identifica los resultados requeridos a través de la planificación estratégica y el otro, identifica los resultados actuales a través de la recogida de datos duros (objetivos de forma independiente) y datos

de carácter perceptual (no objetivos de forma independiente). Ahora bien, muchos procesos de evaluación de necesidades se centran sólo en los métodos para recoger datos sobre la situación, orientándose más a las demandas (qué es lo que la gente quiere en términos de servicios o apoyo) y no tanto en las discrepancias en los resultados que se están consiguiendo. Sin embargo, mediante la definición de los resultados deseados a los tres niveles (mega o societal, macro u organizacional y micro o individual) y la recogida de datos a esos tres niveles, es posible identificar y priorizar las discrepancias en resultados, y por tanto, determinar las necesidades (Kaufman y Watkins, 1999).

#### 1.4.3.2. Papel de la formación en el modelo

A diferencia de los modelos que hemos expuesto anteriormente, el Modelo de Elementos de la Organización constituye un marco teórico global para abordar el estudio de las necesidades de la organización. En este modelo, el papel de la formación es secundario en la resolución de esas necesidades. La formación no se configura, a priori, como el resultado final de cualquier proceso de evaluación de necesidades. Por ello, el autor del modelo es muy crítico respecto a la clásica etiqueta de evaluación o análisis de necesidades de formación. Como ya se puso de manifiesto en un apartado anterior de este capítulo, esta denominación implica asumir, consciente o inconscientemente, que la solución a la(s) necesidad(es) es la formación de los miembros de la organización.

Quizás, la mejor forma de comprender el papel que juega la formación en este marco teórico es comparándolo con el Modelo Organización - Puesto - Persona (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1986, 1991, 1993). Siguiendo a Agut (1999), esta comparación se puede llevar a cabo en base a cinco aspectos de distinción: la denominación del proceso, el papel de los resultados en el proceso de evaluación, el concepto de necesidad, los niveles de evaluación y el papel de la formación en el proceso, tal y como se resume en la tabla siguiente (Ver TABLA 1.2).

TABLA 1.2. Comparación entre el Modelo Organización - Puesto - Persona y el Modelo de Elementos de la Organización

<b>Principales aspectos de distinción</b>	<b>Modelo Organización - Puesto - Persona</b>	<b>Modelo de Elementos de la Organización</b>
<b>1. Denominación del proceso</b>	Se utiliza la etiqueta "evaluación de necesidades formativas". Antes de iniciar el proceso se asume el tipo de solución a adoptar.	Se utiliza la etiqueta "evaluación de necesidades". Antes de iniciar el proceso no se asume el tipo de solución a adoptar.
<b>2. Papel de los resultados</b>	No se toman en consideración.	Se establecen los resultados (actuales y deseados).
<b>3. Concepto de necesidad</b>	Implícito. Puede inferirse que consiste en la discrepancia entre los conocimientos, las habilidades y las aptitudes requeridas y las deseadas.	Explícito. Es un nombre, no un verbo. Es la discrepancia entre los resultados requeridos o deseados y los resultados actuales.
<b>4. Niveles de evaluación</b>	La persona	La sociedad, la organización, la persona y los grupos pequeños
<b>5. Papel de la formación</b>	Es la solución establecida previa a la delimitación del problema.	Es una de las soluciones posibles (cuasi-necesidad). No la única.

Fuente: Adaptado de: Agut, S. (1999). Needs assessment comparison report. Trabajo realizado en el curso de doctorado: *Needs assessment for performance and system planning*. Tallahassee, FL. Florida State University.

En primer lugar, la diferencia más obvia es la etiqueta que describe el proceso. En el Modelo Organización - Puesto - Persona, al igual que en buena parte de la literatura sobre el tema, la utilización de la etiqueta de análisis o evaluación de necesidades formativas conduce a pensar que la solución a la necesidad es la formación. Aunque desde este planteamiento en tres niveles, se señala que pueden existir otras alternativas de solución diferentes de la formación, éstas quedan sugeridas sin ser analizadas. Desde el Modelo de Elementos de la Organización, la evaluación de necesidades supone un proceso de identificación y selección de las necesidades que deben conseguirse a los tres niveles de resultados. Sólo después de esto se selecciona(n) la(s) solución(es) a la(s) necesidad(es).

En segundo lugar, una debilidad del Modelo Organización - Puesto - Persona es la ausencia del elemento “resultado” en el proceso de evaluación de necesidades. A este respecto, Kaufman (1988) señala que si las organizaciones no saben qué es lo que quieren conseguir, no pueden saber cómo tomar decisiones adecuadas sobre las soluciones, ni tampoco pueden saber cuándo han llegado a ellas. En este sentido, Triner, Greenberry y Watkins (1996) concluyen que, en realidad, sólo se requiere formación en uno de cada cinco problemas de desempeño, es decir, menos de lo que en principio puede parecer. Por su parte, el Modelo de Elementos de la Organización identifica los resultados actuales y deseados de la organización y para ello, es importante la utilización de criterios de medida objetivos (datos duros).

Aunque ya se ha comentado anteriormente, en tercer lugar, cabe hablar de las diferencias entre ambos respecto al concepto de necesidad. Pese a que el Modelo Organización - Puesto - Persona no define de forma explícita el concepto de necesidad formativa, éste hace referencia a las discrepancias entre los conocimientos, las habilidades y las aptitudes requeridas (información procedente del puesto) y los conocimientos, las habilidades y las aptitudes que posee el sujeto (información procedente de la persona). Por su parte, el Modelo de Elementos de la Organización ofrece una definición operativa del término necesidad, como sustantivo, en términos de discrepancias en resultados y nunca como verbo. Decir “necesito” implica centrarse en el medio (p.e. formación), sin especificar previamente los resultados.

En cuarto lugar, en relación a los niveles de análisis o evaluación, ambos modelos tienen en cuenta diferentes clientes o beneficiarios del proceso de evaluación, aunque el foco de atención en cada uno de ellos es diferente. Así, el Modelo Organización - Puesto - Persona recoge información procedente de tres niveles de análisis: la organización (apoyo y clima organizacional, restricciones internas y externas, etc.), el puesto (tareas y KSAs del puesto) y la persona (KSAs de la persona). Ahora bien, la evaluación de necesidades sólo se lleva a cabo en el nivel de la persona y no en el nivel grupal u organizacional. De hecho, el objetivo del análisis organizacional es proporcionar información acerca de la viabilidad y disponibilidad de la organización para implementar el proceso de evaluación. Por su parte, el Modelo de Elementos de la Organización, como se ha explicado antes, tiene como objetivo realizar la evaluación a tres niveles: la sociedad, la organización y la persona (o grupos pequeños de personas).

Por último, mientras que el proceso de evaluación de necesidades en el Modelo Organización - Puesto - Persona gira en torno a la formación, en el Modelo de Elementos de la Organización la formación no juega un papel central. Es más, ocupa un papel tan secundario que en la formulación de sus postulados básicos, no se hace referencia a conocimientos, habilidades o aptitudes. El Modelo de Elementos de la Organización puede utilizarse para realizar una evaluación de cuasi-necesidades al nivel de input o proceso, con el objetivo de identificar discrepancias en métodos, recursos o procesos, sólo si es útil para la evaluación de necesidades.

En resumen, el Modelo de Elementos de la Organización ofrece un marco teórico general integrado para identificar y seleccionar las necesidades en la organización. La evaluación de necesidades (discrepancias entre resultados requeridos y actuales) puede realizarse a tres niveles: el societal, el organizacional y el individual (o grupal), pero es recomendable iniciarla por el societal, porque el objetivo fundamental de cualquier organización es su contribución a la sociedad. Quizás, una de las mejores aportaciones del modelo es la delimitación conceptual de los términos que integra. Especialmente operativa es la definición de necesidad, en términos de discrepancias en resultados. Su aspecto más novedoso es la integración del nivel societal en la evaluación de necesidades, lo cual es muy pertinente en nuestra sociedad que experimenta constantes cambios económicos, políticos, culturales, laborales, etc.

Ahora bien, este modelo está más orientado a la organización (tiene un carácter más estratégico), que al individuo en sí y a la identificación de sus competencias (no se propone ninguna metodología concreta al respecto). Además, puede considerarse un modelo tan complejo como el Modelo Organización - Puesto - Persona, ya que incorpora diversos niveles de análisis, lo cual puede dificultar su implementación. Un dato interesante es que este modelo se ha aplicado, fundamentalmente, en instituciones orientadas al servicio público (p.e la Marina estadounidense o la Armada australiana<sup>6</sup>), que tienen más posibilidad de destinar recursos humanos y económicos a este tipo de intervenciones organizacionales. Sin embargo, no se ha puesto en práctica en empresas pequeñas.

---

<sup>6</sup> Los resultados referidos a la aplicación del modelo en estos contextos no se ofrecen debido a que no refieren al estudio de necesidades de competencias. En la actualidad, se está llevando a cabo una Tesis doctoral en la Office for Needs Assessment & Planning cuyo objetivo es validar el Modelo de Elementos de la Organización.

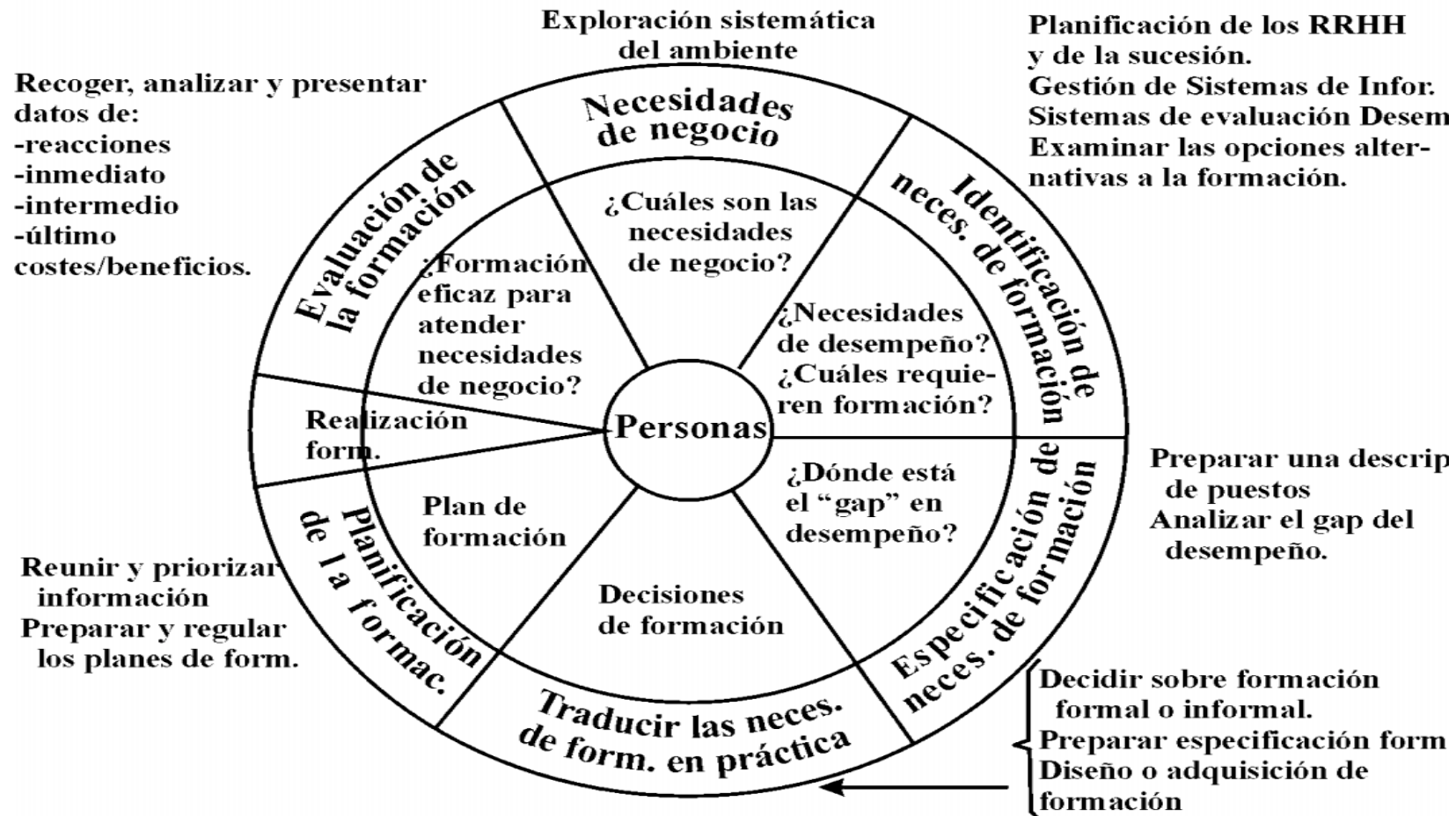
#### **1.4.4. Modelo Rueda de la Formación**

Bee y Bee (1994) proponen un modelo para conducir el proceso de formación al que denominan *Rueda de la formación*, donde definen el análisis de necesidades formativas como el proceso de: identificación del conjunto de necesidades de formación que se derivan de las necesidades de negocio, la especificación precisa de esas necesidades formativas y el análisis de cómo resolver esas necesidades de la mejor forma. Esta definición explica la estructura de la primera mitad de la Rueda de la formación (Ver FIGURA 1.4.).

El motor que dirige el proceso son las llamadas necesidades de negocio (necesidades operacionales de una organización con o sin ánimo de lucro). Antes de identificar estas necesidades, debe explorarse, de forma sistemática, el conjunto de factores ambientales que incide en el negocio y sus necesidades. Estos factores pueden ser ambientales generales, sobre los que la organización no posee control directo (p.e aspectos económicos, tecnológicos, etc.); factores ambientales específicos, sobre los que se puede ejercer alguna influencia (clientes, competidores, etc.) y del ambiente interno de la organización (p.e. empleados, sindicatos, etc.). A continuación, se identifican las necesidades de negocio, que pueden responder a presiones internas o externas planificadas (consolidación, crecimiento y diversificación, actividades de reducción o cierre de la organización) o a presiones no planificadas (supone la actuación urgente de la organización).

En segundo lugar, hay que identificar las necesidades formativas que se derivan de las necesidades de negocio. Para ello, los autores recomiendan la utilización de cinco herramientas. 1) la planificación de los RR.HH. 2) la planificación de la carrera de los miembros de la organización (p.e. promoción, jubilación, etc.). 3) los incidentes críticos. 4) la gestión de los sistemas de información. 5) los sistemas de evaluación del desempeño y 6) el examen de opciones alternativas a la formación (p.e. mejora de los métodos de trabajo, sesiones de comunicación, uso de tecnología, rediseño del puesto o cambio del personal). En definitiva, los datos obtenidos tienen como objetivo valorar las potenciales soluciones a las necesidades de negocio. Si el resultado es que existen necesidad(es) de desempeño, hay que determinar cuáles de ellas precisan formación.

FIGURA 1.4. RUEDA DE LA FORMACIÓN (Bee y Bee, 1994)





En tercer lugar, deben especificarse las necesidades de formación. Para ello, se llevan a cabo dos procesos: las descripciones del puesto y el análisis de la discrepancia en el desempeño. La descripción del puesto consiste en definir la misión principal del puesto, especificar las tareas clave, especificar las competencias clave para cada tarea clave y especificar los estándares y medidas de desempeño para cada competencia clave (nivel de desempeño al final de la formación y nivel de desempeño cuando la persona es completamente competente en su puesto). En este modelo, la competencia<sup>7</sup> se define como un conjunto de patrones de conducta que una persona necesita para desempeñar las tareas y funciones del puesto de forma eficaz (Woodruffe, 1992, cit. en Bee y Bee, 1994).

En función de la información obtenida en el proceso anterior, se realiza el análisis de la discrepancia entre el desempeño actual y el desempeño requerido. Para ello, se pueden utilizar diferentes técnicas de recogida de datos, la observación, las entrevistas, los cuestionarios de autoinforme y el análisis de información documental o bien, diversos métodos combinados (consulta a una persona clave y centros de evaluación/desarrollo).

El cuarto paso consiste en traducir las necesidades formativas en acciones de formación. Para ello, se debe decidir sobre: 1) la utilización de formación de carácter formal o de carácter informal (p.e. asesoramiento). 2) las especificaciones de la formación. Ésta debe incluir información sobre: la necesidad de negocio de la que se deriva, la descripción de la población a la que se dirige la formación, los objetivos y los métodos de formación, las habilidades que debe poseer el formador, la forma de evaluar la formación, la temporalización y el lugar de la formación y 3) el diseño de la formación en la propia organización o bien la adquisición externa de la formación.

El quinto paso es la planificación de la formación. Para ello, debe reunirse y priorizarse la información y prepararse el plan formativo. Por un lado, el establecimiento de prioridades ayudará a decidir: qué formación debería incluirse, en qué orden debería llevarse a cabo, qué actividades formativas no se realizarán a menos que otras no puedan llevarse a cabo y qué formación no se realizará en función del coste/efecto de la decisión. Por otro lado, la preparación del plan formativo consiste en elaborar un documento que se

---

<sup>7</sup> La delimitación conceptual del término competencia se retomará en el capítulo siguiente.

refiere a cuestiones como la dirección de la formación y los aspectos presupuestarios y operativos.

El paso siguiente ya es la realización de la formación, que posteriormente debe evaluarse, para comprobar si ha sido eficaz en la resolución de las necesidades de negocio. La evaluación de la formación tiene como propósito mejorar su calidad, evaluar la efectividad de los métodos formativos, justificar los beneficios frente a los costes y justificar el rol de la formación. Para ello, se debe recoger, analizar y presentar datos a distintos niveles, siguiendo el planteamiento de Kirkpatrick (1976, 1977): Para recoger estos datos los autores proponen los siguientes métodos: cuestionarios de autoinforme, entrevistas, observación e información documental.

En definitiva, Bee y Bee (1994) ofrecen un modelo para realizar cualquier proceso formativo compuesto por distintas fases: la identificación de las necesidades de negocio, la identificación y especificación de las necesidades de formación, la planificación, la implementación y la evaluación de la formación. Un rasgo distintivo de este modelo es que se inicia con la determinación de las necesidades de negocio, que son las que guían todo el proceso, lo cual le diferencia del Modelo Organización - Puesto - Persona, donde la información organizacional se utiliza únicamente para apoyar la puesta en marcha del proceso formativo. Este planteamiento se acerca al de Kaufman (1992 a y b, 1998, 1993), en tanto que las necesidades de negocio podrían equipararse a lo que este autor denomina necesidades a nivel macro, es decir, necesidades organizacionales.

#### **1.4.5. Modelo de Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación/Desarrollo de Competencias**

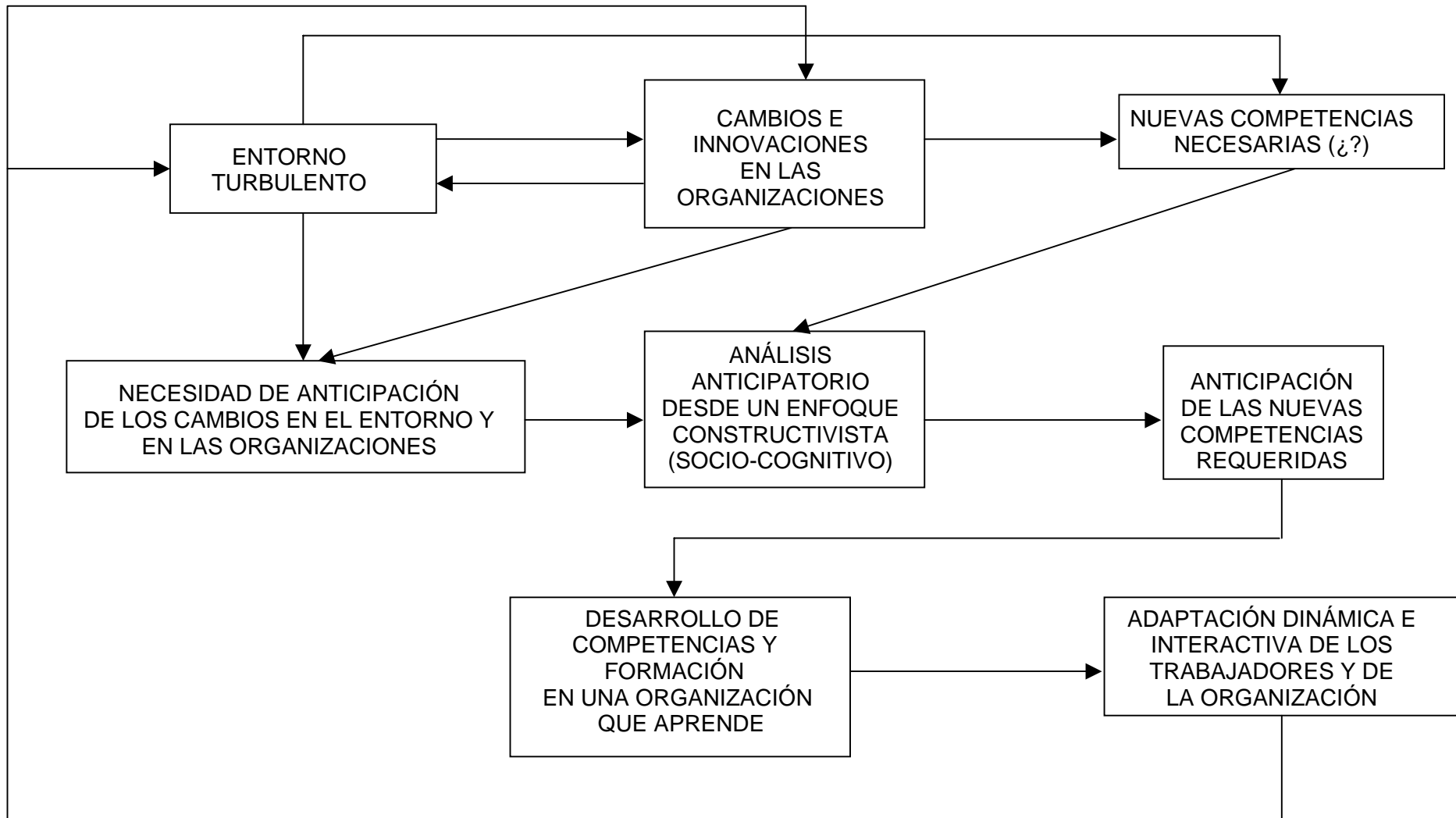
En un entorno dinámico donde las organizaciones necesitan anticipar el futuro, Peiró (1999) propone el que denomina Modelo Proactive o Modelo de Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación/Desarrollo de Competencias (*“Anticipatory Competence Training/Development Needs Analysis”*) (abreviado por el autor con el acrónimo ACT/DNA). El objetivo de este modelo es constituir un marco conceptual para identificar y analizar los cambios futuros. Se persigue el objetivo de que las empresas y los trabajadores se adapten de forma dinámica a los cambios en el entorno y los subsiguientes cambios en las empresas, que inciden sobre las demandas de competencias. Además, todo esto se realiza desde una perspectiva interactiva.

Este modelo es innovador respecto a los anteriores, pues propone un análisis anticipatorio, es decir, la identificación de cambios futuros. Concretamente, la anticipación consiste en la identificación de las tendencias del entorno de la organización, del mercado de trabajo, de las necesidades de cualificación y de las competencias. Ahora bien, para entender mejor qué es anticipación, deben distinguirse tres conceptos: reacción, proacción e interacción. La reacción es el comportamiento que se da cuando las personas únicamente reaccionan o responden a situaciones presentes o pasadas. La proacción se refiere a una concepción de la anticipación orientada a predecir o prever lo que ocurrirá. La interacción asume que la anticipación es una acción orientada y que su objetivo no es sólo el conocimiento de los acontecimientos antes de que ocurran, sino también la influencia del actor en el proceso de ocurrencia de estos acontecimientos. El modelo ACT/DNA se centra en la adaptación dinámica, es decir, propone una forma interactiva y no sólo reactiva ni proactiva de hacer frente a los cambios.

El modelo también es innovador, en tanto que entiende por necesidad, las cualificaciones de aquellos recursos humanos que alcanzarán las demandas surgidas del sistema de trabajo de la empresa. Además, se basa en el concepto de competencia, al considerarlo más adecuado que las tradicionales KSAs, para abarcar un tipo de cualificaciones globales y más integradoras, que no están tan estrechamente ligadas a las demandas específicas del puesto de trabajo. El concepto de competencia implica un proceso de aprendizaje más centrado en cómo se adquieren conocimientos técnicos que en la adquisición misma de conocimientos y habilidades.

Este marco conceptual se compone de diferentes pasos interdependientes, que se resumen en la figura siguiente (Ver FIGURA 1.5.). El primer paso consiste en el análisis de los cambios, cada vez más rápidos, frecuentes, complejos y globales en el entorno de las organizaciones y que producen importantes impactos en las empresas y en el mercado de trabajo; cambios como la implantación de nuevas tecnologías de la información y de las telecomunicaciones o la evolución a un sistema de producción guiado por el mercado y centrado en el cliente (“a la medida”). Para facilitar el análisis de esta cadena de cambios cabe preguntarse: ¿qué tipo de cambios deben buscarse?, ¿cuáles son más importantes?, ¿qué factores se deben buscar en dichos cambios (intensidad, frecuencia, posibilidad de predicción, etc.)?.

Figura 1.5. **MODELO DE ANÁLISIS ANTICIPATORIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN/DESARROLLO DE COMPETENCIAS (ACT/DNA)** (Peiró, 1999)



Ante estos cambios, las empresas buscan estrategias de adaptación. Dichas acciones adaptativas, a su vez, introducen nuevos cambios en su tecnología, estructura, sistema de trabajo y/o prácticas de recursos humanos que exigen una adaptación del personal en términos de cualificaciones, competencias, comportamientos y actitudes. Para analizar estos cambios pueden plantearse las siguientes cuestiones: ¿cómo se identifican y categorizan los cambios o innovaciones que se producen?, ¿hay que centrarse en el proceso de cambio o en el contenido y el tipo de cambio?.

Esta cadena de cambios conduce a la demanda en un futuro inmediato de nuevas competencias y cualificaciones, que deben ser anticipadas y desarrolladas en los miembros de la empresa, o bien deben buscarse fuera de la empresa, en el mercado laboral. Estas nuevas demandas y cualificaciones se identifican mediante el denominado análisis anticipatorio, propuesto desde este modelo. Además, este tipo de análisis debe realizarse desde un enfoque constructivista. Este enfoque entiende que la anticipación es un proceso social, en el que se construye colectivamente una visión compartida del futuro y de las necesidades que aparecerán en el futuro. Implica, por tanto, una construcción colectiva del progreso. Este enfoque, además, se diferencia claramente del denominado objetivo-descriptivo, que asume que las necesidades son objetivas y que el profesional ha de encontrarlas y formularlas de un modo preciso.

En función del enfoque adoptado, la anticipación de las competencia (siguiente paso en el modelo) tendrá diferentes significados. Desde el *enfoque objetivo-descriptivo* el reto es identificar las necesidades/competencias y promover la adaptación de las personas a través del desarrollo de dichas competencias (Gestión de competencias), siendo, pues, la adaptación la cuestión básica. Sin embargo, desde el *enfoque constructivista*, que es el que este modelo propone, el objetivo es la gestión por competencias. Este enfoque dinámico consiste en que todos utilizan sus competencias para decidir lo que será necesario y lo que ha de hacerse, es decir, los empleados reconocen la oportunidad para crear nuevas situaciones. De esta forma, esta orientación sugiere que las personas han de adoptar un enfoque constructivo de las necesidades.

El modelo se centra en las competencia, en lugar de en las habilidades, porque el primer constructo es más comprensivo e incluye un concepto más amplio de aquello que debe aprenderse o desarrollarse. Tradicionalmente, el análisis de los puestos de trabajo se ha basado en los conocimientos,

habilidades y aptitudes (KSAs), es decir, supone saber, saber cómo y ser capaz de hacer. Sin embargo, puesto que las tareas y puestos de trabajo cambian a menudo, es importante apoyarse en un constructo que incluya además de las KSAs, el control y la persistencia para hacer frente a las dificultades y barreras con el fin de alcanzar el desempeño -esto lo denomina Control (C); también disposición para hacer y motivación para el desempeño – esto lo denomina Actitud (A) y la consecución del rol, es decir, saber cómo tratar, jugar el papel –esto lo denomina Rol (R). De esta forma, la competencia es un conjunto de cinco elementos, que puede ser asimilado al acrónimo KAS+CAR.

Además, desde este enfoque el aprendizaje es conceptualizado más como el proceso de adquisición de conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, habilidades automáticas, modelos mentales y habilidades metacognitivas y autorreguladoras. También son esenciales para la competencia los procesos conativos y motivadores. De este modo, el aprendizaje de una competencia supone también mejorar las creencias de autoeficacia, la motivación para aprender, la motivación para transferir y poner en práctica lo que se ha aprendido. En definitiva, en un contexto laboral donde los puestos de trabajo están cambiando con mucha frecuencia, resulta mucho más útil adoptar como unidad de análisis las competencias que el modelo de KSAs tradicional.

El siguiente paso del modelo consiste en el desarrollo de esas competencias. En este punto, la formación únicamente representa una opción para el cambio o para construir competencias. Así, una vez que la empresa ha realizado un análisis de las necesidades de competencias, puede llegarse a la conclusión de que las personas con las competencias necesarias han de ser buscadas en el mercado de trabajo. Entonces se precisa una estrategia de selección. Si éste no es el caso, la otra alternativa es construir competencias, a través o no de la formación. De hecho, la formación no siempre es la estrategia más acertada, ya que puede que existan obstáculos (p.e. organización del trabajo, clima o estilo de la dirección inadecuados) que impidan que los trabajadores utilicen las nuevas competencias aprendidas en su trabajo. Puede ocurrir también que la formación no esté bien diseñada.

Por este motivo, el modelo propone la consideración de diversas estrategias para desarrollar nuevas competencias, que pueden utilizarse en combinación con las actividades de formación, tales como la rotación de

puestos, el enriquecimiento del puesto de trabajo, la innovación del contenido del puesto, el control, la tutoría, la instrucción por parte del supervisor, las tácticas de socialización, las estrategias para el desarrollo del rol de los trabajadores, los “círculos de calidad” (estrategias consistentes en que los trabajadores participan en la dirección y organización del trabajo). Así, en este enfoque se distingue entre desarrollo de las competencias y la formación, la cual únicamente representa una parte del desarrollo de esas competencias. En cualquier caso, esta formación tendría un valor estratégico y debería ser de calidad.

En resumen, este marco conceptual establece que las empresas que operan en un entorno turbulento deben anticipar el tipo de cambios e innovaciones que las harán más competitivas y que aumentarán su capacidad de adaptación. Muchas veces estos cambios suponen nuevas competencias. Entonces surge la necesidad de anticipación de los cambios que tendrán lugar en el entorno y en las organizaciones. Para ello, se desarrolla un modelo conceptual de análisis anticipatorio desde un enfoque constructivo (socio-cognitivo), mediante el que se identifican las nuevas competencias necesarias, algunas de las cuales habrán de ser facilitadas a través de la formación. Éstas serán el input para la intervención en la formación. Siguiendo este proceso, las organizaciones y los trabajadores pueden mejorar sus oportunidades para fomentar una adaptación dinámica e interactiva al entorno.

En definitiva, en este apartado se han presentado los principales modelos teóricos para analizar necesidades, necesidades de formación, o necesidades de desarrollo de competencias. El estudio de estos modelos permite valorar la evolución de la investigación en el campo de las necesidades formativas. Así, los planteamientos más clásicos, de carácter más estático, se centran bien en el desempeño del puesto (Herbert y Doverspike, 1990) o bien se centran en el estudio del desajuste entre las KSAs que demanda el puesto actual y las que posee el sujeto, donde la formación constituye la solución principal (McGehee y Thayer, 1961, Goldstein, 1986, 1991, 1993). Sin embargo, en modelos como el de Bee y Bee (1994) ya se concede mayor peso a las soluciones no formativas. En el modelo de Kaufman (1992, 1993, 1998) se hace más evidente el papel relegado de la formación y se amplían los niveles de estudio de las necesidades. Por último, el modelo de Peiró (1999) constituye un claro avance en este campo, ya que, además de introducir el concepto de competencia, está orientado fundamentalmente a la anticipación

de necesidades de formación/competencias, partiendo de los cambios que se dan en el entorno. Estos modelos se retomarán de nuevo (a nivel general) en el capítulo siguiente al exponer el modelo teórico que enmarca nuestro estudio.

## **1.5. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS Y ESTUDIOS DE NECESIDADES FORMATIVAS**

Existe una gran variedad de técnicas<sup>8</sup> y fuentes de información para conducir un análisis de necesidades de formación (Ford y Noe, 1987). Sin embargo, no son abundantes los estudios publicados que apliquen las técnicas que se proponen desde la literatura académica. Es más, son escasos los trabajos de investigación que contrasten la validez de esas diferentes técnicas. En cualquier caso, es conveniente revisar las principales técnicas de análisis de necesidades de formación, algunos instrumentos específicos elaborados en el marco de estas técnicas y, especialmente del autoinforme.

### **1.5.1 Técnicas de detección de necesidades formativas**

Tanto los modelos aquí expuestos, como otros no comentados por su menor impacto en la literatura científico-práctica, proponen la utilización de diversas técnicas para detectar necesidades de formación. En función del autor que se revise, se incluyen unas técnicas u otras; utilizándose, además, unos criterios de clasificación u otros que, en muchas ocasiones, están poco fundamentados. Ejemplos de clasificaciones de técnicas son, por ejemplo, la que establece tres niveles: organización, puesto y persona, que deriva del planteamiento tradicional del Modelo Organización - Puesto - Persona (McGehee y Thayer, 1961; Moore y Dutton, 1978; Goldstein 1991, 1993). Sin embargo, esta clasificación ha sido criticada por presentar un considerable solapamiento entre las tres categorías de análisis (Taylor y otros, 1998).

Robinson (1988) agrupa también las técnicas en función de tres tipos de análisis: tareas, fallos/errores y habilidades. ASTD (1990) clasifica las técnicas en función del tipo de formato escrito que se utiliza, el tipo de entrevista empleado, el contenido analizado y el punto de vista desde el que se analizan las necesidades. Phillips y Holton (1995) establecen tres categorías: estrategias multimétodo, integración de métodos cualitativos y encuestas.

---

<sup>8</sup> Por técnica entendemos el conjunto de reglas y normas aplicables a diferentes pasos en la investigación. Son los medios de obtención controlada de datos y de comprobación de afirmaciones empíricas. (Carrero, 1998b).



Boydell y Leary (1996) proponen también tres categorías de técnicas: datos objetivos, feedback por parte de otros y autoevaluación, para obtener información sobre el desempeño actual o sobre cambios futuros. Bartram y Gibson (1997) siguen dos criterios de clasificación: tipo de información a recoger y colectivo dentro de la jerarquía organizacional a que va dirigido. Taylor y otros (1998) clasifican las técnicas en función del tipo de decisión que posteriormente se vaya a tomar, una decisión centrada en la tarea o centrada en los resultados. Otros autores, sin embargo, ofrecen un mero listado de posibles técnicas a utilizar en el análisis, sin utilizar ningún tipo de criterio de clasificación (Steadham, 1980; Bee y Bee, 1994).

La gran diversidad de agrupaciones sobre técnicas y también fuentes de información revisadas en la literatura, hace difícil decantarse por una clasificación u otra. Además, su exposición pormenorizada traspasaría los límites de esta obra. Por ello, aquí se consideran aquellas técnicas más representativas, que la mayor parte si no todos los autores, coinciden en calificar como útiles para la obtención de datos en el análisis de necesidades de formación. Estas técnicas son: la observación, la entrevista, el grupo de discusión, el autoinforme, el centro de evaluación y el feedback de 360°. De cada técnica se va a hablar de sus características generales, sus ventajas y sus limitaciones para el análisis de necesidades formativas.

#### 1.5.1.1. Observación

La observación propiamente dicha es una técnica a través de la cual se realiza una observación intencionada, más o menos sistemática y estructurada del comportamiento de la(s) persona(s) en exploración, u otros eventos presentes, realizada por parte de observadores expertos (Fernández-Ballesteros, 1994).

En el campo del análisis de necesidades formativas, la observación se considera un procedimiento adecuado de recogida de información (McGehee y Thayer, 1961, Moore y Dutton, 1978; Goldstein, 1986, 1991, 1993). En concreto, Bee y Bee (1994) establecen tres categorías o tipos de observación que pueden utilizarse en el proceso de análisis de necesidades de formación: la observación directa, las muestras de trabajo y las simulaciones.

La observación directa de una persona en el lugar de trabajo es, quizás, el enfoque más obvio de recoger datos sobre el desempeño en el

puesto. Varía entre observación donde el observador no interviene en el proceso, pasando por una observación donde el observador puede intervenir y preguntar al ocupante del puesto, hasta llegar al otro extremo, donde el observador realmente realiza algunas partes del trabajo o todo el trabajo (Bee y Bee, 1994). Este método tiene diversas ventajas: recoge evidencia de primera mano sobre el puesto y cómo éste se desempeña; puede proporcionar información altamente relevante sobre necesidades formativas en el lugar de la empresa donde posteriormente se realizará formación. Cuando se combina con una fase de feedback, la observación permite la comparación del punto de vista del observador con el de la persona observada.

Sin embargo, también tiene limitaciones, ya que consume mucho tiempo; requiere que la persona que observa sea muy experta, tanto en el proceso como en el contenido (a diferencia del entrevistador que sólo necesita destrezas referidas al proceso). Únicamente permite recoger datos dentro del entorno de trabajo (la otra parte de la primera ventaja de esta técnica señalada antes). Las personas observadas pueden percibir la observación como espionaje y siempre existe el problema de que el observador pueda influir en el desempeño de la persona observada (Steadham, 1980; Bee y Bee, 1994).

Según Bee y Bee (1994), el estudio de muestras de trabajo es similar a la observación de personas, con la excepción de que aquí se mira al producto acabado más que a la forma en la que se produce. Pueden ser planes, informes, propuestas de programa, análisis de mercado, cartas, etc. En esencia, lo que se hace es comparar las muestras con el ideal, con el fin de identificar posibles errores o áreas de debilidad. En este caso, el cómo se hace es tan importante como el qué se hace. Su principal ventaja es que constituye un medio de evaluación del desempeño, donde el análisis normalmente se basa en el trabajo que se produce durante el curso normal del trabajo. Las muestras de trabajo son, además, datos de la propia organización (su propio output). Sus principales desventajas son la exigencia de un análisis de contenido especializado y que, según Steadham (1980), la evaluación, por parte del analista, de la muestra de trabajo puede considerarse “demasiado subjetiva”.

En tercer y último lugar, hay que mencionar las simulaciones (la evaluación se realiza en condiciones simuladas). Por ejemplo, las simulaciones de vuelo se utilizan para probar las destrezas de los pilotos en emergencias simuladas y evaluar así la habilidad del personal para manejar estas

situaciones. La principal ventaja de esta técnica es que pueden simular situaciones que no ocurren con frecuencia en el lugar de trabajo, como las situaciones de emergencia. Sin embargo, su principal desventaja es el coste. El material de simulación a menudo puede ser muy caro y los ejercicios de simulación necesitan mucho tiempo de investigación y desarrollo (Bee y Bee, 1994).

#### 1.5.1.2. Entrevista

La entrevista es, quizás, una de las técnicas más utilizadas en el ámbito del análisis de necesidades formativas para recoger información. De hecho, según Fernández-Ballesteros (1994), la entrevista continúa siendo la técnica más extendida y empleada dentro del campo de la Evaluación Psicológica, en tareas que van desde la investigación hasta la práctica y en áreas que se extienden por todas las ramas de la psicología aplicada. En la bibliografía se encuentran muy distintos tipos de clasificación de las entrevistas, atendiendo a aspectos como sus objetivos o su grado de estructuración (Fernández-Ballesteros (1994).

En el ámbito del análisis de necesidades de formación, se ha considerado una técnica apropiada de recogida de información (Moore y Dutton, 1978; Steadham, 1980; Goldstein, 1986, 1991, 1993) y, probablemente, es la técnica más utilizada. Ahora bien, quizás, se ha empleado demasiado y en ocasiones, sin ir acompañada de otras técnicas. Esto se ha debido a su apariencia familiar y por ser relativamente fácil de llevar a cabo, cuando lo cierto es que su utilización exige considerable destreza.

Bee y Bee (1994) proponen diferentes tipos de entrevistas. De ellas, la entrevista para la evaluación del desempeño y la entrevista de incidentes críticos pueden tener especial relevancia para el proceso de análisis de necesidades de formación.

La entrevista para evaluación del desempeño es, probablemente, la forma más común de entrevista utilizada para generar datos sobre discrepancia en el desempeño. Una de sus funciones principales es evaluar el desempeño pasado y presente e identificar dónde se necesita la mejora del desempeño. Una ventaja de este tipo de entrevista, cuando se especifica la formación que necesita la persona evaluada, es que la información posee cierto grado de

validez, si la necesidad de formación surge de una discusión adulta entre la persona evaluada y el supervisor o directivo.

En cualquier caso, la evaluación y especificación de la discrepancia en el desempeño con éxito depende, en parte, de la calidad de la documentación y también de las destrezas del entrevistador, que suele ser el asesor o directivo. A menudo, los directivos, debido a una carencia de comprensión, destreza o tiempo fracasan en especificar de forma adecuada y precisa la acción que se precisa para resolver la discrepancia, que puede que sea formación o no. Es muy tentador para ellos optar por un curso estándar, más que especificar la necesidad concreta de desempeño que tiene que resolverse. Otra desventaja es que muchas de estas entrevistas de evaluación se han desprestigiado, debido a que los directivos llevan a cabo este tipo de entrevistas una vez al año y pueden ser un trámite solicitado por el departamento de personal de la empresa.

Un ejemplo de una entrevista altamente estructurada es la entrevista de incidentes críticos. Ésta se centra en aquellos incidentes donde la persona considera que ha realizado un desempeño especialmente óptimo o especialmente pésimo (Flanagan, 1954, cit. en Ford y Kraiger, 1995). Una vez se ha identificado un incidente, el entrevistado tiene que describirlo, especificando el contexto en el que se dió, dónde y cuándo ocurrió, qué hizo exactamente la persona que fue especialmente efectivo o inefectivo. Esta entrevista normalmente se lleva a cabo con una muestra de trabajadores y sus directivos.

La ventaja de esta técnica es que es bastante fácil de llevar a cabo y sólo requiere una mínima formación del entrevistador. Las desventajas son que se apoya en la memoria de los eventos del sujeto y, a veces, las personas tienden a recordar más un tipo de incidente que otro. Además, en ocasiones las personas puede que no estén dispuestas a admitir ejemplos de pobre desempeño y de hecho, puede que no los hayan identificado.

Por último, hay que señalar que independientemente del tipo de entrevista que se esté utilizando (p.e. la entrevista para la evaluación del desempeño, la entrevista de incidentes críticos), es posible recoger información sobre deficiencias en habilidades, conocimientos, actitudes, sentimientos, causas de problemas y sus soluciones (Steadham, 1980; Bee y Bee, 1994). Además, según Kaman (1990), las entrevistas son especialmente útiles no sólo

para detectar necesidades formativas presentes, sino para revelar también las futuras, siempre y cuando la entrevista se conduzca de forma efectiva. Para ello, el entrevistador debe clarificar, previamente, los objetivos de la entrevista, establecer un adecuado rapport con el entrevistado; describir y escuchar de forma constructiva; evitar influir en la persona entrevistada; preguntar no sólo sobre el presente, sino también sobre el pasado y el futuro; atender no sólo a lo que se dice, sino también a lo que no se dice, y por último, es importante tanto recoger información, como interpretarla posteriormente de forma adecuada.

#### 1.5.1.3. Grupo de discusión

También es frecuente la recomendación, por parte de los autores, de utilizar los grupos de discusión para recoger información durante el proceso de análisis de necesidades formativas. El grupo de discusión es una técnica de investigación social donde un grupo de personas artificial (posibilitado por el investigador que los reúne y les constituye como grupo), conversa y discute sobre un tema determinado propuesto por el investigador, quien construye el marco de la discusión (tema) y controla su desarrollo (Canales y Peinado, 1994). Los grupos de discusión tienen, generalmente, cinco características o rasgos: “*a) personas que b) poseen ciertas características c) y ofrecen datos d) de naturaleza cualitativa e) en una conversación guiada*” (Krueger, 1991, p.33).

Esto es, en primer lugar, los grupos de discusión están, por lo general, compuestos por entre siete y diez personas, pero el número puede oscilar desde cuatro hasta un máximo de doce. El tamaño está condicionado por dos factores: que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista, pero que exista diversidad en los puntos de vista. En segundo lugar, los participantes son razonablemente homogéneos (la naturaleza de la homogeneidad estará determinada por los objetivos del estudio) y desconocidos entre sí, pues la familiaridad entre los miembros puede impedir que la gente haga ciertas revelaciones personales. En tercer lugar, el propósito de esta técnica difiere de otras interacciones grupales en que aquí no se buscan soluciones consensuadas. En realidad, los grupos de discusión producen material cualitativo que aporta conocimiento sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes. Tales resultados se obtienen mediante preguntas abiertas en las que los participantes pueden elegir la forma de contestar. En quinto y último lugar, los grupos de discusión mantienen una

discusión guiada, así, los temas y preguntas a tratar están cuidadosamente escogidos (Krueger, 1991).

Los grupos de discusión pueden utilizarse con diferentes fines. En concreto, pueden emplearse antes de una experiencia, como en planificaciones (incluyendo planificaciones estratégicas), desarrollo de cuestionarios, análisis de activos, diseños de programas o investigación de mercado. Pero el análisis de necesidades es uno de sus usos importantes (Steadham, 1980; Bee y Bee, 1994).

Según Krueger (1991), los grupos de discusión poseen importantes ventajas aunque también limitaciones. En primer lugar, plantean a las personas situaciones naturales de la vida real, a diferencia de las situaciones experimentales controladas, típicas de los estudios cuantitativos. La segunda ventaja es que su carácter abierto permite al moderador desviarse del guión. Poseen una alta validez subjetiva, así la técnica y los resultados obtenidos pueden ser fácilmente comprendidos. Las discusiones de grupo tienen un coste relativamente reducido. Además, los grupos de discusión posibilitan al investigador el incremento del tamaño de la muestra estudiada, sin que aumente dramáticamente el tiempo consumido en el estudio.

Esta técnica de recogida de información también posee limitaciones. En primer lugar, el control sobre la discusión entre los miembros del grupo, quienes determinan el curso que va a tomar la conversación. Este reparto de control da lugar a algunas deficiencias (desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes, etc.). En segundo lugar, el análisis de datos es más complejo. La interacción grupal genera un contexto social y los comentarios deben ser interpretados dentro de tal contexto. Tercero, la técnica exige entrevistadores cuidadosamente entrenados. Los grupos pueden ser considerablemente distintos entre sí. Debido a tan enorme variación intergrupal, es recomendable incluir en el estudio suficientes grupos como para equilibrar las idiosincrasias de cada grupo. Por último, no es fácil reunir a un grupo (Krueger, 1991).

#### 1.5.1.4. Autoinforme

En términos generales, un autoinforme supone un mensaje verbal que una persona emite sobre cualquier tipo de manifestación propia. Es el procedimiento más antiguo, y el más simple, a la hora de obtener información

sobre una persona. Ahora bien, los autoinformes –producto de la introspección o la auto-observación, han sido muy criticados (Fernández-Ballesteros, 1994). Existen diferentes modalidades de autoinformes, pero en el ámbito del análisis de necesidades predominan los cuestionarios y los tests.

Cuando una serie de autoinformes estructurados aparecen recopilados o integrados en un listado, suele adoptar el nombre de cuestionario o inventario (también denominado “repertorio”, “listado” o “escala”). Todos ellos conllevan un formulado de preguntas o afirmaciones ante las que la persona debe responder. Normalmente, la persona que responde el cuestionario informa sobre sus propias conductas o clases de conductas. Sin embargo, en el análisis de necesidades de formación es muy frecuente que el punto de vista sea distinto. Así, la utilización de otros informantes (p.e. subordinados, compañeros, superiores, incluso usuarios de un servicio) es habitual. Recientemente, a este tipo de técnica que se sirve de diferentes informantes, se ha dado en denominar feedback de 360º y será expuesta más adelante.

Las principales ventajas de los cuestionarios son que recogen información de un gran número de personas en poco tiempo. Su coste económico es relativamente bajo. Permiten que la persona se exprese. Producen datos fácilmente resumibles y comunicados. Sin embargo, también poseen importantes limitaciones, ya que ofrecen pocas posibilidades para que la persona exprese libremente respuestas no anticipadas. Requieren un tiempo sustancial (y destrezas técnicas) para el desarrollo de instrumentos efectivos. Tienen una utilidad limitada para llegar a las causas de los problemas o para posibles soluciones. Cuando se hacen por correo, los índices de respuesta son bajos, y puede que se den respuestas de mala gana, involuntarias y/o inapropiadas (Steadham, 1980; Bee y Bee, 1994).

Otro tipo de autoinforme son los tests, instrumentos de medición, diseñados para inferir una medida de las capacidades de las personas a través de las respuestas que se dan (Santisteban, 1990). En el ámbito del análisis de necesidades, los tests son particularmente útiles para determinar si la necesidad de la organización está causada por una carencia específica de conocimientos o destrezas. Especialmente cuando se utilizan tests objetivos, los resultados pueden ser fácilmente cuantificados, resumidos y comparados con otros resultados (Bee y Bee, 1994).

Las principales ventajas de los tests son su utilidad para determinar si la causa de un problema es una deficiencia en el conocimiento o destreza, o por el contrario, hay que apelar a un problema de actitud. Además, los resultados son fácilmente comparables y cuantificables. Sus limitaciones son la disponibilidad de un número relativamente pequeño de tests que están validados para una situación específica. Además, los tests no indican si las competencias medidas, realmente, están siendo utilizadas en el puesto o en la situación de vuelta al puesto (Steadham, 1980; Bee y Bee, 1994).

#### 1.5.1.5. Centro de evaluación

El centro de evaluación (“*assessment center*”) consiste “*en un procedimiento sistemático y estandarizado por medio del cual los candidatos son evaluados, en grupos o individualmente, durante la ejecución de diferentes ejercicios (simulaciones, tests de lápiz y papel, etc.). La evaluación de los candidatos es realizada por jueces entrenados en observar varias dimensiones o características de comportamiento fijadas de antemano. Después de que los aspirantes acaben todos los ejercicios, que duran entre uno y dos días, los jueces se reúnen y discuten para obtener una idea global de cada candidato*” (Byham, 1993, cit. en Lievens, Deswelgh y Pérez, 1997, p.246). Ésta técnica, pues, permite un análisis muy comprensivo del desempeño, y por tanto, puede identificar discrepancias en el desempeño y la formación que se necesita de forma detallada y precisa.

Esta técnica, pese a no haber sido muy utilizada en los países hispano hablantes, actualmente se está empleando de forma generalizada para el desarrollo y la formación. Además, las empresas no limitan su aplicación a puestos de dirección, sino que la extienden también a otros niveles (Lievens y otros, 1997). Pese a ello, normalmente se utiliza para el personal de dirección, por su elevado coste (Newstrom y Lilyquist, 1990). También hay que señalar que su uso para la identificación y especificación de necesidades de formación es relativamente reciente para muchas organizaciones (Bee y Bee, 1994).

Su mayor desventaja es su elevado coste. Necesita un diseño muy cuidadoso para asegurar que los diferentes tests y simulaciones reflejen, de forma adecuada, los requerimientos del puesto. De hecho, exige que los observadores sean expertos. Aparte del coste de los observadores, también está el coste del grupo que está siendo evaluado fuera de su lugar de trabajo,



por períodos de tiempo que rara vez bajan de dos días. Como consecuencia, los centros de evaluación se restringen a los puestos claves.

#### 1.5.1.6. Feedback de 360°

El feedback de 360°, que es una técnica relativamente nueva en Europa, se está convirtiendo en una de las más utilizadas en el ámbito organizacional; aunque todavía es una de las intervenciones menos comprendidas e investigadas. Se ha utilizado para diferentes propósitos: liderazgo y desarrollo directivo, evaluación del desempeño y/o sistemas de dirección del desempeño, medida de las percepciones y conductas relacionadas con los clientes, planificación de la promoción, evaluación cultural general e iniciativas de cambio organizacional (Véase Church y Bracken, 1997). Sin embargo, se ha convertido en una técnica popular, principalmente, para el desarrollo directivo (Carless, Mann y Wearing, 1998; Furnham y Stringfield, 1998).

Ward (1997) apunta las características clave del feedback de 360°. En concreto, 1) es la recogida sistemática y posterior feedback de datos sobre el desempeño de una persona o grupo, proporcionados por un número de personas (“*stakeholders*”). Estas personas se ven afectadas por el desempeño de la(s) persona(s) evaluadas y tratan con ella(s) lo suficiente como para ser capaces de responder cuestiones específicas sobre la forma en que la persona(s) evaluadas interactúan con ellas. El autor matiza que la palabra “desempeño” se refiere a la calidad de los procesos interactivos de la persona más que a los resultados que producen; 2) esta técnica mide en detalle las conductas y competencias mostradas por la persona o grupo en la consecución de metas; 3) los participantes pueden ser evaluados confidencialmente por ellos mismos, sus superiores, sus subordinados, miembros del equipo (iguales), clientes externos/internos, proveedores, familia y amigos; 4) lo que se juzga son las conductas y no las intenciones que hay detrás de esas conductas; 5) los datos de feedback tienen muchos usos, incluyendo el desarrollo, la evaluación, la construcción de equipos, la validación de la formación, el desarrollo organizacional y la remuneración; 6) la técnica presenta el feedback de una forma potente, que puede impactar en la cantidad y calidad de los datos de desempeño, las comunicaciones, la motivación del personal y los roles de las personas implicadas; 7) los resultados de la evaluación son una mezcla de puntos fuertes y áreas que necesitan desarrollo,

alguna de esta información es esperada y otra no; 8) el 360° no es un proceso rápido, hay una serie de etapas importantes, una vez se ha recogido el feedback y se ha informado sobre qué es esencial para que cambie la conducta; 9) el feedback de 360° se ha convertido, recientemente, en una técnica popular, debido a los cambios en lo que las organizaciones esperan de sus empleados, el creciente énfasis en la medida del desempeño, los conceptos cambiantes sobre dirección y actitudes más receptivas. La técnica utilizada para recoger datos para el feedback de 360° es, casi de forma invariable, el cuestionario.

Conviene distinguir entre evaluación del desempeño y feedback de 360° en diferentes aspectos. Mientras la evaluación del desempeño se utiliza con fines de mejora del desempeño, recompensas, motivación, planificación de la promoción e identificación del potencial, el feedback de 360° puede tener objetivos múltiples y puede emplearse tanto con equipos como con personas. La evaluación de desempeño está basada en resultados, mientras que el feedback de 360° se basa en competencias divididas en conductas detalladas. La evaluación del desempeño se lleva a cabo entre el jefe y el subordinado en forma de discusión, mientras que el feedback de 360° aumenta el número de participantes y se realiza normalmente utilizando cuestionarios.

Por otro lado, hay que destacar que en la utilización del feedback de 360° se pueden cometer importantes errores que pueden hacer fracasar este sistema de feedback. Entre esos errores, cabe mencionar el no tener claro el propósito; su utilización para facilitar un cambio en la conducta de personas con bajo desempeño, pensando que este feedback les puede motivar; la falta de implicación de los informantes apropiados; la insuficiente comunicación entre los diferentes informantes; la falta de confidencialidad de los datos; no tener claro el uso posterior del feedback; no saber qué hacer con el feedback recibido; no evaluar la efectividad del sistema (Wimer y Nowack, 1998).

Ward (1997) apunta que una función útil del feedback de 360° es que puede ayudar a los participantes a centrarse en sus necesidades formativas reales. Además, el feedback de 360° ofrece una evaluación de la persona desde diferentes puntos de vista: cuantas más personas informen sobre otra persona, más se enriquece el proceso. Ahora bien, éste posee considerables limitaciones, ya que es una técnica cara, requiere mucho tiempo, puede haber una falta de acuerdo o discrepancias entre las personas que informan sobre la(s) persona(s) evaluada(s) (Carless y otros, 1998); las actitudes de la persona

evaluada hacia este sistema de feedback no siempre son favorables (Albright y Levy, 1997); puede que no se implique a los informantes apropiados (Wimer y Nowack, 1998), o que las personas se resistan a participar (Lepsinger y Lucia, 1998).

A modo de resumen, se presentan en la siguiente tabla (Ver TABLA 1.3) las ventajas y desventajas de las principales técnicas que, según Steadham (1980), pueden utilizarse en el análisis de necesidades formativas.

TABLA 1.3. Ventajas y desventajas de las principales técnicas de análisis de necesidades formativas

	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
<b>OBSERVACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minimiza la interrupción de la rutina del trabajo o la actividad grupal.</li> <li>• Genera datos "in situ", altamente relevantes.</li> <li>• Proporciona comparaciones importantes entre las inferencias del observador y la persona que responde (cuando se combina con una fase de feedback)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere un observador altamente experimentado.</li> <li>• Sólo permite recoger datos en el entorno de trabajo.</li> <li>• Las personas observadas pueden percibir la observación como "espionaje".</li> </ul>
<b>ENTREVISTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es experta en revelar sentimientos, causas y posibles soluciones a los problemas a los que los clientes se enfrentan (o anticipan).</li> <li>• Proporciona al cliente una oportunidad para manifestarse espontáneamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consume tiempo.</li> <li>• Los resultados pueden ser difíciles de analizar y cuantificar (especialmente a partir de formatos no estructurados).</li> <li>• A menos que el entrevistador sea experto, al cliente se le puede hacer sentir cohibido con facilidad.</li> </ul>
<b>GRUPO DE DISCUSIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite la síntesis de diferentes puntos de vista de forma inmediata.</li> <li>• Ayuda a los participantes a llegar a ser mejores analistas de problemas, aprender a escuchar, etc.</li> <li>• Construye el apoyo a una respuesta determinada que es la que se decide al final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consume tiempo (por lo tanto, inicialmente es cara), tanto para el consultor como para la agencia.</li> <li>• Puede producir datos que son difíciles de sintetizar y de cuantificar.</li> </ul>

	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
<b>CUESTIONARIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede conseguir una gran número de personas (muestra) en un tiempo corto.</li> <li>• Es relativamente “barato”.</li> <li>• Ofrece la oportunidad de expresarse sin miedos.</li> <li>• Proporciona datos que pueden resumirse y presentarse fácilmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece pocas posibilidades de expresiones libres de respuestas anticipadas.</li> <li>• El desarrollo de instrumentos efectivos exige tiempo.</li> <li>• Tiene una utilidad limitada para llegar a las causas de los problemas o a las posibles soluciones.</li> <li>• Se ve afectado por la baja proporción de cuestionarios devueltos, respuestas involuntarias y/o inapropiadas.</li> </ul>
<b>TEST</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede ser especialmente útil en la determinación de si la causa de un problema reconocido es una deficiencia en el conocimiento o habilidad, o si se debe a una actitud.</li> <li>• Los resultados son fácilmente comparables y cuantificables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidad de un número relativamente pequeño de tests que están validados para una situación específica.</li> <li>• No indica si el conocimiento y las habilidades medidas siguen siendo utilizadas en el puesto de trabajo.</li> </ul>
<b>CONSULTA CLAVE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es relativamente simple y barato.</li> <li>• Permite el input y la interacción de un número de individuos cada uno con sus perspectivas de las necesidades del área, grupo, etc.</li> <li>• Establece y refuerza las líneas de comunicación entre los participantes en el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se basa en las percepciones de aquellos que tienden a ver las necesidades de formación desde su propia perspectiva individual u organizacional.</li> <li>• Puede tener como resultado una visión parcial de las necesidades formativas, debido a la naturaleza típicamente no representativa (en sentido estadístico) de un grupo informante clave.</li> </ul>
<b>MEDIO IMPRESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una excelente fuente de información para descubrir y clarificar necesidades normativas.</li> <li>• Proporciona información actual.</li> <li>• Está disponible con facilidad y es apto para ser revisado por el grupo clientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede ser un problema en lo que se refiere al análisis de datos y síntesis en una forma utilizable.</li> </ul>
<b>REGISTRO, INFORME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona excelentes claves para aspectos conflictivos.</li> <li>• Proporciona evidencia objetiva de los resultados de problemas.</li> <li>• Puede recogerse con un mínimo de esfuerzo y de interrupción del trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las causas de los problemas o las posibles soluciones, a menudo, no se muestran.</li> <li>• Conduce hacia perspectivas que, generalmente, reflejan la situación pasada más que la actual.</li> <li>• Necesidad de un analista de datos experto que obtenga modelos claros a partir de los datos brutos y difusos.</li> </ul>

	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
<b>MUESTRA DE TRABAJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene la mayoría de las ventajas de los datos procedentes de registros o informes.</li> <li>• Son datos de la organización (su propio output).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de analistas especializados en el contenido.</li> <li>• La valoración de los analistas de los puntos fuertes y débiles, reveladas por las muestras, puede ser vista como "demasiado subjetiva".</li> </ul>
<b>CENTRO DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee las ventajas de las técnicas que combina.</li> <li>• Proporciona información muy rica al suponer un análisis comprensivo del individuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee las desventajas de las técnicas que combina.</li> <li>• Elevado coste (tiempo y dinero), tanto para los evaluadores como para los evaluados.</li> </ul>
<b>FEEDBACK DE 360º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la evaluación desde diferentes puntos de vista.</li> <li>• Tiene la ventajas de los cuestionarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene las desventajas de los cuestionarios.</li> <li>• Su coste es elevado (tiempo y dinero).</li> <li>• Puede que los participantes no tengan actitudes favorables, o puede que se dé una falta de acuerdo entre los participantes o que éstos se resistan a intervenir en el proceso.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Steadham (1980). Learning to select a needs assessment strategy. *Training and Development Journal*, 30, 1, 55-61.

La mayoría de autores aconsejan la utilización de múltiples técnicas y fuentes de información para el análisis de necesidades de formación (Campbell, 1988; Goldstein, 1991, 1993; Steadham, 1980; Zemke y Kramlinger, 1982, Phillips y Holton, 1995). Sin embargo, se han ofrecido pocas directrices para elegir entre las muchas alternativas existentes, qué técnicas tienen más utilidad y en qué situaciones son más útiles (Goldstein, 1980; Wexley, 1984; Goldstein y Gessner, 1988). Un marco conceptual sistemático para criticar cada técnica sería una herramienta valiosa a la hora de buscar directrices para tales decisiones (Newstrom y Lilyquist, 1990). También Ostroff y Ford (1989) concluyen que las numerosas técnicas para recoger información en el análisis de necesidades formativas todavía tienen que ubicarse en un marco teórico concreto.

Newstrom y Lilyquist (1990) plantean cinco criterios para diferenciar los diversas técnicas de análisis de necesidades de formación: la implicación del empleado, la implicación de la dirección, el tiempo requerido, el coste, la relevancia y la cuantificabilidad de los datos. Las diferentes técnicas varían en cada uno de estos criterios. Idealmente, para estos autores una técnica de evaluación debería implicar tanto a los empleados como a sus superiores,

tendría que requerir una inversión modesta de tiempo y de dinero y tendría que producir datos relevantes y objetivos apropiados para la toma de decisiones. Teniendo en cuenta que en su revisión estos autores no incluyen el feedback de 360º, según los criterios propuestos, las técnicas más potentes para un análisis de necesidades de formación son los cuestionarios y las evaluaciones del desempeño. Afirman que no existe “una única mejor técnica”. Esto significa que las debilidades de una técnica se ven disminuidas o compensadas con la inclusión de otras técnicas complementarios que equilibren la situación.

### **1.5.2. Instrumentos específicos de detección de necesidades formativas**

En el marco de las técnicas de observación y autoinforme, diversos autores han elaborado instrumentos específicos, mayoritariamente cuestionarios, que pueden utilizarse en el análisis de necesidades de formación. A continuación, se presenta una breve descripción de instrumentos específicos representativos. Para ello, se ha partido de la revisión de instrumentos de análisis de habilidades de dirección de Gil y García (1993) y de otra revisión realizada en el contexto estadounidense (ASTD, 1990). La exposición de los instrumentos se divide en dos partes, por un lado, se encuentran los instrumentos que pueden intervenir en el proceso de análisis de necesidades formativas, por ejemplo, en el análisis del puesto y/o de la persona. Por otro, están aquellos instrumentos que son específicos para detectar necesidades de formación.

#### *A) Instrumentos que pueden intervenir en el proceso de detección de necesidades de formación*

1. *Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)* (Hemphill y Coons, 1957). Cuestionario que describe conductas de liderazgo (cit. en Gil y García, 1993). Este cuestionario sería útil para llevar a cabo el análisis del puesto.
2. *Leadership Opinion Questionnaire (LOP)* (Fleishman, 1957). Cuestionario que describe actitudes de liderazgo (cit. en Gil y García, 1993).
3. *Executive Position Description Questionnaire (EPQD)* (Hemphill, 1960). Cuestionario que permite describir, a lo largo de 10 dimensiones, las esferas de trabajo y las exigencias de diferentes puestos de dirección y trazar el perfil de un puesto directivo dado. Además, ofrece la posibilidad de valorar, de forma estandarizada, el trabajo realizado por personas en puestos directivos (Weinert, 1985, cit. en Llorens, 1997).

4. *Behavior Analysis (BA)* (Rackman y otros, 1971). Cuestionario compuesto de 13 categorías conductuales para evaluar el comportamiento observado en diferentes situaciones (trabajo en grupo, entrevistas de trabajo, etc.). (cit. en Gil y García, 1993).

5. *Position Analysis Questionnaire (PAQ)* (McCormick, Jeanneret y Mecham, 1972) (cit. en Gil y García, 1993). Cuestionario que permite identificar las dimensiones del puesto más importantes que deben ser el foco de atención de la formación. La última versión del PAQ está compuesta de 194 elementos del puesto, que se organizan en 6 divisiones de la conducta laboral, que siguen un modelo de comportamiento humano del tipo Estímulo-Organismo-Respuesta. Las divisiones son las siguientes: procesos de entrada de información, procesos mediacionales implicados, medios de trabajo, actividades interpersonales, situación laboral y relaciones laborales y aspectos diversos que incluyen la paga, las presiones de tiempo, las responsabilidades y los horarios (Dipboye y otros, 1994).

6. *Escala de observación* (Trower y otros, 1978). Evalúa elementos concretos de comunicación verbal (p.e. duración, generalidad, formalidad, etc.) y no verbal (expresión facial, mirada, gestos, etc.) y paralingüística (volumen de voz, inflexiones, tono, claridad, etc.) según criterios de frecuencia, adecuación, etc. (cit. en Gil y García, 1993).

7. *Managerial Behavior Survey (MBS)* (Yukl, 1981). Encuesta que incluye una serie de categorías para evaluar la conducta directiva y a las que han de responder aquellos que conocen al directivo (ya sean iguales, superiores o subordinados), señalando, por una parte, cuál sería su perfil ideal y por otra, cuál es la conducta real de aquél. Las discrepancias entre ambos perfiles (real e ideal) indicarán una necesidad potencial de entrenamiento (cit. en Gil y García, 1993).

8. *Communication Competence Questionnaire (CCQ)* (Monge y otros, 1982). Cuestionario compuesto por 12 ítems en los que se evalúan (en una escala de 7 puntos que oscila entre “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”) habilidades de codificación y descodificación, tanto de superiores como de subordinados (cit. en Gil y García, 1993).

9. *Difficult Situations Questionnaire (DSQ)* (Argyle, 1983). Cuestionario que evalúa la dificultad percibida ante determinadas situaciones en una escala de 1 (Baja dificultad) a 5 (Alta dificultad). Ejemplos de ítems representativos serían:

“Tratar con clientes enfadados o agresivos”, “Compartir despacho con su jefe”, “Pedir aumento de sueldo” (cit. en Gil y García, 1993).

10. *Escala de Habilidades Requeridas* (Fleishman y otros, 1984). Proporciona una valoración directa de las habilidades que debe poseer el trabajador para un desempeño eficiente. Incluyen el conjunto de habilidades humanas (psicomotoras, físicas y cognitivas). Para cada una de esas habilidades se desarrolla una escala de medida compuesta por la definición de cada habilidad, la descripción de las diferencias respecto a otras habilidades relacionadas y 7 niveles de respuesta, con ejemplos de tareas para diferentes niveles de exigencia de habilidad, que permite conocer el grado en que esa habilidad es requerida en una tarea (Hontangas y Peiró, 1996).

11. *Behaviorally Referenced Rating System of Intermediate Social Skills (BRISS)* (Wallander y otros, 1985). Incluye 11 componentes considerados de “nivel intermedio” referidos a la expresión facial, movimiento y posición de brazos y manos, estructura de la conversación etc. (cit. en Gil y García, 1993).

12. *Operant Supervisory Taxonomy and Index (OSTI)* (Komaki y otros, 1986). Permite describir la conducta de supervisión de tal forma que la información que aporta puede ser incorporable a un entrenamiento de habilidades (cit. en Gil y García, 1993).

13. *Managerial Position Description Questionnaire (MPDQ)* (Page, 1988). Cuestionario orientado a la tarea, destinado a evaluar específicamente el contenido de puestos directivos y de supervisión. A partir de las respuestas de los directivos y los supervisores, pueden hallarse tres tipos de índices o dimensiones: factores del trabajo directivo, factores de rendimiento directivo y factores de evaluación del puesto (cit. en Peiró, Ramos y Caballer, 1995).

14. *Managerial and professional Job Functions Inventory (MPJFI)* Baehr, 1988). Cuestionario aplicable a puestos directivos y otros puestos de tipo profesional, que está estructurado en 16 dimensiones referidas a 4 áreas: organizacional, liderazgo, recursos humanos y de la comunidad (cit. en Peiró y otros, 1995).

#### *B) Instrumentos específicos para detectar necesidades formativas*

1. *Compass* (Yukl y otros, 1990). Grupo de tres tipos de cuestionarios que se administran a directivos, subordinados e iguales. Éstos últimos valoran en qué medida el directivo hace uso de cada una de las 14 prácticas directivas incluidas y recomiendan cuáles deberían realizar en mayor o menor medida.



Estos resultados se comparan con los de su propia evaluación y con resultados normativos (cit. en Tannenbaum y Yukl, 1992).

2. *Benchmarks* (McCauley, Lombardo y Usher, 1989). Instrumento dirigido a la evaluación de necesidades de desarrollo directivo. Se compone de dos secciones. La primera escala (compuesta de 16 escalas), se basa en las habilidades y perspectivas que los directivos con un desempeño exitoso en su puesto de trabajo señalan que han desarrollado, como consecuencia de eventos que han tenido un impacto positivo en su gestión. La segunda sección (compuesta de 6 escalas), se centra en los errores que han detectado los directivos y que les han llevado a un bloqueo en su desarrollo de carrera.

3. *Developmental Challenge Profile (DCP)* (McCauley, Ruderman, Ohlott, y Morrow, 1994). Cuestionario que permite evaluar los componentes de desarrollo de los puestos directivos. Los ítems distinguen componentes de desarrollo en los puestos directivos que se agrupan en 15 escalas. Estas escalas se clasifican en tres categorías conceptuales: transiciones del puesto, características relacionadas con la tarea y obstáculos.

4. *Management training needs analysis* (Tagliaferri, 1990). Cuestionario compuesto de 48 ítems cuyo objetivo es identificar necesidades de formación en directivos y supervisores. Cubre 12 dimensiones de habilidades que son esenciales para el desempeño exitoso del puesto de trabajo: el liderazgo, la formación, las relaciones humanas, la motivación, la comunicación, la disciplina y el control, la dirección del desempeño, la solución de problemas, la planificación y la organización, la distribución de tareas y la gestión del tiempo.

5. *Needs survey* (EG&G, Inc.). Autoinforme que combina cuestiones medidas a través de una escala tipo Likert (1-3) de menor a mayor necesidad y cuestiones abiertas. Mide un conjunto de 20 habilidades (p.e. gestión del tiempo, comunicación efectiva, dirección de reuniones, solución de problemas, etc.) (cit. en ASTD, 1990).

6. *Management development needs survey* (Mayo Foundation). Encuesta que combina cuestiones medidas a través de una escala tipo Likert (0-4) de menor a mayor necesidad. Combina la autoevaluación con la evaluación realizada por supervisores y subordinados. Mide habilidades generales, específicas al puesto de trabajo y de desarrollo personal (cit. en ASTD, 1990).

7. *Training needs survey* (Noxell). Autoinforme que utiliza dos tipos de escala Likert. 1) cuán importante es la habilidad para el puesto actual (1-4). 2) Cuánto

le gustaría mejorar su desempeño en esa área (1-4). Mide habilidades generales y de desarrollo personal (cit. en ASTD, 1990).

8. *Needs analysis survey* (Valley Bank of Nevada). Encuesta que combina la autoevaluación con la evaluación por parte de los superiores de las necesidades formativas presentes y futuras. Mide habilidades generales, específicas la puesto de trabajo así como de desarrollo personal (cit. en ASTD, 1990).

Debe indicarse que ASTD (1990) no recoge información acerca de la fiabilidad y validez de los instrumentos que recopila.

A modo de resumen, los instrumentos descritos se citan en la tabla siguiente (Ver TABLA 1.4), donde se especifica, además, cuáles están centrados en directivos o que pueden dirigirse a este colectivo.

TABLA 1.4. Instrumentos específicos relacionados con el análisis de necesidades formativas

<b>Instrumentos relacionados con el análisis de necesidades formativas</b>	
1. Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)	(*)
2. Leadership Opinion Questionnaire (LOP)	(*)
3. Executive Position Description Questionnaire (EPQD)	(*)
4. Behavior Analysis (BA)	(*)
5. Position Analysis Questionnaire (PAQ)	
6. Escala de observación	
7. Managerial Behavior Survey (MBS)	(*)
8. Communication Competence Questionnaire (CCQ)	
9. Difficult Situations Questionnaire (DSQ)	
10. Escala de Habilidades Requeridas	
11. Behaviorally Referenced Rating System of Intermediate Social Skills (BRIS)	
12. Operant Supervisory Taxonomy and Index (OSTI)	(*)
13. Managerial Position Description Questionnaire (MPDQ)	(*)
14. Managerial and professional Job Functions Inventory (MPJFI)	(*)
<b>Instrumentos específicos para detectar necesidades formativas</b>	
1. Compass	(*)
2. Benchmarks	(*)
3. Developmental Challenge Profile (DCP)	(*)
4. Management training needs analysis	(*)
5. Needs survey	(*)
6. Management development needs survey	(*)
7. Training needs survey	(*)
8. Needs analysis survey	(*)

(\*) Instrumentos dirigidos a directivos

Fuente: Elaboración propia.

### **1.5.3. Estudios de análisis de necesidades formativas**

Como se ha ido evidenciando a lo largo de esta tesis, en el ámbito del análisis de necesidades formativas existe un claro desfase entre la literatura académica, que propone modelos teóricos y técnicas de identificación de necesidades de formación y la literatura aplicada; es decir, el bagaje teórico e instrumental no se corresponde con la contrastación y validación empírica. Pese a esto, pueden encontrarse trabajos donde se realiza un análisis de necesidades de formación de una forma más o menos rigurosa. Es reseñable que en ninguno de estos estudios, que proceden del ámbito de la salud y la educación, se muestra el modelo teórico que guía la investigación. Esto puede conducir a pensar que, en realidad, carecen de él. Concretamente, de estos estudios, no interesa tanto los resultados del análisis de necesidades de formación realizado, sino el proceso y metodología de análisis.

Por ejemplo, en el ámbito sanitario, Denning y Verschelden (1993) utilizan grupos de discusión para el estudio de las necesidades formativas en trabajadores sociales dedicados a la asistencia social de niños. Los grupos de discusión están formados por los propios trabajadores sociales y sus supervisores. Se realizan 33 sesiones (14 integradas por supervisores y 17 por los propios trabajadores sociales y 2 compuestas tanto de trabajadores sociales como supervisores). En cada grupo de discusión se tratan seis aspectos: 1) discusión mediante brainstorming sobre qué personas necesitan más formación; 2) organización de los temas dentro de unidades de formación; 3) establecimiento de prioridades para esas unidades, de acuerdo con las necesidades de formación percibidas por los trabajadores sociales; 4) discusión sobre los métodos o enfoques formativos más adecuados; 5) breve demostración de la tecnología de formación interactiva y mediante ordenador; 6) feedback, por parte de los participantes, sobre la sesión, mediante una encuesta con escala tipo Likert, donde tienen que valorar su satisfacción con la participación en el grupo de discusión (si consideran que la información obtenida tendrá como resultado mayores oportunidades formativas, etc.)

También en el contexto sanitario, Garman, Corrigan, Norris, Bachand, Lam y McCracken (1997) realizan un estudio de análisis de necesidades en personal sanitario que trabaja con pacientes con algún tipo de minusvalía, debido a la necesidad constante de reciclaje en temas de rehabilitación de pacientes. El proceso de análisis consta de diferentes fases. En primer lugar,

se llevan a cabo grupos de discusión con expertos del ámbito académico a quienes se les da un listado de diversos temas sobre formación y desarrollo. Este listado se había identificado previamente, mediante una encuesta realizada a los empleados sanitarios sobre diversas cuestiones formativas (administración, clínica, organización). A los participantes en los grupos de discusión se les pide que añadan algún tema que consideren relevante para conseguir una formación comprensiva en rehabilitación de pacientes. Posteriormente, se elabora un cuestionario que se administra al personal sanitario. Los datos se analizan de forma cuantitativa, siendo el resultado final del estudio una serie de áreas en las que los profesionales requieren formación adicional.

Hicks y Hennessy (1997) llevan a cabo un proceso de análisis de necesidades de formación en enfermeras, debido al bajo nivel de formación detectado en el ámbito de la atención primaria. Para realizar el análisis, las autoras elaboran un cuestionario que deben responder las propias enfermeras. El cuestionario contiene dos secciones principales. La primera incluye 31 tareas divididas en 5 categorías, en las que, mediante una escala tipo Likert, deben evaluar de cada tarea los siguientes aspectos: la importancia de la tarea para el desempeño adecuado del puesto, el nivel de desempeño actual, la importancia de la tarea para el adecuado desempeño del puesto de enfermera en atención primaria, los cambios en el ámbito profesional que podrían facilitar el trabajo de la enfermera, el grado en que una formación adecuada podría mejorar su trabajo. La segunda parte del cuestionario incluye preguntas abiertas, donde las enfermeras especifican las necesidades formativas percibidas y la naturaleza de los cambios organizacionales óptimos para su desarrollo profesional. El análisis de los datos es cuantitativo y se realizan únicamente análisis descriptivos.

En un estudio posterior, Hicks y Hennessy (1998) utilizan la triangulación. El objetivo de este estudio es obtener una definición del rol de enfermera y establecer qué conocimientos y destrezas deben poseer en el ámbito de la práctica clínica avanzada. El proceso de análisis consiste en la administración de un cuestionario de análisis de necesidades de formación validado en el trabajo anterior (Hicks y Hennessy, 1997), que consta de dos secciones: una referida a categorías de tareas (escala tipo Likert) y una segunda sobre las necesidades formativas que perciben como necesarias para

el desarrollo de su rol (preguntas abiertas). Puesto que en este estudio se utiliza la triangulación, se elaboran tres versiones del cuestionario (propias enfermeras, gerentes y directores médicos). Una vez administrados los cuestionarios, se realizan análisis estadísticos, considerando únicamente las frecuencias de las puntuaciones. El resultado son diferentes áreas en las que las enfermeras deben completar su formación.

También con enfermeras, Thomson y Kohli (1997) realizan un análisis de necesidades formativas, pero esta vez, con enfermeras que trabajan en hospitales. El objetivo del estudio es evaluar las percepciones de las propias enfermeras sobre sus necesidades de aprendizaje para su desarrollo profesional presente y futuro. La recogida de datos se realiza en forma de cuestionario, que contiene información sobre datos demográficos, práctica actual de su trabajo, creencias sobre su rol laboral y conciencia actual sobre su actividad laboral. Sin embargo, los autores no especifican las características concretas del cuestionario, ni cómo analizan los datos obtenidos.

Taleff (1996) conduce un análisis de necesidades de formación en profesionales dedicados al tratamiento de drogadicciones. El análisis se realiza mediante un cuestionario que incluye cuestiones sobre temas de interés, experiencia en formación hasta la fecha, preferencias en formación y perfil del profesional. Tampoco en este caso, los autores concretan la estructura y contenido específico del cuestionario, ni tampoco la forma en que se analizan los datos. Los resultados del estudio se presentan en diferentes áreas en las que los profesionales deben completar su formación en el ámbito de las drogodependencias.

Kinderman, Matteo y Morales (1993) llevan a cabo un análisis de necesidades de formativas en estudiantes de doctorado en psicología sobre su formación en el tema del SIDA. La metodología empleada son cuestionarios administrados a los propios estudiantes. En el cuestionario, que utiliza una escala tipo Likert, se preguntan las siguientes cuestiones: formación previa en el virus, temas preferidos y formato de los mismos para su formación futura en este ámbito, competencia clínica percibida y actitudes y creencias hacia el SIDA. El análisis de los datos se realiza mediante análisis factorial (componentes principales). En este estudio no sólo se consideran las necesidades de formación referidas al presente, sino que también se tiene en cuenta la formación que pueden necesitar en un futuro.

En el ámbito educativo, Giordano, Schwiebert y Brotherton (1997) realiza un estudio de las necesidades de formación en consejeros escolares sobre sus conocimientos acerca de tests estandarizados (p.e. WISC-R, MMPI, etc.). En este estudio, la necesidad formativa se evalúa mediante un único ítem. En concreto, los sujetos deben contestar utilizando una escala de 1 a 5, en función de cuánta formación perciben que necesitan. El resultado final del estudio es que deben recibir más formación sobre el contenido específico de algunos de estos tests.

A modo de síntesis, a continuación, se ofrece una tabla resumen de estas investigaciones (Ver TABLA 1.5). La exposición se hace en base a los siguientes criterios: 1) la existencia de modelo teórico o no; 2) el objetivo del análisis de necesidades (formativas); 3) el concepto de necesidad (formativa); 4) las técnicas de análisis de necesidades formativas que utilizan; 5) el tipo de análisis de la información y 6) los resultados obtenidos. Esta tabla resumen permitirá una mejor comprensión y comparación de los estudios expuestos.

Así, de la consideración de los estudios revisados, pueden extraerse diferentes conclusiones. En primer lugar, el análisis de necesidades formativas no es una práctica generalizada. Cuando se realiza este análisis, en la mayor parte de los casos no es muy riguroso. En concreto, ninguno de los estudios revisados se enmarca, explícitamente, en alguno de los modelos teóricos propuestos (aunque podría decirse que en algunos de ellos se siguen algunos planteamientos del Modelo Organización - Puesto – Persona, en lo relativo al análisis del puesto). En consecuencia, estos estudios no permiten validar modelos teóricos propuestos desde la investigación. En tercer lugar, en la mayor parte de los casos el objetivo del análisis es identificar necesidades de formación, asumiendo, por tanto, que la formación es la solución. De hecho, en todos los casos, son actividades formativas la solución propuesta. En quinto lugar, en ninguno de los estudios revisados se ofrece, a priori, una definición explícita de necesidad de formación. Los métodos más empleados de análisis de necesidades formativas son los grupos de discusión y los cuestionarios. Sin embargo, el tipo de análisis que se hace de los datos no se explica adecuadamente, lo cual induce a pensar que carecen de una completa rigurosidad.



**TABLA 1.5. Aspectos principales de los estudios de análisis de necesidades formativas revisados**

Estudios	Marco teórico	Objetivo del análisis de necesidades	Concepto de Necesidad (formativa)	Técnica(s) de análisis de necesidades	Análisis de la información	Resultados del análisis de necesidades
<b>Denning y Verschelden (1993)</b>	<b>No</b>	<b>Estudiar las necesidades formativas de trabajadores sociales dedicados a la asistencia social infantil.</b>	<b>No se especifica.</b>	<b>1. Grupos de discusión + cuestionario</b>	<b>Análisis cualitativo</b>	<b>Formación</b>
<b>Garman y otros (1997)</b>	<b>No</b>	<b>Reciclaje en temas de minusvalías.</b>	<b>No se especifica.</b>	<b>1. Encuesta 2. Grupos de discusión 3. Cuestionario</b>	<b>Análisis cuantitativo (estadística inferencial)</b>	<b>Formación</b>
<b>Hicks y Hennessy (1997)</b>	<b>No</b>	<b>Resolver el bajo nivel de formación.</b>	<b>No se especifica.</b>	<b>1. Cuestionario</b>	<b>Análisis cuantitativo (estadística descriptiva)</b>	<b>Formación</b>
<b>Hicks y Hennessy (1998)</b>	<b>No</b>	<b>Establecer el perfil normativo de conocimientos y habilidades.</b>	<b>No se especifica.</b>	<b>1. Cuestionario validado en el trabajo anterior (se utiliza la triangulación)</b>	<b>Análisis cuantitativo (estadística descriptiva)</b>	<b>Formación</b>
<b>Thomson y Kohli (1997)</b>	<b>No</b>	<b>Estudiar las necesidades presentes y futuras de desarrollo profesional.</b>	<b>No se especifica.</b>	<b>1. Cuestionario</b>	<b>No se especifica</b>	<b>Formación</b>



<b>Taleff (1996)</b>	<b>No</b>	<b>Identificar las necesidades de formación.</b>	<b>No se especifica.</b>	<b>1. Cuestionario</b>	<b>No se especifica</b>	<b>Formación</b>
<b>Kindermann y otros (1993)</b>	<b>No</b>	<b>Identificar las necesidades de formación.</b>	<b>No se especifica.</b>	<b>1. Cuestionario</b>	<b>Análisis cuantitativo (estadística inferencial)</b>	<b>Formación</b>
<b>Giordano y otros (1997)</b>	<b>No</b>	<b>Identificar las necesidades formativas</b>	<b>No se especifica.</b>	<b>1 Medida mono-ítem</b>	<b>No se especifica</b>	<b>Formación</b>

En definitiva, la literatura académica sobre cómo conducir el análisis de necesidades formativas es muy rica en cuanto a postulados teóricos y propuestas metodológicas. De hecho, son múltiples las técnicas e instrumentos específicos que pueden emplearse en este sentido. Las principales técnicas de análisis de necesidades de formación son: la observación, la entrevista, el grupo de discusión, el autoinforme, el centro de evaluación y el feedback de 360°. Aunque no puede afirmarse que existe una única mejor técnica, pues todas tienen ventajas y limitaciones. Sin embargo, no se han encontrado estudios que contrasten la validez de estas técnicas. Además, los estudios revisados donde se aplican estas técnicas, no siempre gozan del rigor requerido.

## **1.6. SÍNTESIS**

La formación se ha configurado como una estrategia apropiada para afrontar las transformaciones que pueden darse en el entorno laboral. Dada su relevancia, en el ámbito académico se ha destinado una extensa literatura a delimitar cómo debe implementarse la formación para que realmente sea efectiva. Concretamente, la literatura distingue diferentes fases en la implementación de un riguroso proceso formativo: análisis de necesidades de formación, diseño de la formación, métodos de formación, características de los formandos, transferencia y evaluación de la formación (Véase, Ford y otros, 1997). Ahora bien, en la práctica el proceso formativo en las organizaciones, con frecuencia, no sigue estos presupuestos (Quijano, 1993; Salanova y otros, 1993; Peiró y otros, 1997; Cifre y otros, 1998, entre otros).

En el ámbito concreto del análisis de necesidades formativas, existe unanimidad respecto a su relevancia para el éxito de cualquier programa formativo (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y otros, 1993; Bee y Bee, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Taylor y otros, 1998; Peiró, 1998). Sin embargo, la delimitación conceptual de necesidad de formación no ha sido un objetivo prioritario entre los autores (Sleezer, 1992). En cualquier caso, es posible detectar dos tendencias en el estudio de las necesidades formativas. Por un lado, la tendencia más tradicional habla de necesidad de formación de carácter correctivo: discrepancia entre las KSAs (Goldstein, 1986, 1991, 1993; Prien y otros, 1987) y otras características individuales (Schneier y otros, 1988) requeridas para el adecuado desempeño del puesto de trabajo y las que el sujeto posee en la actualidad. Por otro, los avances más recientes en esta

temática estudian la necesidad de forma más amplia, es decir, no tanto en términos de déficits, sino en términos de oportunidad, orientando el análisis no tanto al presente, sino al futuro (Hall, 1986; Rothwell y Sredl, 1992, *cits.* en Phillips y Holton, 1995; Boydell y Leary, 1996; Peiró, 1999). Incluso se apuesta por analizar necesidades de competencias (Bee y Bee, 1994; Peiró, 1999) y no únicamente necesidades de KSAs.

Se han realizado diversas propuestas sobre cómo conducir un proceso de determinación de las necesidades de formación. Los principales modelos que permiten entender la evolución en su estudio son: Modelo de Análisis del Desempeño (Herbert y Doverspike, 1990), el tradicional Modelo Organización - Puesto - Persona (McGehee y Thayer, 1961, Goldstein, 1986, 1991, 1993), Modelo de Elementos de la Organización (Kaufman, 1992 a y b, 1993, 1998), Modelo Rueda de la formación (Bee y Bee, 1994) y Modelo Proactive o Análisis de necesidades de formación/desarrollo de competencias (Peiró, 1999).

El Modelo de Elementos de la Organización es el único modelo cuyo foco de atención no es exclusivamente el individuo, sino que aborda el estudio de las necesidades en múltiples niveles: societal, organizacional, individual o grupal. Los modelos de Análisis del desempeño y Modelo Organización - Puesto - Persona constituyen, según Taylor y otros (1998), las orientaciones más frecuentes para el estudio de las necesidades de formación. Ambos entienden la necesidad formativa como la discrepancia entre las KSAs requeridas y las posee el sujeto para el adecuado desempeño del puesto. Por su parte, el Modelo Rueda de la formación, a diferencia del Modelo Organización - Puesto - Persona, presta más atención a las soluciones de no formación y, al igual que el Modelo de Elementos de la Organización, concede un papel relevante a los cambios que se dan en el entorno y que pueden afectar al entorno organizacional y a los individuos. Por último, el Modelo de Análisis de necesidades de formación/desarrollo de competencias, al igual que el Modelo de Elementos de la Organización y el Modelo Rueda de la formación, adopta una perspectiva más amplia al incluir, explícitamente, la influencia del entorno circundante a la organización. Constituye, además, un notable avance al hablar de competencias, un concepto mucho más global que permite abordar de forma más adecuada la realidad de los puestos de trabajo, cada vez más dinámicos.

Asimismo, se han propuesto diferentes técnicas para analizar las necesidades de formación. Las principales son: la observación, la entrevista, el grupo de discusión, el autoinforme, el centro de evaluación y el feedback de

360°. Ahora bien, existe un evidente desfase entre los planteamientos teóricos acerca de cómo debería llevarse a cabo el proceso de análisis de necesidades formativas y cómo éste se conduce (si se realiza) en la actualidad. Además, en muchas ocasiones se asume que es la formación la solución a las necesidades de formación, asunción que incluso parte de la propia etiqueta utilizada: necesidad formativa.

En definitiva, esta perspectiva general sobre el análisis de necesidades de formación y la evolución en su estudio, va a permitir comprender cómo se realiza el análisis de necesidades de competencias, que también ha adoptado el nombre de análisis de necesidades formativas, en uno de los colectivos más trascendentales para el óptimo funcionamiento de las empresas turísticas: los gerentes. Al estudio de las necesidades formativas directivas, en el marco del trabajo y competencias directivas, se dedica el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

### ***TRABAJO Y COMPETENCIAS DE LOS DIRECTIVOS. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS 7DIRECTIVAS EN TURISMO***

## 2.1. INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, se están produciendo rápidos y complejos cambios tecnológicos, económicos, laborales y sociales y, ante ello, los recursos humanos deben poseer las competencias que les permitan afrontar las situaciones laborales cambiantes. Esto es especialmente relevante en el caso de los gerentes, figuras fundamentales en las organizaciones empresariales, ya que la capacidad de las organizaciones para sobrevivir y desarrollarse en un entorno dinámico complejo viene, en parte, determinada por las propias capacidades de sus directivos (Kolb, Lublin, Spoth y Baker, 1986).

Además, las nuevas perspectivas sobre la reforma organizacional, como la Gestión de la Calidad Total ("*Total Quality Management*"), la gestión y dirección de recursos humanos y la reingeniería de procesos, enfatizan el desarrollo de formas organizativas flexibles y antiburocráticas (Gay, Salaman y Rees, 1996). Este cambio de perspectiva se debe, en parte, a la necesidad de las organizaciones de realizar cambios en su estructura o en sus procesos de funcionamiento para adaptarse a un entorno en constante transformación. Estas nuevas formas organizativas están influyendo en una modificación de la división del trabajo. Así, por un lado, se requiere el desarrollo de una serie de capacidades y predisposiciones concretas de los directivos y de los otros miembros de la organización y, por otro, se abandona el foco en una división funcional en puestos de trabajo, hacia un mayor énfasis en las personas y sus competencias (Lawler, 1994). Incluso se ha llegado a una reconceptualización del trabajo directivo, que ahora se basa más en el análisis de sus competencias que en el análisis del puesto de trabajo en sí mismo (Kanungo y Misra, 1992; Woodall y Winstanley, 1998).

Competencia no es sólo poder desempeñar con éxito tareas específicas del puesto de trabajo (competencias de carácter más específico), sino también saber desenvolverse en numerosas situaciones menos programadas en un entorno inestable (competencias de carácter más general)

(De Ansorena, 1996; Levy-Leboyer, 1997). Así, puesto que las competencias son las que determinan, en buena medida, el desempeño adecuado del puesto de trabajo, resulta crucial analizar las posibles necesidades en ellas. De esta forma, en la medida en que se resuelvan las necesidades de competencias, cabe esperar que se produzca una mejora en el desempeño del puesto de trabajo y nuevas oportunidades de desarrollo.

Concretamente, este segundo capítulo tiene como objetivo general revisar e integrar la literatura teórico-práctica sobre el trabajo y las competencias de los directivos, pero centrando la atención en las necesidades de competencias directivas, para cuyo análisis, adaptado al sector turístico, se propone un modelo teórico. En un primer apartado, se ofrece una aproximación al contenido del trabajo directivo en contextos organizacionales, como paso previo para poder comprender, posteriormente, las competencias directivas. En el siguiente apartado, se identifican las competencias que los directivos deben poseer para desempeñar adecuadamente su puesto de trabajo. A continuación, se aborda el análisis de necesidades de competencias en directivos, tanto desde un punto de vista investigador como práctico, lo cual guiará el estudio empírico de esta tesis. Ahora bien, teniendo en cuenta que nuestro estudio se realiza en el marco del sector turístico, resulta imprescindible detenerse en su estudio, especialmente en lo relativo a aquellas características de este tipo de organizaciones que poseen implicaciones para su gestión. Finalmente, a partir de la revisión de la literatura realizada en los dos primeros capítulos, se propone un modelo teórico de análisis de necesidades de competencias directivas en turismo. Este modelo, basado en los modelos previos revisados, pretende explicar las necesidades de competencias de los directivos de organizaciones turísticas.

## **2.2. TRABAJO DIRECTIVO. APROXIMACIONES A SU ESTUDIO**

Son muchas las publicaciones de carácter divulgativo dedicadas al estudio del trabajo directivo. Sin embargo, son escasos los trabajos de carácter científico que pretenden investigar sistemáticamente las conductas que los directivos llevan a cabo en su trabajo (Ramos, 1993). De hecho, diversos autores han resaltado el desconocimiento de lo que los directivos realizan en su puesto de trabajo (Mintzberg, 1973; Boyatzis, 1982; Hales, 1986; Stewart, 1989) y el aparente alejamiento entre los planteamientos teóricos y la evidencia empírica (Ramos, 1993).

Frecuentemente, existe confusión en conceptos como gestión, trabajo directivo y dirección. En términos generales, la *gestión* se relaciona con las funciones técnicas y la organización de los recursos materiales y financieros (Tordera, 1996). El *trabajo directivo* se refiere a aquellas conductas que realizan los directivos y que son propias de sus puestos de trabajo (Stewart, 1989; Ramos, 1993; Tordera, 1996). Por su parte, la *dirección* consiste en “*disponer de los medios para conseguir los objetivos de la organización, comprobar los procesos de realización, detectar las desviaciones y poner en marcha acciones correctoras*” (Peiró, Ramos y Martínez-Tur, 1996; p.19). Esta definición engloba tres aspectos: 1) las capacidades técnicas o de gestión de recursos; 2) los aspectos organizativos o de operaciones generales de planificación relacionadas con valores, políticas y estrategia y 3) las capacidades humanas o de dirección de personas. En esta tesis aludimos al concepto de dirección. En cualquier caso, aquí se emplearán de forma simultánea o indistinta los conceptos de gestión y dirección, ya que en la literatura aparecen, en muchas ocasiones, utilizados de esta forma.

Pese al señalado alejamiento entre los postulados teóricos y los estudios empíricos, se perfilan dos líneas de investigación complementarias que estudian el trabajo directivo. La primera, la aproximación normativa o clásica, perfila qué deberían hacer los directivos en sus puestos de trabajo, mientras que la segunda, la aproximación descriptiva, se decanta por detallar qué es lo que realmente realizan los directivos en sus puestos de trabajo. En realidad, estas dos aproximaciones se influyen mutuamente (se parte de las funciones que se piensa que deben desarrollar los directivos, para construir los instrumentos de medida de las conductas que han de desempeñar y en base a las tareas que se realizan, se establecen las competencias que deberían formar parte del trabajo directivo) (Tordera, 1996). En este apartado, se ofrece una perspectiva general de ambas aproximaciones (normativa y descriptiva).

### **2.2.1. Estudio del trabajo directivo desde una aproximación normativa**

Desde la aproximación normativa, que constituye la visión más clásica al estudio del trabajo directivo, se requiere que los directivos sean capaces de dar respuestas adaptativas a las características estables del entorno (Kanungo y Misra, 1992). Desde este planteamiento, el interés del estudio del trabajo directivo radica en saber cuáles son las funciones que un directivo ha de desarrollar en su trabajo y en determinar cuáles son las habilidades o requisitos



necesarios para el desarrollo con éxito de estas funciones (Tordera, 1996). A estas dos orientaciones hay que añadir una tercera, que es la establecida por Quinn, Faerman, Thompson y McGrath (1990), quienes proponen un conjunto de roles que los directivos deben desempeñar para desarrollar las funciones directivas.

#### 2.2.1.1. Funciones directivas

La mayor parte de la literatura sobre el trabajo directivo ha girado en torno a las funciones directivas definidas por Fayol (1949) (el original en francés data de 1916). De hecho, buena parte de la investigación y los manuales sobre dirección se encuentran estructurados en base a las funciones directivas (Ramos, 1993): En concreto, las funciones administrativas definidas por Fayol son: la planificación, la organización, la dirección, la coordinación, el mandato y el control.

Fayol define la planificación como el hecho de calcular el porvenir y prepararlo. Esta función hace referencia al establecimiento o aceptación de los objetivos de la organización y el diseño de las vías que se utilizarán para conseguirlos. Bittel (1992) señala cinco conceptos clave a la hora de entender el proceso de planificación: la fijación de objetivos futuros para la empresa, el establecimiento de planes para conseguir los objetivos, la necesidad de un planteamiento sistemático, la transformación de las estrategias en actividades y la dirección por objetivos.

La organización del trabajo consiste en la asignación y distribución de los recursos humanos y técnicos necesarios para llevar a término los objetivos que se persiguen (Pallarés, 1993). Bittel (1992) señala los puntos clave para entender esta función: primero, los directivos fragmentan el trabajo de la organización con el objetivo de definir tareas para que sean realizadas de forma más eficaz; segundo, se crean agrupaciones homogéneas de tareas que indican relaciones y funciones; tercero, la autoridad se distribuye desde el vértice de la pirámide hasta la base y cuarto, esta autoridad puede estar centralizada o no. La coordinación consiste en un conjunto de actividades orientadas a sincronizar los recursos humanos y técnicos necesarios para desarrollar los planes estratégicos (Pallarés, 1993). Engloba actividades como el trabajo en contacto con otros departamentos, el intercambio de información, la gestión de conflictos y la búsqueda de asesoramiento para la toma de decisiones, etc.

Según Fayol, en la función de mandato se basa el funcionamiento óptimo de la empresa. Son los procesos de influencia de los directivos sobre los otros miembros de la organización, para conseguir que éstos perciban los objetivos de la organización como deseables (Tordera, 1996). Dentro de esta función, se diferencian tres componentes: la comunicación, la motivación y el liderazgo (Bittel, 1992). Finalmente, el proceso de dirección se relaciona con la evaluación y el control de los resultados obtenidos (Pallarés, 1993). Esta función permite regular o emprender acciones correctoras de las posibles desviaciones.

Desde esta aproximación normativa, los directivos en su puesto de trabajo deben planificar, organizar, coordinar, mandar y controlar. Según Pallarés (1993), en realidad, las cinco funciones señaladas por Fayol representan cinco fases en las que se articula el proceso de dirección. Las fases no se pueden considerar aisladamente, sino que cada una va unida a la siguiente en cualquier acción a realizar.

#### 2.2.1.2. Habilidades directivas

Una segunda línea de investigación, dentro de la aproximación normativa al estudio del trabajo directivo, se ha centrado en determinar las habilidades directivas necesarias para el desarrollo con éxito de las funciones antes mencionadas. Una de las clasificaciones más citadas en la literatura es la realizada por Katz (1979, cit. en Tordera, 1996). Este autor parte de la diferenciación clásica de funciones directivas para clasificar las habilidades directivas (Kanungo y Misra, 1992). Desde el planteamiento de Katz, los directivos de todos los niveles deben disponer de tres tipos de habilidades básicas: las capacidades humanas, las técnicas y, fundamentalmente, la capacidad intelectual que le permita ver la empresa como una globalidad. Además, establece un orden jerárquico de las más básicas (capacidades técnicas) a las más complejas (capacidades conceptuales) (Tordera, 1996).

Las *capacidades conceptuales o intelectuales* se desarrollan a través de una comprensión de la situación en su conjunto, de la naturaleza de los problemas y su complejidad. Las *capacidades humanas* son de carácter interpersonal. Dentro de éstas estarían las habilidades para seleccionar, desarrollar, motivar, liderar, decidir, controlar y comprobar la ejecución. En esencia, implica ser capaz de trabajar a través de la gente para conseguir los objetivos organizacionales. Por último, se requieren *capacidades técnicas* para

incorporar experiencia y conocimientos al área concreta de trabajo, una comprensión del ambiente de gestión y los métodos y técnicas que se necesitan para desarrollar las tareas.

Aunque los tres tipos de habilidades son necesarios en la mayor parte de directivos, su importancia varía en función de la posición que ocupe el directivo. Así, los directivos necesitan mayores habilidades conceptuales que los supervisores y las necesidades técnicas varían mucho de un tipo de organización a otra. En cualquier nivel, los directivos precisan de habilidades excelentes en relaciones humanas (Torkildsen, 1992; cit. en Tordera, 1996).

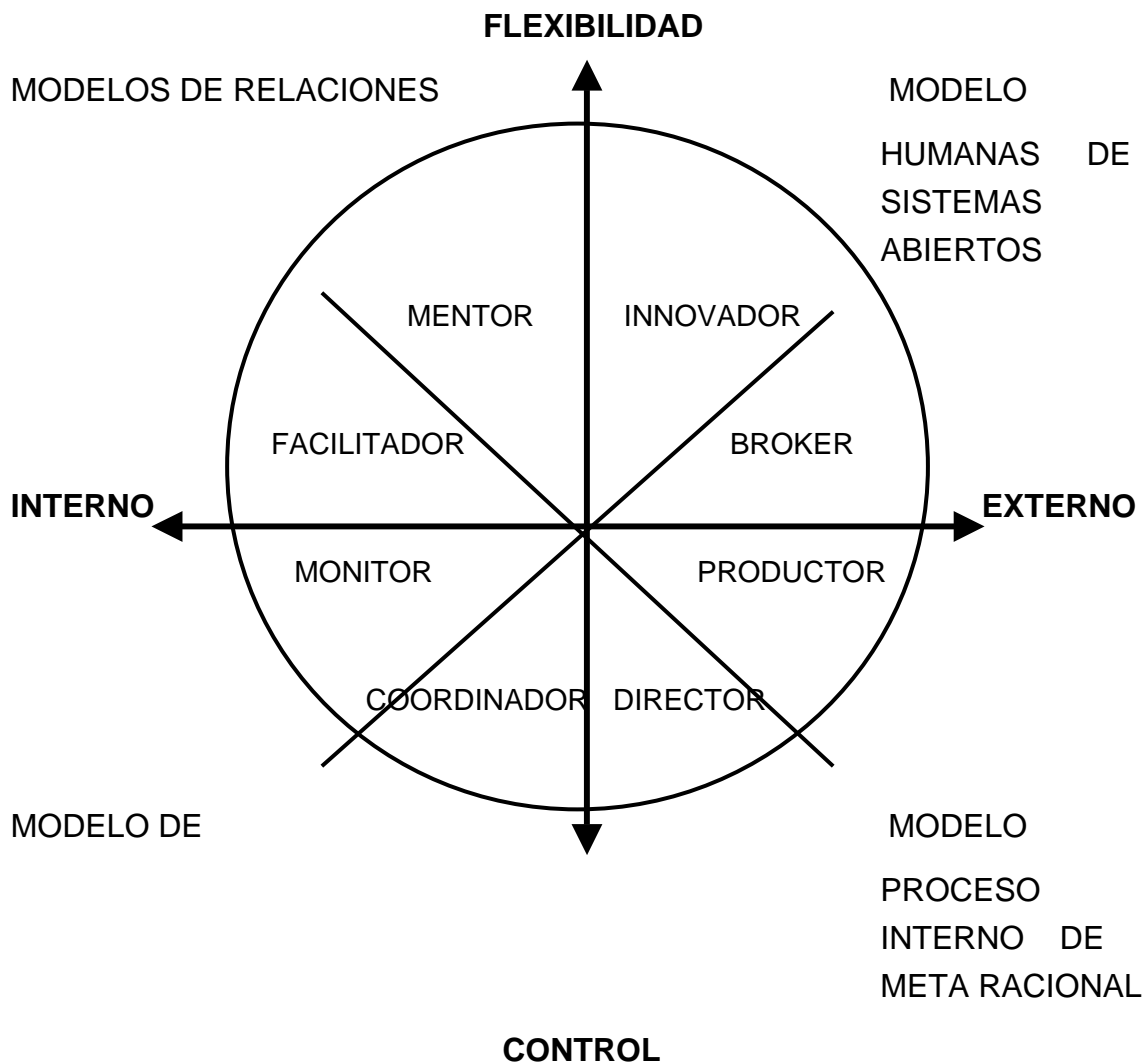
#### 2.2.1.3. Roles directivos. El modelo de Quinn, Faerman, Thompson y McGrath (1990)

Quinn, Faerman, Thompson y McGrath (1990) proponen el que denominan *Marco conceptual de los valores que compiten* (“*competing values framework*”). Constituye una integración de cuatro modelos de dirección que parten de valores distintos no visibles. Estos valores se consideran opuestos en los diferentes modelos, en tanto que son mutuamente exclusivos; es decir, no podemos tener dos valores opuestos al mismo tiempo. Ahora bien, el tener en cuenta los valores de un modelo sin considerar los valores de los otros, puede conducir a una potencial reducción de la efectividad de la organización. Por ello, todos son necesarios. Además, en función del modelo que se considere, el directivo debe desempeñar unos roles u otros. Además, para desempeñar estos roles el directivo debe poseer una serie de competencias concretas.

Concretamente, las relaciones que se establecen entre los cuatro modelos de dirección (Relaciones humanas, Proceso interno, Sistemas abiertos y Meta racional), hacen referencia a las cuatro principales funciones de cualquier organización (relaciones humanas, organización y estabilización, adaptación y producción) y que un directivo debe desarrollar en su organización. Estos modelos se organizan en términos de dos ejes (flexibilidad - control y foco de atención interno – externo a la organización). El eje vertical oscila entre la flexibilidad situada en la parte superior y el control en la parte inferior. El eje horizontal oscila entre el foco de atención interno en la izquierda y el foco de atención externo a la organización en la derecha. Estos modelos, así como los ocho roles a ellos asociados, pueden verse en la figura siguiente (Ver FIGURA 2.1.).

**FIGURA 2.1. LOS ROLES DIRECTIVOS EN EL MARCO CONCEPTUAL DE LOS VALORES QUE COMPITEN**

Quinn, Faerman, Thompson y McGrath (1990)



Cada modelo de dirección tiene otro modelo de dirección opuesto perceptualmente. Así, por un lado, el *Modelo de relaciones humanas*, definido por la flexibilidad y un foco de atención interno a la organización, es opuesto al *Modelo de meta racional*, que viene definido por el control y el foco de atención externo a la organización. En el primero, las personas son valoradas de forma inherente, mientras que en el segundo, las personas son valiosas sólo si contribuyen a la consecución de las metas. Por otro lado, el *Modelo de sistemas abiertos*, definido por la flexibilidad y el foco de atención externo,

contrasta con el *Modelo de proceso interno*, definido por el control y el foco de atención interno. Mientras el *Modelo de sistemas abiertos* está preocupado por adaptarse al cambio continuo en el entorno, el *Modelo de proceso interno* está más orientado a mantener la estabilidad y la continuidad dentro del sistema.

El Modelo meta racional se asocia a las funciones productivas de la organización. Los roles que el directivo desempeña desde este modelo son el de director y el de productor. Como *director*, se espera que un directivo clarifique expectativas a través de procesos tales como, planificación y establecimiento de metas; debe ser una persona decisiva que define problemas, seleccione alternativas, establezca objetivos, defina roles y tareas, genere reglas y políticas y dé instrucciones. En su rol de *productor* se espera que esté orientado a la tarea, concentrado en el trabajo, que tenga un alto interés, motivación, energía e impulso personal.

A diferencia del modelo anterior, el Modelo de los procesos internos se asocia a las funciones de organización y estabilización de la organización. Los roles directivos asociados a este modelo son los de monitor y coordinador. Como *monitor* el directivo debe saber qué ocurre en su unidad, si los empleados están cumpliendo las reglas y si la unidad de trabajo está alcanzando las cuotas de producción esperadas. Como *coordinador*, se espera que el directivo mantenga la estructura y el flujo del sistema y que sea formal y fiable. Incluye varios rasgos conductuales, tales como planificación, organización y coordinación de los esfuerzos del personal, manejo de crisis y atención a las cuestiones tecnológicas, logísticas y de gestión.

Por su parte, el Modelo de relaciones humanas, se relaciona precisamente con las funciones de relaciones humanas de la organización. Los roles que un directivo debe desempeñar desde este planteamiento son los de mentor y facilitador. Un *mentor* debe estar implicado en el desarrollo de otras personas a través de una orientación empática afectuosa. Así, el directivo debe ser atento, considerado, sensible, accesible abierto e imparcial. Desde el rol de *facilitador*, se espera que el directivo fomente el esfuerzo colectivo, construya la cohesión y el trabajo en equipo y dirija el conflicto interpersonal.

Finalmente, el Modelo de sistemas abiertos se relaciona con las funciones de adaptación de la organización. En este modelo se valora la expansión y el cambio. Los roles directivos asociados son los de innovador y agente ("*broker*"). Como *innovador*, se espera que el directivo facilite la

adaptación y el cambio. Así, tiene que prestar atención al entorno cambiante, identificar las tendencias importantes, conceptualizar y proyectar los cambios que se necesitan y tolerar la incertidumbre y el riesgo. Finalmente, el directivo en calidad de *agente* debe estar preocupado por mantener la legitimidad externa y obtener recursos externos, por lo que la imagen, la apariencia y la reputación son importantes.

Cuando una persona se encuentra en una posición de liderazgo, debe dirigir de forma efectiva en todas las áreas de dirección establecidas en este marco conceptual. Para ello, debe poseer diferentes competencias conductuales, que se asocian a cada uno de los roles. Estas competencias directivas serán expuestas en un apartado posterior de este capítulo dedicado a competencias directivas.

Estudios empíricos realizados en el marco de este modelo (Quinn, Denison y Hooijberg, 1989 *cits.* en Quinn y otros, 1990) han puesto de manifiesto que los ocho roles, realmente, aparecen en los cuatro cuadrantes indicados. En otro estudio (Pauchant, Nilles, Sawy y Mohrman, 1989; *cits.* en Quinn y otros, 1990) aparece que no sólo es posible identificar estos ocho roles, sino que estos autores describen un total de 36 roles, siendo estos ocho roles los más importantes de las organizaciones estudiadas. Asimismo, Quinn, Faerman y Dixit (1988, *cit.* en Quinn y otros, 1990) han encontrado que los directivos que desempeñan bien estos roles son considerados directivos muy efectivos, mientras que los que no, se consideran inefectivos.

En definitiva, Quinn y otros (1990) proponen un marco conceptual acerca de los diferentes roles que un directivo debe desempeñar partiendo de modelos de dirección diferentes, en función de las circunstancias concretas con las que se enfrenta la organización, para lo cual, además, el directivo debe poseer un conjunto de competencias. Este modelo, junto con las funciones directivas clásicas de Fayol (1949) y las habilidades directivas de Katz (1979, *cit.* en Tordera, 1996), integran la aproximación normativa (la que plantea “lo que debería ser”) al estudio del trabajo directivo.

### **2.2.2. Estudio del trabajo directivo desde una aproximación descriptiva**

Esta aproximación surge, en parte, como reacción a la aproximación normativa al estudio del trabajo directivo basado en funciones directivas, al considerar que la división del trabajo en funciones se considera insuficiente para comprender la naturaleza del trabajo directivo. Concretamente, el estudio

del trabajo directivo, desde la aproximación descriptiva, se ha centrado en el estudio de las actividades directivas y de los roles directivos, siendo el modelo directivo de Mintzberg (1973) el ejemplo más representativo de esta segunda línea de investigación.

#### 2.2.2.1. Actividades directivas

Las investigaciones centradas en las actividades directivas se han dirigido a determinar qué tareas ocupan a los directivos (Ramos, 1993). El objetivo es describir el trabajo directivo sin partir de asunciones previas acerca de cómo debería desarrollarse (Mintzberg, 1973). Algunas de las aportaciones más importantes de esta orientación aparecen recogidas en los trabajos de revisión de Hales (1986), Stewart (1989) y Whitley (1989), de donde se desprenden las cinco características principales de las tareas directivas. Así, las tareas son altamente interdependientes, tienen un carácter contextual y sistemático, son poco estandarizadas, su contenido puede variar o desarrollarse, combinan el mantenimiento de las estructuras administrativas y su cambio y, raramente, generan resultados o salidas (“*outputs*”) visibles y separados que puedan estar relacionados con entradas (“*inputs*”) individuales (Whitley, 1989).

En estas investigaciones se utiliza, frecuentemente, la observación conductual, como técnica de análisis de puestos, cuyo objetivo es determinar la distribución de tiempos entre conductas o actividades concretas o entre áreas de responsabilidad (Hales, 1986). En este sentido, los resultados muestran que las actividades que aparecen como las más frecuentes y que más tiempo consumen a los directivos son las reuniones no programadas, el trabajo de oficina y acontecimientos imprevistos, los viajes y las reuniones programadas (Mintzberg, 1973). También se ha puesto de manifiesto la mayor importancia de la comunicación verbal (ocupa un 78% de su tiempo y un 67% de sus actividades) (Mintzberg, 1973), frente a la comunicación escrita, así como la preferencia de los directivos por la acción directa.

El diario, donde el directivo debe anotar distintos aspectos de su trabajo, también ha sido una de las técnicas más utilizadas para estudiar las actividades directivas (Ramos, 1993). Un ejemplo de su utilización es el estudio realizado por Hannaway (1989 cit. en Tordera, 1996). En esta investigación los directivos debían anotar en sus diarios, aspectos como el tipo de tarea que realizaban, el contenido, la persona que desencadenada su inicio, la causa

más próxima, etc. Algunos de los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los obtenidos en el trabajo de Mintzberg, ya que en ambos se define el trabajo directivo en base a dos características centrales: la reactividad de la conducta de los directivos y el hecho de ser fundamentalmente interactiva.

Finalmente, debe señalarse que uno de los intereses comunes a las investigaciones realizadas, desde esta línea de investigación, es clasificar las conductas directivas en taxonomías de categorías conductuales, que facilite la investigación sobre criterios de efectividad del trabajo directivo. Estas taxonomías conductuales se basan en diferentes métodos de investigación y de categorización, como el juicio experto para clasificar las observaciones de lo que hacen los directivos (p.e. los trabajos de Mintzberg), el uso del análisis factorial de cuestionarios descriptivos de la tarea directiva y por último, el análisis factorial de la evaluación que hacen los directivos acerca de la importancia de diferentes responsabilidades laborales (Yukl y Van Fleet, 1990).

En definitiva, desde la aproximación orientada al estudio de las actividades directivas que utiliza, como principales técnicas, la observación conductual y los diarios, se han descrito las tareas que los directivos realizan en su trabajo diario. Este conocimiento de lo que hacen los directivos en sus puestos de trabajo se complementa con el estudio del trabajo directivo en base a roles.

#### 2.2.2.2. Roles directivos. El modelo directivo de Mintzberg (1973)

Una de las aportaciones, que ha guiado gran parte de la literatura sobre el estudio del trabajo directivo, es el modelo elaborado por Mintzberg (1973). Este autor describe el contenido del trabajo directivo en base a roles, fundamentalmente, a partir de los resultados de su estudio empírico en el que observa la conducta de cinco directores generales. Así pues, mientras Quinn y otros (1990) establecen una descripción de ocho roles directivos, a partir de funciones directivas preestablecidas según diferentes modelos de dirección, Mintzberg (1973) parte de un estudio empírico basado en la observación.

Desde esta aproximación, se define el *rol* como un conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o puesto determinado (Sarbin y Allen, 1968; cits. en Mintzberg, 1973). Mintzberg señala que la personalidad individual puede afectar a *cómo* se desempeña un rol, pero no al hecho de *qué* se desempeña, es decir, los directivos desempeñan roles preconcebidos,



aunque pueden interpretarlos de modos distintos. Además, este autor no sólo identifica un conjunto de roles, sino también el conjunto de habilidades directivas requeridas para desempeñarlos.

Así, por un lado, este autor clasifica las actividades directivas en diez roles que agrupa en tres categorías: interpersonales, informativos y de decisión. Aunque estos roles se describen uno por uno, en realidad, no pueden aislarse, porque forman un todo integrado (“*gestalt*”). No se puede suprimir, arbitrariamente, un rol y esperar que los demás permanezcan intactos. Además, el autor señala que “*la visión de roles presentada...no es más que una entre las muchas posibles*” (p. 86).

Una breve descripción de esos roles (Mintzberg, 1973) aparece en la tabla 2.1. En concreto, los *roles interpersonales* se refieren a las actividades que están relacionadas con el estatus y la autoridad y en ellos, las relaciones interpersonales poseen una importancia central. Distingue tres tipos de roles interpersonales: cabeza visible, líder y enlace. Los *roles informativos corresponden* a la recepción y a la transmisión de información. En palabras de Mintzberg, el directivo constituye el centro neurálgico de la organización, ya que el flujo de información no rutinaria de una organización va a parar al directivo. Engloba los roles de monitor, difusor y portavoz. En tercer lugar, están los *roles decisorios*. Para Mintzberg la toma de decisiones significativas constituye el aspecto más crucial de la labor del directivo. De hecho, el directivo está implicado, de forma significativa, en la toma de decisiones organizaciones. El autor distingue cuatro roles en función del tipo de decisión que hay que tomar, el de empresario, el de gestor de anomalías, el de asignador de recursos y el de negociador.

Mintzberg señala que estos roles son relevantes para todas las posiciones directivas dentro de la organización. Ahora bien, pueden darse variaciones del trabajo en función del entorno de trabajo, el trabajo en sí (nivel y función), la persona que ocupa el puesto y la situación del momento.

TABLA 2.1. Descripción de los roles de Mintzberg (1973)

TIPOS DE ROLES	DESCRIPCIÓN DEL ROL
<p><u>Roles interpersonales</u></p> <p>1. Rol de cabeza visible</p> <p>2. Rol de líder</p> <p>3. Rol de enlace</p>	<p>Actividades realizadas por motivos legales o sociales. El directivo actúa en calidad de símbolo de la organización.</p> <p>Actividades de integración de las necesidades individuales y los objetivos de la organización a través de las relaciones interpersonales.</p> <p>Actividades que incluyen relaciones de intercambio con personas y grupos externos a la organización, a fin de enlazar el entorno con su organización.</p>
<p><u>Roles informativos</u></p> <p>1. Rol de monitor</p> <p>2. Rol de difusor</p> <p>3. Rol de portavoz</p>	<p>Actividades relativas a la recogida y búsqueda de información, tanto de dentro de la organización como de su entorno.</p> <p>Actividades dirigidas a transmitir la información a los subordinados.</p> <p>Actividades de transmisión de información fuera de la organización.</p>
<p><u>Roles decisorios</u></p> <p>1. Rol de empresario</p> <p>2. Rol de gestor de anomalías</p> <p>3. Rol de asignador de recursos</p> <p>4. Rol de negociador</p>	<p>Actividades referidas a la toma de decisiones sobre cambios en la organización, que están bajo su control voluntario y la resolución de problemas de poca urgencia.</p> <p>Actividades de afrontamiento de los cambios que no prevé, pero que debe controlar y gestionar.</p> <p>Actividades referidas a la toma de decisiones sobre la asignación de los recursos organizativos (material, dinero, tiempo, recursos humanos, etc.).</p> <p>Actividades de representación a la organización en las negociaciones con otras organizaciones o personas.</p>

Fuente: Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row Publishers. New York. Traducido al castellano por Bonner, D. y Nieto, J. (1991): *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel Economía.

Estos roles no son unidades separadas, sino que las actividades están interrelacionadas. Así, las actividades de enlace y liderazgo determinan que el directivo sea quien tiene un mayor acceso a la información organizacional y del entorno. Esto le sitúa en una posición de ventaja para tomar decisiones y actuar como intermediario. Al mismo tiempo que toma decisiones, tiene una posición privilegiada para influir en las conductas de otras personas y definir, de esta forma, el tipo de relación (liderazgo).

En resumen y en palabras de Mintzberg (1973), *“...el directivo perfila el trabajo de su organización, efectúa el control monitor de los entornos internos y externos, inicia cambios cuando es debido, y reinstaura la estabilidad al encontrarse con una anomalía. El directivo debe conseguir que sus subordinados trabajen efectivamente para la organización, proporcionándoles información especial, parte de la cual la obtienen a través de la red de contactos que ha desarrollado. Asimismo, debe cumplir con una serie de obligaciones de mantenimiento, como puedan ser informar a las personas de fuera, hacer de cabeza visible y protagonizar las principales negociaciones”* (p. 223).

Kotter (1982a y b, cit. en Vinkenburt, 1997) coincide con los hallazgos de Mintzberg. Mediante la observación de una muestra de directivos generales, concluye que estos directivos pasan la mayor parte de su tiempo interactuando con otros, a menudo fuera de sus unidades de trabajo, mantiene conversaciones cortas e inconexas donde los temas poco se relacionan con cuestiones propias del trabajo. Afirma que la conducta actual de los directivos parece menos sistemática, reflexiva y bien organizada, más informal, más reactiva y más frívola de lo que cabría esperar desde la teoría de la dirección. Por su parte, Carrol y Gillen (1987) afirman que desde el planteamiento de Mintzberg, el trabajo directivo suena, al menos, más realista que la descripción clásica, que es más abstracta. En cualquier caso, el modelo de Mintzberg ha recibido relativamente poca confirmación empírica (O'Driscoll, Humphries y Larsen, 1991).

Por otro lado, Mintzberg (1973) plantea una serie de habilidades directivas para desempeñar esos roles distintos. Estas habilidades son susceptibles de ser enseñadas, mediante aprendizaje cognoscitivo, por simulación o en el puesto.

A partir del análisis de los roles que desempeña el directivo, establece ocho tipos de habilidades: 1) las *habilidades de contacto con sus compañeros* (relacionadas con su capacidad para establecer y mantener relaciones con sus compañeros); 2) las *habilidades propias del liderazgo* (relacionadas con el trato con sus subordinados); 3) las *habilidades para la resolución de conflictos* (relacionadas con la mediación entre individuos en conflicto y gestión de anomalías); 4) las *habilidades para el tratamiento de la información* (relacionadas con la creación de redes de información informales, búsqueda de fuentes de información y obtención de información, validación, asimilación y construcción modelos mentales efectivos); 5) las *habilidades para la toma de decisiones en situaciones ambiguas* (relacionadas con el diagnóstico de situación en condiciones ambiguas, búsqueda de soluciones, evaluación de consecuencias y selección de una alternativa); 6) las *técnicas de asignación de recursos* (relacionadas con la elección y asignación de recursos); 7) las *técnicas empresariales* (relacionadas con la búsqueda de problemas y oportunidades y la instauración controlada del cambio) y 8) las *técnicas de introspección* (relacionadas con el profundo conocimiento del cargo que debe poseer el directivo).

Por último, hay que señalar que al modelo directivo de Mintzberg (1973) se le ha criticado su incapacidad para estudiar de forma conjunta y relacionar la conducta y la efectividad directiva. En consecuencia, se hace difícil aplicar los resultados obtenidos a la formación de directivos. Resulta difícil determinar qué hace que los directivos sean efectivos (Lipshitz y Nevo, 1992).

En definitiva, la dirección consiste en disponer de los medios para conseguir los objetivos de la organización, comprobar los procesos de realización, detectar las desviaciones y poner en marcha acciones correctoras. Su estudio, de larga tradición en la literatura, puede dividirse en dos aproximaciones distintas pero complementarias. Por un lado, la aproximación normativa se centra en determinar qué deberían hacer los directivos. Desde ella se han establecidos las funciones que un directivo debe desarrollar (Fayol, 1949), las habilidades que debe poseer (Katz, 1979, cit. en Tordera, 1996) y los roles que debe desempeñar (Quinn y otros, 1990). Por otro, la aproximación descriptiva se dirige a estudiar qué es lo que realmente realizan los directivos, bien en términos de actividades directivas (Hales, 1986, Whitley, 1989) o bien en términos de roles descriptivos (Mintzberg, 1973). Sin embargo, los estudios

más recientes en el estudio del trabajo directivo están redirigiendo el foco de atención: del análisis del puesto de trabajo al de las competencias de las personas. Por ello, se dedica el siguiente apartado a esta cuestión.

### **2.3. RECONCEPTUALIZACIÓN DEL TRABAJO DIRECTIVO: COMPETENCIAS DIRECTIVAS**

Los nuevos desarrollos teóricos, como la Gestión de la Calidad Total, la gestión y dirección de recursos humanos y la reingeniería de procesos, han llevado a una reconceptualización del trabajo directivo, que consiste en centrarse más en el análisis de las competencias de las personas que en el análisis de los puestos de trabajo (Kanungo y Misra, 1992; North, 1993; Lawler, 1994; Gay y otros, 1996; Bonet, 1998; Woodall y Winstanley, 1998). En palabras de Gay y otros (1996), *“uno de los mecanismos clave a través del cual diversos tipos de autoridades tratan de modelar, normalizar e instrumentar la conducta de dirección –para desarrollar el nuevo directivo- ha sido el desarrollo de las competencias de dirección”* (p. 272).

En términos generales, puede señalarse que el estudio de las competencias, en el marco de la teoría de la dirección, se ha contemplado desde tres aproximaciones distintas: el concepto estratégico de competencias esenciales o nucleares (*“core competences”*), el modelo basado en la denominada Management Charter Initiative y el modelo conductual de competencias (Gay y otros, 1996). Mientras la primera aproximación hace referencia a las competencias de la organización, las otras dos se refieren a las competencias individuales.

En primer lugar, el concepto estratégico de *competencias esenciales o nucleares* se centra en la articulación entre el producto, los procesos y las capacidades de los recursos humanos. Estas competencias se definen como capacidades de la organización distintas a las de sus miembros, que unen la estrategia organizacional con su aplicación. Serían aquellos aspectos que caracterizan propiamente a la organización y la diferencian de otras similares (Tordera, 1996).

En segundo lugar, el modelo basado en la *Management Charter Initiative* trata de identificar las competencias que responden a unos estándares mínimos de ejecución funcional y que una persona debe alcanzar para ser considerada competente en un aspecto concreto. Desde esta

perspectiva, se describen las competencias en términos de normas o especificaciones para el rendimiento (Moloney, 1998).

En tercer lugar, desde el *modelo conductual de competencias*, se considera que las competencias están basadas en aspectos conductuales o en los resultados de la conducta; es decir, se basan en el desempeño actual (Gay y otros, 1996). La ventaja de esta aproximación conductual reside en su capacidad para identificar y medir las competencias, cuando se refieren a componentes específicos de la conducta. No se trata de ser competente en una conducta o conjunto de conductas, sino de poseer los conocimientos, las capacidades o las habilidades que permiten desarrollar la conducta de forma competente (Tordera, 1996). Ahora bien, esta aproximación ha estado matizada por Kanungo y Misra (1992) y Warr y Conner (1992), quienes, aun reconociendo la importancia de identificar las conductas que están a la base de las competencias, ponen mayor énfasis en los aspectos más cognitivos. A esta perspectiva se le ha criticado que, en ocasiones, considere competencias, características personales y requisitos del puesto de trabajo. Esto ha conducido a puntualizar que la importancia de las competencias no depende, únicamente, del puesto que ha de desempeñarse, sino de cuán importantes son éstas para el funcionamiento de la organización (Gay y otros, 1996).

Desde esta perspectiva conductual y con las matizaciones realizadas (énfasis en los aspectos cognitivos e importancia para el funcionamiento organizacional) se abordan las competencias en esta tesis. Así, la importancia del estudio de las competencias radica en que constituyen un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y de los puestos en general, en un ambiente cada vez más complejo y voluble (Levy-Leboyer, 1997). Esto es, particularmente, relevante en los puestos directivos, ya que son los directivos, como figuras clave en la organización, quienes deben ser capaces de responder a las demandas de un entorno cambiante, a fin de mantener y mejorar la ventaja competitiva organizacional. Aunque el foco principal de este apartado es el estudio de las competencias directivas, antes se delimita conceptualmente el término de competencia, diferenciándolo de otros términos relacionados.

### 2.3.1. Delimitación conceptual de competencia

Una cuestión controvertida es, precisamente, la definición de competencia (Arnold y MacKenzie, 1992; Tordera, 1996; Hillier, 1997). Este término se ha impuesto de forma generalizada en la literatura sobre gestión empresarial de los últimos años, Sin embargo, no parece estar perfectamente delimitado (Levy-Leboyer, 1997; Woodall y Winstanley, 1998), pese a que existen múltiples definiciones. Su estudio se ha abordado desde diferentes perspectivas, muchas veces opuestas, lo cual puede dificultar su definición, identificación y evaluación en el contexto organizacional. Además, se relaciona muy estrechamente con otros conceptos, como inteligencia, aptitud o habilidad, que hacen difícil su distinción.

#### 2.3.1.1. Términos relacionados con competencia

A partir de la revisión conceptual realizada por Hontangas (1994a), se hace una breve referencia a los términos de inteligencia, aptitud y habilidad<sup>9</sup>, De ellos, quizás el más relacionado y el que, con más frecuencia, puede confundirse con competencia es el término de habilidad, por lo que la diferenciación entre habilidad y competencia se estudia con más detalle.

##### A) *Inteligencia*

Inteligencia (“*intelligence*”) se ha definido en términos de habilidad o capacidad general y se diferencia del término habilidad, porque el segundo hace referencia a capacidades específicas o especiales (Dunnette, 1976).

##### B) *Aptitud*

El término aptitud (“*ability*”) en la literatura aparece comúnmente como sinónimo de aptitud (“*aptitude*”) (Hontangas, 1994a). Por ello, aquí se ha traducido como aptitud, tal y como se indicó en el capítulo primero.

Se han ofrecido múltiples definiciones de aptitud. En concreto, de los trabajos de Fleishman (1964, 1972, 1975; Fleishman y Quaintance, 1984; cits. en Hontangas, 1994b), se desprende que las aptitudes son atributos relativamente permanentes de la persona en el desempeño de una variedad de

---

<sup>9</sup> Para una revisión exhaustiva de estos términos remitimos al lector a Hontangas, P.M. (1994). *Estudio de la congruencia de habilidades persona-puesto: aplicación de dos métodos alternativos*. Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia de València. Manuscrito no publicado.

tareas. Por su parte, Hontangas (1994a) concluye que las aptitudes se definen como capacidades específicas requeridas a la persona para facilitar el aprendizaje de alguna tarea o puesto. También se definen como capacidades potenciales para desempeñar o adquirir con formación, conocimientos, destrezas o respuestas específicas o como habilidades básicas que diferencian a las personas y facilitan el ajuste laboral.

En la literatura sobre formación en el ámbito organizacional, y desde el Modelo Organización - Puesto - Persona (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1986, 1991, 1993) el término aptitud se define como la capacidad cognitiva necesaria para desempeñar las tareas del puesto. Una definición en una dirección similar la ofrece Peiró (1999) en su Modelo Proactive, al entender la aptitud como una capacidad para “saber cómo” desempeñar el puesto de trabajo (Saber cómo). En definitiva, puede concluirse que las aptitudes hacen referencia a las capacidades requeridas para desempeñar el puesto de trabajo, es decir, permiten al sujeto saber cómo desempeñar su puesto de trabajo.

### C) *Habilidad*

El término habilidad (“*skill*”) ha recibido múltiples y variadas definiciones. Así, de los trabajos de Fleishman, se desprende que mientras las aptitudes hacen referencia a atributos relativamente permanentes de la persona, las habilidades se refieren al nivel de pericia en una tarea o grupo de tareas específicas.

Un aspecto en el que se incide al diferenciar aptitudes y habilidades es el dominio de contenidos. Se dice que las aptitudes son de naturaleza cognitiva, mientras que las habilidades son de tipo físico y motor (Dunnette, 1976; McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Murphy, 1988). Quizás por este motivo, el término “*skill*” se ha traducido frecuentemente al castellano por destreza. Concretamente, McGehee y Thayer (1961); Goldstein (1986, 1991, 1993) definen habilidad como la capacidad para desempeñar las operaciones del puesto con facilidad y precisión. Señalan, además, que las habilidades frecuentemente son actividades de tipo psicomotor. Por su parte, Peiró (1999) define habilidad como la capacidad de realizar un desempeño competente del puesto de trabajo (Ser capaz de hacer). Una delimitación conceptual más elaborada la realiza Murphy (1988), quien afirma que las habilidades se diferencian de las aptitudes, en tanto que las habilidades son



aprendidas en un período relativamente corto, están dirigidas a una meta, usualmente connotan desempeño físico o motor y son más bien específicas para la tarea.

Sin embargo, considerar que la habilidad (traducida habitualmente como destreza) es de naturaleza exclusivamente física o motora ha sido criticado, matizando que toda destreza humana implica la coordinación de percepción y acción y, consecuentemente, necesita la contribución de procesos perceptuales, decisiones cognitivas, control motor e incluso de procesos sociales (Hontangas, 1994a).

Quizás, el planteamiento más clarificador sobre qué es habilidad y cómo se diferencia ésta de competencia, la proporcionan Kanungo y Misra (1992). Su planteamiento teórico se expondrá, con más detalle, cuando se hable de competencias directivas, ya que ellos se centran en este tipo de competencias. Concretamente, diferencian habilidad y competencia en base a seis criterios (naturaleza de la manifestación, naturaleza de las tareas, características ambientales, generalización a otras tareas o situaciones, locus / motivo principal y potencial genérico), que se explican a continuación. Las diferencias entre ambos términos se resumen en la siguiente tabla (Ver TABLA 2.2).

TABLA 2.2. Distinción entre habilidades y competencias

<b>CRITERIOS DE DIFERENCIACIÓN</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>COMPETENCIAS</b>
<b>1. Naturaleza de la manifestación</b>	Sistema o secuencia de conductas abiertas	Actividades mediadas cognitivamente
<b>2. Naturaleza de las tareas</b>	Rutinarias o programadas	No rutinarias o no programadas
<b>3. Características ambientales</b>	Tratan con un ambiente estable	Tratan con un ambiente complejo y voluble
<b>4. Generalización a otras tareas o situaciones</b>	Limitada a tareas o situaciones parecidas	Extendida a un amplio rango de tareas y situaciones
<b>5. Locus / motivo principal</b>	Dirigidas por la tarea	Dependientes de la persona
<b>6. Potencial genérico</b>	Fijo	Ilimitado

1. *Naturaleza de la manifestación.* Mientras las habilidades se refieren a la capacidad para llevar a cabo una secuencia o sistema conductas abiertas, las competencias se refieren al funcionamiento intelectual y a la capacidad para involucrarse en actividades cognitivas. “*La perspectiva basada en competencias parece más efectiva en situaciones de trabajo donde está implicado el trabajo intelectual (conocimientos) y donde las personas pueden añadir un valor significativo al producto o servicio*” (Lawler, 1994; p. 8).

2. *Características de las tareas.* Las habilidades son capacidades para desarrollar tareas rutinarias y programadas con procedimientos establecidos, mientras que las competencias se requieren para desempeñar tareas no rutinarias y no programadas. En este sentido, Warr y Conner (1992) apuntan la importancia de considerar los aspectos de funcionamiento intelectual para la realización de tareas, como por ejemplo, las relacionadas con el establecimiento de objetivos.

3. *Características del ambiente.* Las habilidades se utilizan para hacer frente a las demandas de los aspectos relativamente fijos y estables del puesto y el entorno, con que los directivos tienen que enfrentarse día a día en la vida organizacional. Por su parte, las competencias son imprescindibles para afrontar los aspectos complejos e inestables del entorno, desde una visión dinámica del ajuste entre persona - organización.

4. *Generalización a otras tareas o situaciones.* Las habilidades difieren en términos de su transferencia de un tipo de tarea o situación a otra. De hecho, a la aproximación de las habilidades se le ha criticado su no transferencia en función de la tarea o la situación (Whitley, 1989). Así, las habilidades son más específicas a tareas o situaciones, mientras que las competencias son más transferibles a una variedad mayor de tareas o situaciones (Kanungo y Misra, 1992).

5. *Locus / motivo principal.* Las habilidades son capacidades para involucrarse en conductas que están controladas, elicitadas o desencadenadas por las demandas de tareas específicas. Por otro lado, las competencias son altamente dependientes de la persona. Así, un directivo tiene que decidir dónde, cuándo y cómo utilizarlas, porque las demandas de las tareas no son específicas.

6. *Potencial genérico.* Como características esenciales, las competencias son genéricas en naturaleza (Boyatzis, 1982), mientras que las

habilidades son específicas a la tarea. Como características genéricas de un directivo, las competencias pueden manifestarse en muchas formas de conducta abierta o acciones, dependiendo de las demandas de los puestos y las situaciones específicas. Así, pueden darse acciones abiertas diferentes en situaciones diversas, como consecuencia de la misma competencia.

Esta distinción, basada en las dimensiones persona - genérico vs. tarea – específico, sugiere que una persona puede adquirir un número de habilidades específicas a la tarea en su repertorio conductual, pero la utilización apropiada de tales habilidades puede depender de sus competencias cognitivas mediacionales. Sugiere, además que, para comprender cuáles son las características predisposicionales que hacen que una persona sea efectiva y tenga un desempeño exitoso, hay que centrarse en la identificación de las competencias genéricas controladas por ella.

En definitiva y, pese a la diversidad de términos referidos a capacidades humanas, según Hontangas (1994a), pueden establecerse cinco criterios a la hora de diferenciar inteligencia, aptitud y habilidad. Así, la inteligencia se distingue de las habilidades, en tanto que la inteligencia es una capacidad general - molar, mientras que la habilidad es de carácter específico - molecular. Las aptitudes se distinguen de las habilidades, en base a tres criterios: 1) las aptitudes tienen un carácter permanente – estable, mientras que las habilidades son modificables; 2) las aptitudes tienen un carácter innato, no aprendido, mientras que las habilidades son aprendidas y 3) las aptitudes se infieren a partir de la conducta, mientras las habilidades son observables.

#### 2.3.1.2. Definición de competencia

El concepto de competencia se deriva del verbo “*competere*” que a partir del siglo XV vino a significar “*pertenecer a*”, “*incumbir*”, dando lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo “competente” para indicar “apto”, “adecuado”; de forma que competencia hace referencia a capacitación (Levy-Leboyer, 1997). De la revisión de las definiciones de competencia, aunque variadas, se desprende que su significado es mucho más amplio que los anteriormente mencionados. En realidad, la mayor parte de autores entienden el término competencia de una forma comprensiva, al integrar entre otros elementos, las aptitudes y las habilidades.

Por un lado, se han propuesto diferentes definiciones sobre competencia. Estas definiciones pueden agruparse en dos grupos. En el primero, se incluyen las definiciones que conceptualizan competencia en función de los elementos que la integran y en este sentido, pueden establecerse cuatro categorías de definiciones en base a sus componentes: 1) conductas, 2) conocimientos y habilidades, 3) conocimientos, habilidades y conductas y 4) conocimientos, habilidades y otras características individuales. En el segundo grupo, se plantea la delimitación conceptual de competencia propuesta por Kanungo y Misra (1992), quienes desde una perspectiva cognitiva, no se centran tanto en los elementos que componen la competencia, sino más bien en el estudio de su aplicabilidad y utilidad. Una síntesis de las diferentes definiciones de competencia revisadas en base a estas categorías aparece en la tabla siguiente (Ver TABLA 2.3).

TABLA 2.3. Definiciones de competencia

<b>Autor(es)</b>	<b>Definición de competencia</b>
<b>COMPONENTES DE LA COMPETENCIA</b>	
<b>1. Conductas</b>	
Woodruffe (1992, cit. en Bee y Bee, 1994)	Conjunto de patrones/pautas de conducta necesarias para desempeñar las tareas y funciones de un puesto de forma eficaz.
<b>2. Conocimientos y habilidades</b>	
Kolb y otros (1986)	Ajuste efectivo entre los conocimientos y habilidades individuales y las demandas del puesto.
Quinn y otros (1990)	Conocimientos y habilidades para desempeñar una cierta tarea o rol de forma apropiada.
Ulrich, Brockbank, Yeung y Lake (1995)	Conocimientos, destrezas y habilidades demostradas por un individuo cuando se añade un valor a la organización.
North (1993)	Conocimientos y habilidades para desempeñar las actividades que forman parte de un puesto de forma efectiva, según los criterios de desempeño establecidos.
<b>3. Conocimientos, habilidades y conductas</b>	
Arnold y McKenzie (1992)	Conocimientos, habilidades y/o conductas transferibles al contexto específico de la organización.
Olabarrieta (1998)	Conjunto de conocimientos, habilidades y conductas que constituyen el "input" para el funcionamiento de la organización.

Autor(es)	Definición de competencia
<b>4. Conocimientos, habilidades y otras características individuales</b>	
Boyatzis (1982)	Mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades y aspectos de autoimagen o rol social que se relacionan causalmente con un desempeño efectivo y/o superior en el puesto.
Spencer y Spencer (1993)	Características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación.
Levy-Leboyer (1997)	Repertorio de comportamientos (integran aptitudes, rasgos del personalidad y conocimientos) que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
Woodall y Winstanley (1998)	Conocimientos, habilidades, cualidades y atributos, conjuntos de valores, creencias y actitudes que producen un desempeño efectivo en un contexto, situación o rol dado.
Peiró (1999)	Conocimientos, aptitudes, habilidades, control y persistencia para hacer frente a las dificultades y barreras y alcanzar el desempeño, disposición para hacer y motivación y saber cómo desempeñar el rol.
<b>PERSPECTIVA COGNITIVA</b>	
Kanungo y Misra (1992)	Capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas (tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo).

Así, por un lado, encontramos definiciones que entienden competencia desde una perspectiva más conductual (Woodruffe, 1992, cit. en Bee y Bee, 1994; De Ansorena, 1996). Otros autores hacen referencia a los conocimientos y habilidades que se requieren para desempeñar una tarea, puesto o rol de forma efectiva (Kolb y otros 1986; Quinn y otros, 1990; North, 1993; Ulrich y otros, 1995). En otras definiciones, la competencia se considera una combinación de conocimientos, habilidades y conductas (Arnold y McKenzie, 1992; Olabarrieta, 1998). Sin embargo, desde una perspectiva más holística,

en la definición de competencia se incorpora, además de conocimientos y habilidades, otras características individuales (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; Levy-Leboyer, 1997; Woodall y Winstanley, 1998; Peiró, 1999), tradicionalmente no incluidas en los análisis de puestos, ni en los modelos tradicionales de análisis de necesidades formativas en el ámbito organizacional. Por otro lado, Kanungo y Misra (1992) desde una perspectiva cognitiva, se centran en la importancia de las competencias para atender situaciones diferentes, no programadas de antemano, que están más dirigidas por la persona que por la tarea en sí.

De todas las definiciones estudiadas, quizás Spencer y Spencer (1993) son quienes más profundizan en la delimitación conceptual de competencia. Para estos autores, la competencia es una parte profunda y duradera de la personalidad que puede predecir la conducta en una variedad de situaciones y tareas del puesto. Además, la competencia permite saber quién hace algo bien o mal, medido a través de un criterio específico o estándar. Las competencias indican *“formas de comportarse o pensar, que se generalizan a través de situaciones y perduran durante un período razonable de tiempo”* (Spencer y Spencer, 1993; p. 9). La competencia incluye los siguientes elementos o características:

1. Motivos: Las cosas que una persona piensa o quiere de forma consistente que producen acción. Los motivos impulsan, dirigen y seleccionan conductas hacia ciertas acciones o metas y alejan de otras. Por ejemplo, una persona orientada al éxito establece de forma consistente metas retadoras, se responsabiliza para conseguirlas y usa el feedback para hacerlo mejor.

2. Rasgos: Características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información. Un ejemplo de característica física sería el tiempo de reacción y una buena agudeza visual en el caso de pilotos de combate. Por otro lado, el autocontrol emocional y la iniciativa son respuestas consistentes a situaciones de carácter más complejo. Así, algunas personas no *“se salen de sus casillas”* y actúan adecuadamente para resolver problemas bajo estrés.

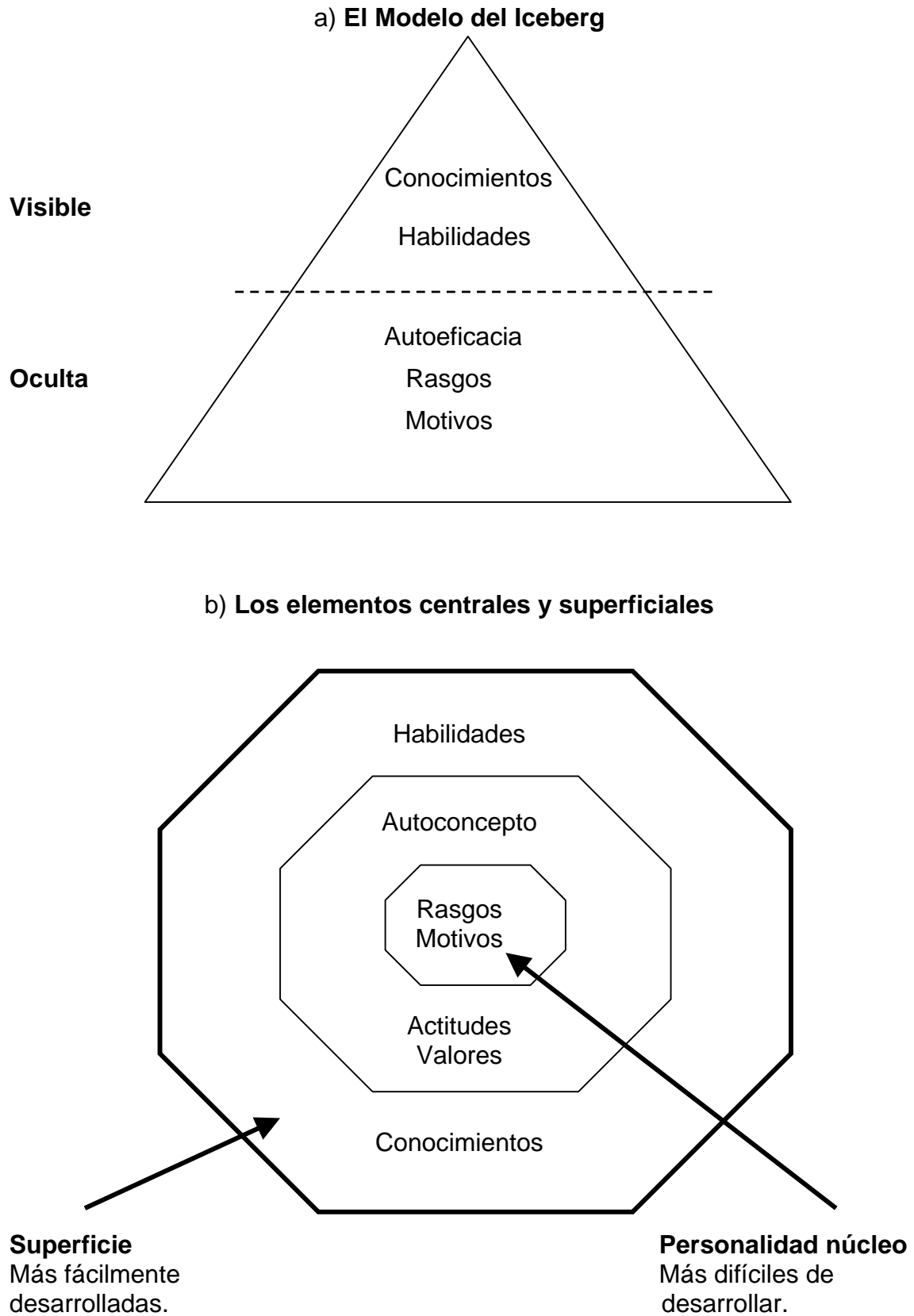
3. Autoconcepto: Engloba las actitudes de una persona, sus valores y autoimagen. Un ejemplo sería la autoconfianza (la creencia de una persona de que puede ser efectiva en casi cualquier situación).

4. Conocimientos. La información que una persona posee sobre áreas de contenido específico. Ahora bien, los conocimientos predicen lo que alguien puede hacer, pero no lo que hará en el contexto específico del puesto.

5. Habilidades. La capacidad para desempeñar una tarea física o mental. Las habilidades mentales o cognitivas incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de conocimientos y datos, determinación de causas y efectos, organización de datos y planes) y el pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en datos complejos).

El tipo o nivel de competencia tiene implicaciones prácticas para la planificación de los recursos humanos. Tal y como aparece en la figura siguiente (Ver FIGURA 2.2. a y b), los conocimientos y habilidades son características de la persona que tienden a ser visibles y relativamente superficiales, mientras que el autoconcepto, los rasgos y los motivos son “más profundos” y centrales a la personalidad.

FIGURA 2.2. (a y b). TIPOS DE COMPETENCIAS (Spencer y Spencer, 1993)





Los conocimientos y las habilidades son relativamente fáciles de desarrollar y la formación constituye la forma más adecuada de asegurar estas capacidades de los empleados, en base a un análisis coste-efectividad. Así, la definición de habilidad propuesta por estos autores es similar a la expuesta anteriormente, en tanto que la habilidad tiene un carácter modificable, puede aprenderse y también observarse. Sin embargo, los motivos y rasgos esenciales, que se sitúan en la base del iceberg de personalidad, son los más difíciles de evaluar y desarrollar. Podría decirse que el concepto de rasgo de Spencer y Spencer (1993) es muy próximo al de aptitud, por su carácter menos modificable, innato y no directamente observable. Además, estos autores establecen una relación causal entre los diferentes elementos. En concreto, los motivos, rasgos y autoconcepto predicen la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, que a su vez predicen el desempeño en el puesto, es decir, los motivos, rasgos o autoconcepto proporcionan el impulso o “empuje” para que los conocimientos o habilidades sean utilizados.

Spencer y Spencer (1993) también distinguen dos tipos de desempeño del puesto de trabajo. 1) *Desempeño superior*, que se define estadísticamente como una desviación típica por encima de la media de desempeño y 2) *Desempeño efectivo*, que normalmente se refiere al nivel de trabajo “aceptable mínimamente”. De esta forma, quienes se sitúan por debajo del punto de corte (media) no se considerarían competentes. De aquí surgen dos categorías de competencias, en la misma línea de las que propone Boyatzis (1982): 1) *Competencias umbral*, que son las características esenciales (habitualmente conocimientos o habilidades básicas), que cualquiera necesita para ser mínimamente efectivo en un puesto, pero que no distingue a quienes tienen un desempeño superior de quienes tienen un desempeño medio y 2) *Competencias diferenciadoras*, que distinguen a las personas con desempeño superior de aquellas con desempeño medio.

Ante esta diversidad de definiciones, buena parte de ellas solapadas, resulta clarificador, para comprender de forma más precisa qué son las competencias, incorporar la distinción que propone De Ansorena (1996) de dos grupos de competencias: técnicas y generales.

Este autor establece que las competencias técnicas son “*aquellas que están referidas a las habilidades específicas implicadas en el correcto desempeño de puestos de un área técnica o de un área funcional específica...están ligadas directamente a esta área, incluyendo, por regla*

general, las habilidades de puesta en práctica de conocimientos técnicos y específicos muy ligados al éxito en la ejecución técnica del puesto". p.172. Por su parte, las competencias generales son "aquellas referidas exclusivamente a las características o habilidades del comportamiento general del sujeto en el puesto de trabajo, independientemente de otros aspectos como el dominio de elementos tecnológicos o conocimientos específicos...no están ligadas directamente a una peculiar actividad o función" (p.172). Aunque de una forma menos elaborada, Levy-Leboyer (1997) también habla en estos términos, al distinguir entre competencias particulares y competencias universales. Las primeras corresponden estrictamente a las actividades, estrategias y cultura de la empresa, mientras que las universales son útiles de manera muy general, en diferentes contextos.

A partir de la revisión realizada y pese a la diversidad de definiciones encontradas, es posible extraer algunas conclusiones:

**1.** La competencia integra conocimientos, habilidades (Kolb y otros, 1986; Quinn y otros, 1990; North, 1993; Spencer, 1993; Ulrich y otros, 1995; Peiró, 1999) y también aptitudes (Peiró, 1999; Levy-Leboyer, 1997).

Estos elementos poseen un carácter más específico, debido a que se relacionan con el desempeño concreto de las tareas del puesto. En realidad, estos aspectos hacen referencia a lo que De Ansorena (1996) denomina competencias técnicas o Levy-Leboyer (1997) etiqueta como competencias particulares. Por ejemplo, en nuestro estudio, las competencias técnicas permitirían desempeñar las tareas propias de un directivo de una organización turística.

**2.** No existe acuerdo con respecto a otras características individuales, que se añaden a las anteriores. Sin embargo, diversos autores plantean que al listado anterior se añaden 1) cuestiones relativas a la motivación o disposición para hacer. A esto se refiere el concepto de motivo de Boyatzis (1982) y Spencer y Spencer (1993) o el de actitud de Peiró (1999). 2) cuestiones relativas a la identidad personal, como es la autoimagen de Boyatzis (1982) o el autoconcepto de Spencer y Spencer (1993). 3) rasgo (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993) y rasgo de personalidad (Levy-Leboyer, 1997), en tanto que características profundas, permanentes y no modificables. 4) concepto de rol social propuesto por Boyatzis (1982) o el de desempeño de rol de Peiró (1999). Ambos se refieren a saber cómo tratar, saber cómo jugar el

papel. 5) incluso se incluyen conjunto de valores y creencias (Woodall y Winstanley, 1998).

Todas estas características individuales poseen un carácter más genérico, ya que no se relacionan con el desempeño concreto de las tareas, sino que permiten el desempeño del puesto de trabajo en situaciones menos programadas en un entorno más bien complejo e inestable. Así, en realidad, estas características corresponderían a lo que De Ansorena (1996) denomina competencias generales y Levy-Leboyer (1997) competencias universales.

**3.** Todos los autores coinciden en que las competencias permiten el desempeño de las actividades que forman parte del puesto de trabajo. Sin embargo, no existe acuerdo respecto a los criterios de desempeño de ese puesto. Para Quinn y otros (1990), las competencias conducen a que las tareas del puesto se realicen de forma apropiada; según North (1993) de forma efectiva según un criterio establecido, para Woodruffe (1992; cit. en Bee y Bee, 1994) de forma adecuada y según Levy-Leboyer (1997) de forma eficaz. Ahora bien, un grupo de autores subraya que las competencias permiten no sólo un desempeño efectivo de las tareas del puesto (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993), sino también un desempeño superior (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993) o también llamado experto o competente (Peiró, 1999).

**4.** Las competencias conducen a realizar las tareas específicas del puesto de trabajo y, también permiten que las personas se enfrenten a una amplia variedad de situaciones que surgen en el contexto laboral, no programadas, no rutinarias, propias de un contexto complejo de constantes cambios en el que nos situamos (Kanungo y Misra, 1992; Spencer y Spencer, 1993; Levy-Leboyer, 1997; Woodall y Winstanley, 1998; Peiró, 1999). De hecho, para Kanungo y Misra (1992), ésta es la característica definitoria de las competencias.

**5.** Las competencias se relacionan con un conjunto de conductas que producen efectividad dentro de un contexto (laboral/organizacional) (Woodall y Winstanley, 1998) y añaden un valor a la organización (Ulrich y otros, 1995). Dicho de otra forma, constituyen una evidente ventaja competitiva para la organización, de ahí la importancia de su identificación y evaluación en el marco de la gestión de los recursos humanos de la organización.

En definitiva y teniendo en cuenta que no siempre es posible realizar una demarcación exhaustiva y excluyente de los términos relacionados con

capacidades humanas, al igual que Hontangas (1994a), preferimos hablar de habilidades en sentido amplio de capacidad y en los términos en que lo hacen Kanungo y Misra (1992). Las habilidades son capacidades en sentido amplio, que permiten realizar conducta(s), programadas o rutinarias, de cara al desempeño de un conjunto de tareas específicas parecidas, pero no permiten afrontar otras situaciones no programadas. Las habilidades se refieren a ser capaz de hacer y a saber cómo hacer las cosas. Además, también entendemos competencia en sentido amplio, en tanto que uno de los componentes de las competencias son las habilidades.

Así, las competencias se componen de conocimientos, habilidades y otras características individuales, aunque no existe acuerdo entre los autores en precisar cuáles son, exactamente, esas características. Las competencias, por un lado, implican poder desempeñar con éxito tareas específicas propias del puesto de trabajo. Esto hace referencia a las denominadas competencias técnicas o particulares (en adelante se denominarán técnicas, siguiendo la terminología de Ansorena, 1996). Son estas competencias técnicas, las que distinguen los puestos en función de la rama de actividad considerada. Por ejemplo, las competencias técnicas directivas del sector turístico, serán diferentes de las competencias técnicas directivas del sector automovilístico. Por otro lado, la competencia también consiste en saber desenvolverse en situaciones menos programadas en un entorno complejo e inestable. Esto hace referencia a las denominadas competencias generales o universales (en adelante se denominarán competencias genéricas), porque no se vinculan al desempeño de tareas concretas, sino que son transferibles a una variedad de situaciones. Mientras el desempeño de tareas específicas del puesto requiere un uso mayor de conocimientos y de habilidades que de otras características individuales, el afrontamiento de situaciones no programadas, exige un uso mayor de esas características individuales que de conocimientos y habilidades específicas. Las competencias, además, permiten un desempeño, no sólo efectivo sino también un desempeño superior o experto del puesto de trabajo y contribuyen a la efectividad organizacional.

### **2.3.2. Estudio de las competencias genéricas directivas**

El estudio de las competencias directivas se ha abordado desde diferentes aproximaciones. Éstas ofrecen distintas clasificaciones de esas competencias, muchas veces solapadas y que, en la mayoría de los casos, aluden a las competencias genéricas, es decir, son transferibles a los puestos de trabajo directivo, independientemente del sector o rama de actividad económica de la que se esté tratando. Por ello, este apartado se centra en las competencias de carácter general y no en las específicas a turismo.

En una labor de síntesis, a partir de la revisión realizada de la literatura es posible agrupar las diferentes competencias en tres tipos o categorías de competencias genéricas que subyacen a los planteamientos revisados. En el presente apartado, se revisan estas aproximaciones, las diferentes clasificaciones de competencias y la categorización de competencias directivas, a partir de las clasificaciones anteriores.

#### **2.3.2.1. Aproximaciones al estudio de las competencias directivas**

Cabe distinguir cuatro aportaciones al estudio de las competencias directivas. La primera se basa en el análisis de los puestos de trabajo directivo, donde se identifican los aspectos que los directivos consideran esenciales para el desempeño efectivo y/o superior de su puesto de trabajo (Boyatzis, 1982; Quinn y otros, 1990; Spencer y Spencer, 1993). La segunda perspectiva se centra en la identificación de las competencias fundamentales que permiten evaluar el potencial de los directivos (Hay, 1990; Mitrani y otros, 1992). La tercera aproximación establece las características cognitivas fundamentales que representan el potencial de éxito del directivo, a partir de los conocimientos previos sobre el trabajo directivo (Kanungo y Misra, 1992). Por último, la cuarta vincula las competencias con procesos de aprendizaje y, el análisis de estas competencias constituye la base para el posterior diagnóstico de necesidades de desarrollo directivo (Kolb y otros, 1986; McCauley y otros, 1989).

En la primera aproximación, cabe incluir a Boyatzis (1982), uno de los primeros autores que ofrece una aproximación al trabajo directivo, desde las competencias de las personas que ocupan los puestos directivos. Concibe las competencias como características que están relacionadas causalmente con un desarrollo efectivo o superior del puesto de trabajo. Su investigación se basa en el estudio de 2,000 directivos que ocupan 41 tipos de puestos distintos

en 12 organizaciones diferentes públicas y privadas. Obtiene un total de 21 tipos de competencias, que agrupa en cinco clusters. Estas competencias son:

1. Las competencias de dirección de metas y acción, como la orientación a la eficiencia, la proactividad, el uso diagnóstico de conceptos y la intención de influir en los otros.
2. Las competencias de liderazgo son la autoconfianza, el uso de presentaciones orales, el pensamiento lógico y la conceptualización.
3. Las competencias para la dirección de recursos humanos incluyen el uso de poder socializado, la visión positiva, la dirección de procesos de grupo y la autoevaluación objetiva.
4. Las competencias en la dirección de subordinados consisten en el desarrollo de carrera de los subordinados, el uso de poder unilateral y la espontaneidad.
5. Las competencias que se centran en la relación con los otros incluyen el autocontrol, la objetividad perceptual, la resistencia y adaptabilidad y la preocupación por mantener relaciones de amistad con la gente.

Pese a que Boyatzis (1982) diferencia la ejecución excelente o superior de aquella cercana a la norma o inferior, se aleja de la definición de competencias en dos sentidos. Por un lado, se aparta de la consideración de aquellas competencias que son clave para la organización (“*core competences*”) (Warr y Conner, 1992). Por otro lado y al igual que ocurre con los enfoques más tradicionales, la descripción que realiza de este tipo de capacidades se superpone a la descripción que hace de las funciones directivas (Kanungo y Misra, 1992).

En el *Marco conceptual de los valores que compiten*, Quinn y otros (1990) asocian a cada uno de los roles de dirección una serie de competencias, que el directivo debe poseer a fin de desempeñar los roles directivos propuestos. Estas competencias parten de un estudio previo (Faerman y otros, 1987, cit. en Quinn y otros, 1990), donde de un conjunto de 250 competencias un grupo de expertos del ámbito académico y empresarial identifica aquellas que son más importantes para el desempeño de los distintos roles propuestos. El resultado ofreció 24 competencias asociadas a los ocho roles establecidos en grupos de tres.

1. El rol de director incluye las competencias de tomar la iniciativa, establecimiento de metas y delegación de forma efectiva.

2. El rol de productor comprende la productividad personal y motivación, la motivación a otros y la gestión del tiempo y del estrés.
3. El rol de coordinador abarca la planificación, la organización y el diseño y control.
4. El rol de monitor engloba la reducción de la sobrecarga de información, el análisis de la información de forma crítica y presentación de información y el escribir de forma efectiva dicha información.
5. El rol de mentor incluye la comprensión de uno mismo y de los demás, la comunicación interpersonal y el desarrollo de los subordinados.
6. El rol de facilitador comprende la construcción de equipos, la toma de decisiones de forma participativa y la gestión del conflicto.
7. El rol de innovador incluye vivir y gestionar el cambio y el pensamiento creativo.
8. El rol de agente abarca la construcción y mantenimiento de una base de poder, la negociación del acuerdo y el compromiso y la presentación de ideas.

Sin embargo, algunas de estas competencias están formuladas de forma que, en realidad, parecen funciones directivas (las competencias relacionadas con el rol de coordinador) o tareas directivas (competencias asociadas al rol de facilitador).

En tercer lugar, Spencer y Spencer (1993), tomando como base la investigación previa de Boyatzis (1982), proponen un perfil de competencias a partir del análisis de 36 modelos directivos diferentes. Sin embargo, no llevan a cabo ningún estudio empírico para su validación. Este perfil de competencias lo comparten los directivos independientemente de su nivel jerárquico, función y ámbito o industria. En concreto, proponen 12 competencias genéricas directivas:

1. Impacto e influencia. Capacidad de influir para conseguir credibilidad o causar otro tipo de impresión en otros, calcular el efecto de palabras o acciones específicas en otros.

2. Orientación hacia el desempeño. Implica medir el desempeño, mejorar la eficiencia o la efectividad, establecer metas y calcular los costes y beneficios, no sólo para sus subordinados o equipo, sino también para uno mismo.

3. Trabajo en equipo y cooperación (con subordinados, iguales o superiores). Implica solicitar información a otros e implicarles en cuestiones que pueden afectarles; reconocer y estimular al grupo, trabajar para mejorar el espíritu y moral del grupo, de cara a desarrollar el trabajo en equipo y la cooperación y resolver conflictos.

4. Pensamiento analítico. Ver las implicaciones o consecuencias de una situación, analizar situaciones de forma sistemática para determinar las causas o consecuencias, anticipar obstáculos y formas de resolverlos de forma realista, determinar los pasos en un proceso y analizar qué se requiere para conseguir la meta.

5. Iniciativa. Aprovechar oportunidades cuando aparecen, prepararse para un problema u oportunidad futura, manejar situaciones de crisis de forma rápida y efectiva y exceder los límites de la autoridad formal de uno.

6. Desarrollar a otros. Dar feedback constructivo a otros, calmar o animar después de las dificultades, enseñar mediante instrucciones, sugerencias, explicaciones u otro tipo de apoyo, incluso mediante acciones formativas.

7. Autoconfianza. Confianza general en la capacidad y criterios de uno mismo, disfrutar con las tareas retadoras, preguntar directamente o desafiar las acciones de un superior y responsabilizarse de los fracasos o problemas con la intención de mejorar el desempeño.

8. Comprensión interpersonal. Comprender las actitudes, intereses, necesidades y perspectivas de los demás, interpretar la conducta no verbal y saber ponerse en el lugar de los otros (humor, sentimientos, motivaciones, puntos fuertes y limitaciones y las razones de las conductas ajenas).

9. Directividad / Asertividad. Establecer límites, establecer y demandar estándares de desempeño, enfrentarse a los problemas de desempeño de los otros de una forma clara y directa.

10. Búsqueda de información para diagnosticar problemas o identificar oportunidades futuras.

11. Liderazgo de equipo. Establecer y comunicar altos estándares para el desempeño grupal y obtener los recursos necesarios para el grupo.

12. Pensamiento conceptual. Buscar conexiones o patrones y darse cuenta de las inconsistencias o discrepancias que no son obvias para otros,



identificar de forma rápida cuestiones o acciones claves en situaciones complejas y utilizar analogías o metáforas originales.

Hay (1990) y Mitrani y otros (1992) constituyen una segunda aportación al estudio de las competencias directivas.

En concreto, Hay (1990) propone la existencia de diversas competencias esenciales que forman parte de la personalidad y que pueden inferirse a través de la observación conductual. No son conocimientos ni habilidades, sino que habla de “orientaciones” que permiten al directivo llevar a cabo las funciones de su puesto de trabajo. Establece nueve características esenciales que surgen de un estudio empírico realizado con directivos en 1979-1980, aunque los resultados no se han validado posteriormente.

1. Respuesta al cambio: Responder de forma positiva al cambio, bien de personas, procedimientos, tareas, restricciones u objetivos. Iniciar el cambio, buscar el cambio como oportunidad.
2. Sentido de responsabilidad: Esperar y aceptar responsabilidad de sí mismo, los otros, la organización y el entorno.
3. Impacto: Comportarse de forma segura al mando de uno mismo y de la situación. Ejercicio de poder e influencia.
4. Conceptualización: Diagnosticar, recoger y analizar información, buscar vinculaciones, desarrollar nuevos constructos, dirigir con inteligencia la complejidad y la ambigüedad.
5. Perspectivas múltiples: Mostrar interés en las perspectivas de los otros, poder combinar y contrastar diferentes disciplinas. Entender la propia parte dentro del total y ser capaz de ver la perspectiva conjunta.
6. Predicción: Mirar hacia delante y pronosticar. Preparar, planear, reconocer y actuar antes de que aparezcan los obstáculos. Atender al entorno.
7. Respeto y sensibilidad: Reconocer el valor de otros, respetar sus contribuciones, autorizar a los recursos humanos y emplear tiempo en las relaciones personales.
8. Comunicación: Reconocer la necesidad de comunicar y hacerlo de forma consistente. Compartir la visión. Poner esfuerzos para hacer contactos de forma formal e informal.

9. Autoconciencia: Controlar el propio desempeño y el impacto en otros. Ser abierto y honesto. Utilizar el feedback para aprender. Autoconciencia y autoanálisis.

Mitrani y otros (1992), aunque parten de la definición de Boyatzis (1982), persiguen como objetivo una evaluación de las personas que han de desarrollar estos cargos, en base a unas pocas competencias fundamentales que distinguen entre un desempeño excelente y otro que no lo es. Las competencias que estos autores consideran fundamentales son las que reflejan las conductas necesarias para la empresa en el futuro. Las competencias que consideran más relevantes en los ejecutivos son:

1. Razonamiento estratégico. Capacidad de comprender con rapidez las tendencias cambiantes del medio, las oportunidades de mercado, las amenazas y los puntos fuertes y débiles de la organización, de cara a poder determinar la respuesta estratégica óptima.
2. Liderazgo del cambio. Capacidad de comunicar una visión atractiva de la empresa, motivar a actuar como patrocinadores de la innovación y asignar recursos de forma óptima para introducir los cambios frecuentes.
3. Gestión de las relaciones. Capacidad de establecer relaciones y de influir en otras personas necesarias para el éxito de la organización sobre las que se posee una autoridad formal.

Respecto a los directivos proponen cinco competencias:

1. Flexibilidad: Capacidad de cambiar estructuras y procesos de dirección para poner en práctica la estrategia de cambio de su organización.
2. Introducción del cambio: Liderar el cambio o implicar a los compañeros en el cambio organizacional, también hace referencia a la gestión del cambio: comunicación, formación y fomento del proceso grupal.
3. Sensibilidad interpersonal o capacidad para valorar y comprender las aportaciones de otras personas.
4. Delegación o capacidad para compartir información, solicitar ideas a los compañeros, fomentar el crecimiento de los empleados, delegar responsabilidades, proporcionar feedback, etc.
5. Trabajar en equipo. Aptitudes de proceso del trabajo en grupo para conseguir que los grupos trabajen juntos y consigan un objetivo común.

6. Transferibilidad. Adaptarse rápidamente y funcionar de forma eficaz en medios distintos al propio.

La tercera aportación la integra el planteamiento de Kanungo y Misra (1992), quienes parten de una concepción de las competencias como componentes básicos de la capacidad de los directivos. Estas competencias representan las habilidades aprendidas por los directivos para utilizar procedimientos autorreguladores y autocontroladores en el puesto de trabajo.

La distinción que realizan Kanungo y Misra (1992) basada en las dimensiones “persona – genérico” vs. “tarea – específico” sugiere que un directivo puede adquirir un número de habilidades específicas a la tarea en su repertorio conductual, pero la utilización apropiada de tales habilidades puede depender de sus competencias cognitivas mediacionales. Sugiere, además, que para comprender cuáles son las características predisposicionales que hacen que un directivo sea efectivo y tenga un desempeño exitoso, hay que centrarse en la identificación de las competencias genéricas directivas controladas por la persona. Esto se debe a que los elementos más significativos del trabajo directivo demandan la utilización de competencias cognitivas. Es el desarrollo de competencias generalizables a contextos organizacionales y laborales, el que conduce al éxito en los roles directivos. En concreto, estos autores categorizan tres tipos de competencias genéricas y transferibles a distintas situaciones:

1. *Competencia afectiva* o capacidad para utilizar el pensamiento y las autoinstrucciones para regular con éxito sus reacciones emocionales, de forma que faciliten, más que interfieran, la ejecución de las funciones directivas. Distinguen cuatro tipos de competencias afectivas: el control de las reacciones primitivas en situaciones que producen emociones fuertes (agresividad, regresión, resignación y excitación); el desarrollo de la ecuanimidad y orientación a los problemas, el retraso de la gratificación; la alta implicación proactiva, entusiasmo, interés y el compromiso por afrontar los cambios en la vida.

2. *Competencia intelectual* o competencia de los procesos mentales, las creencias y las expectativas. Existen dos tipos de competencias intelectuales, la habilidad para aplicar estrategias de solución de problemas y la habilidad para reflexionar sobre cómo reforzar la autoeficacia.

3. *Competencia orientada a la acción*. Esta capacidad directiva incluye una orientación a la acción relacionada con la tarea y otra con las personas. La primera se relaciona con el planteamiento de metas, búsqueda de información, planificación y feedback. Supone una atención a los detalles, persistencia a continuar y preocupación por hacer las cosas en el tiempo previsto. La segunda, relacionada con las personas, incluye la habilidad para empatizar con los otros y desarrollar una sensibilidad interpersonal: escuchar activamente, dar feedback, mantener una postura no defensiva y de apoyo para obtener la aceptación de los otros y ejercer una influencia socializada y simbólica sobre otros.

La cuarta y última aportación estudia las competencias desde la perspectiva del aprendizaje para analizar las necesidades posteriores de aprendizaje de los directivos. En concreto, Kolb y otros (1986) proponen *un Mapa jerárquico de competencias directivas*, donde integran 12 competencias genéricas que se relacionan con los cuatro modos básicos del proceso de aprendizaje experiencial. Estas competencias son:

1. Competencias afectivas. Se relacionan con el aprendizaje basado en la experiencia concreta. Estas competencias son: influir y dirigir a otros, trabajar con gente, ayudar y delegar.
2. Competencias perceptuales. Se relacionan con el aprendizaje basado en la observación reflexiva. Estas competencias son: dirigir la ambigüedad, recoger y analizar información.
3. Competencias simbólicas. Se relacionan con el modo de conceptualización abstracto. Estas competencias son: planificar, analizar datos cuantitativos y manejar ordenadores u otro tipo de tecnología.
4. Competencias conductuales. Se relacionan con el modo de aprendizaje de experimentación activa. Estas competencias son la evaluación del establecimiento de metas, las habilidades de implementación y las habilidades empresariales.

Estos autores añaden, además, otra competencia que denominan *integrativa*, que representa el nivel más alto de desarrollo donde las competencias afectivas, perceptuales, simbólicas y conductuales están integradas en un proceso adaptativo, flexible y sofisticado, que permite

organizar y centrar conocimientos y habilidades muy diferenciados sobre la base de las demandas ambientales rápidamente cambiantes.

Por su parte, McCauley y otros (1989) generan una lista de competencias genéricas a partir del análisis factorial de evaluaciones de conductas observables en el puesto de los directivos. Además, estas competencias constituyen la base para el posterior diagnóstico de necesidades de desarrollo en los directivos. Estas competencias son:

1. Ser una persona con recursos. Saber adaptarse a las circunstancias cambiantes y a menudo ambiguas; ser capaz a la vez de pensar estratégicamente y de tomar decisiones acertadas bajo presión; ser capaz de poner a punto sistemas de trabajo complejos y de adoptar conductas flexibles de resolución de problemas y ser capaz de trabajar eficazmente con los mandos superiores para tratar los problemas complejos de gestión.

2. Hacer lo que se debe. Perseverar ante los obstáculos; asumir responsabilidades, saber lo que es necesario y seguir adelante; ser capaz de trabajar solo y de aprender de los demás, cuando así se requiera.

3. Aprender deprisa. Dominar rápidamente nuevos saberes técnicos y comerciales.

4. Tener espíritu de decisión. Preferir actuar con rapidez y de forma aproximativa en numerosas situaciones de dirección.

5. Dirigir a subordinados. Delegar eficazmente en sus subordinados, ampliarles sus oportunidades y darles muestras evidentes de justicia.

6. Crear un clima propicio para el desarrollo. Multiplicar los retos para crear un clima que favorezca el desarrollo de sus subordinados.

7. Hacer frente a los subordinados con problemas. Obrar con decisión y equidad cuando se trata a subordinados con problemas.

8. Estar orientado hacia el trabajo en equipo. Realizar su trabajo, dirigiendo a la vez el trabajo de los demás.

9. Contratar colaboradores con talento. Contratar gente con talento para su equipo.

10. Establecer y restablecer buenas relaciones con los demás. Saber establecer y mantener relaciones de trabajo con colaboradores y grupos externos.

11. Ser humano y sensible: Dar prueba de un interés sincero por los demás y de sensibilidad ante las necesidades de sus subordinados.

12. Enfrentarse con sangre fría. Ser firme, confiar en las opiniones basadas en hechos, no censurar a los demás por sus errores y ser capaz de salir de situaciones embarazosas.

13. Equilibrar el trabajo y la vida personal: Equilibrar las prioridades del trabajo y las de la vida privada.

14. Conocerse a sí mismo. Tener una idea exacta de sus puntos fuertes y débiles y estar dispuesto a mejorar respecto a éstos últimos.

15. Hacer que las personas se sientan a gusto. Manifestarse afable y dar muestras de buen sentido del humor.

16. Actuar con flexibilidad. Poder adoptar comportamientos que a menudo son considerados opuestos, ser a la vez duro y compasivo, dirigir y dejar que los otros dirijan.

En resumen, desde distintas aproximaciones, diferentes autores ofrecen diversas clasificaciones de competencias directivas. Algunas de estas clasificaciones se derivan de estudios empíricos realizados (Boyatzis, 1982; Hay, 1990; McCauley y otros, 1989), otras parten de propuestas realizadas por expertos en la materia (Quinn y otros, 1990); aunque la mayor parte de las clasificaciones son propuestas no contrastadas empíricamente (Kolb y otros, 1986; Mitrani y otros, 1992; Kanungo y Misra, 1992; Spencer y Spencer, 1993).

Estas competencias, en realidad, se incluyen dentro de las competencias genéricas, ya que no se asocian a tareas concretas del puesto de trabajo directivo y son transferibles a distintos tipos de situaciones. Ahora bien, estas clasificaciones, en ocasiones, resultan reiterativas. Por ello, conviene integrarlas en una clasificación única.

#### 2.3.2.2. Tipos de competencias genéricas directivas

En una labor de síntesis, las diferentes competencias procedentes de las diversas aproximaciones pueden agruparse en tipos más amplios. Sin embargo, no se han considerado todas las competencias, ya que algunas o bien no pueden considerarse genéricas, o bien están formuladas de forma muy vaga y su inclusión en alguna de las categorías sería poco rigurosa. Tampoco se han incluido aquellas que son funciones o tareas directivas, más que

competencias directivas en sí mismas. En concreto, se han identificado tres tipos diferentes de competencias genéricas directivas, que hemos denominado: Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad.

1. **AUTOEFICACIA** o “Poder hacer”. Este tipo de competencia se relaciona con el concepto de autoeficacia acuñado por Bandura (1987). Este autor define la autoeficacia como la creencia o convicción de realizar con éxito una conducta para producir determinados resultados. Las expectativas con respecto a la propia eficacia determinan la cantidad de esfuerzo que se invierte en una conducta y la tenacidad con que ésta se mantiene, a pesar de los obstáculos y las experiencias aversivas. Este tipo de competencia se relaciona con el concepto de Control acuñado por Peiró (1999) en su definición de competencia y que se refiere al control que posee el sujeto sobre el puesto. Concretamente, en la Autoeficacia se incluyen aquellas características de los directivos que actúan como mediadores – facilitadores y que posibilitan la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades necesarias. Esto permite desarrollar con éxito cada una de las tareas que componen el puesto de trabajo directivo.

2. **AUTOCONTROL Y RELACIONES INTERPERSONALES** o “Saber estar”. Este tipo de competencia se relaciona con el concepto de Desempeño del rol señalado por Peiró (1999) que se refiere a saber cómo jugar el papel que representa el directivo en su puesto de trabajo, saber cómo tratar a los demás. En concreto, el Autocontrol y las relaciones interpersonales hacen referencia a la capacidad del directivo de adaptarse y relacionarse en distintas situaciones con personas y demandas del entorno, manteniendo el control sobre las propias emociones y una postura íntegra y responsable en el desarrollo del trabajo.

3. **PROACTIVIDAD** o “Querer hacer”. Este tipo de competencia se relaciona con el concepto de Peiró (1999) de Actitud en su definición de competencia. En concreto, la Actitud hace referencia a la disposición y motivación para desempeñar el puesto de trabajo. También se relaciona con la parte del concepto de Control que se refiere a la persistencia para hacer frente a las dificultades y barreras y alcanzar el éxito. En concreto, la Proactividad se define como las características dirigidas más a anticipar previamente problemas y oportunidades, que a reaccionar a ellos cuando aparecen (Toulson y Smith, 1994). Supone mantener un nivel de actividad elevado para conseguir los objetivos, anticipar los problemas, captar y desarrollar nuevas posibilidades

presentes y futuras para la organización, haciendo un uso óptimo del tiempo y adoptando una visión positiva de las cosas. En la tabla que se presenta a continuación (Ver TABLA 2.4), se agrupan las competencias directivas propuestas por los autores revisados, en función de su vinculación, más o menos directa, con las tres categorías de competencias genéricas directivas identificadas.

TABLA 2.4. Clasificación de las competencias genéricas directivas en diferentes tipos

TIPO	COMPETENCIA	AUTOR(ES)
1. AUTOEFICACIA	- Orientación a la eficiencia - Autoconfianza	Boyatzis (1982)
	- Establecimiento de metas - Productividad personal - Gestión del tiempo - Reducción de sobrecarga, análisis y presentación efectiva de la información ( <i>Rol de monitor</i> )	Quinn y otros (1990)
	- Orientación hacia el desempeño - Pensamiento analítico - Autoconfianza	Spencer y Spencer (1993)
	- Autoconciencia	Hay (1990)
	- Transferibilidad	Mitrani y otros (1992)
	- Competencia intelectual	Kanungo y Misra (1992)
	- Competencias perceptivas - Competencias conductuales	Kolb y otros (1986)
	- Posesión de recursos - Tener espíritu de decisión - Enfrentarse con sangre fría	McCauley y otros (1989)



<b>2. AUTOCONTROL Y RELACIONES INTERPERSONALES</b>	- Uso de presentaciones orales - Intención de influir en los otros - Autocontrol - Objetividad perceptual - Resistencia y adaptabilidad - Mantener relaciones de amistad con la gente	Boyatzis (1982)
	- Delegar de forma efectiva - Motivar a los demás - Gestión del estrés - Comprenderse a uno mismo y a los demás, comunicación interpersonal y desarrollo de los subordinados ( <i>Rol de mentor</i> ) - Construir y mantener una base de poder, negociar el acuerdo y el compromiso y presentar ideas ( <i>Rol de agente</i> )	Quinn y otros (1990)
	- Impacto e influencia - Desarrollar a otros - Comprensión interpersonal	Spencer y Spencer (1993)
	- Sentido de responsabilidad - Impacto - Perspectivas múltiples - Respeto y sensibilidad - Comunicación	Hay (1990)
	- Sensibilidad interpersonal - Trabajar en equipo	Mitrani y otros (1992)
	- Competencia afectiva - Competencia orientada a la acción II	Kanungo y Misra (1992)
	Competencias afectivas	Kolb y otros (1986)
	- Dirigir a subordinados - Crear clima propicio para el desarrollo - Hacer frente a subordinados con problemas - (Re)establecer buenas relaciones con los demás - Humano y sensible - Hacer que las personas se sientan a gusto - Actuar con flexibilidad	McCauley y otros (1989)

<b>3. PROACTIVIDAD</b>	- Proactividad	Boyatzis (1982)
	- Tomar la iniciativa - Vivir y gestionar el cambio ( <i>Rol de innovador</i> )	Quinn y otros (1990)
	- Iniciativa - Búsqueda de información	Spencer y Spencer (1993)
	- Respuesta al cambio - Predicción	Hay (1990)
	- Razonamiento estratégico - Liderazgo del cambio - Introducción del cambio	Mitrani y otros (1992)
	- Competencia orientada a la acción I	Kanungo y Misra (1992)
	- Hacer lo que se debe	McCauley y otros (1989)

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, puede concluirse que las competencias en general y las directivas en particular, hacen referencia a la posesión de una serie de características, que permiten no sólo un desempeño efectivo sino un desempeño superior o experto del puesto. Dicho de otra forma, estas características permiten no sólo que el directivo realice un desempeño del puesto de trabajo mínimamente aceptable (desempeño efectivo), sino que este desempeño sea mejor que el desempeño medio del puesto (desempeño superior o experto). Posibilitan el desempeño de las tareas propias del puesto y el manejo óptimo de otras situaciones no programadas o no rutinarias, que también forman parte del trabajo directivo.

De esta definición, se derivan dos tipos de competencias directivas, unas más específicas y otras de carácter más general (De Ansorena, 1996; Levy-Leboyer, 1997). Las *competencias técnicas* hacen referencia, fundamentalmente, a la posesión de conocimientos y habilidades específicas (principalmente cognitivas), para el adecuado desempeño de tareas específicas y de carácter más técnico del puesto de trabajo directivo, es decir, supone tanto saber, como saber hacer cosas (De Ansorena, 1996). Son los conocimientos y habilidades que se requieren para realizar un desempeño experto del puesto de trabajo de un directivo de turismo.

Las *competencias genéricas* engloban las características del directivo que posibilitan la autorregulación y autocontrol en el desarrollo de su trabajo (Kanungo y Misra, 1992) y que son generalizables a una variedad de contextos diferentes. En estas competencias genéricas se incluirían, fundamentalmente,

las restantes características, como el autoconcepto, los rasgos, las motivaciones, las actitudes, el rol social, los valores y las creencias. Pueden distinguirse tres tipos de competencias genéricas directivas. El primero incluye características que modulan y facilitan la puesta en práctica de conocimientos y habilidades para el desempeño con éxito de las tareas del puesto (Autoeficacia). El segundo engloba aquellas características que le permiten adaptarse y relacionarse en distintas situaciones y con distintas personas, adoptando una postura íntegra y responsable (Autocontrol y relaciones interpersonales). El tercer tipo incluye aquellas características del directivo que hacen que adopte un papel proactivo, más que reactivo ante los problemas y oportunidades de su puesto de trabajo y organización (Proactividad).

#### **2.4. ANALISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS EN DIRECTIVOS. ESTUDIOS EMPÍRICOS**

Como ya se ha puesto de manifiesto en esta tesis, las necesidades de competencias no se pueden equiparar a las necesidades formativas. Sin embargo, los autores emplean, con frecuencia, la etiqueta de necesidad de formación al realizar análisis de necesidades de competencias, asumiendo la forma en que se potenciará su desarrollo. Siguiendo este planteamiento, caracterizamos el presente apartado como análisis de necesidades formativas.

Como hemos señalado, la literatura sobre formación en las organizaciones, la mayoría de los autores, si no todos, coinciden en la importancia de llevar a cabo un riguroso análisis de necesidades formativas, antes de implementar cualquier acción formativa (McGehee y Thayer, 1961; Moore y Dutton, 1978; Wexley y Latham, 1981; Goldstein, 1980, 1986, 1989, 1991, 1993; McEney y McEney, 1987; Robinson, 1988; Schneier y otros, 1988; Ostroff y Ford, 1989; Sleezer, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y otros, 1993; Guthrie y Schwoerer, 1994; Bee y Bee, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Taylor y otros, 1998; Peiró, 1998). Ahora bien, estos análisis de necesidades previos a la implementación de cualquier proceso formativo son escasos (McEney y McEney, 1987), están basados en métodos informales o se dejan, en muchas ocasiones, en manos del azar (Moore y Dutton, 1978; Ford y Noe, 1987; Tharenou, 1989, 1991; Wexley y Latham, 1991).

En relación a los directivos, la situación no es muy diferente, siendo también escasa la práctica del análisis de necesidades formativas directivas (Saari y otros 1988; O'Driscoll y Taylor, 1992). Existen pocos estudios de

investigación sobre el tema. Ello puede deberse a que el análisis de necesidades formativas directivas se encuentra con dos importantes dificultades u obstáculos. Por un lado, y como se introdujo en el capítulo primero, hay que hablar de la ya mencionada ambigüedad conceptual del término necesidad (Swierczek y Carmichael, 1988; Latham, 1988; Sleezer, 1992) y, por otro, la dificultad de definir y medir el desempeño actual y deseado del puesto de los directivos (Tharenou, 1989, 1991; Guthrie y Schwoerer, 1994). En cualquier caso y pese a las críticas recibidas (Latham 1988), el método más empleado para analizar las necesidades de formación de los directivos es el autoinforme (Tharenou, 1989, 1991), aunque también es frecuente que otras personas (superiores y/o subordinados) intervengan en el proceso de análisis.

Pese a esto, es posible ofrecer una perspectiva general sobre lo que se sabe en la actualidad sobre esta temática. Concretamente, en este apartado se revisa la práctica actual del análisis de necesidades formativas directivas, los trabajos realizados mediante los dos métodos más habituales de análisis de necesidades de formación (la autoevaluación y la evaluación por parte de otros) y, finalmente, a partir de la revisión realizada, se señalan una serie de limitaciones teóricas y metodológicas en esta temática.

#### **2.4.1. Práctica actual del análisis de necesidades formativas directivas en las organizaciones**

Las investigaciones que se exponen a continuación, estudian en qué medida se lleva a cabo el análisis de necesidades formativas directivas en las empresas actuales y en caso afirmativo, en qué consiste dicho proceso.

En concreto, Saari y otros (1988) realizan un estudio con una muestra de 1,000 empresas privadas sobre la práctica de la formación para directivos. En relación a la evaluación de necesidades de formación, aparece que el 27% de las empresas dispone de prácticas o procedimientos para determinar estas necesidades. Además, existe una correlación positiva entre el uso de la evaluación de necesidades directivas y el tamaño organizacional: la evaluación de necesidades se realiza más en las empresas grandes que en las más pequeñas. Además, estas evaluaciones se dirigen, fundamentalmente, a los niveles más bajos de la jerarquía de dirección. En cuanto a los contenidos formativos que precisan más atención en el futuro destacan la planificación estratégica, la dirección de personas, el marketing, las finanzas y la informática.

Resultados algo más favorables obtienen Porter y McKibbin (1988), pues en su estudio, realizado con una muestra de 249 empresas privadas, encuentran que el 27% de ellas carece de métodos formales de evaluación de las necesidades de desarrollo directivo. Para el porcentaje de organizaciones restante, los métodos utilizados son variados. En un 26% de las organizaciones, las necesidades se determinan conjuntamente por el personal de recursos humanos y el equipo directivo de la empresa; en un 20% de los casos las determina sólo el equipo directivo; en un 16% de los casos, participa el personal de recursos humanos y la alta dirección y en un 11% de las organizaciones, es sólo la alta dirección quien determina las necesidades de desarrollo de los directivos. Ahora bien, el estudio no especifica qué métodos o instrumentos, si existen, se emplean para evaluar dichas necesidades.

Porter y McKibbin (1988) también estudian el contenido de las necesidades en función del nivel directivo (alto, medio y bajo). Sin embargo, no encuentran tanta variación como cabría esperar, especialmente entre los directivos de nivel bajo y medio. Para el nivel medio y bajo aparece que las habilidades de dirección de personas / interpersonales y de comunicación son las necesidades más importantes. Las habilidades de dirección (planificación, organización, etc.) son más importantes en el nivel medio que en el nivel bajo. El cambio más importante se da cuando se pasa del nivel medio al nivel superior, siendo la habilidad de pensamiento / planificación estratégica la necesidad más importante en los directivos de nivel superior. En cualquier caso, aun en este nivel superior, las habilidades de personas / interpersonales y las de comunicación siguen siendo importantes para ambos grupos.

Más recientemente, O'Driscoll y Taylor (1992) llevan a cabo un estudio más detallado sobre el proceso de identificación de necesidades de formación de los directivos con una muestra de 99 organizaciones privadas y públicas. Los resultados muestran que el 69% de la muestra realiza un proceso (compuesto por diversos pasos) de evaluación de necesidades para la formación de directivos; el 51% de las organizaciones indica que este proceso es informal, basado en observaciones casuales del desempeño, movilidad laboral ("*turnover*") de los directivos, quejas de los clientes o simplemente, teniendo en cuenta una posible oportunidad de mejora; el 22% de las organizaciones señala que el departamento de formación realiza un estudio (mediante cuestionarios o entrevistas), a fin de identificar las necesidades de formación que perciben los directivos y sólo el 10% de ellas utiliza la evaluación

del desempeño para determinar necesidades formativas específicas.

En cuanto se refiere a los procedimientos estandarizados para identificar las necesidades formativas directivas, aparece que el 38% de las organizaciones describe procedimientos estandarizados. En concreto, el 19% de las organizaciones enmarca este proceso en uno más amplio de revisión del desempeño en general; un 18% de las organizaciones pide a los directivos que informen sobre sus necesidades de formación y sólo una organización realiza un análisis del puesto para identificar las necesidades formativas. Por otro lado, del total de organizaciones, el 62% señala una asociación moderada-elevada entre la evaluación de necesidades de formación y el plan estratégico general de la organización. Esta asociación es diversa y no específica. Las restantes empresas indican una escasa relación entre ambos aspectos.

En definitiva, cabe concluir que el análisis de necesidades formativas no es una práctica generalizada en las empresas. El proceso que se sigue adolece, en la mayoría de las ocasiones, de una mínima rigurosidad, utilizándose en el mejor de los casos, cuestionarios o entrevistas. Aunque se informa de cierta relación entre el proceso de análisis de necesidades formativas y el plan estratégico de la empresa, dicha relación queda sin especificar. Además, el análisis de necesidades no se realiza por igual en todas las organizaciones y para todos los niveles jerárquicos (mayor incidencia en las empresas grandes y para los directivos de menor nivel en la jerarquía). El tipo de necesidad de formación difiere en función del nivel jerárquico del directivo.

Se constata de nuevo un evidente alejamiento entre los postulados teóricos sobre cómo analizar necesidades de formación y la práctica real del análisis de necesidades de formación en las empresas. Además, cuando se analizan las necesidades formativas directivas en las organizaciones, el método que se emplea con más frecuencia es el autoinforme, que es también el que ha recibido mayor atención en la investigación sobre análisis de necesidades de formación de los directivos. Por ello, el siguiente apartado se dedica a la autoevaluación de necesidades formativas directivas. También se considera la evaluación de necesidades de formación en la que participan distintos informantes.

### **2.4.2. La autoevaluación de necesidades formativas directivas**

Existe una gran variedad de fuentes de datos y instrumentos de medida disponibles para analizar necesidades formativas, tal y como se indicó en el capítulo primero. Sin embargo, en el caso de los directivos, los instrumentos de análisis de necesidades de formación (mayoritariamente cuestionarios) basados en la evaluación por parte del propio directivo ("*self-assessment*"), son los más utilizados (Wexley y Baldwin, 1986b; Ford y Noe, 1987; McCauley y otros, 1989; Tharenou, 1989, 1991; Guthrie y Schwoerer, 1994, 1996).

Son muchos los autores que defienden la participación de los propios directivos en el proceso de identificación de necesidades. Por ejemplo, McGehee y Thayer (1961) subrayan que el propio ocupante del puesto es una fuente de información clave sobre las habilidades necesarias para desempeñar adecuadamente el puesto. Morano (1973) afirma que los empleados son conscientes de sus debilidades en habilidades y sus deficiencias en desempeño y, por tanto, se encuentran en la mejor posición para determinar sus propias necesidades formativas. Jones y Woodcock (1985) señalan que en la medida en que una persona participe en la identificación de sus propias necesidades, estará más comprometida para participar en posteriores acciones formativas para resolver dichas necesidades.

Sin embargo, una buena parte de la literatura tiende a valorar de forma crítica la utilización de la autoevaluación, e indica que los sujetos se encuentran demasiado sesgados para hacer evaluaciones válidas y fiables sobre los puntos fuertes y débiles de su desempeño. Quizás, la mayor crítica que se le ha realizado es el hecho de que nuestras autopercepciones muestran un claro sesgo positivo (Yammarino y Atwater, 1997). Latham (1988) señala que el uso exclusivo de la autoevaluación no ofrece una perspectiva exacta de las necesidades formativas, debido a que una necesidad puede ser, en realidad, una expresión de una preferencia o una demanda y no una discrepancia observable en el desempeño producida por un déficit en habilidades.

En relación a las posibles desventajas de utilizar la autoevaluación, se perfilan dos líneas de investigación. Por un lado, están las investigaciones que se centran en el estudio de los sesgos metodológicos de la autoevaluación. Por otro, las investigaciones que se dirigen al estudio de los factores que pueden influir en dicha autoevaluación de necesidades.

#### 2.4.2.1. Sesgos metodológicos de la autoevaluación

Una buena parte de los trabajos procede de la literatura sobre evaluación del desempeño y son aplicables al contexto de análisis de necesidades formativas. En ellos se distingue tres limitaciones psicométricas de las autoevaluaciones: el efecto de transigencia ("*leniency effect*"), el sesgo y el efecto de halo. El efecto de transigencia consiste en realizar evaluaciones más favorables (puntuaciones medias más altas) que las evaluaciones realizadas por los supervisores o los iguales. El sesgo se refiere a la baja correlación (bajo acuerdo) entre las autoevaluaciones y las evaluaciones realizadas por los otros. El efecto de halo indica que quienes son vistos de forma muy positiva en un rasgo, tienden a verse como también poseedores de otros rasgos positivos (Moya, 1994).

En un metanálisis, Mabe y West (1982) revisan 55 estudios sobre autoevaluación de las habilidades y concluyen que la media del coeficiente de validez es 0.29. Sugieren que gran parte de la dificultad de la autoevaluación se debe a los propios motivos de los individuos para realizarse o a su falta de capacidad para autoevaluarse objetivamente y con fiabilidad. Indican que las autoevaluaciones están contaminadas por el efecto de transigencia.

Thornton (1980) señala otras dos limitaciones, el sesgo y el efecto de halo. En 11 de los 12 estudios revisados encuentra un bajo acuerdo entre el directivo y su supervisor inmediato (sesgo). Thornton (1980) obtiene que en 10 de los 12 estudios revisados, las autoevaluaciones muestran menos efecto de halo que las puntuaciones referidas a los supervisores o iguales.

En relación a estos sesgos metodológicos, McEnery y McEnery (1987) analizan las necesidades formativas en directivos, contando también con la participación de sus supervisores. A ambos colectivos se les pregunta por el nivel de desempeño requerido en el puesto (desempeño deseado) y el nivel de desempeño que se exhibe (desempeño actual del directivo) en diferentes tipos de habilidades. La medida de la necesidad se obtiene a partir de la diferencia entre el desempeño deseado menos el actual, de acuerdo con el planteamiento de Mager y Pipe (1970), de forma que existe necesidad si el nivel requerido es mayor que el nivel actual.

Los resultados muestran diversos aspectos de interés. En primer lugar, la autoevaluación del desempeño actual es significativamente más elevada que la realizada por sus supervisores (efecto de transigencia). Esto se produce en



19 de las 29 dimensiones. En segundo lugar, se constata una ausencia de correlación entre las necesidades que identifican los directivos y las que identifican sus supervisores (sesgo). Las correlaciones son significativas sólo en 5 de las 29 dimensiones. En tercer lugar, ni los directivos ni sus supervisores diferencian entre las distintas dimensiones cuando evalúan el desempeño actual. Para su comprobación, se realizan análisis factoriales. Los resultados muestran la existencia de un único factor de desempeño actual del puesto, lo cual es interpretado por McEnery y McEnery (1987) como la no diferenciación entre las diferentes dimensiones (efecto de halo). Sin embargo, cuando se realizan los análisis factoriales de las necesidades formativas detectadas (directivos y supervisores), aparece que el efecto de halo es superior en el caso de los supervisores (únicamente aparece un factor de necesidades formativas) que en el de los propios directivos (tres factores de necesidades formativas: funciones de gestión tradicionales, dirección de RR.HH. y función de desarrollo).

Para explicar este resultado, los autores sugieren que, en realidad, los supervisores están evaluando sus propias necesidades. Esta ausencia de acuerdo se debe a un déficit de comunicación entre ambas partes en relación a las habilidades de los directivos. Pese a estos resultados, subrayan la importancia de que tanto directivos como supervisores estén implicados en la identificación de necesidades con propósitos formativos.

En definitiva, los estudios revisados ponen de manifiesto, en mayor o menor grado, la existencia de limitaciones de tipo metodológico (efecto de transigencia, sesgo y efecto de halo) asociadas al uso de la autoevaluación como método de análisis de las necesidades formativas directivas.

#### 2.4.2.2. Factores que influyen en la autoevaluación

Buena parte de las investigaciones sobre este tema procede de la literatura sobre la influencia de variables individuales y contextuales en las necesidades autoinformadas y la consiguiente efectividad de la formación (Noe, 1986; Ford y Noe, 1987; Latham, 1988). Los factores que han sido objeto de estudio, con mayor o menor intensidad, son las variables individuales (sexo, edad, nivel educativo, motivación, actitud hacia la utilidad de la formación, etapa de la carrera profesional y experiencia en el puesto) y las variables contextuales (nivel jerárquico, función directiva y número de subordinados).

### *A) Variables individuales*

#### 1. Sexo

El estudio de las posibles diferencias en las necesidades de formación en función del sexo, procede fundamentalmente de una línea de investigación que defiende la conveniencia de realizar programas formativos exclusivos para mujeres. Para ello, aluden a que las mujeres se enfrentan a problemáticas en el mercado de trabajo, que poco tienen que ver con las que afectan a los hombres (Fonda, 1984, 1986). Así, ciertas problemáticas, como poder, política y sexualidad, son mejor abordadas en programas formativos integrados exclusivamente por mujeres (Colwill y Vinnicombe, 1993).

Sin embargo, este tipo de programas formativos ha recibido abundantes críticas, por considerarse sexistas en sí mismos (pueden fortalecer la segregación sexual en el mercado de trabajo) (Bargh, 1986). A este respecto, Reavley (1989) afirma que aunque los puestos directivos se caracterizan por una mezcla de capacidades que pueden considerarse masculinas o femeninas, no tiene sentido proponer programas formativos exclusivos para directivas. En realidad, tendrían que ser las propias organizaciones quienes debieran examinar el sistema de creencias que subyace a su cultura organizacional. Además, son prácticamente nulos los datos que prueban la efectividad de este tipo de programas formativos exclusivos para mujeres (Goldstein y Gilliam, 1990).

En relación al análisis de la influencia del sexo sobre la autoevaluación de necesidades formativas, Myers (1990) en un estudio realizado con directivos de la Administración Federal de Aviación, no obtiene diferencias significativas en función de esta variable. Tampoco Tucker (1985, cit. en Latham, 1988) en un estudio en el sector público estadounidense con trabajadores de más de 40 años, con el objetivo de determinar sus necesidades formativas en las áreas tecnológicas y de dirección, encuentra diferencias significativas en función del sexo. En definitiva, pese a los escasos estudios al respecto, puede concluirse que, en principio, la variable sexo no influye en la autoevaluación de necesidades formativas.

#### 2. Edad

En el estudio de Tucker (1985, cit. en Latham, 1988) aparece que a medida que avanza la edad de las personas, éstas perciben menos necesidades de formación. Además, estas necesidades de formación son

diferentes en los distintos grupos de edad. En concreto, el grupo más joven (40-49 años) prefiere formación en la función general de dirección, el grupo de 50 a 59 años en áreas tecnológicas, mientras que el grupo de más de 60 años muestra poco interés en los diferentes tipos de formación. Similares resultados obtienen Swierczek y Carmichael (1985) con una muestra de supervisores también pertenecientes a organizaciones públicas. Así, existe una relación negativa entre la edad y la percepción de necesidades formativas en los factores identificados (orientación al desempeño, toma de decisiones, comunicación, liderazgo, establecimiento de metas, información y aplicaciones informáticas). En definitiva y pese a la escasez de estudios hallados, puede concluirse que la edad se relaciona de forma negativa con la autoevaluación de necesidades de formación. Aunque los autores no plantean ningún tipo de explicación al respecto, esto podría relacionarse con el hecho de que las personas mayores valoran menos la formación y se resisten más a recibirla. Esto les llevará también a estar menos dispuestos a evaluar sus necesidades formativas.

### 3. Nivel educativo

A priori puede pensarse que a mayor nivel educativo, los sujetos tenderán a pensar, de forma sesgada, que poseen menos deficiencias en competencias que sus compañeros con menor nivel educativo. De hecho, el estudio realizado por Swierczek y Carmichael (1985) indica una relación negativa entre nivel educativo y autoevaluación de necesidades de formación. Sin embargo, en el estudio realizado por Guthrie y Schwoerer (1994) con una muestra de directivos y supervisores del ámbito público, no aparece ningún tipo de relación entre el nivel educativo y las necesidades formativas percibidas por los directivos.

Son necesarios, pues, más estudios para determinar la relación entre el nivel educativo y la autoevaluación de necesidades de competencias. Además, se precisan estudios que exploren la posible relación de otras variables relativas al nivel de cualificación de la persona como son su experiencia previa en acciones de formación continua. A este respecto, puede esperarse que quienes han participado en el pasado en acciones de formación continua, en general, estarán más dispuestos a formarse en el futuro (Peiró y otros, 1997), lo cual les conduciría a estar más dispuestos a detectar sus necesidades de competencias. Ahora bien, si en vez de considerar la experiencia en formación continua, en general, atendemos a la participación en acciones formativas en

un tema específico, cabría esperar una relación diferente. En este caso, cabría esperar que la formación continua específica recibida haya proporcionado al sujeto las competencias necesarias para desempeñar adecuadamente las tareas del puesto relativas a ese ámbito. Esto conduciría al sujeto a percibir menos necesidades de competencias en esa temática, siempre y cuando la formación continua recibida haya sido de calidad.

#### 4. Motivación

Aunque no parecen existir estudios que exploren la posible influencia directa de la motivación sobre las necesidades de formación de las que informan los directivos, algunos estudios realizados sobre motivación permiten inferir una influencia positiva de la motivación sobre la autoevaluación de necesidades formativas.

Así, en el metanálisis llevado a cabo por Mabe y West (1982), aparece que la motivación del ocupante del puesto para informar sobre las deficiencias en desempeño de una forma adecuada, afecta a la calidad de las respuestas de autoevaluación. Noe (1986) desarrolla un modelo general (introducido en el capítulo anterior) sobre la relación entre la motivación para aprender y la consiguiente efectividad de la formación. Así, unas creencias eficaces, un entorno favorable y una comprensión y entendimiento de las áreas donde el sujeto tiene un déficit de conocimientos o habilidades, influirán de forma positiva en la motivación para aprender y en su percepción de la utilidad de la formación.

#### 5. Actitud hacia la utilidad de la formación

La actitud de la persona hacia la utilidad de los programas formativos, puede influir positivamente en las necesidades de formación de las que informan los directivos. Así, los directivos que creen que la calidad de los programas de formación es pobre y que las KSAs en las que se forman no son relevantes para el desempeño de su puesto de trabajo, concederán menos importancia a sus posibles necesidades formativas, llevándoles a informar de menos necesidades, que aquellos que perciben que la formación es útil para el desempeño adecuado de su puesto de trabajo.

En este sentido, Ford y Noe (1987) estudian el efecto de la actitud de los directivos hacia la utilidad de la formación sobre las necesidades que éstos plantean (habilidades básicas, interpersonales, administrativas y de control de calidad). Los resultados indican que los directivos que perciben que la

formación es útil, informan de mayores necesidades de formación en habilidades relativas al control de calidad. Sin embargo, la actitud no está relacionada con las necesidades formativas informadas en habilidades directivas básicas e interpersonales. Por el contrario, Tharenou (1989) encuentra que la actitud hacia la formación no influye en las necesidades de las que informan los directivos.

Posteriormente, Guthrie y Schwoerer (1994) complementan el estudio de Ford y Noe (1987), incorporando variables contextuales (apoyo por parte de la dirección) y atributos personales (autoeficacia en formación, experiencia en el puesto y nivel educativo), que pueden influir en las actitudes de los directivos hacia la utilidad de la formación. Sus resultados no apoyan todas las relaciones propuestas. Sólo la autoeficacia en formación y el apoyo por parte de la dirección se relacionan de forma positiva con la actitud hacia la utilidad de la formación. Además, la actitud hacia la utilidad de la formación se relaciona de forma positiva con las necesidades formativas percibidas en habilidades de dirección. Así, a mayor percepción de autoeficacia respecto a formación y mayor apoyo por parte de la dirección, el sujeto percibe mayor utilidad de la formación. Esto a su vez, conduce a que el sujeto perciba mayores necesidades de formación. Sin embargo, el nivel educativo se relaciona de forma negativa con la actitud hacia la formación (a mayor nivel educativo, la formación se considera menos valiosa).

En definitiva y, pese a que los estudios realizados apuntan a que la posesión de una actitud favorable hacia la utilidad de la formación puede ser beneficiosa en el proceso de autoevaluación de necesidades formativas, se requiere más investigación que determine qué variables están implicadas exactamente.

#### 6. Etapa de la carrera profesional

Guthrie y Schwoerer (1996) estudian la influencia de la etapa de la carrera en las necesidades formativas de las que informan los directivos. Los resultados muestran diferencias significativas en los tres factores de necesidades obtenidos (habilidades de dirección básicas, habilidades de dirección de recursos humanos y habilidades técnicas y de comunicación), en función de las tres etapas de la carrera consideradas. En concreto, son los directivos que se encuentran en la etapa tardía de la carrera quienes perciben menores necesidades formativas en las tres áreas de necesidades. Además,

estos directivos son quienes informan de menores creencias de autoeficacia con respecto a su éxito en formación y también perciben una menor utilidad de la formación.

Este resultado complementa el apuntado en relación a la edad. Así las personas que se sitúan en la etapa más avanzada de su carrera profesional, que suelen ser las personas de mayor edad, son las más reacias a evaluar sus necesidades de formación. En cualquier caso, se requiere más investigación que determine con mayor exactitud qué relación existe entre las variables etapa de la carrera y edad y autoevaluación de necesidades formativas directivas, así como el grado de interacción entre la variable etapa de la carrera y edad.

#### 7. Experiencia en el puesto

La experiencia en el puesto se relaciona, aunque moderadamente, con mayores niveles de desempeño en el puesto. Así, en dos metanálisis llevados a cabo por Hunter y Hunter (1984) y McDaniel y Schmidt (1985, cit. en Guthrie y Schwoerer, 1994) encuentran que el efecto medio de la experiencia en el puesto como predictor del desempeño en el puesto es de 0.18 y 0.14, respectivamente. Pese a que el efecto es bajo, esto estaría indicando que a mayor experiencia en el puesto, los sujetos adquieren más competencias para su desempeño y esto les conduciría a percibir menos necesidades formativas, aunque la relación entre la experiencia en el puesto y la percepción de necesidades de formación no se ha explorado directamente en estos estudios. Ahora bien, Guthrie y Schwoerer (1994) no encuentran ninguna vinculación significativa entre la experiencia en el puesto y las necesidades formativas percibidas por los directivos. Así pues, dados los pocos estudios que investiguen cómo se relaciona esta variable con la autoevaluación de necesidades de formación, se precisan más investigaciones en este sentido.

#### *B) Variables contextuales*

#### 8. Nivel jerárquico y función directiva

La investigación afirma que los directivos de niveles altos, medios y bajos desempeñan patrones de funciones claramente diferentes, ya que las habilidades técnicas son menos importantes que las administrativas y de control externo, a medida que se asciende en la jerarquía (Dunnette, 1986; cit. en Ford y Noe, 1987). De hecho, en el estudio realizado por Bernick, Kindley y Pettit (1984) aparece que el tipo de necesidades de formación de las que informan los directivos es diferente en función de su nivel jerárquico: los

directivos de niveles superiores informan de mayores necesidades formativas en aspectos conceptuales y los directivos de niveles más bajos informan de mayores necesidades de formación para habilidades técnicas. El perfil de estas necesidades para los directivos de nivel medio se acerca más al perfil de los directivos de nivel más alto. Sin embargo, el estudio no explora la relación con la función directiva.

Ford y Noe (1987) estudian, de manera conjunta, el efecto del nivel jerárquico (bajo y medio) y la función directiva (administrativa, seguridad, manufactura y manejo de materiales) sobre las necesidades de formación que éstos plantean (habilidades básicas, interpersonales, administrativas y de control de calidad). En concreto, obtienen que los directivos de menor nivel jerárquico son quienes señalan mayores necesidades formativas para habilidades administrativas. Aquellos directivos con funciones en temas de manufactura, seguridad y manejo de materiales señalan mayores necesidades para control de calidad que aquellos con funciones administrativas. Pese a estos resultados, los autores concluyen que para muchas habilidades, las necesidades de formación se pueden generalizar a través de los niveles jerárquicos y las funciones directivas; es decir, que ambos factores tienen poco impacto en dichas necesidades. Así, aunque en principio estos estudios muestran que el nivel jerárquico y la función directiva influyen en el tipo de necesidades formativas que los directivos perciben, se requiere más investigación en esta temática.

#### 9. Número de subordinados

El análisis de la influencia del número de subordinados sobre la autoevaluación de necesidades de formación tampoco ha recibido mucha atención. En concreto, el estudio de Swierczek y Carmichael (1985) muestra que a mayor número de subordinados, los directivos informan de mayores necesidades formativas, aunque en su estudio no se controla la posible influencia de otras variables individuales y contextuales. Por su parte, Guthrie y Schwoerer (1994) también encuentran una relación positiva entre el número de subordinados que se encuentran a cargo del directivo y las necesidades de formación percibidas de los directivos. De forma que, cuanto mayor sea el número de subordinados a su cargo, los directivos perciben una mayor necesidad para formarse en habilidades de dirección.

En definitiva, los diferentes estudios revisados ponen de manifiesto el efecto de variables individuales y contextuales sobre las necesidades de formación de las que informan los propios directivos. Además, el uso de la autoevaluación presenta sesgos metodológicos que hacen que su utilización no siempre sea conveniente. Esto ha conducido a muchos autores a defender la participación de diferentes informantes en el proceso de evaluación de necesidades formativas. Por ello, el siguiente apartado se dedica a esta cuestión.

### **2.4.3. Evaluación por parte de distintos informantes**

Quienes han criticado el uso de la autoevaluación de las necesidades de formación han abogado por la participación de otros miembros de la organización en el proceso, principalmente superiores y subordinados. Incluso, recientemente, se ha recomendado también la incorporación en el proceso de clientes externos (usuarios) de la organización. Según McCauley y otros (1989), la evaluación que realizan los superiores y/o subordinados proporciona información valiosa sobre las fortalezas o debilidades del desempeño laboral de los directivos, es decir, aporta datos muy útiles sobre cómo son vistos los directivos por parte de las personas que le rodean en el trabajo. En esta misma línea, Wexley (1984) afirma que los supervisores pueden ser expertos en la materia y pueden ofrecer juicios sobre las habilidades, conocimientos y actitudes para desempeñar el puesto de trabajo. Sin embargo, tampoco en este caso existe una extensa literatura que trate esta cuestión. En cualquier caso, es posible ofrecer una perspectiva general del tema, a partir de la revisión de diferentes estudios (Tharenou, 1989; Myers, 1990; Grau, Salanova, Agut y Llorens, 1998 y Grau, Agut, Llorens y Martínez, 1999).

Por un lado, Tharenou (1989) parte de las funciones directivas clásicas de Fayol (1949) para analizar las necesidades de formación de los directivos. El estudio, donde participan tanto los propios directivos como sus superiores, comienza con entrevistas grupales (intervienen la mayoría de directivos y superiores), donde se obtiene información cualitativa sobre el desempeño actual y el deseado del puesto directivo. Esto da como resultado una serie de discrepancias en el desempeño de las diferentes funciones directivas. Estas discrepancias constituyen la base del cuestionario posterior. En una segunda fase, tanto los directivos como sus superiores deben evaluar mediante una escala tipo Likert, el grado de necesidad del directivo de recibir formación en



los diferentes temas considerados.

Los resultados indican que los directivos perciben menos necesidades formativas de lo que sus superiores hacen. Esto ocurre, fundamentalmente, en habilidades de dirección tradicionales (p.e. planificación a largo plazo, informática, liderazgo, solución de problemas, comunicación). El análisis factorial de los datos indica que existe una función directiva principal (habilidades de dirección del personal, liderazgo, comunicación, autodesarrollo, planificación, control y organización). Además, las necesidades planteadas por los directivos están altamente interrelacionadas, lo que sugiere que no discriminan la formación que requieren en diferentes habilidades, excepto para las muy específicas o técnicas. La autora concluye que las necesidades obtenidas en el cuestionario son, en realidad, una expresión de una preferencia o demanda, pues no existe concordancia entre la información sobre desempeño procedente de las entrevistas (directivos y supervisores concluyen que los directivos deben mejorar el nivel de conocimientos y habilidades) y la información vertida en los cuestionarios (los directivos perciben menos necesidades formativas que sus superiores).

Así, puede que los directivos perciban que sus problemas de desempeño no dependen de ellos mismos y, por tanto, no perciban que una mejora de sus habilidades y conocimientos pueda solucionarlos. En definitiva, la autora concluye que los directivos son más transigentes cuando identifican sus propias necesidades mediante cuestionarios. Por ello, recomienda complementar el método de autoinforme con otras fuentes de información y con otras técnicas.

Myers (1990) lleva a cabo un estudio de las necesidades formativas en la Administración Federal de Aviación (USA) en directivos y supervisores de primer nivel por parte de sus subordinados, a través de un cuestionario de satisfacción con el puesto. Los resultados muestran la existencia de debilidades similares en el desempeño en las áreas de comunicación y de dirección del desempeño para ambos colectivos de directivos. Ahora bien, su estudio es criticable en tanto que asume que las debilidades en desempeño pueden resolverse mediante formación, cuando puede que sea(n) otra(s) la(s) solución(es). Además, no especifica cómo mide las necesidades. Al igual que Tharenou (1989), Myers (1990) sugiere la conveniencia de completar este estudio con una evaluación de necesidades de formación por parte de los propios directivos.

Por otro lado, en un estudio realizado en el ámbito turístico (Grau y otros, 1998) se ha analizado mediante discusiones grupales por parte de cuatro expertos, la información cualitativa procedente de 4 grupos de trabajo (2 grupos compuestos por gerentes de restaurantes y 2 por gerentes de hoteles) sobre necesidades de formación. El análisis de la información se ha realizado utilizando una versión interpretativa de la denominada “Grounded Theory” (Véase Glaser y Strauss, 1967<sup>10</sup>).

Un segundo estudio (Grau y otros, 1999), analiza la información procedente de 10 grupos de discusión (donde han participado expertos del sector, gerentes de hoteles, gerentes de restaurantes, mandos intermedios, touroperadores, sindicatos y usuarios). También se ha utilizado una versión interpretativa del “Grounded Theory” y además, incorpora la novedad de la utilización del programa estadístico (NUD.IST 3.0.)<sup>11</sup>, que facilita el análisis cualitativo de datos textuales. En ambos estudios se ha analizado la información en base a tres niveles de análisis: sector<sup>12</sup> (retos del sector turístico valenciano), puesto (tareas y competencias directivas) y persona (competencias que posee la persona. La necesidad formativa surge a partir de la discrepancia entre las competencias requeridas y las que los directivos poseen actualmente.

Los resultados de ambos estudios van en la misma dirección. En primer lugar, se distinguen dos tipos de necesidades: las percibidas por los gerentes y las derivadas del desajuste. Las necesidades formativas<sup>13</sup> directivas percibidas son: conocimientos generalistas sobre el sector, aspectos humanísticos, conocimientos del entorno, conocimiento de los clientes y sus necesidades, trabajo en equipo, liderazgo y dirección de RR.HH. Las

---

<sup>10</sup> La aproximación del “Grounded Theory” o teorías fundamentadas es una metodología de análisis que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área que es objeto de estudio (Glaser, 1992; cit. en Carrero, 1998a).

<sup>11</sup> El programa estadístico NUD.IST 3.0. (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing) permite explorar información en el texto, vincular ideas y construir teorías sobre los datos, comprobar teorías, generar informes que incluyan resúmenes estadísticos. Para más información véase *QSR NUD.IST. Installation & Startup* (1995). Qualitative solutions & Research Pty Ltd, Victoria.

<sup>12</sup> Los resultados referidos a retos del sector, como forman parte del estudio empírico de esta tesis, serán expuestos en el Capítulo 4 de Resultados. Los resultados referidos al análisis del puesto han contribuido a elaborar el instrumento principal de esta tesis: Cuestionario para el análisis del rol del gerente de hoteles y restaurantes. Por ello, se comentará con más detalle en el Capítulo 3.

<sup>13</sup> Aunque se utiliza esta etiqueta, en realidad, se hace referencia a necesidades de competencias directivas.

necesidades derivadas del desajuste se centran fundamentalmente en aspectos técnicos y se dan en idiomas, habilidades sociales, gestión de calidad, motivación del personal, gestión por objetivos, gestión de marketing, salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo, organización del trabajo, Informática y orientación hacia los clientes internos y externos del establecimiento.

Por otro lado y, en relación a la posible influencia de factores individuales y contextuales en las evaluaciones de las necesidades formativas que realizan subordinados y/o superiores, cabe pensar que estas evaluaciones se encuentren igualmente influidas por estas variables.

A este respecto, en un estudio previo (Llorens, Agut, Grau y Salanova, 1997), realizado en el marco del proyecto de investigación en el que se integra esta tesis y en los dos estudios ahora comentados, se analiza de forma descriptiva la formación de los gerentes de organizaciones turísticas de la Comunidad Valenciana (análisis del contenido de los 10 grupos de discusión). Los resultados muestran que la formación es más deficitaria en gerentes de restaurantes (versus gerentes de hoteles), de establecimientos pequeños (versus establecimientos grandes) y de hoteles de no cadena (versus hoteles de cadena). De todos modos, este trabajo no profundiza en las necesidades concretas de cada grupo.

Los estudios posteriores (Grau y otros, 1998, 1999), en los que se explora la posible influencia de variables individuales y contextuales en relación a las necesidades formativas directivas, están en la línea del estudio anterior. Los resultados muestran que los diferentes interlocutores informan de que poseen más necesidades formativas los gerentes de restaurantes (frente a los gerentes de hoteles), los gerentes de establecimientos de menor tamaño (habitualmente restaurantes) y los gerentes de hoteles de no cadena.

En definitiva, los estudios revisados ponen de manifiesto la conveniencia de no utilizar exclusivamente el autoinforme, como método de identificación de necesidades formativas y, la conveniencia de que participen otros informantes, habitualmente subordinados y superiores (Tharenou, 1989; Myers, 1990; Grau y otros, 1998, 1999). También se ha constatado la influencia de variables organizacionales sobre la evaluación de necesidades formativas (Grau y otros, 1998, 1999).

#### **2.4.4. Limitaciones de los estudios sobre necesidades formativas directivas**

A partir de la revisión de los estudios sobre análisis de necesidades formativas directivas, pueden extraerse algunas limitaciones de carácter teórico y metodológico, que se describen a continuación.

##### *A) Limitaciones teóricas*

Como consecuencia, muchas veces, de una confusión conceptual respecto a los términos de necesidad, necesidad de formación y análisis de necesidades de formación, el planteamiento teórico que, con frecuencia, guía los estudios empíricos sobre análisis de necesidades formativas directivas no se hace explícito. Esto puede conducir a pensar que, en realidad, no parten de postulados teóricos.

Por otra parte, en todos los trabajos revisados se habla de necesidad de formación. Con la utilización de esta etiqueta se asume, a priori, que es la formación la estrategia indicada para resolver la necesidad.

En tercer lugar, en los casos donde se define necesidad se entiende como tal cuestiones diferentes. En la mayoría de los casos, se habla de discrepancias en conocimientos y/o las habilidades (Swierczek y Carmichael, 1985; Ford y Noe, 1987; McEnery y McEnery, 1987; Guthrie y Schwoerer, 1994, 1996) Todos los trabajos revisados ignoran otras características integradas en el concepto de competencia directiva (aspectos relativos al autoconcepto, motivaciones, rasgos de personalidad, roles, valores o creencias), que también son imprescindibles para el desempeño experto del puesto directivo.

Finalmente, los conocimientos y/o habilidades que consideran los autores, se derivan de las funciones clásicas directivas (Bernick y otros, 1984; Porter y McKibbin, 1988; Tharenou, 1989, 1991), lo cual representa una visión tradicional del trabajo directivo, ignorándose las aproximaciones actuales que se centran en las competencias directivas. En los restantes estudios no se especifican las fuentes (postulados teóricos o estudios previos) de las que se parte para proponer los ítems que componen los cuestionarios.

##### *B) Sesgos metodológicos*

Quizás la limitación más importante de estos estudios es la medición de las necesidades. No existe una forma compartida de medirlas, ya que los diferentes autores utilizan metodologías diferentes. Únicamente McEnery y

McEnery (1987) emplean una medida de discrepancia (discrepancias entre el nivel deseado de habilidad y el nivel de habilidad actual), según el planteamiento de Mager y Pipe (1970). En otros casos, no se utiliza una medida de discrepancia sino que se utiliza una escala tipo Likert mediante la que se pregunta al directivo en qué medida considera que necesita formación en ese tema (Ford y Noe, 1987; Tharenou, 1989, 1991; Guthrie y Schwoerer, 1994, 1996). Esto, en realidad, puede constituir más una demanda o preferencia que una necesidad. En los restantes estudios ni tan siquiera se explica cómo se miden las necesidades.

Una segunda limitación se refiere a la determinación de las necesidades. Aunque la mayor parte de los autores diferencian entre conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar adecuadamente el puesto de trabajo, a la hora de analizar las necesidades no se miden de forma separada, sino de forma conjunta. Por ello, no se dispone de información sobre si el directivo posee un déficit de conocimientos y/o habilidades, lo cual tendría implicaciones prácticas formativas, ya que no es lo mismo no disponer de conocimientos (saber) sobre una temática concreta, que no disponer de habilidades (saber hacer) requeridas para aplicar esos conocimientos.

Las limitaciones teóricas y metodológicas expuestas evidencian el estado inicial en el que se encuentra la literatura teórico-práctica sobre análisis de necesidades formativas directivas. Siguiendo a Tharenou (1989, 1991), se requieren más estudios empíricos sobre los procedimientos para analizar necesidades, comparando las necesidades identificadas a través de diferentes técnicas y a partir de diferentes fuentes y tipos de datos.

En definitiva, los estudios revisados sobre análisis de necesidades de competencias en directivos, utilizan la etiqueta de necesidad de formación, asumiendo que es formación la estrategia idónea para la solución de la necesidad. Además, el estado de la investigación se encuentra en un nivel inicial y los estudios empíricos revisados (donde se utiliza, principalmente, la autoevaluación) adolecen de importantes limitaciones teóricas y metodológicas que exigen un importante esfuerzo investigador en el futuro.

Con el objetivo de superar algunas de las limitaciones de las investigaciones revisadas, en esta tesis se propone el estudio empírico sobre las necesidades de competencias de los directivos del sector turístico valenciano. Por este motivo, a continuación, se ofrece una perspectiva general

sobre este sector, prestando especial atención al conjunto de características de los organizaciones turísticas que poseen implicaciones para su gestión.

## **2.5. CARACTERÍSTICAS Y RETOS DEL TURISMO. IMPLICACIONES PARA SU GESTIÓN**

La industria turística española y valenciana constituye una de las principales fuentes de riqueza y empleo a nivel nacional y regional. En los últimos años ha experimentado un crecimiento, en términos cuantitativos y cualitativos. En la Comunidad Valenciana, el modelo turístico dominante está constituido por el atractivo de los recursos naturales, fundamentalmente el denominado “sol y playa”. Sin embargo, existen esfuerzos por potenciar otras formas de turismo, como el rural. Además, las empresas turísticas, como organizaciones de servicios que son, poseen rasgos peculiares que las distinguen de otros tipos de organizaciones. Así, en este apartado se estudia el turismo como actividad económica nacional y regional, también sus retos futuros y las características distintivas de este tipo de organizaciones, que poseen implicaciones para su gestión.

### **2.5.1. El turismo como actividad económica nacional y regional**

El turismo puede ser estudiado desde diversas perspectivas y disciplinas, dada la complejidad de las relaciones entre los elementos que lo forman y los trascendentales impactos económicos, socioculturales y medioambientales que posee. Esto ha generado un debate, todavía abierto, para intentar llegar a un concepto unívoco y estándar del turismo que quede reflejado en una definición universal. Pese a la diversidad de conceptualizaciones del término turismo, la OMT (1998) apunta la existencia de cuatro elementos que son comunes a todas las definiciones: *“existe un movimiento físico de los turistas que, por definición, son quienes se desplazan fuera de su lugar de residencia; la estancia en el destino ha de ser durante un período determinado de tiempo, no permanente; el turismo comprende tanto el viaje hacia el destino como las actividades realizadas durante la estancia y por último, cualquiera que sea la motivación para viajar, el turismo abarca los servicios y productos creados para satisfacer las necesidades de los turistas”* (p.45).

La industria turística se caracteriza por su gran complejidad, como consecuencia de la diversidad de sectores económicos involucrados en su

desarrollo. La relevancia del turismo doméstico e internacional en la economía mundial es tal, que aporta actualmente alrededor de 3.4 billones de dólares al PIB mundial, constituyendo uno de los principales motores del crecimiento económico mundial (OMT, 1998).

Si nos centramos en **España** y según Camisón y Monfort (1993), el turismo se ha desarrollado en cuatro grandes etapas. Las dos primeras caracterizan el ciclo de expansión (años 1960-1975) y la posterior crisis del turismo de masas (años 1975-1980). A partir de 1980, se inicia una tercera etapa que los autores definen como “*Consolidación y racionalización del modelo turístico de masas*” (años 1980-1987). Por último, a partir de 1988 se inicia la cuarta etapa, denominada “*Agotamiento del modelo de turismo de masas*”, en la cual estamos actualmente inmersos. En este último período, se ha producido una importante contracción del turismo de calidad procedente de ciertos países y un cambio de la composición de demanda. Esto ha sido como consecuencia del agotamiento del modelo de turismo de masas (“sol y playa”) iniciado en los años 70 y consolidado, de forma progresiva, en las dos décadas pasadas.

El turismo es el complejo de actividad más importante en nuestra economía (Ebinger, 1994). De hecho, la demanda turística aporta el 9.3% a la formación del PIB y da empleo a alrededor de un 8% de la población ocupada y, aproximadamente, a un 6.5% de la población económicamente activa. En España, alrededor de 1,000,000 de personas trabajan en actividades relacionadas con el turismo, de las cuales un 60% son empleos directos y un 40% son empleos indirectos. Según los últimos datos de la OMT (1998) referidos a 1996, España es el cuarto destino mundial en recepción de turistas, después de Estados Unidos, Italia y Francia. En concreto, el turismo español se define por su carácter estacional. Así, el 50% de los visitantes que llegan cada año se concentran en la temporada de verano (Junio - Septiembre). Además, los turistas se alojan preferentemente en hoteles (54.3% del total de visitantes) y en segundo lugar, en apartamentos (el 32% del total). En cuanto a los destinos turísticos, Cataluña ocupa el primer puesto como destino principal de turistas (21.87%), a continuación se sitúan Baleares (17.42%), Canarias (16.18%), Andalucía (13.14%) y Comunidad Valenciana (12.82%) (ZONTUR, 1997).

En cuanto a la Hostelería<sup>14</sup> española, puede afirmarse que es un sector integrado por pequeñas y medianas empresas. Por ejemplo, dentro de la actividad económica de hoteles, más del 93% de las empresas se sitúan en los estratos de menos de 50 asalariados. También es reseñable que más del 56% de las empresas del sector de Hostelería situadas en los estratos de más de 50 trabajadores son hoteles (ZONTUR, 1997).

La **Comunidad Valenciana**, se ha convertido en uno de los destinos mediterráneos preferidos del turismo internacional de los últimos decenios (Vera y Monfort, 1994). El estudio de las características del sector turístico valenciano excede los objetivos de esta tesis; por ello, remitimos al lector interesado en profundizar en este ámbito a la Agència Valenciana del Turisme (2000a). En cualquier caso, se ofrece una perspectiva general del turismo valenciano, que permitirá entender las principales características del sector en esta región.

Un dato representativo de la transcendencia económica del turismo en la comunidad se refiere a las cifras de la población empleada en este sector. Sin embargo, la diversidad de actividades susceptibles de conceptualizarse como turísticas dificulta la medición del empleo turístico directo. Por ello, suelen utilizarse indicadores parciales, como la cifra de población activa en el sector de la Hostelería, que según datos de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística, supone alrededor de un 6% de la población activa total. No obstante, se acepta comúnmente que el empleo generado por el turismo en la Comunidad Valenciana, computando sus efectos directos e indirectos, supera el 10% de la población activa (más de 150,000 personas) (Comité Econòmic i Social de la Comunitat Valenciana, 2000).

La región valenciana ha logrado una posición consolidada dentro del segmento “sol y playa” (Morant y Monfort, 1992; Vera y Monfort, 1994) y alguno de sus municipios, como Benidorm (Alicante), es paradigma de este modelo turístico. La Comunidad Valenciana ocupa el quinto lugar como destino turístico a nivel nacional y constituye el 8.2% del total de plazas de hoteles en España (Agència Valenciana del Turisme, 2000a). Tal y como puede verse en la tabla siguiente (Ver TABLA 2.5), desde 1975 hasta la actualidad, se ha producido un notable incremento del número de plazas de alojamiento (hoteles y campings),

---

<sup>14</sup> Según la clasificación nacional de actividades económicas (CNAE), el sector de Hostelería agrupa 6 categorías: Hoteles, Campings, Restaurantes, Establecimientos de bebidas, Comedores colectivos, y Otras actividades de Hostelería.



pese al claro descenso ocurrido en las plazas de hostales, que en la actualidad constituyen menos de la mitad que en 1975.

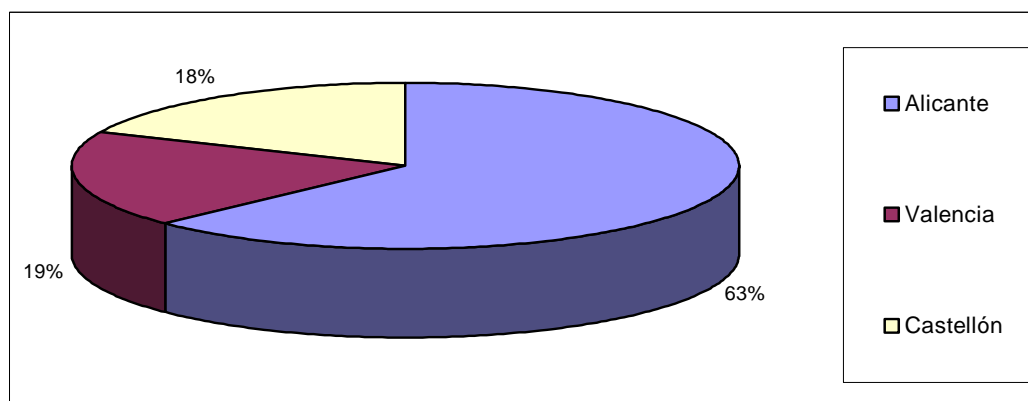
TABLA 2.5. Evolución de la oferta básica turística de alojamiento (plazas) en la Comunidad Valenciana

	1975	1980	1985	1990	1997	1999
Hoteles	57,835	59,839	59,270	60,871	75,675	79,712
Hostales	15,145	14,974	15,251	13,196	6,775	6,490
Campings	36,968	46,400	51,127	54,164	67,953	65,918
TOTAL	109,948	121,213	125,648	128,231	150,403	152,120

Fuentes: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Morant, A. y Monfort, V.M. (1992). La actividad turística y su promoción desde la Comunidad Valenciana. *Papers de Turisme*, 8/9, 54-74; Agència Valenciana del Turisme (1998). *Oferta turística municipal y comarcal 97* y Agència Valenciana del Turisme (2000b). *Oferta turística municipal y comarcal 1999*.

Sin embargo, existe un claro desequilibrio entre las distintas zonas geográficas de la Comunidad Valenciana, como se aprecia en el gráfico siguiente (Ver GRÁFICO 2.1.). La provincia de Alicante supone el 62.82 % de las plazas totales de hoteles en la región. En concreto, Benidorm supone el 42.29% del total de plazas hoteleras de la región. La provincia de Castellón supone sólo el 17.79% de la oferta hotelera regional. Concretamente, la localidad costera de Peñíscola constituye el 41.19% de la provincia de Castellón. La provincia de Valencia supone el 19.38% de las plazas hoteleras valencianas. La ciudad de Valencia es la que recoge el mayor porcentaje de plazas hoteleras de la provincia (46.89% del total provincial) (Agència Valenciana del Turisme, 2000b). Además, la mayor parte de hoteles pertenece a categorías intermedias, siendo casi inexistentes los hoteles de cinco estrellas. Esto indica que el segmento de demanda es de bajo - medio poder adquisitivo.

GRÁFICO 2.1. Oferta de plazas hoteleras en 1999 por provincias en la Comunidad Valenciana



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Agència Valenciana del Turisme (2000b). *Oferta turística municipal y comarcal 1999*, Valencia.

En cuanto a la restauración, puede señalarse que el grueso de la oferta tanto en número de establecimientos como en plazas, como puede verse en la tabla siguiente (Ver TABLA 2.6), sigue concentrándose en las categorías inferiores (uno y dos tenedores), que representan el 99% de las plazas totales. También en este caso se evidencia un predominio de usuarios de bajo – medio poder adquisitivo. Territorialmente, la provincia de Valencia es la que mayor número de plazas aporta, ya que dispone de un 45% de las mismas. Alicante recoge el 39% de las plazas y Castellón el 16% restante.

TABLA 2.6. Plazas de restauración por categorías y provincias en 1999

TENEDORES	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	TOTAL
PROVINCIA						
Castellón	53,119	34,935	1,100	180	0	89,334
Valencia	121,805	128,178	1,071	110	0	251,164
Alicante	111,122	103,101	1,984	602	40	216,849
TOTAL	286,046	266,214	4,155	892	40	557,347

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados la Agència Valenciana del Turisme (2000b). *Oferta turística municipal y comarcal 1999*, Valencia.

Otra característica definitoria del turismo valenciano es el desequilibrio Litoral - Interior, pues la oferta y también la demanda hotelera de la región se concentra en los destinos del litoral. Así, el 93.6% de las plazas ofertadas por los hoteles se localizan en el litoral. Similar comportamiento manifiesta la oferta

en las tres provincias, aunque existen algunos rasgos diferenciales entre sí. La provincia de Alicante es la que manifiesta un mayor desequilibrio en este aspecto. Su litoral aglutina el 97.0% de las plazas de sus hoteles, siendo los porcentajes de Castellón y Valencia del 89.2% y 86.7% respectivamente. En cuanto al turismo rural, el 57% de las plazas las encontramos en los albergues turísticos, casi el 46% las proporcionan las casas rurales y tan sólo el 1% las acampadas en finca rural. La provincia de Castellón aglutina la mayor parte de las plazas con un 52.55% de las mismas, mientras que Alicante y Valencia recogen el 20.1% y el 27.35% respectivamente (Agència Valenciana del Turisme, 1999).

La estacionalidad (una mayor afluencia de visitantes en los meses de verano) (ZONTUR, 1997; Agència Valenciana del Turisme, 1999 y 2000a) es otro rasgo definitorio del modelo turístico valenciano, y compartido con el resto de destinos mediterráneos (Frangialli, 1993). Este fenómeno es más notable en las zonas litorales que en las urbanas, donde sucede el fenómeno inverso. Aunque esto ha venido reduciéndose ligeramente en el transcurso de los últimos años (Morant y Monfort, 1992). Así, el índice de estacionalidad general ha disminuido en el período 1986-1999 casi un 3.2%, pasando del 38.1% de 1986 al 34.9% en 1999. Gran parte de esta reducción se debe a que el primer destino turístico valenciano, Benidorm, ha conseguido un elevado grado de ocupación durante todos los meses del año (Agència Valenciana del Turisme, 2000a).

En definitiva, tanto España como la Comunidad Valenciana, en particular, constituyen importantes zonas receptoras de turismo nacional e internacional. El turismo constituye la actividad económica más relevante a nivel nacional y regional, siendo el denominado turismo de “sol y playa” de carácter estacional, el modelo predominante en la región valenciana. Además, el turismo es importante en la economía regional ya no sólo en la actualidad, sino especialmente a medio y largo plazo. En este sentido, el sector se enfrenta a ineludibles retos de futuro, tal y como se verá en el apartado siguiente.

### **2.5.2. Principales retos futuros del sector turístico valenciano**

Quizás, la mayor problemática con la que se enfrenta el turismo valenciano en la actualidad es la relativa al agotamiento del modelo turístico del mediterráneo español de “sol playa” y también “precio” (Torres, 1990; Vera, 1994; Ebinger, 1994; Vera y Monfort, 1994; Agència Valenciana del Turisme,

1999). Este modelo ha sido de crecimiento rápido, improvisado en no pocas ocasiones, “sobrevenido”, donde la oferta ha estado guiada por los impulsos de la demanda, muchas veces, sin objetivos de planificación y no valorando nunca los verdaderos efectos y la capacidad de arrastre en la estructura regional.

Desde mediados del último decenio, este modelo de turismo de masas de medio - bajo poder adquisitivo ha entrado en una situación de agotamiento. Influyen en el nuevo panorama los escenarios internacionales y las condiciones de competitividad, la necesidad de adecuar la oferta a las motivaciones cambiantes de la demanda, que además exige una mayor calidad en la prestación del servicio. Para ello, se deben aprovechar los actuales puntos fuertes de la estructura productiva turística e identificar aquéllos que pueden contribuir a la competitividad futura (Vera, 1994). En el caso del turismo valenciano, desde la Generalitat Valenciana, a través de la Agència Valenciana del Turisme, se está desarrollando en los últimos años una política que entre otras cosas, se fundamenta en la diversificación del producto turístico (turismo de salud, turismo de congresos y turismo rural) y la potenciación de la oferta complementaria y de ocio (Agència Valenciana del Turisme, 1999 y 2000a).. Esto se realiza con el fin de atender a los cambios cualitativos que se están produciendo en la demanda.

Ahora bien, para que tanto la diversificación del producto turístico, como el desarrollo de la oferta complementaria y de ocio tengan éxito es necesario, por un lado, que mejore la calidad de servicio (Camisón y Monfort, 1993). Para ello, es fundamental, la mejora de la cualificación profesional de las personas que trabajan en el sector turístico (Luque, Ramos, Tordera, Martínez-Tur y Peiró, 1995; ZONTUR, 1997, Agència Valenciana del Turisme, 2000a). En este marco, pues, el estudio de sus competencias resulta esencial.

Quizás, el mayor reto con el que se enfrenta el turismo valenciano a corto, medio y largo plazo es el de diversificación del producto turístico. Si se atiende a las modalidades turísticas de “sol y playa”, aparece que en los últimos años se ha producido un importante auge. Concretamente, el turismo de salud constituye, junto al turismo rural y el de congresos, una posibilidad real de configurar un producto global multiforme. Desde 1997, los resultados obtenidos por este subsector, un claro ejemplo de turismo desestacionalizado, se consideran muy favorables. Por ejemplo, desde 1990 hasta 1998 el porcentaje de pernoctaciones hoteleras generadas por el termalismo ha crecido un 92% (Agència Valenciana del Turisme, 1999). Sin embargo, todavía son

pocas las personas que se decantan por este tipo de turismo, que quizás tiene como uno de sus principales inconvenientes, su coste elevado.

El turismo rural, desde su regulación en 1994, sigue desarrollándose a un ritmo de crecimiento elevado. En 1998, el incremento del número de plazas llega a ser casi de un 57%. Con el objetivo de potenciar el turismo rural se han puesto en marcha diversas iniciativas. Ahora bien, pese a encontrarse en plena fase de desarrollo, todavía está lejos de haber alcanzado su madurez. (Agència Valenciana de Turisme, 1999). Según esta institución, el reto en este tipo de turismo es *“elaborar un producto sostenible, ...que contemple la conservación de los recursos naturales, la recuperación del patrimonio cultural y arquitectónico, el mantenimiento de las relaciones sociales de los núcleos rurales y, en definitiva, que no suponga ninguna agresión al medio rural”* (p.27).

El turismo de congresos es otra forma alternativa de hacer turismo. Valencia ciudad y alrededores (Palacio de Congresos y Feria de Muestras) concentran buena parte de los congresos y ferias de la Comunidad Valenciana (en 1999 se celebraron 408 eventos de este tipo); a continuación, se sitúa Alicante con 114 eventos y, en Castellón, la próxima entrada en funcionamiento del proyecto Castellón Cultural permitirá la celebración de congresos y eventos similares (Agència Valenciana de Turisme, 2000a). Sin embargo, el turismo de congresos todavía dista mucho de constituir una modalidad importante en el conjunto del turismo valenciano.

Así pues, como solución a la saturación del modelo de “sol, playa y precio”, tras décadas de explotación de esta fórmula como único reclamo turístico, se apuesta por el desarrollo de otras modalidades de turismo (salud, rural y de congresos). No obstante, hay que subrayar que la fórmula de “sol, playa y precio” no es irrenunciable, pero mejorable (Vera, 1992).

#### Potenciación de la oferta complementaria y de ocio

Junto a la oferta básica del sector, en los últimos años se ha desarrollado una oferta complementaria para atender las exigencias más complejas de una demanda de “ocio activo”. Así, aparecen los parques acuáticos, los campos de golf, los puertos deportivos (Morant y Monfort, 1992) o proyectos más ambiciosos como el parque temático Terra Mítica de Benidorm, el Palacio de Congresos, la Ciudad de La Luz en Alicante, el proyecto Castellón Cultural y, por último, el resto del proyecto Ciudad de las

Artes y de las Ciencias de Valencia. Todos estos proyectos además de suponer una importante oferta complementaria, constituyen elementos de atracción de nuevos segmentos de la demanda (Agència Valenciana de Turisme, 1999). De esta forma, la creciente diversificación del producto turístico permitirá atender los cambios cualitativos de la demanda (tendencias más personalizadas y menos masificadas) (Vera, 1994). Sin embargo, esto no puede funcionar si no va acompañado de un incremento de la calidad en la prestación de servicios turísticos.

### Incremento de la calidad en la prestación de servicios turísticos

No existe desacuerdo entre los diferentes colectivos implicados en el ámbito turístico, en cuanto a la necesidad de mejorar la calidad de servicio a corto, medio y largo plazo, como estrategia para mantener y mejorar la competitividad de los establecimientos turísticos (Armistead, 1989). El indudable papel de la calidad de servicio en el turismo se ha puesto de relieve en diferentes planes estratégicos (p.e. Libro Blanco del Turismo de la Comunidad Valenciana, Plan Marco para la Competitividad del Turismo Español: FUTURES). Asimismo, diversas instituciones apoyan la mejora de la calidad con iniciativas motivadoras, como los “Premios a la Calidad” o el “Premio a la Excelencia” o la publicación de colecciones especializadas sobre calidad en empresas turísticas (Martínez y Salanova, 1999).

Pese a esto, todavía queda un importante camino por recorrer para alcanzar niveles de calidad de servicio óptimos. De hecho, según Camisón y Monfort (1993) debe incrementarse la calidad de la oferta turística valenciana, pues todavía es uno de los pilares más débiles del modelo turístico valenciano. Lo cierto es que este modelo no ha sabido introducir en su desarrollo las mejoras y modernizaciones al alcance de la actividad turística, que podían haber enriquecido y diferenciado el modelo. Esto ha sido consecuencia de la falta de inversiones en el sector, a pesar de haberse generado, durante años, excedentes empresariales suficientes para ese fin (Vera y Monfort, 1994).

### Mejora de la cualificación profesional

Si no existe duda sobre la importancia de la calidad de servicio en los establecimientos turísticos, tampoco existe sobre la importancia del desarrollo de sus recursos humanos, a fin de mantener y mejorar la competitividad de las empresas y afrontar los cambios que en turismo pueden producirse. En este

marco, la formación se configura como uno de los factores clave del éxito para la industria turística en los albores del siglo XXI (Zeiger y Caneday, 1990; Abellán, Fayos y Franco, 1991; García, 1992; Morant y Monfort, 1992; Camisón y Monfort, 1993; López, 1993; Molés, 1995; Moutinho, McDonagh, Peris y Bigné, 1995; Jafari y Fayos, 1996; Peiró, 1997b; ZONTUR, 1997). En palabras de la Organización Internacional del Trabajo *“La industria turística, que continúa creciendo en los años 90, se ve amenazada, sin embargo, por una seria escasez de mano de obra cualificada. Los sistemas de formación deben adaptarse rápidamente para poder hacer frente a la demanda generada por el crecimiento dinámico del sector”* (1989; p. 73-75, cit. en Abellán y otros, 1991).

Esta situación es especialmente grave en el caso de España, donde el fuerte crecimiento cuantitativo de la demanda registrado en los últimos 30 años, no ha ido acompañado de un incremento de mano de obra cualificada. Por tanto, existe un déficit en la oferta de profesionales cualificados. El rápido crecimiento, la masificación y la concentración temporal de la actividad (estacionalidad del turismo) y la inadecuación de los planes educativos, han sido algunos de los factores que han marcado la formación en turismo en España en las últimas tres décadas (Abellán y otros, 1991). Esto ha conducido, en los últimos años, al desarrollo de numerosos estudios acerca de la situación formativa de los profesionales de turismo (p.e. ZONTUR, 1997).

Camisón y Monfort (1993) realizan un simplificado análisis de la situación formativa de los empleados en turismo, distinguiendo dos etapas. En los primeros años de expansión del turismo, el mercado de trabajo no pudo absorber el incremento de la oferta y tuvo que recurrir a mano de obra externa al mercado laboral sectorial, por tanto, mano de obra no cualificada para desempeñar las tareas propias de estos puestos, sin mecanismos de formación, con gran rotación del personal (más del 50% de la plantilla cada año) y con un nivel cultural bajo. Los trabajadores más destacados de esta generación son los que hoy ocupan los puestos cualificados o de responsabilidad.

Con la transformación de la cualificación en la etapa de la industrialización del hotel, la situación es diferente. Existe un amplio mercado de trabajo con carácter temporal, debido a la estacionalidad del sector, que tiene experiencia y un cierto nivel de cualificación. Ahora bien, las empresas recurren menos al mercado de trabajo, pues desde hace algunos años tienen estancadas o incluso reducen sus plantillas. Sin embargo, sigue existiendo un

déficit de personal específico en el sector. Escasean los profesionales experimentados, por carecer de centros de formación especializados de calidad, la duración larga de la jornada laboral y los salarios bajos, no siempre a la altura del esfuerzo, forman un panorama poco idóneo para proponer cualquier actividad formativa. Además, se sigue igualmente manteniendo la contratación temporal de trabajadores de otros sectores o desempleados, con baja cualificación y carentes de los mínimos requisitos para asegurar una cierta calidad de servicio, especialmente por hoteles y restaurantes, sobre todo establecimientos de temporada del litoral.

Torres (cit. en Vera, 1995) añade que la formación turística en España todavía es insuficiente (notable desproporción entre la importancia real del turismo en la economía española y la atención científica que se dedica al tema) y también es incompleta (no se cubren las diferentes actividades y funciones turísticas, a pesar de la aparición de ofertas en los últimos años). Además, se carece de una concepción unitaria y de estrategia integrada de la formación turística (no existe una coordinación y conexión entre niveles y ciclos formativos).

Con este panorama, en la actualidad, las empresas e instituciones vinculadas al turismo se enfrentan al reto de mejorar sustancialmente la cualificación de los profesionales del sector, como factor imprescindible para mantener y mejorar la competitividad de las empresas. Pero para ello, debería incrementarse la cantidad y calidad de los programas formativos reglados y no reglados, que atiendan a las necesidades de competencias susceptibles de ser resueltas mediante formación. De esta forma, el reto de la formación continua es convertirse en un instrumento que permita: *“la mejora de la cualificación, el reciclaje debido a cambios técnicos y organizativos, la adaptación al sistema productivo de los recién incorporados y la promoción interna de los trabajadores”* (Peiró, 1997b; p. 114).

En definitiva, el sector turístico valenciano se enfrenta con importantes retos futuros si desea mantener y/o mejorar su competitividad (diversificación del producto turístico, potenciación de la oferta complementaria y de ocio, incremento de la calidad en la prestación del servicio y mejora de la cualificación profesional). En este contexto, el papel del gerente resulta de suma importancia, ya que, además, se encuentra al frente de organizaciones con características diferentes a las de las organizaciones de producción, tal y como se verá a continuación.



### **2.5.3. Características de las organizaciones turísticas. Principales implicaciones para su gestión**

Las organizaciones de servicios, cada vez más frecuentes en nuestra sociedad, poseen características diferentes a las organizaciones de producción, lo cual tiene claras implicaciones para su gestión.

Como se ha indicado al comienzo de esta tesis, una de las importantes transformaciones del mercado de trabajo se deriva del cambio de orientación de la economía: los sectores terciario y cuaternario están cobrando mayor importancia y, en ellos se ha dado un crecimiento importante de puestos de trabajo (Goldstein, 1989; Bowen y Cummings, 1990; Goldstein y Gilliam, 1990; Sherman y Bohlander, 1992; Goldstein, 1993; Furnham, 1997; Thayer, 1997; Haccoun y Saks, 1998). Estos puestos están caracterizados por un incremento en la importancia de “trabajar con la gente”, es decir, trabajar con clientes, más que trabajar fundamentalmente con compañeros y cosas (Klein y Hall, 1988, *cits.* en Goldstein y Gilliam, 1990). Paralelamente al crecimiento de organizaciones de servicios, se ha generado un volumen considerable de literatura que intenta, caracterizar y definir este tipo de organizaciones y también diferenciarlas de las organizaciones de producción de bienes manufacturados (Ramos, 1993).

El término “servicio” implica la introducción de un nuevo parámetro conceptual en la estructuración y clasificación de las organizaciones y, esto debe enfocarse de forma diferente a como se enfocan los productos (Bowen y Cummings, 1990). En realidad, este parámetro debe entenderse como un continuo, con dos polos extremos. Por un lado, estarían las organizaciones productoras de bienes o de manufactura y, por otro, las organizaciones de servicios; de modo que no cabría establecer una dicotomía, sino más bien una clasificación gradual. Así pues, nos encontramos desde organizaciones que sólo poseen un escaso porcentaje de servicios, hasta organizaciones, situadas en el otro extremo, que trabajan esencialmente con aspectos intangibles (Oberoi y Hales, 1990; Ramos, 1993; Luque y otros, 1995).

En primer lugar, desde la literatura se han señalado las singularidades de los servicios y sus consecuencias para el funcionamiento organizacional (Roth y Bozinoff, 1989; Rushton y Carson, 1989; Bowen y Cummings, 1990; Oberoi y Hales, 1990; OMT, 1998). Veamos cuáles son sus características.

1. Intangibilidad. Los servicios son inmateriales e intangibles físicamente. Mientras los productos son objetos que se adquieren, los servicios son experiencias. La calidad de servicio ofrecido sólo puede evaluarse una vez se ha prestado el servicio, no antes. Sin embargo, esto presenta ciertas dificultades, ya que al tratarse de experiencias más que de objetos se hace difícil establecer criterios específicos y estandarizados de calidad (Bowen y Cummings, 1990).

2. Participación directa del cliente en la producción del servicio. Los consumidores del servicio tienden a participar en la producción y entrega de los servicios que consumen. Esto determina una conceptualización de servicios según el grado de implicación que exijan. Así, nos podemos encontrar con servicios muy interactivos (p.e. la educación) y otros poco interactivos o que requieren poca participación del cliente (p.e. cirugía) (Bowen y Cummings, 1990).

3. Simultaneidad. Los servicios tienden a producirse y a consumirse simultáneamente, de forma que el cliente o usuario tiene que estar presente durante la prestación del servicio. Por tanto, las personas están implicadas en el proceso de producción y consumo, son parte misma del servicio. Por ello, la gestión, el servicio y la infraestructura deben estar en concordancia con las necesidades y exigencias de los usuarios.

4. Heterogeneidad. Esto significa que el servicio está basado en una ejecución personalizada. La entrega varía de un consumidor a otro, de un proveedor a otro y de un momento a otro. Esto se debe a la impredecibilidad del servicio: muchas variables influyen en que la entrega del mismo sea más o menos satisfactoria para el cliente (OMT, 1998). Así pues, la calidad depende de la evaluación subjetiva de la experiencia que haga cada cliente (Oberoi y Hales, 1990).

5. Caducidad del servicio. Un servicio no puede producirse y guardarse para ser utilizado en otro momento. El servicio se presta en un momento y lugar determinado. Una vez prestado, desaparece, muere, es decir, no se puede recuperar posteriormente (Ramos, 1993).

Todos estos aspectos, que crean cierta inseguridad en la entrega de los servicios (OMT, 1998) inciden en el trabajo de los directivos. En este sentido, Ramos (1993) señala las implicaciones que las características de los

servicios tienen sobre el trabajo de los directivos en cinco áreas de gestión. Estas áreas son:

1. Dirección estratégica. Riddle (1990) señala cuatro aspectos clave a considerar a la hora de desarrollar planes estratégicos. El primero es la *identificación del tipo de servicio* e incluye a su vez: foco de responsabilidad (ante quién debe la dirección rendir cuentas), opciones de desarrollo de carrera y tipo de entrenamiento del personal que resulta necesario. El segundo aspecto consiste en *el nexo entre el diseño del servicio y las necesidades implícitas de los clientes*, que incluye a su vez la accesibilidad (coste o esfuerzo de acceso) para los clientes potenciales, el entorno donde se presta el servicio y el estilo de prestación de dicho servicio. El tercer aspecto es la *orientación al cliente*, que tiene tres componentes: la consistencia (a lo largo del tiempo, lugar, empleados, clientes y servicios), la atención al cliente y la capacidad de recuperación ante los errores. El cuarto y último aspecto se refiere al *crecimiento*, tanto a nivel *interno* (p.e. capacidades excedentes de la organización, desarrollo de una especialidad en la prestación del servicio, el ciclo directivo y factores culturales implicados en el crecimiento nacional o internacional), como a nivel *externo* (introducción de la telemática, utilización de proveedores externos y privatización). Pese a que Riddle (1990) establece que estos aspectos deben tenderse en cuenta en la dirección estratégica de organizaciones de servicios, Ramos (1993) propone que al desarrollar estrategias en este sector se pueden aplicar los mismos principios básicos que en toda organización, pero considerando las dimensiones y variables distintivas de las organizaciones de servicios.

2. Organización y dirección de recursos humanos. El contacto con el cliente es un aspecto clave para el éxito en la prestación del servicio, por lo que en estas organizaciones debe establecerse una orientación al cliente (Ramos, 1993). Así, las habilidades sociales de los profesionales del sector son uno de los criterios más relevantes de la calidad de servicio y la satisfacción del usuario (Luque y otros, 1995). Asimismo, es conveniente la interacción entre el departamento de recursos humanos y el de marketing para la difusión y aceptación de los servicios que se ofrecen, la captación y mantenimiento de clientes, la elaboración de una imagen determinada de la organización, etc. También posee gran relevancia para la dirección de recursos humanos la motivación del denominado personal "de no carrera", ya que son éstos quienes están en contacto con los clientes. Este colectivo raramente alcanza puestos

directivos y sus tareas suelen ser más rutinarias. Otra cuestión a tener en cuenta es la dispersión geográfica de las organizaciones, porque puede conducir a que se den tensiones entre las personas de la oficina central y los supervisores de los puntos de contacto (Willman, 1989). Por último, y aunque la dirección de recursos humanos no llega a considerar a los clientes como el propio personal, la interacción con los clientes debe ir dirigida a obtener de los mismos aquellas conductas necesarias para la correcta prestación del servicio (Riddle, 1990).

3. Dirección de operaciones. La operación de servicios difiere de la operación de producción de bienes. También difiere en función de la intensidad de las características de servicio (intangibilidad, simultaneidad de la producción y el consumo, grado de participación del cliente, etc.) De esta forma, la dirección operativa, que se encarga de diseñar los procesos de prestación del servicio, diferirá en función de dónde se sitúe en el continuo bienes - servicios (Ramos, 1993).

4. Marketing. Muy probablemente, el ámbito que se ve más afectado por las características diferenciales de los servicios, en contraposición a los productos, es el de la dirección de marketing (Ramos, 1993). En este sentido, posee gran importancia la relación entre empleados y clientes (los responsables de marketing deben preocuparse por las habilidades interpersonales del personal operativo y por la forma en que se presta el servicio). Por ello, el marketing debe integrarse con las funciones de recursos humanos y dirección operativa (Riddle, 1990). También debe considerarse la dificultad de evaluar la calidad recibida y de conocer las necesidades de los clientes en este tipo de organizaciones. Asimismo, las técnicas de marketing que se utilicen deben adaptarse a las características peculiares de los servicios (intangibilidad, carácter perecedero, heterogeneidad de los servicios, simultaneidad de la producción y del consumo). Por ejemplo, la intangibilidad, la imposibilidad de almacenar el servicio, la heterogeneidad de los servicios y la dificultad de garantizar su consistencia, pueden conducir a que la promoción del servicio no responda a la prestación del mismo (Ramos, 1993).

5. Calidad. Existen multitud de estudios que tratan de analizar qué es la calidad de servicio y cuáles son sus tipos o factores. Las características específicas de los servicios antes mencionadas (intangibilidad, participación directa del cliente en la prestación del servicio, simultaneidad, heterogeneidad y caducidad del servicio), inciden en la calidad de los aspectos tangibles (comida,

equipamientos, etc.) y de los aspectos intangibles (empatía, relación con los usuarios, etc.). Esto hace imprescindible que se lleve a cabo una política de personal que favorezca que las personas de la organización se impliquen en la prestación de un servicio de calidad. Por tanto, en la medida en que las organizaciones ofrezcan un servicio de calidad, la supervivencia y competitividad de la organización a corto, medio y largo plazo está más garantizada que en aquellas organizaciones donde la gestión de la calidad no forma parte del plan estratégico de la empresa. Además, teniendo en cuenta la participación activa del cliente en la prestación del servicio, resulta esencial el papel del capital humano de la organización para atender las demandas de los usuarios.

En definitiva, las características peculiares de las organizaciones de servicios (entre las que se cuentan las organizaciones turísticas) han de tomarse en consideración a la hora de gestionar este tipo de organizaciones. Como consecuencia de los rasgos distintivos de estas organizaciones, la calidad de servicio y de sus resultados son difíciles de evaluar, incluso de controlar y mucho más de garantizar a un cierto nivel a lo largo del tiempo. Además, el capital humano en las organizaciones de servicios juega un papel primordial. Incluso puede afirmarse que el principal capital de estas organizaciones son las personas, siendo su capacidad para satisfacer al consumidor un activo fundamental (OMT, 1998).

Una vez revisadas las características del turismo y de sus organizaciones, así como la literatura sobre análisis de necesidades formativas en general y en directivos, es posible proponer un modelo teórico que recoja e integre las aportaciones de la literatura teórico-práctica y que permita estudiar las necesidades de competencias de los directivos de turismo.

## **2.6. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS EN DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES TURÍSTICAS**

Este modelo, denominado *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas*, recoge planteamientos de los modelos anteriores y pretende resolver algunas limitaciones de éstos, con el objetivo de ser aplicable a directivos del ámbito turístico. Antes de exponer sus postulados, es imprescindible repasar,

brevemente, los modelos anteriores para comprender por qué se ha llegado a conceptualizar un modelo diferente.

### **2.6.1. Revisión de los modelos anteriores de análisis de necesidades (de formación / competencias)**

La revisión y comparación de los diferentes modelos de análisis de necesidades de formación / competencias y del modelo aquí propuesto, se realiza en base a distintos criterios. Primero, el concepto de necesidad y el proceso de análisis de necesidades. Segundo, la orientación temporal en el análisis de necesidades formativas. Tercero, el papel que juega la formación en el proceso y cuarto, las principales limitaciones de cada modelo. Un resumen comparativo de los diferentes modelos revisados en el capítulo anterior (el Modelo de Análisis del desempeño de Herbert y Doverspike, 1990, el Modelo Organización - Puesto - Persona de McGehee y Thayer, 1961, Goldstein, 1986, 1991, 1993; el Modelo de Elementos de la Organización de Kaufman, 1992 a y b, 1993, 1998; el Modelo Rueda de la formación de Bee y Bee, 1994 y el Modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias (ACT/DNA) o Modelo Proactive de Peiró, 1999), en relación a estos criterios, se ofrece en la tabla siguiente (Ver TABLA 2.7).

TABLA 2.7. Revisión de modelos de análisis de necesidades (de formación/competencias)

Modelos Conceptos básicos	<b>Modelo de Análisis del desempeño Herbert y Doverspike (1990)</b>	<b>Modelo Organización - Puesto - Persona (McGehee y Thayer, 1961, Goldstein, 1986, 1991, 1993)</b>	<b>Modelo de Elementos de la Organización (Kaufman, 1992 a y b, 1993, 1998)</b>	<b>Modelo Rueda de la formación (Bee y Bee, 1994)</b>	<b>Modelo Proactive (Peiró, 1999)</b>
<b>QUÉ: Necesidad</b>	<u>Necesidad formativa:</u> Discrepancia entre el desempeño actual y el esperado, debido a una carencia de conocimientos, habilidades o aptitudes (KSAs)	<u>Necesidad formativa:</u> Discrepancia entre las KSAs que requiere el puesto y las KSAs que posee la persona.	<u>Necesidad:</u> Discrepancia entre los resultados actuales y los resultados requeridos o deseados a nivel societal, organizacional y/o individual.	<u>Necesidad de competencia:</u> Discrepancia entre el desempeño actual y el desempeño requerido debido a un déficit en competencias (patrón de conductas)	<u>Necesidad de formación / desarrollo de competencias:</u> Cualificaciones (KSAs, control, actitud y rol) de los recursos humanos que alcanzarán las demandas surgidas del sistema de trabajo de la empresa.
<b>CÓMO: Análisis / Evaluación de necesidades</b>	<u>Análisis del desempeño:</u> Identificar las discrepancias en el desempeño, determinar las fuentes (internas y externas) de las discrepancias e identificar intervenciones.	<u>Análisis o evaluación de necesidades formativas:</u> Proceso cuyo objetivo es establecer objetivos formativos. Se compone de: apoyo y análisis organizacional, análisis de requisitos, del puesto (tareas y KSAs) y de la persona.	<u>Evaluación de necesidades:</u> Proceso para identificar y priorizar las discrepancias en resultados, en función del coste de cubrir la necesidad versus el coste de ignorar dicha necesidad.	<u>Análisis de necesidades formativas:</u> proceso de: identificación del conjunto de necesidades formativas que se derivan de las necesidades de negocio, especificación de esas necesidades de una forma muy precisa y análisis de cómo resolver de la mejor forma dichas necesidades formativas.	<u>Análisis anticipatorio de necesidades de formación / desarrollo de competencias:</u> Proceso para identificar y analizar los cambios futuros que permitan una adaptación de las empresas y de los trabajadores a los cambios en el entorno y los cambios en las empresas y en las competencias de la personas.
<b>Orientación temporal</b>	Presente	Presente	Presente	Presente	Fundamentalmente futura

Modelos Conceptos básicos	<b>Modelo de Análisis del desempeño Herbert y Doverspike (1990)</b>	<b>Modelo Organización - Puesto - Persona (McGehee y Thayer, 1961, Goldstein, 1986, 1991, 1993)</b>	<b>Modelo de Elementos de la Organización (Kaufman, 1992 a y b, 1993, 1998)</b>	<b>Modelo Rueda de la formación (Bee y Bee, 1994)</b>	<b>Modelo ACT/DNA (Peiró, 1999)</b>
<b>Papel de la formación</b>	Secundario	Principal	Secundario	Principal	Secundario
<b>Principales limitaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación sólo cuando existe un déficit en el desempeño.</li> <li>- No se contempla que la causa del déficit en el desempeño sean factores internos y externos.</li> <li>- No distinción entre conducta laboral y resultados valorados.</li> <li>- No especifica cómo recoger información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las soluciones de no formación no consideradas</li> <li>- No vinculación del análisis de KSAs a la orientación estratégica y posibles cambios presentes y futuros;</li> <li>- No siempre se consulta a empleados y sindicatos.</li> <li>- Dificultad en obtener datos de los tres niveles Organización - Puesto - Persona</li> <li>- Solapamiento de los tres niveles: Organización - Puesto - Persona.</li> <li>- Planteamiento reduccionista para determinar las necesidades formativas (tareas individuales del puesto).</li> <li>- Se basa sólo en las conductas explícitas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más orientado a la organización y su contribución societal que la individuo y sus posibles déficits en competencias,</li> <li>- Complejidad del proceso (largo y costoso), más destinado a grandes organizaciones orientadas al servicio, que a pequeñas organizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cierta vaguedad con que explica la identificación de las necesidades de negocio a partir de la exploración sistemática del entorno.</li> <li>- Delimitación vaga del término competencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deja en segundo plano las necesidades actuales de competencias</li> </ul>



A) *Concepto de necesidad y análisis de necesidades*

La delimitación conceptual de necesidad varía en los diferentes modelos, aunque en la mayor parte de ellos subyace la noción de déficit, carencia o discrepancia entre lo que se tiene y lo que se debería tener. En el Modelo de Análisis del desempeño se habla de necesidad formativa y se entiende como la discrepancia entre el desempeño actual y el esperado debido a una carencia de KSAs. El Modelo Organización - Puesto - Persona también alude a necesidad de formación, conceptualizándola como las discrepancias entre las KSAs que requiere el puesto (análisis del puesto) para su desempeño adecuado y las KSAs que posee el sujeto (análisis de la persona).

El foco de atención del Modelo de Elementos de la Organización no es tanto el sujeto como la organización en su conjunto y plantea sólo la cuestión de la necesidad, definiéndola como discrepancia entre los resultados actuales y los resultados requeridos o deseados a nivel societal, organizacional y/o individual. El Modelo Rueda de la formación incorpora el término competencia, entendida como un conjunto de conductas y, define necesidad de competencia como la discrepancia entre el desempeño actual y el desempeño requerido debido a un déficit en competencias.

El Modelo Proactive se ubica en un planteamiento distinto de los anteriores, ya que no hace referencia a discrepancias desde un planteamiento basado en el puesto actual, sino que se centra en los cambios futuros de diversa índole que pueden producir necesidades de competencias en las personas. Habla, además, de necesidad de competencia, entendiéndola como las cualificaciones de los recursos humanos que alcanzarán las demandas surgidas del sistema de trabajo de la empresa. Asimismo, ofrece una definición mucho más comprensiva del término competencia, refiriéndose no sólo a las KSAs, sino que incorpora el control y la persistencia para hacer frente a las dificultades y barreras y alcanzar el desempeño (Control), la disposición para hacer y la motivación para el desempeño (Actitud) y la consecución del rol, es decir, saber cómo tratar, jugar el papel que corresponde en función de la posición que se ocupa (Rol).

En segundo lugar, respecto a la delimitación conceptual del proceso de determinación de necesidades también existe variedad. El Modelo de Análisis del desempeño incluye en el proceso la identificación de las discrepancias en el desempeño, la determinación de las fuentes (internas y externas) de las

discrepancias y la identificación de las intervenciones para resolver las discrepancias en el desempeño. El Modelo Organización - Puesto - Persona habla de evaluación o análisis de necesidades formativas, entendido como un proceso cuyo objetivo es establecer objetivos formativos, compuesto de las siguientes fases: apoyo organizacional, análisis organizacional, análisis de requisitos, análisis del puesto (tareas y KSAs) y análisis de la persona.

El Modelo de Elementos de la Organización se refiere a la evaluación de necesidades (diferenciándola de análisis de necesidades) y la define como el proceso para identificar y priorizar discrepancias en resultados en función del coste de cubrir la necesidad versus el coste de ignorarla. El Modelo Rueda de la formación alude al análisis de necesidades formativas, entendido como el proceso de identificación del conjunto de necesidades de formación que se derivan de las necesidades de negocio, especificación de esas necesidades de una forma muy precisa y análisis de cómo resolverlas de la mejor forma. El Modelo Proactive hace referencia al proceso para identificar y analizar los cambios futuros que permitan una adaptación dinámica de las empresas y de los trabajadores a los cambios en el entorno y los subsiguientes cambios en las empresas y en las competencias de la fuerza laboral, todo ello desde una perspectiva interactiva.

En definitiva, por un lado, se sitúan los modelos que desde una perspectiva reduccionista sólo tienen en cuenta o bien el déficit en el desempeño laboral del sujeto (Modelo de Análisis del desempeño) o bien sus déficits en KSAs (Modelo Organización - Puesto - Persona). Por otro, se encuentran los restantes modelos que abordan la cuestión desde una perspectiva mucho más amplia. Quizás en este sentido, la orientación más comprensiva de las expuestas aquí es la ofrecida en el Modelo de Elementos de la Organización, ya que abarca las necesidades a tres niveles: societal, organizacional e individual/grupal. El Modelo Rueda de la formación parte de las necesidades de negocio actuales para identificar las necesidades formativas, mientras que el Proactive, desde una orientación futura, anticipa las necesidades de formación/desarrollo de competencias, a partir de los cambios que se dan en el entorno y en las empresas.

### B) *Orientación temporal*

También en este aspecto se dan claras diferencias entre los modelos expuestos. Únicamente el Modelo Proactive establece, de manera explícita, la orientación futura del análisis, mientras que el resto se centra en las necesidades presentes. El resto de modelos, a excepción del Modelo de Análisis del desempeño, de una forma u otra reconocen la importancia de los cambios futuros a nivel organizacional y del puesto, aunque no los incorporan de forma explícita.

### C) *Papel de la formación*

El papel que juega la formación es también distinto, pudiéndose dividir claramente los modelos en dos grupos. Por un lado, se sitúan los modelos que establecen, de forma más o menos explícita, que la formación es la solución a la necesidad (Modelo Organización - Puesto - Persona, Modelo Rueda de la formación) y por otro, los modelos que conceden un papel secundario a la formación para resolver la necesidad (Modelo de Análisis del desempeño, Modelo de Elementos de la Organización y Proactive). De estos últimos, el Modelo de Elementos de la Organización es quien concede menos importancia a la formación.

### D) *Principales limitaciones de los modelos*

Los modelos tradicionales, que han sido las primeras aproximaciones al tema, son los que más críticas han recibido. Tanto al Modelo de Análisis del desempeño como al Modelo Organización - Puesto - Persona se les critica su carácter reduccionista, su foco exclusivo en el sujeto y su conducta laboral y el considerar que los déficits sólo pueden darse en KSAs. Al Modelo de Elementos de la Organización se le critica su orientación predominante a la organización y la sociedad, lo cual hace que este marco teórico sea más apto para grandes organizaciones destinadas al servicio. Por su parte, el Modelo Rueda de la formación muestra cierta vaguedad cuando delimita conceptualmente el término competencia y a la hora de explicar cómo identificar las necesidades de negocio. Finalmente, el Modelo Proactive que está más orientado al futuro, deja en segundo plano las necesidades de competencias actuales, cuando puede que la resolución de las necesidades presentes permita responder mejor a los cambios futuros que puedan darse en el entorno organizacional y laboral.

Una vez expuestas las limitaciones de los modelos anteriores, mencionaremos los intentos de superación desde el modelo que presentamos en este trabajo.

En primer lugar, se adopta una consideración del puesto de trabajo en base a las competencias que se requieren para su desempeño y no en base a las tareas. Esto se debe a que las tareas y puestos de trabajo cambian a menudo, por lo que es importante adoptar un constructo más estable.

Segundo, a diferencia de los modelos de Análisis del desempeño y Organización - Puesto - Persona que se centran en las KSAs, el modelo aquí propuesto incluye además otras características individuales, en la línea del planteamiento del Proactive. Estas características permiten al sujeto autorregularse y autocontrolarse en el desarrollo de su trabajo, de forma que puede manejar con éxito situaciones no programadas y desenvolverse en un entorno complejo e inestable.

En tercer lugar, frente a los modelos de Análisis del desempeño, Organización - Puesto - Persona, Modelo de Elementos de la Organización, y Rueda de la formación, y en la línea del planteamiento del Proactive, se concede un papel más relevante (se integra de forma explícita) a las posibles necesidades que pueden surgir de los cambios del entorno (sector económico). Estas necesidades pueden tener claras implicaciones para las competencias directivas futuras.

En cuarto lugar, a diferencia de los modelos anteriores, que se centran o bien en las necesidades presentes (Modelo de Análisis del desempeño, Modelo: Organización - Puesto - Persona, Modelo de Elementos de la Organización y Modelo Rueda de la formación) o bien en el futuro (Proactive), desde aquí se abordan los dos tipos de necesidades: las anticipadas (necesidades del sector con implicaciones para las competencias directivas futuras) y las correctivas (discrepancias en las competencias que se dan en el momento presente).

Finalmente, a diferencia de los modelos Organización - Puesto - Persona y el de Rueda de la formación, el papel que juega la formación en el modelo que aquí presentamos no es exclusivo para la resolución de las necesidades de competencias, al igual que señalan los restantes modelos revisados. En concreto, la formación desde el planteamiento aquí propuesto

permitiría atender, especialmente, determinadas necesidades de competencias pero no otras.

### 2.6.2. Delimitación conceptual de los términos del modelo

El **análisis** de necesidades se entiende como un proceso amplio cuyo objetivo es la identificación y anticipación de necesidades. La **necesidad** se contempla desde dos puntos de vista complementarios, ya que esto hace que se tenga una visión más completa de la realidad directiva en turismo en el momento actual y en el futuro. Así, en primer lugar, hablamos de necesidad reactiva y correctiva en términos de discrepancias, déficits o desajustes presentes que deben corregirse (Rose, 1964; Gilbert, 1967; Warren, 1969; Mager y Pipe, 1970; Briggs, 1977; Button y Merril, 1977; Moore y Dutton, 1978; Braun, 1979; Mitchell y Hyde, 1979; Wright, 1984; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Rossett, 1987; Schneier y otros, 1988; Hayton, 1990; Wright y Geroy, 1992; Dipboye, 1994; Bee y Bee, 1994). La necesidad es la discrepancia entre los resultados actuales y los resultados deseados o requeridos (Kaufman y otros, 1993; Kaufman, 1992a; 1998). Frente a otras definiciones propuestas (p.e. necesidad como oportunidad), ésta tiene como ventaja su operatividad.

En segundo lugar, hablamos de necesidad anticipada, que en vez de centrarse en la deficiencia presente, está orientada a los posibles cambios futuros que se anticipan, de ahí su denominación (Hall, 1986; Mitchell, 1987; Goldstein y Gessner, 1988; Latham, 1988; Rothwell y Sredl, cits. en Phillips y Holton, 1995; Wright y Geroy, 1992; Boydell y Leary, 1996; Peiró, 1999). Desde esta aproximación, se presta atención a las nuevas demandas en competencias que pueden emerger de las rápidas transformaciones tecnológicas, económicas, laborales y sociales. Si se conocen dichos cambios, es posible anticipar o prever posibles necesidades de competencias en los directivos y en consecuencia, adoptar medidas apropiadas para prevenirlas.

Además, para responder a un ambiente de cambios complejos y rápidos, los avances recientes en el ámbito del análisis de necesidades formativas y/o desarrollo de competencias (Peiró, 1999) y la literatura actual sobre trabajo directivo (Kanungo y Misra, 1992; North, 1993; Lawler, 1994; Tordera, 1996; Gay y otros, 1996; Bonet, 1998; Woodall y Winstanley, 1998) subrayan la conveniencia de abordar el estudio del trabajo directivo, ya no desde un análisis estático de puestos de trabajo, sino desde el análisis de las

competencias directivas. Las competencias constituyen un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas (Levy-Leboyer, 1997).

A partir de la literatura actual que reconceptualiza el trabajo directivo, entendemos por **competencia directiva** la posesión de una serie de características (conocimientos, habilidades, aspectos relacionados con el autoconcepto, actitudes, rasgos, motivaciones, valores, creencias y rol social), que posibilitan un desempeño efectivo y experto de las tareas del puesto y el manejo efectivo de otras situaciones imprevistas, que también forman parte del trabajo directivo. Esto nos conduce a distinguir dos tipos de competencias, las técnicas y las genéricas. Ambas se refieren a la posesión de todas las características mencionadas, aunque en grado diferente, en función de tipo de competencia del que se trate.

Concretamente, las competencias técnicas se refieren a la posesión, fundamentalmente, de conocimientos y habilidades específicas (principalmente cognitivas) para el adecuado desempeño de tareas específicas y de carácter más técnico del puesto de trabajo directivo (De Ansorena, 1996). Supone tanto saber (conocimientos), como saber hacer (habilidades). El saber hacer hace referencia a ser capaz de hacer cosas (concepto de habilidad de Peiró, 1999) y saber cómo hacerlas (concepto de aptitud de Peiró, 1999). Por tanto, entendemos la habilidad en sentido amplio. Así, el gerente tiene competencia técnica cuando, además de saber, sabe “aplicar” o “hacer lo que sabe”, para desempeñar de forma experta las tareas de carácter más técnico de su puesto.

Las competencias genéricas engloban las características del directivo (fundamentalmente, aspectos relacionados con el autoconcepto, actitudes, rasgos, motivaciones, valores, creencias y rol social), que le permiten autorregularse y autocontrolarse en el desarrollo de su trabajo (Kanungo y Misra, 1992) y que son generalizables a una variedad de contextos diferentes. Distinguimos tres tipos de competencias genéricas: *Autoeficacia* (características que modulan y facilitan la puesta en práctica de conocimientos y habilidades para el desempeño con éxito de las tareas del puesto) (Kanungo y Misra, 1992); *Autocontrol y relaciones interpersonales* (características que permiten adaptarse y relacionarse en distintas situaciones y con distintas personas, adoptando una postura íntegra y responsable) y *Proactividad* (características que permiten adoptar un papel proactivo, más que reactivo ante los problemas y oportunidades de su puesto de trabajo y organización)

(Toulson y Smith, 1994). Gráficamente, el modelo puede verse en la figura siguiente (Ver FIGURA 2.3.).

FIGURA 2.3. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS PARA DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES TURÍSTICAS

**1. ANÁLISIS ORGANIZACIONAL**

- Orientación estratégica de la empresa

**2. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DEL PUESTO**

**3. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LA PERSONA**



**4. FORMACIÓN Y OTRAS ESTRATEGIAS NO FORMATIVAS**

**5. ANÁLISIS DEL ENTORNO**

Resultados presentes



Retos futuros





El **análisis de necesidades de competencias directivas** se define como el proceso de identificación y anticipación de las necesidades de competencias técnicas y/o genéricas. Estas necesidades pueden deberse a discrepancias entre las competencias que requiere el puesto y las que posee la persona. Se denominan correctivas porque surgen de un déficit que debe corregirse. Puesto que en este estudio las necesidades de competencias directivas son siempre correctivas, utilizaremos de forma indistinta las etiquetas de necesidad de competencia y necesidad correctiva de competencia.

También es posible identificar otro tipo de necesidades futuras a un nivel superior, las que aquí denominamos necesidades anticipadas, que pueden tener implicaciones para las competencias directivas futuras.

Pese a que en la literatura se emplea de forma generalizada la etiqueta de necesidad de formación (McGehee y Thayer, 1961; Moore y Dutton, 1978; Wexley y Latham, 1981; Goldstein, 1980, 1986, 1989, 1991, 1993; Swierczek y Carmichael, 1985; Robinson, 1988; Saari y otros, 1988; Schneier y otros, 1988; Ostroff y Ford, 1989; Hayton, 1990; Herbert y Doverspike, 1990; Nowack, 1991; Sleezer, 1992; Wright y Geroy, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y otros, 1993; Bee y Bee, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Taylor y otros, 1998, entre otros), esta etiqueta puede conducir a error, ya que induce a comenzar el análisis de necesidades, partiendo de una solución predeterminada: la formación (Kaufman y otros, 1993; Triner y otros, 1996; Kaufman, 1998). Dicho de otra forma, puede que, en realidad, existan otras posibles tácticas para resolver las necesidades de competencias y por ello, resulta más adecuado identificar las necesidades de competencias, sin suponer que han de adquirirse mediante formación.

### **2.6.3. Postulados básicos del modelo**

Buena parte de la literatura (Campbell, 1971; Moore y Dutton, 1978; Wexley, 1984; Latham, 1988; Sleezer, 1992; Goldstein, 1980, 1986, 1989, 1991, 1993; Wexley y Latham, 1991; Sherman y Bohlander, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Muchinski, 1993; Noe y otros, 1994a; Furnham, 1997; Noe, 1998, entre otros) aborda el estudio de necesidades, en base a una categorización en tres niveles de análisis: organización, puesto y persona propuesta originalmente por McGehee y Thayer (1961).

El modelo que se propone también contempla diversos niveles de análisis, por considerarlo un procedimiento sistemático y riguroso, que integra las diferentes esferas que pueden proporcionar información útil al proceso y que, además, pueden verse influidas directa o indirectamente por dichas necesidades.

Concretamente, el *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas* se compone de cuatro niveles de análisis: el entorno, el organizacional, las competencias del puesto y las competencias de la persona. De la comparación entre las competencias del puesto y las de la persona surgen las posibles necesidades de competencias. Estas necesidades deben ser resueltas, por lo que el modelo también incluye la formación y otras estrategias no formativas, que pueden utilizarse para su resolución. Estos elementos aparecen representados gráficamente en la figura 2.3.

#### 2.6.3.1. Análisis del entorno y organizacional

##### *A) Análisis del entorno*

El análisis del entorno de la organización no se incluye en los postulados tradicionales sobre análisis de necesidades. Consiste en analizar los cambios en diversos aspectos relevantes como la tecnología, la competencia, etc. En nuestro caso, el análisis del entorno que se realiza es sectorial y consiste en el estudio de las discrepancias entre los resultados presentes y los resultados futuros deseados (retos) en el sector turístico. Las necesidades anticipadas surgen de esta comparación.

Tres son las razones principales que han llevado a su inclusión. En primer lugar, este modelo tiene como objetivo identificar las necesidades de competencias de gerentes, que pertenecen a diferentes tipos de organización dentro de un mismo sector. Por tanto, el marco de referencia que comparten va más allá de la organización.

En segundo lugar, y siguiendo a Kaufman (1992 a y b; 1998; y otros, 1993) es conveniente la inclusión en cualquier proceso de análisis de necesidades, de un análisis a nivel más amplio que el organizacional, que denominan societal; ya que lo que ocurre a un nivel superior afecta a las organizaciones y a sus miembros. En nuestro caso, este nivel superior es el entorno relevante para las organizaciones turísticas y, más específicamente, es

el sector turístico. Lo que ocurre en ese entorno influye en el funcionamiento y competitividad de las organizaciones en el presente y en el futuro. Es más, las diversas transformaciones que pueden darse en el sector, pueden modificar las competencias que se requieren para desempeñar adecuadamente los puestos de trabajo (Peiró, 1999). Nuestro planteamiento también va en la línea del realizado por Bee y Bee (1994) quienes comienzan el proceso por el estudio de las necesidades de negocio. La tercera razón para la inclusión de este nivel arranca de la propia conceptualización de necesidad anticipada (las discrepancias a nivel sectorial). Además, esto proporcionará información muy útil sobre qué (nuevas) competencias precisarán los directivos en el futuro.

### *B) Análisis organizacional*

Si el sector influye, de alguna forma, en el proceso de análisis de necesidades de competencias, los factores organizacionales influyen de forma más directa en dicho proceso. En el marco del proceso formativo, el análisis organizacional viene definido como el estudio de los componentes del sistema de la organización que pueden afectar a un programa de formación (Goldstein, 1986, 1991, 1993). Sin embargo, en nuestro caso, únicamente incorporamos en el análisis organizacional la orientación estratégica de la empresa, en tanto que entendemos que cualquier proceso de análisis de necesidades de competencias debe estar vinculado a la estrategia organizacional (Mitchell, 1987; Tannembaun y Yukl, 1992).

En el análisis organizacional no se incluyen todos los aspectos organizacionales contemplados en otros modelos por diversos motivos. En primer lugar, porque que el análisis que desde nuestro modelo se propone es de necesidades de competencias y no de necesidades formativas. Es en el marco de las necesidades formativas en el que establece el análisis organizacional. Además, el Modelo Organización - Puesto - Persona ha recibido numerosas críticas, por la dificultad en obtener datos de los distintos niveles de análisis (Kaufman y English, 1979, cits. en Kaufman y otros, 1993), así como de todos los aspectos incluidos en cada uno de las niveles. Asimismo, son prácticamente inexistentes los estudios empíricos que apliquen y validen los postulados teóricos respecto a este nivel de análisis.

### 2.6.3.2. Análisis de las competencias del puesto y de la persona

El principal foco de atención de este modelo son los análisis del puesto y de la persona, ya que su objetivo principal es el estudio de las necesidades de competencias: discrepancias entre las competencias que requiere el puesto y las que posee la persona.

#### *A) Análisis de las competencias del puesto*

Dado que las competencias son importantes en tanto que permiten el desempeño efectivo y/o experto del puesto de trabajo, el análisis del puesto debe incluir un análisis de las competencias que se precisan en el puesto para su desempeño superior o experto. En este modelo se distinguen dos tipos de competencias directivas, las técnicas y las genéricas. Habitualmente, la literatura se ha centrado en el estudio de los conocimientos y habilidades (Goldstein, 1986, 1991, 1993; McEneary y McEneary, 1987), lo que en el modelo propuesto son las competencias técnicas. Sin embargo, en este modelo se incluyen, además, las competencias de carácter genérico, en la línea de la literatura reciente sobre el tema (Kanungo y Misra, 1992; Levy-Leboyer, 1997; Peiró 1999, entre otros).

#### *B) Análisis de las competencias de la persona*

Este tipo de análisis se define como la determinación del nivel actual de competencia técnica del sujeto en diferentes áreas de conocimientos, así como su nivel en diferentes competencias genéricas. De este modo, no se estudia el nivel de desempeño de la persona en cada una de las tareas. Esto se debe a que una literatura cada vez más extensa (Gilbert, 1967; Mager y Pipe, 1970; Mitchell y Hyde, 1979; Wright, 1984; Swierczek y Carmichael, 1985; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Hayton, 1990; Herbert y Doverspike, 1990; Regalbuto, 1992; Wright y Geroy, 1994; Bee y Bee, 1994, Peiró, 1999, entre otros) señala que la existencia de déficits en el desempeño de las tareas del puesto no implica que hayan déficits en conocimientos y/o habilidades. Por ello es más adecuado centrarse directamente en las competencias. De la comparación entre las competencias que requiere el puesto y las que posee la persona surgirán las posibles necesidades, cuando el nivel de competencias de la persona sea inferior al que requiere el puesto para su desempeño experto.

### 2.6.3.3. Formación y otras estrategias no formativas

#### *A) Formación*

Aunque la formación no puede considerarse a priori como la solución ideal para todas las discrepancias en competencias, la consideramos como una de las estrategias fundamentales para resolver dichos déficits, ya que en determinadas condiciones la formación posee un claro valor estratégico para las organizaciones y los trabajadores (Peiró, 1999). De hecho, la formación se está configurando como una herramienta importante al servicio de las empresas, trabajadores y la sociedad en general, para adaptarse y afrontar las constantes transformaciones que se producen en el mercado laboral: los cambios sociodemográficos de la fuerza de trabajo (Goldstein y Gilliam, 1990; Hesketh y Bochner, 1993; Dipboye y otros, 1994; Peiró y otros, 1997, entre otros), la creciente introducción de innovación tecnológica en los puestos de trabajo (Peiró, 1990; Sherman y Bohlander, 1992; Salanova y otros, 1993; Hesketh y Bochner, 1993; Furnham, 1997; Thayer, 1997; Peiró y otros, 1997; Grau y otros, En prensa); el incremento de puestos de trabajo en el sector servicios (Peiró y otros, 1997; Thayer, 1997, entre otros) o los cambios en la estructura de las organizaciones (Baldwin y Ford, 1988; Ford y Kraiger, 1995; Hesketh, 1997).

El objetivo de la formación en la empresa es la adquisición de las capacidades humanas (conocimientos y habilidades motoras y cognitivas ) que son necesarias para desempeñar de forma efectiva un puesto de trabajo (Goldstein, 1986, 1991, 1993; Tannenbaum y Yukl, 1992). Ahora bien, esta adquisición es de escaso valor si no se generaliza al entorno del puesto y no se mantiene a lo largo del tiempo (Campbell, 1988; Baldwin y Ford, 1988; Ford y otros, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y Kraiger, 1995; Kozlowski y Salas, 1997; Haccoun y Saks, 1998). Del objetivo de formación, se deduce que los procesos formativos se han centrado en las denominadas competencias técnicas (conocimientos y habilidades), porque éstas son más fáciles de desarrollar (Spencer y Spencer, 1993). Sin embargo, el desempeño experto del puesto también depende de las denominadas competencias genéricas (Kanungo y Misra, 1992). Pero estas competencias son “más profundas” y centrales a la personalidad, lo cual las hace más difíciles de evaluar y desarrollar (Spencer y Spencer, 1993).

### B) Estrategias no formativas

La formación puede que no sea la solución apropiada o puede no ser suficiente, por ejemplo, en el caso de que las personas ya estén formadas. En concreto, otras estrategias que pueden utilizarse para incrementar el nivel de competencias del directivo pueden ser el enriquecimiento del puesto de trabajo, la innovación del contenido del puesto de trabajo (Peiró, 1999) o el rediseño del puesto de trabajo (Bee y Bee, 1994). Puede incluso que los déficits en competencias estén relacionados con obstáculos organizacionales, como: problemas de comunicación entre el directivo y otros miembros de la organización, un clima organizacional inadecuado (p.e. un clima organizacional inadecuado puede producir que los directivos tengan dificultades en transferir al puesto de trabajo lo aprendido en formación) (Goldstein, 1986, 1991, 1993). Puede incluso que los directivos hayan recibido formación en el pasado sin partir de un adecuado análisis de necesidades de competencias o que la formación haya estado mal diseñada (Peiró, 1999). También cabe plantearse la posibilidad de, en vez de resolver las necesidades de competencias del directivo de la empresa, buscar y seleccionar nuevo(s) profesional(es) en el mercado de trabajo que ya posean el nivel de competencias que se requiere para el desempeño experto del puesto de trabajo directivo.

En resumen, a partir de la literatura teórico-práctica revisada se ha propuesto un *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas*, que estudia dos tipos de necesidades (anticipadas y correctivas) y que incluye cuatro niveles de análisis: entorno (sector), organizacional, de las competencias del puesto y de la persona. El análisis del entorno consiste en el estudio de los resultados presentes y los resultados futuros deseados (retos) del sector turístico. De la discrepancia entre ambos surgen las necesidades anticipadas, que poseen implicaciones para las competencias directivas futuras. El análisis organizacional consiste en el estudio de la orientación estratégica de esa organización. El análisis de las competencias del puesto se centra en las competencias que son importantes para el desempeño adecuado del puesto. Por último, el análisis de las competencias de la persona se refiere al estudio del nivel actual de los directivos en las diferentes competencias del puesto. De la comparación entre el nivel requerido y actual en las competencias surgen las necesidades correctivas, cuando el nivel en las diferentes competencias es inferior al requerido. Finalmente, estas necesidades de competencias deben ser

resueltas, para lo cual cabe plantearse estrategias formativas y/o otras estrategias alternativas que también permiten la consecución y disponibilidad de las competencias requeridas.

## 2.7. SÍNTESIS

Desde un enfoque clásico, se distinguen dos tendencias en el estudio del trabajo directivo: la normativa (qué deberían hacer los directivos) y la descriptiva (qué hacen realmente en su puesto de trabajo). El primer enfoque incluye la orientación más clásica en el estudio del trabajo directivo, centrada en las funciones directivas (Fayol, 1949), en las habilidades directivas para desempeñar esas funciones (Katz, 1979, cit. en Tordera, 1996) y roles que ha de desempeñar un directivo (Quinn y otros, 1990). Desde la perspectiva descriptiva, se describen las actividades o tareas directivas, por ejemplo, como interdependientes y poco estandarizadas (Hales, 1986, Stewart, 1989). Pero es, quizás, Mintzberg (1973) el referente de esta segunda orientación, quien describe el trabajo directivo en base a diez roles diferentes. Sin embargo, esta visión clásica del trabajo directiva está siendo relegada en favor de las tendencias recientes que han incorporado las competencias directivas y han dejado en segundo plano las tareas directivas (Kanungo y Misra, 1992; North, 1993; Lawler, 1994; Gay y otros, 1996; Bonet, 1998; Woodall y Winstanley, 1998).

Las competencias implican, poder desempeñar con éxito tareas específicas del puesto de trabajo (De Ansorena, 1996), son las denominadas *competencias técnicas*, que consisten tanto en saber como en saber hacer (fundamentalmente, conocimientos y habilidades). Las competencias también permiten la autorregulación y el autocontrol en el desarrollo de su trabajo (Kanungo y Misra, 1992), para manejar con éxito situaciones no programadas y desenvolverse en un entorno complejo e inestable. Éstas son las denominadas *competencias genéricas*, que incluyen, fundamentalmente, aspectos relativos al autoconcepto, motivaciones, rasgos de personalidad, valores, creencias, actitudes y rol social.

En el caso de los directivos, los distintos listados de competencias pueden agruparse en tres tipos generales: “Autoeficacia” (características que modulan y facilitan la puesta en práctica de conocimientos y habilidades para el desempeño con éxito de las tareas del puesto), “Autocontrol y relaciones interpersonales” (características que permiten al directivo adaptarse y

relacionarse en distintas situaciones y con distintas personas, adoptando una postura íntegra y responsable) y “Proactividad” (características del directivo que le permiten adoptar un papel proactivo, más que reactivo ante los problemas y oportunidades de su puesto de trabajo y organización).

.Ahora bien, el estudio de las necesidades directivas no habla de necesidades de competencias sino de necesidades formativas, muchas veces asumiendo que es la formación la solución a las discrepancias que puedan obtenerse. A pesar de que a nivel práctico son escasos los estudios, a nivel académico se han llevado a cabo algunas investigaciones, principalmente, en relación a la autoevaluación. Estas investigaciones estudian los sesgos metodológicos del autoinforme (efecto de transigencia, sesgo y efecto de halo) y la influencia de variables individuales y contextuales en la percepción de dichas necesidades formativas directivas.

La revisión realizada en los dos primeros capítulos ha permitido proponer un modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos en turismo, que pretende superar algunas limitaciones de los anteriores modelos de análisis de necesidades formativas/competencias. También incorpora parte de sus postulados. Este modelo analiza dos tipos de necesidades (anticipadas y correctivas) y se compone de cuatro niveles de análisis: entorno, organización, puesto y persona. También distingue la propuesta de estrategias de formación y no formación. El *análisis del entorno*, que en nuestro caso es sectorial, consiste en el estudio de las *necesidades anticipadas*, que se derivan de las discrepancias entre los resultados presentes que se dan en el sector y los retos del sector (resultados futuros deseados). Estas necesidades anticipadas poseen implicaciones para las competencias directivas futuras. El *análisis organizacional* se refiere al estudio de la orientación estratégica de la empresa. El *análisis de las competencias del puesto* consiste en el estudio de las competencias, que se consideran imprescindibles para desempeñar adecuadamente el puesto de trabajo. El *análisis de la persona* se basa en el estudio del nivel en esas competencias. A partir de la comparación entre las competencias requeridas y las competencias de la persona surgen las necesidades correctivas de competencias, en la medida en que el gerente posea menos nivel en las competencias del que se requiere. Finalmente, el modelo también propone posibles estrategias (formación y no formación) para resolver las necesidades de competencias. En definitiva, este modelo guiará el estudio empírico de esta tesis.



**CAPÍTULO 3**  
***METODOLOGÍA***  
***Y***  
***PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO***

### **3.1. INTRODUCCIÓN**

Una vez desarrollado el contexto teórico y empírico en el que se enmarca nuestro trabajo, en el presente capítulo se expone la metodología y el planteamiento del estudio empírico que se ha llevado a cabo. En concreto, se describen el proyecto de investigación en el que se integra el estudio y las organizaciones turísticas que han participado en él. También se exponen los objetivos, el diseño, la muestra y las hipótesis del estudio. A continuación, se describen las variables y los análisis estadísticos realizados en el estudio cuantitativo. Finalmente, se expone la metodología del estudio cualitativo.

### **3.2. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL QUE SE INTEGRA EL ESTUDIO**

Nuestro trabajo se integra en un proyecto de investigación más amplio denominado “Análisis funcional de los puestos de gestión de organizaciones de servicios turísticos y su incidencia sobre la calidad de servicio”. Este proyecto se ha llevado a cabo por miembros de la U.I.P.O.T. (Unidad de Investigación en Psicología de las Organizaciones y del Trabajo) de la Universitat de València y la Universitat Jaume I de Castellón, desde enero de 1996 a diciembre de 1998 y, ha sido financiado por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (GV-3268/95). Su objetivo general es el estudio de tres aspectos fundamentales del funcionamiento de las organizaciones turísticas, básicos para comprender y mejorar su gestión: el desempeño de los puestos directivos, la calidad de servicio y la satisfacción de los usuarios, así como el estudio de las relaciones existentes entre esos tres aspectos. Esto se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Primero, establecer criterios de calidad de servicio, a partir de las percepciones de los usuarios del servicio, de los gerentes y el personal de las organizaciones que prestan los servicios. A partir de estos criterios, se ha elaborado un cuestionario sobre calidad de servicio.

Segundo, analizar diferencias existentes en la calidad de servicio en función de diversas variables de la organización.

Tercero, analizar el desempeño del puesto de gerente de organizaciones turísticas (hoteles y restaurantes), en cuanto a las tareas desempeñadas, sus principales responsabilidades y las principales demandas de formación de estos profesionales. Identificar los diferentes perfiles de desempeño del puesto y las pautas de realización de funciones gerenciales que presentan distintos grupos de gerentes.

Cuarto, analizar las diferencias en el desempeño de puestos de gestión, en función de diversas características de la organización y de los propios profesionales.

Quinto, evaluar la satisfacción de los usuarios con el servicio recibido y analizar la capacidad predictora que diferentes variables tienen sobre la satisfacción de los usuarios.

Sexto, analizar las diferencias en la satisfacción de los usuarios en función de diversas variables de la organización, así como de los propios usuarios.

La metodología empleada en el proyecto es tanto cualitativa (fase inicial), como cuantitativa (fase posterior). La fase cualitativa del estudio ha consistido en la realización de 10 grupos de discusión focalizada con personas procedentes de distintos ámbitos representativos del sector turístico. Para la composición de los grupos también se analizaron informes de la Cámara de Comercio, índices estadísticos y normativas oficiales respecto a las características que deben poseer los establecimientos turísticos. Estos grupos de discusión se realizaron durante los meses de abril y mayo de 1997 en las ciudades de Valencia y Castellón de la Plana.

Los grupos de discusión focalizada estaban formados por personas vinculadas al sector turístico (entre 4 y 8 en cada grupo) y un moderador. Éste dirigía la sesión con el apoyo de una guía de entrevista semiestructurada, que fue previamente elaborada por el equipo de investigación, a partir de la revisión de literatura y de trabajos de investigación previos del propio equipo. Esta guía incluye cuestiones relativas a las siguientes temáticas: 1) desempeño de puestos directivos (competencias y formación); 2) calidad de los servicios turísticos y 3) satisfacción de los usuarios de los servicios turísticos. En todos los grupos de discusión focalizada se formularon preguntas relativas a estas

cuestiones. Las cuestiones incluidas en la guía de entrevista semiestructurada aparecen en el ANEXO 1.

Los moderadores fueron miembros del equipo de investigación con amplia formación y experiencia entrevistadora. Las sesiones en las que también participaban otros dos miembros del equipo quienes tomaban notas, se iniciaban con la explicación de la técnica de la sesión grupal. A continuación, se describía el proyecto y se procedía a formular las cuestiones relativas a las tres temáticas. Las sesiones fueron grabadas en audio, con la oportuna autorización de los participantes, para no perder información y poder transcribirla para su análisis posterior. El análisis de la información vertida en los grupos de discusión focalizada constituye una de las partes de nuestro estudio, como se comentará posteriormente.

A partir de los resultados obtenidos en la fase cualitativa y también a partir de la revisión de la literatura, en la fase cuantitativa se elaboraron tres cuestionarios, referidos a las tres partes principales del proyecto general: Para el diseño de los cuestionarios se crearon tres grupos de trabajo, uno para cada objetivo: 1) desempeño de los puestos directivos, 2) calidad de servicio y 3) satisfacción de los usuarios. A lo largo de los meses de mayo - julio de 1997, cada uno de los grupos elaboró, en diferentes sesiones de trabajo, el cuestionario correspondiente a su temática. Así, se obtuvieron tres cuestionarios:

- *Cuestionario sobre calidad de servicio.* Este cuestionario tiene 4 modalidades diferentes: 1) versión de gerentes de hoteles, 2) versión de gerentes de restaurantes, 3) versión de empleados de hoteles y 4) versión de empleados de restaurantes. Este cuestionario incluye los criterios de calidad considerados más importantes, por parte de los usuarios y el personal de las organizaciones turísticas, respecto a los aspectos tangibles y el equipamiento relacionado con el servicio, con la interacción entre usuarios y proveedores (cortesía, competencia), con características del servicio, como su fiabilidad y accesibilidad y con aspectos organizativos, corporativos y de gestión del servicio. En la versión para los empleados, se incluye, además, un apartado de evaluación del nivel de sus superiores (gerentes) en una serie de competencias genéricas.

- *Cuestionario para el análisis del rol del gerente de hoteles y restaurantes* (principal instrumento utilizado en nuestro estudio). Este

cuestionario incluye los datos personales y del puesto de trabajo del gerente, los datos sobre estudios y formación continua, la misión o finalidad del puesto, la orientación estratégica de la organización, la descripción del puesto de trabajo y las experiencias de desempeño, el análisis de las competencias directivas, el análisis del rol del gerente y el clima organizacional.

- *Cuestionario de satisfacción de los usuarios de servicios turísticos*, donde se recoge información sobre los aspectos sociodemográficos y referidos al uso previo de servicios similares, los motivos por los que se demanda el servicio a nivel general y sobre los valores, la implicación y el tipo de “personalidad turística” o rol de turista desempeñado.

Los cuestionarios se aplicaron a una muestra de 40 organizaciones hoteleras y 40 restaurantes de la Comunidad Valenciana entre los meses de septiembre de 1997 y octubre de 1998. El gerente de cada organización cumplimentó los cuestionarios sobre calidad de servicio y sobre el análisis del rol de gerente de hoteles y restaurantes. Asimismo, el cuestionario de calidad de servicio se administró al menos, a 3 empleados de cada organización y al gerente. En cada una de las organizaciones se encuestaron 10 usuarios del servicio, lo que ha supuesto un total de aproximadamente 400 usuarios de hoteles y otros 400 de restaurantes.

La administración de los cuestionarios a gerentes y empleados fue en forma de entrevista semiestructurada, a fin de asegurar la comprensión de las diferentes cuestiones del cuestionario. Antes de iniciar su administración, se aseguró la confidencialidad de los datos.

### **3.3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ORGANIZACIONES TURÍSTICAS DEL ESTUDIO**

Las principales muestras de nuestro estudio proceden de las 80 organizaciones turísticas (40 restaurantes y 40 hoteles) que componen la muestra del proyecto general de investigación. Por ello, resulta conveniente ofrecer una descripción general de las organizaciones turísticas que dirigen estos gerentes.

A continuación, se ofrecen los datos en las tablas correspondientes (Ver TABLA 3.1 – TABLA 3.6) acerca de la distribución de los establecimientos por provincias, segmentos de mercado y formas de explotación. También se

presenta la distribución de los restaurantes por precios de menú, así como las distribuciones de los hoteles por tipos y categorías.

TABLA 3.1. Distribución de los establecimientos por provincias

	ALICANTE	VALENCIA	CASTELLON	TOTAL
RESTAURANTES	9	18	13	40
HOTELES	14	16	10	40
TOTAL	23	34	23	80

En la Tabla 3.1 se observa que los establecimientos proceden de las tres provincias de la Comunidad Valenciana. Aunque es la provincia de Valencia la que más contribuye a la composición de la muestra general, tanto de restaurantes como de hoteles.

TABLA 3.2. Distribución de los establecimientos por segmentos de mercado

	CIUDAD	PLAYA	INTERIOR-RURAL	TOTAL
RESTAURANTES	19	21	0	40
HOTELES	21	18	1	40
TOTAL	40	39	1	80

En la Tabla 3.2. aparece que tanto los hoteles como los restaurantes se distribuyen, prácticamente por igual, en establecimientos de playa y establecimientos de ciudad. Únicamente participa en el estudio un establecimiento del interior, dedicado al turismo rural.

TABLA 3.3. Distribución de los establecimientos por formas de explotación

	PROPIEDAD	ARRENDAMIENTO	FRANQUICIA	TOTAL
RESTAURANTES	26	12	0	40
HOTELES	29	7	2	40
TOTAL	55	19	2	80

Valores perdidos =4

En la Tabla 3.3 aparece que la mayor parte de las organizaciones están en propiedad, casi una cuarta parte de ellas se encuentran en situación de arrendamiento. Sólo 2 hoteles constituyen una franquicia de la empresa turística.

TABLA 3.4. Distribución de los restaurantes por precios de menú y provincias

	ALICANTE	VALENCIA	CASTELLON	TOTAL
750–1,250 ptas.	3	9	6	18
1,250-2,500 ptas. y más	6	9	7	22
TOTAL	9	18	13	40

En la Tabla 3.4 se observa que los restaurantes se distribuyen casi homogéneamente en dos tipos de menús: “baratos” (750-1,250 ptas.) y “caros” (más de 1,250 ptas.).

TABLA 3.5. Distribución de los distintos tipos de hoteles por provincias

	ALICANTE	VALENCIA	CASTELLON	TOTAL
INDEPENDIENTE	4	6	7	17
CONSORCIO	2	1	0	3
CADENA	8	8	3	19
TOTAL	14	15	10	40

Valores perdidos=1

La Tabla 3.5 muestra que casi la mitad de los hoteles, procedentes de las tres provincias, forman parte de una cadena hotelera. Únicamente tres hoteles forman parte de un consorcio, y el resto son hoteles independientes.

TABLA 3.6. Distribución de los hoteles por categorías y provincias

<u>CATEGORIA DEL HOTEL</u>	ALICANTE	VALENCIA	CASTELLON	<b>TOTAL</b>
3 ESTRELLAS	7	8	6	21
4 ESTRELLAS	7	7	4	18
TOTAL	14	15	10	40

Valores perdidos=1

En la Tabla 3. endo en cuenta estos datos, no puede afirmarse que la muestra sea represen6 aparece que los hoteles proceden, casi por igual, de dos categorías (3 y 4 estrellas), no estando representadas el resto de categorías de hoteles.

Las 80 organizaciones turísticas pertenecen a una población que según las estadísticas más recientes (a fecha de 31-12-1999), se compone de 484 hoteles (254 en la provincia de Alicante; 114 en la provincia de Castellón y 114 en la de Valencia) y de 8548 restaurantes (3722 en la provincia de Alicante, 1324 en la provincia de Castellón y 3502 en la provincia de Valencia) (Agència Valenciana del Turisme, 2000b). Teni tativa de la población total de hoteles y restaurantes. Por tanto, la investigación que aquí se presenta es un estudio sobre una muestra objetivo (“*target*”).

### 3.4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En este marco, se integra el presente estudio cuyo objetivo general es la elaboración y aplicación de un modelo de análisis de necesidades de competencias, que pretende superar algunas limitaciones de los modelos anteriores de análisis de necesidades (formativas/competencias).

Este objetivo general se concreta en distintos objetivos específicos.

El *primer objetivo* consiste en la propuesta de un modelo de análisis de necesidades de competencias, aplicable a la realidad laboral de los directivos de organizaciones turísticas. Este modelo surge de la revisión de modelos teóricos anteriores y de la investigación sobre trabajo y competencias directivas.

El *segundo objetivo* es el análisis, en profundidad, de las competencias técnicas y genéricas directivas.

El *tercer objetivo* es el análisis de necesidades de competencias de gerentes de establecimientos turísticos valencianos.

El cuarto *objetivo* es el estudio de la relación de las necesidades de competencias con la orientación estratégica organizacional y con la demanda de actividades formativas.

El *quinto objetivo* se refiere al estudio de las necesidades futuras del sector turístico y sus posibles implicaciones para las competencias directivas futuras.



### 3.5. DISEÑO DEL ESTUDIO

Para cumplir con los objetivos de la tesis se ha diseñado un estudio de carácter transversal, compuesto, a su vez, por dos partes. Un estudio cuantitativo, que se relaciona con los objetivos específicos 1-4 y un estudio cualitativo, que se refiere al objetivo específico 5. Estos estudios se corresponden con las fases y la metodología del proyecto general de investigación en el que se integra esta tesis.

El estudio cuantitativo consiste en la administración de dos cuestionarios<sup>15</sup>: *Cuestionario de Análisis del rol de gerente*, a una muestra de gerentes de restaurantes y hoteles de la Comunidad Valenciana y del *Cuestionario sobre calidad de servicio* a una muestra de empleados de los mismos restaurantes y hoteles. El estudio cualitativo consiste en la realización de 10 grupos de discusión focalizada<sup>16</sup> con personas vinculadas al sector turístico valenciano.

### 3.6. DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS UTILIZADAS

En esta tesis se utilizan dos muestras diferentes: 1) gerentes de hoteles y restaurantes, empleados de hoteles y restaurantes (estudio cuantitativo) e 2) informantes del sector turístico (estudio cualitativo). Las características de estas muestras se describen a continuación.

#### 3.6.1. Estudio cuantitativo

##### 3.6.1.1. Gerentes de organizaciones turísticas

La muestra principal está compuesta por 40 gerentes de restaurantes y 40 gerentes de hoteles de la Comunidad Valenciana.

---

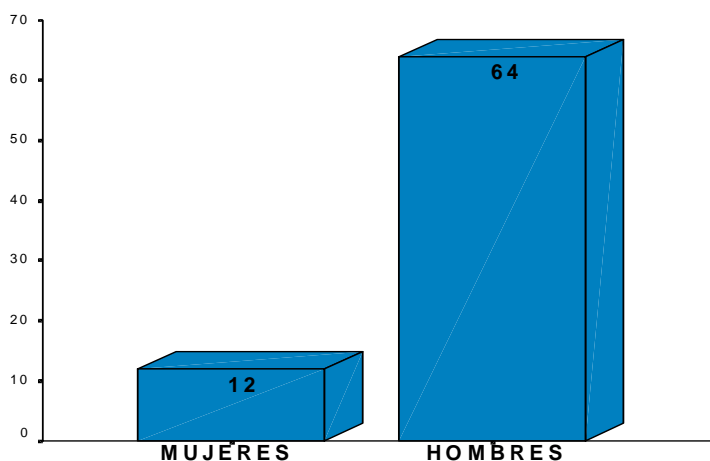
<sup>15</sup> El autoinforme (cuestionario) es la técnica más habitual en el análisis de necesidades de competencias. Sus principales ventajas son: 1) recoge información de un gran número de personas en poco tiempo, 2) es relativamente "económico", 3) da la oportunidad de que la persona se exprese sin miedo de avergonzarse y 4) produce datos fácilmente resumibles y comunicados (Steadham, 1980; Bee y Bee, 1994).

<sup>16</sup> Como se expuso en el capítulo 1, el grupo de discusión es una técnica habitual para el análisis de necesidades de competencias. Su utilización posee las siguientes ventajas: 1) sitúa a las personas en situaciones naturales, de la vida real, 2) su carácter abierto permite al moderador desviarse del guión, 3) posee una alta validez subjetiva, así la técnica y los resultados obtenidos pueden ser fácilmente comprendidos, 4) tiene un coste relativamente reducido y 5) posibilita el incremento del tamaño de la muestra estudiada, sin que aumente dramáticamente el tiempo consumido en el estudio (Krueger, 1991).

*Distribución de los gerentes en función del sexo*

La muestra se compone de 12 mujeres y 64 hombres, como se muestra en el gráfico siguiente (Ver GRÁFICO 3.1.). Cuatro personas no han respondido a esta cuestión. De forma que el 84.21% de la muestra son hombres y el 15.79% son mujeres.

GRÁFICO 3.1. Distribución de la muestra de gerentes en función del sexo



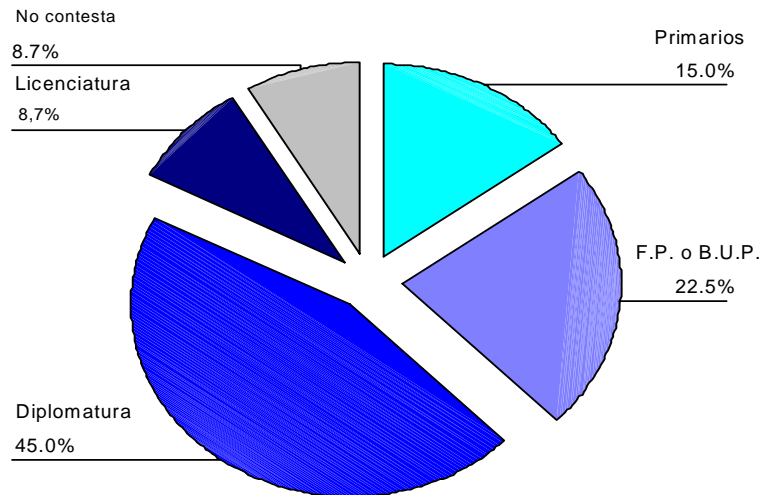
*Distribución de los gerentes en función de la edad*

La edad de los gerentes oscila entre 25 y 66 años. La media de edad es de 41 años.

*Distribución de los gerentes en función del nivel educativo*

El nivel educativo de la muestra es medio-alto: 7 personas licenciadas, 38 personas diplomadas, 18 con estudios de B.U.P. o F.P. y 12 con estudios primarios. El resto no ha respondido a esta cuestión. Ninguno de los gerentes carece de estudios (Ver GRÁFICO 3.2.).

GRÁFICO 3.2. Distribución de la muestra de gerentes en función del nivel educativo



### 3.6.1.2. Empleados de organizaciones turísticas

Esta muestra está compuesta por 227 empleados (116 son empleados de hoteles y 111 son empleados de restaurantes).

- La distribución de la muestra en función del sexo es la siguiente:

136 hombres (59.9% de la muestra total) y 89 son mujeres (39.2% de la muestra total). Dos personas no han respondido a esta cuestión.

- La distribución de la muestra en función de la edad es la siguiente:

El intervalo de edad oscila entre 16 y 62 años. La media de edad es de 33.5 años.

- La distribución de la muestra en función del nivel educativo es la siguiente: de los 227 empleados, el 7% de los empleados no tiene ningún tipo de estudios, el 23.3% de los empleados poseen estudios primarios, 34.8% poseen nivel de BUP o FP, el 12.3% de los empleados tienen estudios universitarios de diplomatura y sólo el 2.2% de los empleados son licenciados. El resto no ha respondido a esta cuestión.

### 3.6.2. Estudio cualitativo

El estudio cualitativo ha consistido en la celebración de 10 grupos de discusión focalizada (4 en la ciudad de Castellón de la Plana y 6 en la ciudad de Valencia).

#### 3.6.2.1. Participantes de los grupos de discusión focalizada

En estos grupos de discusión ha participado un total de 51 personas (40 hombres y 11 mujeres). En la tabla que se muestra a continuación (Ver TABLA 3.7), aparece la distribución de los participantes en estos grupos de discusión focalizada.

TABLA 3.7. Distribución de informantes por grupos de discusión focalizada

Informantes	CASTELLÓN		VALENCIA	
	Nº de sesiones	Nº de participantes	Nº de sesiones	Nº de participantes
a) Representantes de la administración y asociaciones del sector	1	4	1	8
b) Gerentes de hoteles	1	5	1	4
c) Gerentes de restaurantes	1	3	1	7
d) Mandos intermedios	1	1	0	0
e) Touroperadores	0	0	1	7
f) Asociaciones de usuarios	0	0	1	7
g) Sindicatos	0	0	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>38</b>

En los dos grupos de discusión focalizada de carácter supraorganizacional han participado representantes de la administración pública (Diputación Provincial, Cámara de Comercio, Patronato de Turismo, Federación de Municipios y Provincias), un representante de una asociación empresarial hotelera, un representante de un programa de agroturismo y un consejero delegado de una cadena hotelera.

En los grupos donde han participado gerentes de hoteles, se tuvo en cuenta la representación de establecimientos de tres y cuatro estrellas, tanto de ciudad como de los principales lugares turísticos costeros de la Comunidad Valenciana.

En los grupos de discusión focalizada con gerentes de restaurantes, se han considerado tanto establecimientos de playa como de ciudad.

En el caso de mandos intermedios, en realidad se realizó una entrevista semiestructurada (con las mismas cuestiones), ya que se contó sólo con la colaboración de un mando intermedio.

En el grupo de discusión con touroperadores, además de contar con la participación de éstos, colaboraron responsables y trabajadores de agencias de viajes.

En el grupo de discusión focalizada con usuarios, participaron representantes de este colectivo, para lo cual se contactó con diferentes asociaciones de consumidores y usuarios de la Comunidad Valenciana, así como con responsables de las oficinas de turismo de los principales ayuntamientos turísticos de la región.

En el grupo de discusión con sindicatos participaron trabajadores del sector turístico, que eran, además, representantes de diversas organizaciones sindicales.

### **3.7. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO**

#### **Hipótesis 1**

Se espera que exista una relación lineal positiva entre la importancia de los conocimientos y la importancia de las habilidades para el adecuado desempeño del puesto de trabajo. Por tanto, si se considera importante poseer conocimientos (“Saber”) sobre un tema determinado, también se considera importante poseer habilidades (“Saber hacer”) sobre ese tema.

La literatura sobre necesidades formativas señala, mayoritariamente, la importancia de poseer no sólo un cuerpo de conocimientos específico, sino también saber aplicar esos conocimientos al contexto concreto del puesto de trabajo para su desempeño adecuado. Por tanto, las necesidades de formación no sólo pueden darse a nivel de conocimientos, sino también a nivel de habilidades (McGhee y Thayer, 1961; Goldstein y otros, 1981; Wright, 1984; Jones y Woodcock, 1985; Swierczek y Carmichael, 1985; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Prien y otros, 1987; Schneider y otros, 1988; Hayton, 1990; Regalbuto, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Wright y Geroy, 1992; Guthrie y Schwoerer, 1994; Bee y Bee, 1994; Peiró, 1999, entre otros).

## Hipótesis 2<sup>17</sup>

Se espera que las variables referidas a las competencias genéricas directivas (Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad) presenten una estructura unidimensional consistente internamente.

A partir de la revisión de la literatura sobre competencias directivas, emergen tres tipos generales de competencias directivas que hemos denominado Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad. Los listados de competencias directivas propuestos por los autores (Boyatzis, 1982; Kolb y otros, 1986; McCauley y otros, 1989; Hay, 1990; Mitrani y otros, 1992; Kanungo y Misra, 1992; Spencer y Spencer, 1993) hacen referencia a estos tres tipos generales de competencias directivas.

### Hipótesis relativas a los sesgos metodológicos de la autoevaluación del nivel en las competencias genéricas

## Hipótesis 3

Se espera que los propios gerentes evalúen de forma más favorable su nivel en las competencias genéricas, de lo que lo hagan sus subordinados (*efecto de transigencia*).

El *efecto de transigencia* consiste en que la autoevaluación de los gerentes de las competencias es más favorable que la evaluación que de ellos realizan sus empleados. Esto aparece en el metanálisis realizado por Mabe y West (1982) y en el estudio de McEnery y McEnery (1987), donde se compara la evaluación que realizan los propios directivos con la que realizan sus supervisores.

## Hipótesis 4

Se espera que exista un bajo acuerdo entre las evaluaciones que realicen los gerentes y las evaluaciones que realicen sus subordinados (*sesgo*), respecto al nivel de los gerentes en las competencias genéricas.

---

<sup>17</sup> La hipótesis 2 se pone a prueba para las 2 escalas de medida de las competencias genéricas (importancia y nivel). La letra a corresponde a la comprobación de la hipótesis con la escala de importancia de la competencia genérica y, la letra b corresponde a la comprobación con la escala de nivel en la competencia genérica.

El sesgo se refiere a la escasa relación de las autoevaluaciones realizadas por los gerentes con las evaluaciones que de ellos realizan otros informantes. En la revisión de estudios anteriores realizada por Thornton (1980) aparece un escaso acuerdo (baja correlación) entre las evaluaciones realizadas por los directivos y las realizadas por sus supervisores inmediatos. También en el estudio llevado a cabo por McEnery y McEnery (1987) aparece una baja correlación entre las evaluaciones de los directivos y las de los supervisores.

### **Hipótesis 5**

Se espera que exista una tendencia perceptiva que lleve a pensar que cuando los gerentes poseen un determinado nivel en una competencia genérica, también poseerán un nivel similar en otro conjunto de competencias genéricas (*efecto de halo*). El *efecto de halo* será superior en la evaluación que realizan los empleados, que en la evaluación que realicen los propios gerentes.

El *efecto de halo* hace referencia a que quienes son vistos de forma muy positiva en un rasgo, tienden a verse como poseedores de otros rasgos positivos. En la revisión de estudios sobre el tema, Thornton (1980) encuentra que el efecto de halo es superior en la evaluación que realizan los supervisores o iguales. También en el estudio realizado por McEnery y McEnery (1987) aparece que el efecto de halo es superior en el caso de los supervisores.

### Hipótesis sobre la influencia de variables sociodemográficas, laborales y organizacionales sobre la autoevaluación de necesidades de competencias

#### VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Las variables sociodemográficas que se estudian son el sexo, la edad y tres variables distintas referidas al nivel de cualificación del gerente. Éstas son su nivel educativo, su experiencia previa en formación continua, sea ésta del tipo que sea y su participación previa en actividades de formación continua sobre una temática específica.

### **Hipótesis 6**

Se espera que el sexo del gerente no influya en la autoevaluación de necesidades de competencias.

Pese a la escasez de estudios, los resultados encontrados muestran una cierta tendencia en la relación. Así, en el estudio de Myers (1990) no aparecen diferencias significativas en la autoevaluación de necesidades formativas en directivos en función del sexo. Tucker (1985, cit. en Latham, 1988) tampoco encuentra diferencias significativas en función de esta variable.

#### Hipótesis 7

Se espera que la edad influya, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias: a mayor edad, se percibirán menos necesidades de competencias.

El estudio de Swierczek y Carmichael (1985) muestra una relación negativa entre la edad y la percepción de necesidades formativas. Tucker (1985, cit. en Latham, 1988), aunque en su estudio no participan directivos, también obtiene una relación negativa entre edad y percepción de necesidades de formación.

#### Hipótesis 8

Se espera que el nivel educativo pueda influir, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias. Así, se espera que a mayor nivel educativo, se perciban menos necesidades de competencias.

En el estudio de Swierczek y Carmichael (1985) aparece una relación negativa entre el nivel educativo y percepción de necesidades formativas. Esto se debe a que los sujetos con mayor nivel educativo se perciben mejor preparados para desempeñar su puesto de trabajo, que aquellos que tienen un nivel educativo menor.

#### Hipótesis 9

Se espera que la experiencia previa en formación continua, independientemente de la temática de que se trate, se relacione, de forma positiva, con la autoevaluación de necesidades de competencias. De este modo, se espera que a mayor experiencia previa en formación continua, se perciban más necesidades de competencias.

Quienes han recibido más formación continua, estarán más dispuestos a formarse (*efecto Mateo*) (Peiró y otros, 1997). Esta experiencia pasada en participar en acciones de formación continua les llevaría a ser más capaces



o estar más dispuestos a detectar posibles desajustes entre las competencias que se requieren y las que poseen realmente. Aunque no se aborda en esta tesis, los estudios sobre motivación (Noe, 1986) y sobre actitudes hacia la utilidad de la formación (Ford y Noe, 1987; Tharenou, 1989, 1991) irían en esta dirección.

#### Hipótesis 10

Se espera que la participación previa en formación continua en una temática concreta se relacione, de forma negativa, con la autoevaluación de necesidades de competencias en esta temática. Así, se espera que a mayor participación previa en acciones de formación continua sobre una materia específica, se perciban menos necesidades de competencias en esa cuestión.

En este caso, se considera la participación del sujeto en acciones formativas sobre materias concretas y no su experiencia general en formación continua, lo cual nos lleva a formular una hipótesis distinta. En concreto, esta hipótesis parte de la literatura sobre el objetivo que persigue la formación en las organizaciones, que es resolver los déficits en competencias. Concretamente, el objetivo de la formación continua es la adquisición de conocimientos, habilidades (físicas y cognitivas), aptitudes y actitudes que deben generalizarse al entorno del puesto y mantenerse a lo largo del tiempo (Campbell, 1988; Baldwin y Ford, 1988; Ford y otros, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y Kraiger, 1995; Kozlowski y Salas, 1997; Haccoun y Saks, 1998, Grau y Salanova, 1999, entre otros). Por tanto, el haber recibido formación continua en el pasado sobre un tema específico, podría conducir a los gerentes a percibir menos necesidades de competencias en esa materia.

#### VARIABLES LABORALES

Las variables laborales que se estudian son la antigüedad en el puesto actual de gestión y la experiencia previa en puestos de gestión, independientemente del sector económico del que se trate.

### **Hipótesis 11**

Se espera que la antigüedad en el puesto actual influya, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias: a mayor antigüedad en el puesto, se percibirán menos necesidades de competencias.

Según los estudios revisados aparece que a mayor antigüedad en el puesto, los gerentes adquieren más competencias para el desempeño del puesto y en consecuencia, se darían menos necesidades de competencias (Hunter y Hunter, 1984; McDaniel y Schmidt, 1985, cit. en Guthrie y Schwoerer, 1994) Aunque en el estudio de Guthrie y Schwoerer (1994) no aparece tal vinculación.

### **Hipótesis 12**

Se espera que la experiencia en puestos de dirección influya, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias: a mayor experiencia en puestos de dirección, se percibirán menos necesidades de competencias.

Esta hipótesis es una extensión de la anterior, por tanto, el razonamiento sería el mismo. Así, a medida que se posee más experiencia en puestos de dirección, los gerentes son más competentes para el desempeño adecuado de su puesto de trabajo y, en consecuencia, presentarían menos necesidades de competencias (Hunter y Hunter, 1984; McDaniel y Schmidt, 1985, cit. en Guthrie y Schwoerer, 1994).

## **VARIABLES ORGANIZACIONALES**

Las variables organizacionales que se estudian son el tipo de establecimiento (hotel.-restaurante), el tamaño de la organización y la pertenencia o no del hotel a una cadena hotelera.

### **Hipótesis 13**

Se espera que el tipo de establecimiento (restaurantes – hotel) influya en la autoevaluación de necesidades de competencias. Los directivos de restaurantes son quienes percibirán más necesidades de competencias.

En estudios anteriores (Llorens y otros, 1997; Grau y otros, 1998, 1999) donde se analiza el contenido de diferentes grupos de discusión focalizada, en relación a las necesidades de formación de gerentes de turismo, aparece que son los gerentes de establecimientos pequeños, fundamentalmente

restaurantes familiares, quienes requieren más formación para el desempeño adecuado de su puesto de trabajo.

#### Hipótesis 14

Se espera que el tamaño de la organización influya, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias: a mayor tamaño organizacional, los gerentes percibirán menos necesidades de competencias.

En los estudios ya comentados del sector turístico (Llorens y otros, 1997; Grau y otros, 1998, 1999) ha aparecido que los gerentes de establecimientos pequeños (habitualmente restaurantes), son quienes requieren más formación para el desempeño adecuado de su puesto de trabajo.

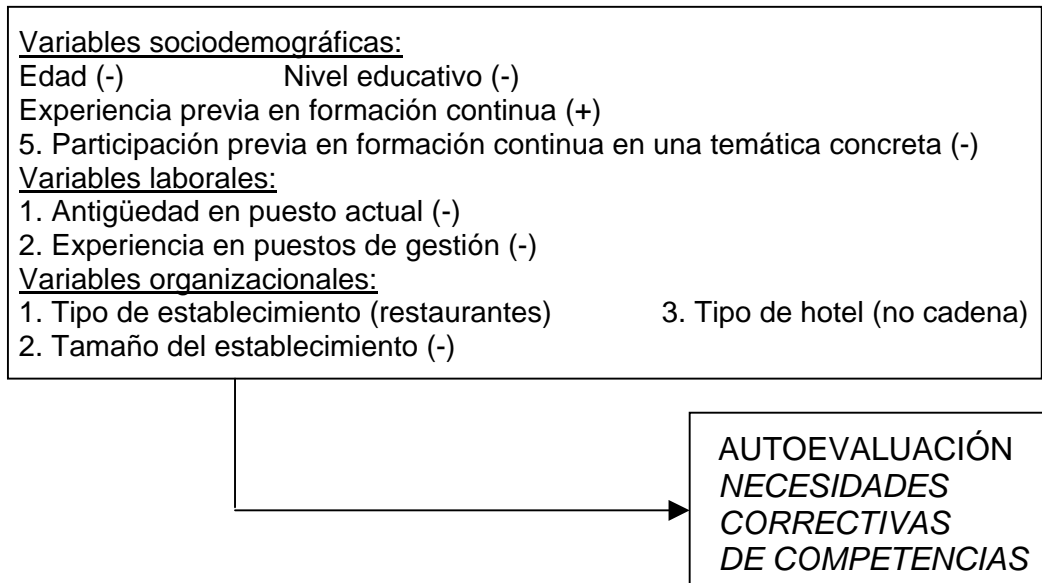
#### Hipótesis 15

Se espera que la pertenencia del hotel a una cadena o su no pertenencia influya en la autoevaluación de necesidades de competencias. Los gerentes de hoteles que no pertenecen a una cadena serán quienes percibirán más necesidades de competencias.

Los gerentes de establecimientos que no pertenecen a una cadena son quienes requieren más formación para el desempeño adecuado de su puesto de trabajo (Llorens y otros, 1997; Grau y otros, 1998, 1999).

El resumen de las relaciones entre las variables sociodemográficas, laborales y organizacionales propuestas y la autoevaluación de necesidades de competencias se representa gráficamente en la siguiente figura (Ver FIGURA 3.1.).

FIGURA 3.1. Factores que influyen en la autoevaluación de necesidades de competencias directivas en turismo



### Hipótesis 16

Se espera que la orientación estratégica esté vinculada al análisis de necesidades de competencias. Concretamente, se espera que los gerentes que dirigen organizaciones cuya orientación estratégica se centra en la mejora o la innovación del negocio, perciban más necesidades de competencias, que aquellos gerentes cuyas organizaciones se centran en mantener el negocio actual.

La literatura indica la conveniencia de que la orientación estratégica organizacional esté vinculada al proceso de análisis de necesidades de formativas (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Tannenbaum y Yukl, 1992). Ahora bien, no se han encontrado investigaciones previas que exploren la relación concreta entre diferentes orientaciones estratégicas y las necesidades de competencias de los gerentes de esas organizaciones.

### Hipótesis 17

Se espera que la existencia de necesidades de competencias influya, de forma positiva, en la demanda de actividades formativas en las cuestiones donde existen dichas necesidades. De esta forma, los gerentes con mayores necesidades de competencias, serán quienes más demanden

formación en esa temática. Por tanto, la formación será una estrategia para resolver la necesidad, pero se considera una estrategia adecuada para atender las competencias, especialmente, de carácter técnico.

La formación permite resolver déficits en competencias (mayoritariamente KSAs), para desempeñar de forma adecuada el puesto de trabajo (McGehee, 1949; McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1980, 1986, 1991, 1993; Swierczek y Carmichael, 1985; McEnery y McEnery, 1987; Ostroff y Ford, 1989; Tharenou, 1989, 1991; Tannenbaum y Yukl, 1992; Bee y Bee, 1994; Guthrie y Schwoerer, 1994; Dipboye y otros, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Ford y otros, 1997; Peiró, 1997b, Peiró y otros, 1997, entre otros). Ahora bien, en general, la formación es más adecuada para resolver los déficits en materias más técnicas que genéricas (Spencer y Spencer, 1993).

### **3.8. ESTUDIO CUANTITATIVO. VARIABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN**

En este apartado se presentan las diferentes variables utilizadas en el estudio cuantitativo de la tesis. Los diferentes instrumentos empleados se incluyen en el ANEXO 1. La exposición de las diferentes variables se agrupa en apartados que se corresponden con apartados del modelo teórico de partida: análisis organizacional, de las competencias del puesto y de la persona, demandas de actividades formativas y factores que influyen en la autoevaluación de necesidades de competencias.

#### **3.8.1. Orientación estratégica organizacional**

En base a información recogida en los grupos de discusión focalizada, se ha diseñado la medida del análisis organizacional: *Orientación estratégica de la empresa*. Esta variable es categórica y tiene 8 alternativas de repuestas. 1) No tomar ninguna medida específica, 2) Consolidar la posición existente, 3) Retirada del mercado o de un segmento del mismo, 4) Desarrollo de productos o servicios (existentes o de nueva implantación), 5) Consolidar y ampliar el actual mercado del trabajo, 6) Penetración en nuevos segmentos o mercados, 7) Diversificación de productos y/o servicios y 8) Otras (especificar).

El contenido de las alternativas 2-7 se ha extraído de los grupos de discusión focalizada y corresponden a las orientaciones estratégicas más frecuentes en los establecimientos turísticos valencianos. No obstante, tras el

análisis de los datos y dada la baja frecuencia en las categorías: 1, 4, 6, 7 y 8 (como se verá en el capítulo siguiente) y la proximidad del contenido de las categorías 4, 6 y 7, esta variable se ha recodificado en otra de 3 categorías, donde la categoría número 3 agrupa a 3 de las categorías originales: 1: Consolidar la posición existente, 2: Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio y 3: Desarrollo/diversificación de nuevos productos y/o servicios y penetración en nuevos segmentos o mercados. La nueva variable se ha utilizado para estudiar la relación entre la orientación estratégica de la empresa y las necesidades de competencias.

### 3.8.2. Competencias técnicas

El conjunto de áreas de conocimientos sobre las que un gerente debe poseer competencia técnica<sup>18</sup>, se ha desarrollado a partir del análisis de la información procedente de los grupos de discusión focalizada. El resultado han sido 16 áreas de conocimientos<sup>19</sup> (Ver ANEXO 1). Para cada una de las áreas se han considerado las siguientes variables: *Importancia de los conocimientos*, *Importancia de las habilidades* y *Nivel de conocimientos* y *Nivel de habilidades*.

#### 3.8.2.1. Importancia de los conocimientos y de las habilidades

Para la medida de la *Importancia de los conocimientos*, los gerentes han respondido a la cuestión: “Indique en qué medida son importantes los conocimientos sobre cada uno de los siguientes aspectos o temas para el correcto desempeño de su puesto”.

Para la medida de la *Importancia de las habilidades*, los gerentes han respondido a la cuestión: “Indique la importancia de poseer las habilidades relacionadas con cada uno de los siguientes aspectos o temas”.

En ambos casos se ha utilizado una escala tipo Likert de 5 puntos (1-Nada a 5-Mucho).

---

<sup>18</sup> Como se expuso en el capítulo segundo, las competencias técnicas se componen de conocimientos, habilidades y aspectos relativos al autoconcepto, motivaciones, rasgos de personalidad, valores, creencias, actitudes y rol social. Sin embargo, dado que las competencias técnicas se refieren, fundamentalmente, a la posesión de conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar tareas concretas del puesto, la medida de las competencias técnicas se centra en conocimientos y habilidades específicas.

<sup>19</sup> Una área de conocimientos es una temática o tópico, con entidad teórica en sí misma, sobre la que el gerente debe poseer un cuerpo de conocimientos, así como habilidades específicas, a fin de desempeñar, de forma experta, las tareas específicas propias del puesto de trabajo.

Según Goldstein (1986, 1991, 1993) en un análisis de necesidades formativas sólo deben considerarse aquellos conocimientos, habilidades y aptitudes que son importantes para el desempeño adecuado del puesto de trabajo. Por tanto, el análisis de necesidades formativas de conocimientos, habilidades y aptitudes que no se consideran importantes para el desempeño adecuado del puesto de trabajo, no produce un beneficio significativo ni para la organización ni para el sujeto. Teniendo esto en cuenta, el criterio que se ha utilizado en este estudio ha sido incluir en posteriores análisis sólo las áreas de conocimientos cuyas puntuaciones medias en Importancia de conocimientos y habilidades<sup>20</sup> sea igual o superiores a 3, que es el punto medio del intervalo.

#### 3.8.2.2. Nivel de conocimientos y de habilidades

Para la medida del *Nivel de conocimientos*, los gerentes han respondido a la cuestión: “Indique el nivel de formación que actualmente posee sobre cada uno de los siguientes aspectos o temas”. En el diseño del cuestionario se optó por poner nivel de formación y no nivel de conocimientos porque ese término es más familiar a los gerentes. En cualquier caso, durante la administración del cuestionario los investigadores clarificaron que la pregunta hacía referencia a nivel de conocimientos.

Para la medida del *Nivel de habilidades*, los gerentes han respondido a la cuestión: “Indique a continuación cuál cree que es su nivel de competencias y habilidades (saber hacer) para aplicar cada uno de los siguientes aspectos o temas”.

En ambos casos se ha utilizado una escala tipo Likert de 5 puntos (1-Nada a 5-Mucho).

#### **3.8.3. Competencias genéricas**

Este estudio analiza tres tipos de competencias genéricas: Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad. En este estudio se diseñan los instrumentos para la medida de estas tres competencias genéricas directivas, a partir de la literatura revisada y de la información procedente de los grupos de discusión focalizada. La versión final del cuestionario se incluye en el ANEXO 1.

---

<sup>20</sup> Debe recordarse que en esta tesis la habilidad hace referencia a capacidad en sentido amplio; de forma que no distinguimos entre habilidad y aptitud.

1) La competencia de Autoeficacia o (“Poder hacer”) y se define como aquellas características de los directivos que actúan como mediadores – facilitadores, que permiten o posibilitan la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar con éxito cada una de las tareas que componen el puesto de trabajo. A continuación, se citan los ítems relativos a la medida de Autoeficacia (del ítem 1 al ítem 6) y su fuente de procedencia (literatura o grupos de discusión):

- 1- *Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.*  
“Directividad/asertividad” (Spencer y Spencer, 1993), “Mantener una postura no defensiva” (Kanungo y Misra, 1992).
- 2- *Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.*  
“Orientación a la eficiencia” (Boyatzis, 1982).
- 3- *Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.*  
(Grupos de discusión del presente estudio).
- 4- *Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.*  
“Habilidad para reflexionar sobre cómo reforzar la autoeficacia” (Kanungo y Misra, 1992).
- 5- *Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.*  
“Habilidad para reflexionar sobre cómo reforzar la autoeficacia” (Kanungo y Misra, 1992).
- 6- *Perseverancia y empeño en el logro de sus objetivos y metas.*  
“Persistencia a continuar” (Kanungo y Misra, 1992), “Orientación hacia el desempeño” (Spencer y Spencer, 1993).

2) La competencia de Autocontrol y relaciones interpersonales o “Saber estar” consiste en la capacidad de adaptarse y relacionarse en distintas situaciones con personas y demandas del entorno, manteniendo el control sobre las propias emociones y manteniendo una postura íntegra y responsable en el desarrollo del trabajo. Los ítems relativos a la medida de Autocontrol y relaciones interpersonales (del ítem 7 al ítem 17) y su fuente de procedencia (literatura o grupos de discusión) son:

- 1- *Disponibilidad para afrontar los cambios.*  
(Grupos de discusión del presente estudio).
- 2- *Imparcialidad y orientación hacia los problemas.*



- “Desarrollo de la ecuanimidad y orientación a los problemas” (Kanungo y Misra, 1992).
- 3- *Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).*  
“Control de reacciones primitivas” (Kanungo y Misra, 1992).
- 4- *Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.*  
“Adaptabilidad” (Boyatzis, 1982) “Actuar con flexibilidad” (McCauley y otros, 1989).
- 5- *Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).*  
“Objetividad perceptual” (Boyatzis, 1982).
- 6- *Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).*  
“Comprensión interpersonal” (Spencer y Spencer, 1993), “Respeto y sensibilidad” (Hay, 1990), “Sensibilidad interpersonal” (Mitrani y otros, 1992), “Desarrollar una sensibilidad interpersonal” (Kanungo y Misra, 1992), “Humano y sensible” (McCauley y otros, 1989), “Comprender a los demás” (Quinn y otros, 1990).
- 7- *Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.*  
(Grupos de discusión del presente estudio).
- 8- *Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.*  
“Autocontrol” (Boyatzis, 1982), “Gestión del estrés” (Quinn y otros, 1990).
- 9- *Confianza en los subordinados.*  
“Delegación” (Mitrani y otros, 1992).
- 10- *Consideración de criterios éticos en la gestión.*  
(Grupos de discusión del presente estudio).
- 11- *Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones.*  
“Sentido de responsabilidad” (Hay, 1990), “Asumir responsabilidades” (McCauley y otros, 1989).

3) La competencia de Proactividad o “Querer hacer” supone mantener un nivel de actividad elevado para conseguir los objetivos, anticipar los problemas, captar y desarrollar nuevas posibilidades presentes y futuras para la organización, haciendo un uso óptimo del tiempo y adoptando una visión

positiva de las cosas. Los ítems relativos a la medida de Proactividad (del ítem 18 al ítem 26) y su fuente de procedencia (literatura o grupos de discusión) son.

- 1- *Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.*  
(Grupos de discusión del presente estudio).
- 2- *Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan:*  
“Búsqueda de información para diagnosticar problemas” (Spencer y Spencer, 1993).
- 3- *Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.*  
“Alta implicación proactiva” (Kanungo y Misra, 1992).
- 4- *Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.*  
“Búsqueda de información para identificar oportunidades futuras” (Spencer y Spencer, 1993), “Introducción del cambio” (Mitrani y otros, 1992), “Tomar la iniciativa” (Quinn y otros, 1990).
- 5- *Tener una visión positiva de las cosas.*  
“Entusiasmo” (Kanungo y Misra, 1992).
- 6- *Atención a los detalles. Disposición para atender a los pequeños detalles en el desarrollo de su trabajo.*  
“Atención a los detalles” (Kanungo y Misra, 1992).
- 7- *Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.*  
“Perseverar ante los obstáculos” (McCauley y otros, 1989).
- 8- *Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.*  
“Preocupación por hacer las cosas en el tiempo previsto” (Kanungo y Misra, 1992), “Gestión del tiempo” (Quinn y otros, 1990).
- 9- *Orientación hacia la consecución de los objetivos.*  
“Competencia orientada a la acción (planteamiento de metas)” (Kanungo y Misra, 1992).

Al igual que en el caso de las competencias técnicas, las variables que se consideran son: *Importancia y Nivel en la competencia genérica.*

#### 3.8.3.1. Importancia de la competencia genérica

Para la medida de la *Importancia de la competencia genérica*, los gerentes han respondido a la cuestión: “Indique en qué medida es importante poseer cada una de las siguientes características para el correcto desempeño de su puesto”.

Para su medida se ha utilizado una escala tipo Likert de 5 puntos (1-Nada a 5-Mucho).

### 3.8.3.2. Nivel en la competencia genérica (gerentes-empleados)

Para la medida del *Nivel en la competencia genérica* se han utilizado dos informantes: los propios gerentes y tres de sus empleados.

#### 1. Nivel en la competencia genérica según los gerentes

Los gerentes han respondido a la cuestión: “Indique en qué medida Vd. reúne las siguientes características”.

Para su medida se ha utilizado una escala tipo Likert de 5 puntos (1-Nada a 5-Mucho).

#### 2. Nivel en la competencia genérica según sus empleados<sup>21</sup>

En la versión para los empleados del *Cuestionario sobre calidad de servicio*, se incluye un apartado de evaluación del nivel de sus superiores en las competencias genéricas. Tres empleados del establecimiento en las 80 organizaciones del estudio han respondido a la cuestión: “Por favor, indique en qué medida considera que el gerente de su restaurante/hotel posee las siguientes características”.

Para su medida se ha utilizado una escala tipo Likert de 5 puntos (1-Nada a 5-Mucho).

A partir de las evaluaciones ofrecidas por los empleados se ha obtenido una puntuación media del nivel en la competencia genérica directiva:

$$\text{Nivel en la competencia genérica según sus empleados} = \left[ \begin{array}{ccc} \text{Evaluación} & \text{Evaluación} & \text{Evaluación} \\ \text{del} & \text{del} & \text{del} \\ \text{empleado 1} & \text{empleado 2} & \text{empleado 3} \end{array} \right] / 3$$

### 3.8.4. Discrepancias percibidas en competencias

Las necesidades correctivas de competencias surgen de las variables referidas a discrepancias en competencias. Esto se debe a que la necesidad la entendemos en términos de discrepancias, déficits o desajustes, como señala la literatura (Rose, 1964; Gilbert, 1967; Warren, 1969; Mager y Pipe, 1970; Odiorne, 1970; Briggs, 1977; Button y Merrill, 1977; Moore y Dutton, 1978;

<sup>21</sup> Debe puntualizarse que los empleados no han evaluado el nivel de conocimientos y habilidades de sus superiores en las distintas áreas de conocimientos. El motivo ha sido que los empleados no poseen información suficiente sobre el nivel de competencia de sus superiores en las diferentes áreas de conocimientos.

Braun, 1979; Mitchell y Hyde, 1979; Wright, 1984; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Rossett, 1987; Schneier y otros, 1988; Hayton, 1990; Wright y Geroy, 1992; Dipboye, 1994; Bee y Bee, 1994; Kaufman y otros, 1993, 1992a y b; 1998).

Concretamente, la necesidad de competencia surge de la discrepancia entre el nivel de competencia actual y el nivel de competencia requerido en el puesto. La necesidad de competencia se denomina correctiva, porque surge de un desajuste que debe corregirse. Ahora bien, utilizaremos las etiquetas de necesidad de competencia y necesidad correctiva de competencia de forma indistinta, porque todas las necesidades de competencias son correctivas.

En concreto, existe necesidad de competencia cuando el nivel de competencia actual es menor que el nivel de competencia requerido o deseado.

$$\text{NC} = \text{Nivel de competencia actual} < \text{Nivel de competencia requerido}$$

\* El Nivel de competencia actual se mide a través de tres medidas: Nivel de conocimientos y habilidades (competencias técnicas) y Nivel en las competencias genéricas. (Escala tipo Likert 1-5).

\* El Nivel de competencia requerido se mide a través de tres medidas: Importancia de los conocimientos y habilidades (competencias técnicas) e Importancia de las competencias genéricas. (Escala tipo Likert 1-5).

Teniendo esto en cuenta, las discrepancias en competencias pueden oscilar entre -5 y 5, siendo el punto medio (cero), el ajuste persona-puesto perfecto.

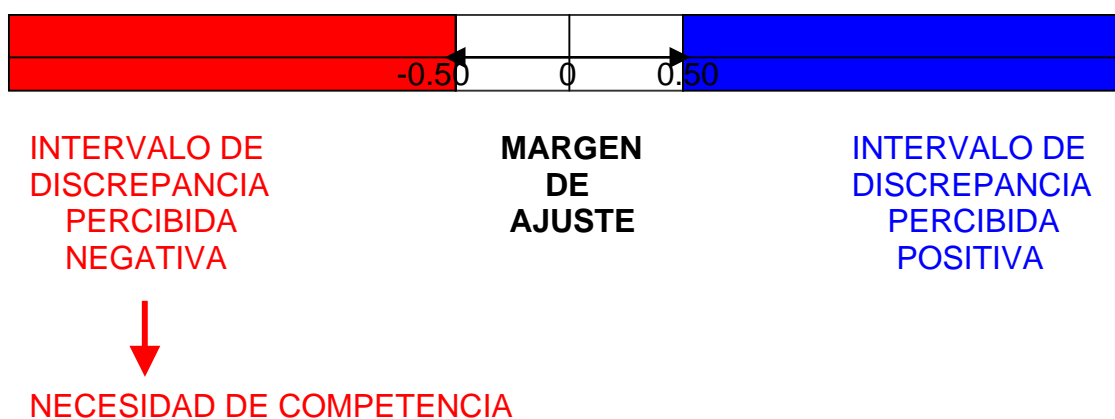
El criterio considerado para la medida de las discrepancias en competencias percibidas (se consideran percibidas porque son los propios gerentes quienes informan) es el siguiente:

- Discrepancia percibida negativa (puntuaciones menores o iguales a -0.51)
- Margen de ajuste (puntuaciones entre -0.50 y 0.50)
- Discrepancia percibida positiva (puntuaciones mayores o iguales a 0.51).

El cero implica ajuste perfecto. Sin embargo, hablar de ajuste perfecto puede ser demasiado tajante o extremista, por lo que preferimos hablar de margen de ajuste. Este margen de ajuste oscila entre -0.50 y 0.50. Se ha

asumido esto bajo el criterio matemático de que cuando una puntuación es igual o superior a  $\pm 0.5$  puede redondearse a la unidad siguiente, en nuestro caso 1. De este modo, las puntuaciones fuera del intervalo de ajuste (menores a  $-0.50$  y las superiores a  $0.50$ ) se aproximarían a la unidad siguiente (1), lo cual ya significaría la ausencia de ajuste. Las puntuaciones negativas se encontrarían dentro de lo que se ha denominado intervalo de discrepancia percibida negativa y las puntuaciones positivas estarían dentro del intervalo de discrepancia percibida positiva. Este verse gráficamente en el siguiente gráfico (Ver GRÁFICO 3.3.).

GRÁFICO 3.3. Criterio de identificación de las discrepancias percibidas en competencias



Por tanto, pueden darse tres tipos de situaciones distintas. Ahora bien, únicamente, en el intervalo de discrepancia percibida negativa (nivel de competencia que posee el sujeto es menor que el requerido), se da necesidad de competencia. Mientras que tanto en el margen de ajuste (el sujeto posee un nivel de competencia similar al requerido), como en el intervalo de discrepancia percibida positiva (el sujeto posee un nivel superior al requerido), no se da necesidad de competencia.

### 3.8.4.1. Discrepancias percibidas en competencias técnicas

Las discrepancias percibidas pueden darse en conocimientos y/o habilidades.

#### 1. *Discrepancias percibidas en conocimientos*

Siguiendo el criterio comentado anteriormente, las discrepancias percibidas en conocimientos en cada una de las 16 áreas de conocimientos, se obtienen a partir de la siguiente ecuación:

Discrepancias percibidas en conocimientos	=	Nivel de conocimientos que posee el gerente	-	Importancia de los conocimientos para el puesto
---	---	---	---	---

#### 2. *Discrepancias percibidas en habilidades*

Siguiendo el criterio anterior, las discrepancias percibidas en habilidades en las diferentes áreas temáticas, se obtienen a partir de la siguiente ecuación:

Discrepancias percibidas en habilidades	=	Nivel de habilidades que posee el gerente	-	Importancia de las habilidades para el puesto
---	---	---	---	---

#### 3. *Discrepancias percibidas en competencia técnica*

Teniendo en cuenta la definición de competencia técnica: poseer fundamentalmente conocimientos ("Saber") y habilidades ("Saber hacer") también se analizan las percibidas en competencia técnica (discrepancias percibidas negativas tanto en conocimientos como en habilidades) para cada una de las 16 áreas de conocimientos.

Para ello, se ha empleado una variable transformada que surge de la siguiente ecuación:

Discrepancia en compt. técnica	=	$\left[ \begin{array}{l} \text{Discrepancia} \\ \text{en conocimientos} \end{array} + \begin{array}{l} \text{Discrepancia} \\ \text{en habilidades} \end{array} \right] / 2$
--------------------------------	---	--

En los casos en los que existe información sobre discrepancias en conocimientos, pero no sobre habilidades, el valor en la variable transformada será el correspondiente a las discrepancias en conocimientos. Se emplea el mismo procedimiento cuando la información perdida es la referida a las discrepancias en conocimientos. Este procedimiento permite que se pierda la menor cantidad de información posible.

#### 3.8.4.2. Discrepancias percibidas en competencias genéricas

Las discrepancias percibidas en las 26 características individuales correspondientes a los tres tipos de competencias genéricas, se obtienen a partir de la siguiente ecuación:

Discrepancia percibida en compet. genérica	=	Nivel del gerente en la competencia genérica	-	Importancia de la competencia genérica para el puesto
--	---	---	---	---

#### **3.8.5. Factores que influyen en la autoevaluación de discrepancias percibidas en competencias**

Se han considerado tres grupos de variables que pueden influir en la autoevaluación de discrepancias percibidas en competencias: variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo, experiencia previa en formación continua y participación previa en formación continua en una temática concreta), laborales (antigüedad en el puesto actual, experiencia en puestos de gestión) y organizacionales (tipo y tamaño del establecimiento y tipo de hotel).

##### 3.8.5.1. Variables sociodemográficas

###### 1. *Sexo del gerente*

Es una variable cuantitativa dicotómica: 1-Mujer, 2-Hombre

###### 2. *Edad del gerente*

Es una variable cuantitativa continua: Edad en años.

### 3. Nivel educativo del gerente

Es una variable cuantitativa categórica con 6 niveles (1-Sin estudios, 2-Primarios, 3-FP o BUP, 4-Diplomatura, 5-Licenciatura, 6-Otros).

Teniendo en cuenta que ninguno de los gerentes carece de estudios, y que sólo cuatro gerentes se incluyen en la categoría de Otros, esta variable se ha recodificado en otra de 3 niveles: 1 (Estudios primarios), 2 (FP o BUP) y 3 (Estudios universitarios). Esta última categoría engloba Diplomatura y Licenciatura.

### 4. Experiencia previa en formación continua

Esta variable se refiere a la experiencia que el sujeto posee en la participación en actividades de formación continua. La variable se ha generado a partir de la información cualitativa recogida en la pregunta abierta sobre los cursos de formación que ha recibido previamente el gerente. Es una variable cuantitativa con 6 categorías (1-No ha recibido ningún curso de formación en el pasado a 6-Ha recibido 5 o más cursos de formación).

### 5. Participación previa en formación continua en una determinada temática

Esta variable se refiere a si el gerente ha participado con anterioridad en actividades formativas sobre diferentes temáticas. Se ha generado a partir de la información cualitativa recogida en la pregunta abierta sobre cursos de formación continua recibidos. La información se ha categorizado en base a las 16 áreas de conocimientos y 26 características individuales consideradas en el *Cuestionario de Análisis del rol de gerente*. Sin embargo, todos los cursos de formación se refieren a aspectos técnicos y no a aspectos genéricos.

En consecuencia, se han generado 16 variables de participación previa en formación continua para cada una de las 16 áreas temáticas. Cada una de las variables es dicotómica: 1-No ha recibido formación continua previa en esa temática y 2-Ha recibido formación continua en esa temática.

Una vez realizado en el estudio cuantitativo el análisis factorial de las discrepancias percibidas en competencias técnicas (como se explicará en el capítulo siguiente), estas 16 variables se han agrupado en 3 variables. Cada una de ellas recoge las áreas de conocimientos que integra cada uno de los 3 factores de discrepancias percibidas en competencias. Así las nuevas variables son:



5.1. *Participación previa en formación continua en los temas del factor 1*

5.2. *Participación previa en formación continua en los temas del factor 2*

5.3. *Participación previa en formación continua en los temas del factor 3*

Esta agrupación de variables permite manejar mejor los datos. Las variables son cuantitativas de 4 categorías (1-No ha recibido formación continua previa en esos temas a 4-Ha recibido 3 o más cursos de formación continua previa en esos temas).

#### 3.8.5.2. Variables laborales

##### *1. Antigüedad en el puesto actual*

Es una variable cuantitativa continua: Número de años que lleva desempeñando el puesto actual.

##### *2. Experiencia en puestos de gestión*

Es una variable cuantitativa continua: Experiencia, en número de años, en puestos de gestión tanto del sector turístico como en otros sectores económicos.

#### 3.8.5.3. Variables organizacionales

##### *1. Tipo de establecimiento turístico*

Es una variable cuantitativa dicotómica: 1-Restaurante y 2-Hotel

##### *2. Tamaño del establecimiento*

Es una variable cuantitativa continua. El tamaño de la organización se ha obtenido a partir de la cuestión referida al número de empleados de la organización.

##### *3. Tipo de hotel*

Es una variable cuantitativa dicotómica: 1-Hotel no perteneciente a cadena hotelera y 2-Hotel perteneciente a cadena hotelera.

### 3.8.6. Demandas de actividades formativas prioritarias<sup>22</sup>

A las demandas de actividades formativas se les ha llamado prioritarias porque se pide a los gerentes, a través de una pregunta abierta, que señalen qué tres actividades formativas creen que necesitan. Aunque en algunos casos, los gerentes han señalado más de tres actividades.

Concretamente, se formulan dos cuestiones sobre actividades formativas de respuesta abierta:

“¿Qué actividades formativas necesitaría para completar su formación como gerente?”

“¿Qué actividades formativas necesitaría para adaptarse a cambios futuros?”

Se han generado dos variables:

1. *Número de actividades formativas demandadas para completar la formación como gerente.* Variable cuantitativa de 4 categorías (1-Ninguna actividad formativa a 4-Tres o más actividades formativas).

2. *Número de actividades formativas para adaptarse a cambios futuros.* Variable cuantitativa de 4 categorías (1-Ninguna actividad formativa a 4-Tres o más actividades formativas).

Posteriormente, las distintas actividades formativas se han categorizado, por parte de dos jueces, en base a las áreas de conocimientos y las características individuales que figuran en el *Cuestionario para el análisis del rol del gerente de hoteles y restaurantes*. La categorización se ha realizado primero de forma individual y posteriormente, los dos jueces han comparado y recategorizado la información de forma conjunta. Toda la información recogida se ha referido a aspectos técnicos del puesto. El resultado han sido las siguientes variables:

\* Las actividades formativas para completar la formación como gerente, en realidad, hacen referencia a las actividades de formación que los gerentes consideran que deben recibir en el presente. Por este motivo, se utilizará, de forma indistinta, la etiqueta de actividades formativas presentes o demandas

---

<sup>22</sup> En el cuestionario, la cuestión acerca de las actividades formativas prioritarias se ha formulado antes del apartado sobre análisis de competencias. Esto se ha realizado con el objetivo de que la detección de discrepancias en competencias no conduzca, sesgadamente, a los gerentes a demandar formación en base a lo contestado en el apartado de competencias.

#### formativas presentes.

Para estas actividades se han generado 18 variables. De ellas, 16 variables se corresponden con 16 áreas de conocimientos, además hay una variable que se refiere a innovaciones tecnológicas (cualquier maquinaria asistida por ordenador).

\* Las actividades formativas para adaptarse a cambios futuros se refieren, por tanto, a las actividades formativas futuras. Por este motivo, al igual que en caso anterior, utilizaremos también, indistintamente, la etiqueta de actividades formativas futuras o demandas formativas futuras.

Aquí se ha utilizado el mismo procedimiento que para las actividades formativas presentes. El resultado han sido 17 variables. De ellas, 16 variables se corresponden con 16 áreas de conocimientos, y la otra variables se refiere a innovaciones tecnológicas.

Cada una de estas variables es cuantitativa dicotómica: 1: No demanda formación en ese tema y 2: Sí demanda formación en ese tema (para completar la formación como gerente y/o adaptarse a cambios futuros).

### **3.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS EN EL ESTUDIO CUANTITATIVO**

Los análisis estadísticos del estudio cuantitativo de esta tesis se llevan a cabo con el paquete informático estadístico SPSS para PC versión 7.5.2. Estos análisis se refieren a las siguientes partes del modelo: análisis organizacional, del puesto y de la persona, análisis de necesidades de competencias y su relación con la orientación estratégica organizacional y las demandas formativas.

Mayoritariamente, dichos análisis se realizan con la muestra de gerentes de establecimientos turísticos (n=80), pero también con la muestra de empleados de establecimientos turísticos (n=227). Estos análisis permiten conformar o rechazar las diferentes hipótesis que se plantean en este estudio. También se conducen otros análisis estadísticos que no responden a ninguna hipótesis. Esto se debe a la ausencia de estudios previos sobre esta temática.

Se llevan a cabo análisis estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y correlaciones bivariadas (coeficiente de correlación de Pearson) de las principales variables del estudio cuantitativo: variables referidas a la *organización* (orientación estratégica de la empresa), variables referidas al

puesto importancia de los conocimientos, importancia de las habilidades, importancia de las competencias genéricas), variables referidas a la *persona* (nivel de conocimientos, nivel de habilidades, nivel en las competencias genéricas, según los propios gerentes y según sus empleados).

Posteriormente, se realizan análisis descriptivos (puntuaciones medias y desviaciones típicas) de las discrepancias percibidas en competencias técnicas (conocimientos y habilidades) y genéricas. También se utilizan las correlaciones bivariadas (coeficiente de correlación de Pearson) para comparar: 1) la importancia de los conocimientos con la importancia de las habilidades para las distintas áreas de conocimientos y 2) el nivel en las competencias genéricas según los gerentes y según los empleados (*sesgo*).

Se hacen análisis factoriales (Componentes Principales) y pruebas de consistencia interna (alpha de Cronbach) para los ítems referidos a cada una de las competencias genéricas: Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad. Esto se realiza con el objetivo de obtener una estructura unidimensional, consistente internamente, para cada tipo de competencia genérica. Como de cada competencia genérica se mide: importancia y nivel según los gerentes y nivel según sus empleados, los análisis factoriales deben realizarse de estas tres escalas. El procedimiento que se sigue es seleccionar, en cada tipo de competencia, aquellos ítems que mayor varianza y mayor consistencia interna ofrezcan en las tres escalas. Se utiliza este criterio porque las puntuaciones se emplean luego para hacer comparaciones entre escalas.

También se realizan análisis factoriales para las discrepancias percibidas en competencias genéricas (Componentes Principales) y técnicas ((Componentes Principales con Rotación Varimax).

Con el objetivo de determinar si los gerentes poseen más conocimientos o habilidades para cada área de conocimientos se ha utilizado la Prueba T para muestras relacionadas. También se emplea esta prueba estadística, para comprobar el *efecto de transigencia* (si los gerentes ofrecen puntuaciones medias más altas en su nivel en las competencias genéricas o, si por el contrario, son sus empleados quienes realizan evaluaciones más positivas). Finalmente, se utiliza esta prueba para conocer en qué aspecto (conocimientos o habilidades) los gerentes presentan mayor necesidad.

Se utiliza la Prueba de Box (comparación de matrices de covarianzas), en el marco del procedimiento Modelo Lineal General, como método complementario para la comprobación del sesgo.

Asimismo, se estudia la influencia de diferentes factores en la autoevaluación de necesidades de competencias. Para ello, se utiliza el modelo de predicción Análisis de Regresión Lineal Simple y Múltiple, para estudiar qué tipo de relación predictiva existe entre variables sociodemográficas (edad, nivel educativo, experiencia y participación previa en formación continua en una temática concreta), laborales (antigüedad en el puesto actual y experiencia en puestos de gestión) y organizacional (tamaño del establecimiento) y la autoevaluación de necesidades de competencias. Ahora bien, para las variables cuantitativas que son dicotómicas (sexo, tipo de establecimiento y tipo de hotel) el procedimiento estadístico utilizado es el análisis de varianza (Prueba ANOVA de un factor), dado que el análisis de regresión lineal es adecuado cuando las variables son cuantitativas continuas. Este tipo de análisis que permite conocer en qué medida el factor explica parte de la varianza de la variable dependiente.

El estudio cuantitativo también analiza la relación entre las discrepancias percibidas en competencias y la orientación estratégica de la empresa. Para ello, se lleva a cabo un análisis de varianza (Prueba ANOVA de un factor).

Finalmente, con el objetivo de estudiar la relación entre las necesidades de competencias en una temática y la demanda de formación sobre esa temática, se realizan Análisis de Regresión logística, procedimiento aplicable cuando el objetivo del estudio es establecer una relación de predicción donde variable dependiente es dicotómica y la variable independiente es continua, como es éste el caso (Kleinbaum, 1996).

### **3.10. ESTUDIO CUALITATIVO. CATEGORÍAS DE INFORMACIÓN**

El análisis cualitativo se realiza para el análisis del entorno que en nuestro caso es sectorial. Éste se centra, fundamentalmente, en el ámbito de la Hostelería (los hoteles y restaurantes pertenecen a este subsector) y consiste en el estudio de los resultados presentes, así como de los retos (resultados deseados o requeridos futuros del sector). De la comparación de ambos tipos de resultados, surgen las necesidades anticipadas. De este modo, siguiendo el planteamiento teórico de Kaufman (1992 a y b; 1998), Kaufman y otros (1993),

entendemos necesidad en términos de discrepancias en resultados, pero en este caso, a nivel sectorial.

$\text{Necesidad anticipada} = \text{Resultado sectorial presente} - \text{Reto sectorial (Resultado futuro deseado)}$
--

Para obtener las necesidades anticipadas, se ha analizado la información, previamente transcrita, vertida en los 10 grupos de discusión focalizada. El análisis de la información se ha realizado en dos fases:

1. De forma individual, cuatro jueces (miembros del equipo y del proyecto de investigación general, con experiencia previa en análisis cualitativo de datos) han realizado un análisis de contenido de la información de los grupos de discusión relativa a los retos futuros del sector turístico.

Posteriormente, los cuatro jueces han realizado dos sesiones de trabajo. El objetivo de estas sesiones ha sido compartir la información analizada, comparar los datos recogidos por cada uno de los jueces, analizar el contenido de la información recopilada e interpretarla de forma grupal. Estos análisis se han realizado en el marco de tres estudios de corte cualitativo (Llorens y otros, 1997; Grau y otros, 1998, 1999).

2. En base a los datos recogidos en los estudios anteriores citados, la autora ha llevado a cabo un análisis de contenido<sup>23</sup> de la información de los 10 grupos de discusión focalizada, en base al marco teórico de la tesis.

El análisis del contenido, propiamente dicho, comienza por establecer las unidades básicas de relevancia (de significación en el sentido más amplio de la palabra), que el investigador se propone extraer del corpus. Estas unidades se denominan unidades de registro (en nuestro estudio adoptamos la etiqueta de categorías de información) y deben cubrir un cierto aspecto del corpus, considerado relevante en la investigación (Navarro y Díaz, 1994). En base a estas categorías se ha analizado la información a nivel semántico y finalmente, los datos han sido interpretados en función de la literatura revisada.

<sup>23</sup> Véase para una revisión sobre el tema Navarro, P. y Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp.177-224). Madrid: Síntesis Psicología.

En nuestro estudio, el foco de atención han sido las siguientes categorías de información:

- 1- *Resultado que se da en la actualidad en el sector turístico.*
- 2- *Resultado futuro deseado o requerido sobre la cuestión anterior.*
- 3- *Necesidad que se deriva de la discrepancia entre ambos resultados.*
- 4- *Medio(s) para resolver la necesidad anticipada.*

Aunque éste es el formato final en el que se presentan las diferentes necesidades anticipadas detectadas, debe puntualizarse que la categoría de medios, no se tuvo en cuenta en un primer momento. Se decidió su inclusión, cuando una vez iniciado el análisis, se hizo evidente que mucha información se refería a medios.

El estudio de las necesidades anticipadas tiene importantes implicaciones para predecir las competencias que los directivos deben poseer en el futuro. Ahora bien, la información sobre competencias directivas futuras no aparece de forma explícita en la información de los grupos de discusión, sino que éstas han debido inferirse. Por este motivo, las diferentes competencias directivas futuras no se exponen en el capítulo de resultados, sino en el capítulo de síntesis y discusión.

## **CAPÍTULO 4**

# ***RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS PARA DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES TURÍSTICAS***



#### **4.1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo, se presentan los principales resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos, que se derivan de la aplicación del *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas*. Estos resultados conducen a confirmar o rechazar cada una de las hipótesis planteadas en la tesis. Ahora bien, también se exponen otros resultados, que permiten la aplicación completa del modelo propuesto.

En un primer apartado, se presentan los resultados correspondientes a la parte cuantitativa del estudio: análisis organizacional, análisis de las competencias del puesto, análisis de las competencias de la persona, análisis de necesidades de competencias y estudio de las demandas de formación. En un segundo apartado, se muestran los resultados obtenidos en la parte cualitativa del estudio, que se refieren al análisis sectorial de las necesidades anticipadas.

#### **4.2. ESTUDIO CUANTITATIVO**

**En este** apartado, se muestran los resultados del análisis de la organización (orientación estratégica organizacional), las competencias del puesto (qué competencias técnicas y genéricas son importantes para el desempeño adecuado del puesto de trabajo) y las competencias de la persona (qué nivel de competencias poseen los gerentes en la actualidad). A continuación, se analizan las necesidades de competencias técnicas y genéricas, la influencia que sobre estas necesidades ejercen variables sociodemográficas, laborales y organizacionales, así como la relación entre las necesidades de competencias y la orientación estratégica organizacional. Finalmente, se exploran las demandas de formación que hacen los gerentes y su relación con las necesidades de competencias.

#### 4.2.1. Análisis organizacional

La medida utilizada para el análisis organizacional es la orientación estratégica de la empresa. La distribución de la muestra, en función de la orientación estratégica de la empresa, se presenta en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.1).

TABLA 4.1. Frecuencias y porcentajes. Distribución de la muestra en función de la Orientación estratégica de la empresa

ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA DE LA EMPRESA	Frecuencia	Porcentaje
1. No tomar ninguna medida específica	2	2.5%
2. Consolidar la posición existente	21	26.25%
3. Retirada del mercado o de un segmento específico del mismo	0	0
4. Desarrollo de productos o servicios (existentes o de nueva implantación)	1	1.25%
5. Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio	43	53.75%
6. Penetración en nuevos segmentos o mercados	3	3.75%
7. Diversificación de productos y/o servicios	2	2.5%
8. Otras	2	2.5%
Perdidos	6	7.5%
TOTAL	80	100%

La orientación estratégica empresarial más frecuente en la muestra es la consolidación y ampliación del actual mercado del negocio (53.75% de total de establecimientos). Le sigue en frecuencia la consolidación de la posición existente (26.25% del total de establecimientos). De este modo, la mayoría de las empresas de la muestra (80% del total) se plantea como estrategia consolidar su posición actual en el mercado de trabajo. Por el contrario, la Retirada del mercado o de un segmento específico del mismo no constituye la orientación estratégica de ninguna de las empresas incluidas en el estudio.

#### 4.2.2. Análisis de las competencias del puesto

El análisis de las competencias del puesto consiste en el estudio de la competencias técnicas y genéricas que se requieren para el adecuado desempeño del puesto de trabajo. Para las competencias técnicas, a nivel descriptivo se analiza la importancia de los conocimientos y de las habilidades en las 16 áreas de conocimientos que figuran en el instrumento. También se estudia en profundidad, qué relaciones existen entre los conocimientos y las

habilidades. Para las competencias genéricas, se analiza, a nivel descriptivo, la importancia de estas competencias para el desempeño adecuado del puesto de trabajo. También se explora la estructura factorial de estas competencias.

#### 4.2.2.1. Competencias técnicas

##### A) Análisis descriptivos

En primer lugar, se presentan las puntuaciones medias, las desviaciones típicas y las correlaciones bivariadas de las variables: importancia de los conocimientos e importancia de las habilidades para las 16 áreas de conocimientos (Ver de la TABLA 4.2 a la TABLA 4.4).

TABLA 4.2. Puntuaciones medias y desviación típica de la importancia de los conocimientos y habilidades

ÁREAS DE CONOCIMIENTOS	Conocimientos			Habilidades		
	N	Media	Desv Típ	N	Media	Desv Típ
1. Gestión económico-financiera	74	4.35	0.71	70	4.40	0.75
2. Marketing y análisis de mercados	74	4.39	0.72	70	4.31	0.83
3. Gestión de la calidad	74	4.55	0.64	70	4.59	0.69
4. Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	74	4.05	1.06	70	4.19	0.92
5. Organización del trabajo	72	4.49	0.73	71	4.51	0.69
6. Dirección de personas y equipos de trabajo	74	4.50	0.67	71	4.54	0.71
7. Gestión de RR.HH.	74	4.24	0.82	72	4.26	0.89
8. Productos y servicios de la oferta turística	74	4.16	0.86	71	4.10	0.99
9. Perfil y comportamientos de los usuarios.	71	4.34	0.81	69	4.29	0.82
10. Conocimiento sobre el entorno y el territorio	74	4.08	0.98	72	4.11	1.03
11. Informática	73	3.84	1.07	70	3.96	1.08
12. Idiomas	74	4.27	1.00	72	4.31	1.00
13. Gestión comercial	72	4.22	0.86	69	4.33	0.87
14. Gestión de alojamiento	49	4.00	1.12	47	3.96	1.23
15. Gestión de alimentación y bebidas	73	4.32	0.81	70	4.44	0.79
16. Gestión de programas de animación	52	2.98	1.48	50	2.97	1.56

En la Tabla 4.2, aparece que las puntuaciones medias de la importancia de los conocimientos y de las habilidades son altas: la mayoría de puntuaciones oscilan entre 4 (Bastante importante) y 5 (Muy importante). Tanto los conocimientos, como las habilidades que los gerentes consideran más importantes son los relativos a la Gestión de la calidad. Les sigue en importancia, la Dirección de personas y equipos de trabajo y en tercer lugar, la Organización del trabajo. Los conocimientos y las habilidades menos importantes son las referidas a la Gestión de programas de animación.

Para la mayoría de las áreas de conocimientos, las desviaciones típicas son menores de 1. Esto indica que la variabilidad de la muestra es escasa, es decir, existen pocas diferencias individuales en las respuestas que dan los gerentes.

TABLA 4.3. Matriz de correlaciones de importancia de los conocimientos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	.496**														
3	.283	.822**													
4	.378*	.675**	.650**												
5	.319*	.436**	.583**	.673**											
6	.260	.448**	.644**	.578**	.817**										
7	.357*	.516**	.598**	.344*	.482**	.616**									
8	.381*	.312	.351*	.494**	.724**	.646**	.403*								
9	.419**	.496**	.520**	.318*	.365*	.427**	.486**	.381*							
10	.399*	.507**	.368*	.640**	.553**	.488**	.212	.618**	.435**						
11	.260	.301	.137	.624**	.501**	.316	.139	.586**	.111	.544**					
12	.377*	.535**	.581**	.564**	.404*	.386*	.221	.351*	.423**	.452**	.265				
13	.396*	.619**	.650**	.662**	.431**	.361*	.356*	.275	.593**	.436**	.255	.817**			
14	.053	.308	.411**	.261	.266	.103	.197	.082	.369*	.228	-.019	.538**	.650**		
15	.204	.318*	.328*	.497**	.257	.264	.172	.233	.367*	.381*	.279	.282	.421**	.154	
16	.115	.356*	.389*	.510**	.336*	.305	.288	.341*	.263	.209	.371*	.144	.304	.315	.486**

\*  $p \leq 0.05$  \*\*  $p \leq 0.01$

Consistencia Interna (Alpha de Cronbach) = .90

En la matriz de correlaciones (TABLA 4.3), aparece que los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos y, oscilan entre .318 y .822. Por tanto, las variables se encuentran entre moderadamente y altamente correlacionadas entre sí de forma positiva. Además, el alpha de Cronbach, que es un modelo de consistencia interna basado en el promedio de correlación entre elementos, es satisfactorio. Así pues, la escala es consistente internamente.

TABLA 4.4. Matriz de correlaciones de importancia de las habilidades

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	.341**														
3	.387**	.510**													
4	.341**	.512**	.714**												
5	.327**	.425**	.310**	.434**											
6	.146	.374**	.443**	.375**	.687**										
7	.199	.487**	.400**	.374**	.510**	.601**									
8	.246*	.525**	.335**	.454**	.366**	.189	.264*								
9	.274*	.605**	.385**	.459**	.333**	.284*	.439**	.733**							
10	.236*	.419**	.543**	.708**	.436**	.323**	.353**	.552**	.519**						
11	.195	.356**	.327**	.430**	.311**	.349**	.295*	.192	.266*	.455**					
12	.134	.319**	.263*	.297*	.255*	.282*	.272*	.215	.249*	.418**	.673**				
13	.245*	.461**	.371**	.370**	.337**	.374**	.486**	.261*	.453**	.317**	.264*	.295*			
14	.061	.264	.186	.259	.377**	.357*	.647**	.317*	.320*	.220	.229	.332*	.290*		
15	.339**	.417**	.556**	.631**	.416**	.509**	.461**	.403**	.567**	.616**	.372**	.338**	.478**	.392**	
16	.336*	.276	.237	.403**	.247	.184	.461**	.424**	.488**	.256	.243	.142	.398**	.516**	.429**

\*  $p \leq 0.05$  \*\*  $p \leq 0.01$

Consistencia Interna (Alpha de Cronbach) = .90

En la matriz de correlaciones (TABLA 4.4), se observa que los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos y, varían entre .236 y .733. Así pues, las variables se encuentran entre moderadamente y altamente correlacionadas entre sí de forma positiva. El índice de fiabilidad es satisfactorio. Por tanto, la escala posee un grado apropiado de consistencia interna.

Teniendo en cuenta el criterio que se expuso en el capítulo tercero: incluir las competencias (conocimientos y habilidades) que son importantes para el desempeño adecuado del puesto de trabajo (puntuación igual o menor de 3), se elimina para los posteriores análisis, el área de conocimientos Gestión de programas de animación porque puntúa por debajo de 3. Esto quiere decir que esta área de conocimiento no se considera, ni tan siquiera, algo importante para el desempeño del puesto del gerente.

#### B) Relación entre importancia de los conocimientos e importancia de las habilidades

A continuación, se analizan las relaciones entre importancia de los conocimientos y importancia de las habilidades. Su estudio corresponde a la **hipótesis 1**, referida a la relación lineal positiva entre la importancia de los conocimientos y la importancia de las habilidades sobre una área de conocimientos. Dicho de otra forma, se espera que cuando se considera

importante poseer conocimientos (“Saber”) sobre un tema determinado, también se considere importante poseer habilidades (“Saber hacer”) sobre dicho tema.

Para contrastar esta hipótesis, se han realizado correlaciones bivariadas (coeficiente de correlación de Pearson) y la prueba de significación bivariada, a fin de determinar si la correlación es estadísticamente significativa y su nivel de significación. Las variables que se correlacionan son importancia de los conocimientos e importancia de las habilidades para cada una de las áreas de conocimientos (Ver TABLA 4.5).

TABLA 4.5. Correlaciones entre importancia de los conocimientos e importancia de las habilidades

ÁREA DE CONOCIMIENTOS	Coeficiente de correlación de Pearson
1. Gestión económico-financiera	.615***
2. Marketing y análisis de mercados	.452***
3. Gestión de la calidad	.581***
4. Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	.779***
5. Organización del trabajo	.622***
6. Dirección de personas y equipos de trabajo	.543***
7. Gestión de RR.HH.	.602***
8. Productos y servicios de la oferta turística	.718***
9. Perfil y comportamientos de los usuarios.	.672***
10. Conocimiento sobre el entorno y el territorio	.689***
11. Informática	.668***
12. Idiomas	.729***
13. Gestión comercial	.660***
14. Gestión de alojamiento	.759***
15. Gestión de alimentación y bebidas	.604***

\*\*\* $p \leq 0.001$

Los resultados confirman la hipótesis 1, pues para todas las áreas de conocimientos, existe una relación directa (positiva) estadísticamente significativa entre importancia de los conocimientos e importancia de las habilidades. Los coeficientes (todos estadísticamente significativos) se sitúan entre .452 y .779. Dicho de otra forma, cuando aumenta el valor

correspondiente a importancia de los conocimientos, aumenta el valor referido a importancia de las habilidades sobre ese tema.

#### 4.2.2.2. Competencias genéricas

##### *A) Análisis descriptivos*

En primer lugar, se presentan las puntuaciones medias, desviaciones típicas y las correlaciones bivariadas de la variable importancia de las competencias genéricas (Ver TABLA 4.6 y TABLA 4.7).

TABLA 4.6. Puntuaciones medias y desviación típica de la importancia de las competencias genéricas

Competencias genéricas	N	Media	Desv tip
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	74	4.54	.60
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	74	4.74	.50
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	75	4.67	.55
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	72	4.74	.50
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	74	4.59	.57
6. Perseverancia y empeño en el logro de sus objetivos y metas.	75	4.63	.56
7. Disponibilidad para afrontar los cambios.	76	4.21	.75
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.	74	4.55	.72
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	74	4.64	.56
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	74	4.55	.67
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	73	4.64	.54
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).	74	4.73	.53
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	74	4.62	.63
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	74	4.59	.62
15. Confianza en sus subordinados.	73	4.70	.59
16. Consideración de criterios éticos en la gestión.	73	4.53	.67
17. Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones.	73	4.77	.43
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	74	4.61	.57
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	74	4.74	.44
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	73	4.66	.56
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	73	4.59	.57
22. Tener una visión positiva de las cosas.	74	4.46	.76
23. Atención a los detalles. Disposición para atender a los pequeños detalles en el desarrollo de su trabajo.	74	4.64	.61
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	73	4.67	.53
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	74	4.64	.56
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.	74	4.64	.51



En la Tabla 4.6, aparece que las puntuaciones medias de la importancia de las competencias genéricas oscilan entre 4 (Bastante importante) y 5 (Muy importante). La competencia más importante es Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones, seguida de 3 competencias genéricas que tienen la misma puntuación: Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo, Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto y Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan. La competencia menos importante es Disponibilidad para afrontar los cambios.

Ninguna de las desviaciones típicas llega a la unidad. Esto quiere decir que la variabilidad de la muestra en sus respuestas es escasa. Incluso puede apreciarse, si se comparan los datos de la Tabla 4.2 y la Tabla 4.6, que la variabilidad de los datos para las competencias genéricas, es menor que para las competencias técnicas.

A diferencia de lo ocurrido con las competencias técnicas, en este caso, no se elimina ninguna de las competencias genéricas, porque todas las puntuaciones medias de la importancia de la competencia son superiores a 3.

TABLA 4.7. Matriz de correlaciones de la importancia de las competencias genéricas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	.329**											
3	.431**	.474**										
4	.114	.350**	.369**									
5	.363**	.351**	.512**	.208								
6	.247*	.379**	.289*	.635**	.366**							
7	-.063	.277*	.065	.062	.022	.114						
8	.147	.324**	.233*	.210	.352**	.184	.207					
9	.384**	.296*	.301**	.336**	.215	.506**	-.029	.301**				
10	.160	.146	.254*	.248*	.347**	.310**	.061	.463**	.255*			
11	.204	.374**	.329**	.223	.420**	.411**	.205	.400**	.246*	.436**		
12	.245*	.407**	.336**	.313**	.266*	.247*	.198	.252*	.307**	.236*	.479**	
13	.215	.382**	.370**	.330**	.516**	.397**	.238*	.522**	.375**	.471**	.569**	.383**
14	.298*	.458**	.474**	.464**	.343**	.417**	.049	.356**	.396**	.087	.138	.246*
15	.054	.169	.145	.096	.284*	.077	-.179	.195	.173	.013	.104	.278*
16	.102	.131	.218	.139	.508	.328**	.014	.361**	.126	.331**	.636**	.143
17	.162	.363**	.244*	.289*	.115	.372**	.054	.328**	.272*	.211	.419**	.265*
18	.302**	.510**	.355**	.370**	.221	.426**	.080	.301**	.360**	.220	.212	.279*
19	.216	.570**	.481**	.501**	.398**	.595**	.107	.152	.391**	.165	.365**	.461**
20	.023	.244*	.242*	.464**	.205	.253*	.059	.127	.093	.151	.109	.306**
21	.115	.251*	.248*	.485**	.282*	.447**	.152	.181	.210	.234*	.326**	.353**
22	.252*	.243*	.469**	.331**	.056	.218	.157	.178	.205	.167	.093	.277*
23	.204	.319**	.399**	.447**	.159	.428**	-.027	.371**	.405**	.303**	.143	.326**
24	.220	.512**	.423**	.399**	.436**	.499**	.254*	.367**	.285*	.321**	.312**	.415**
25	.180	.247*	.301**	.435**	.173	.463**	.036	.200	.525**	.291*	.246*	.444**
26	.109	.272*	.331**	.315**	.471	.604**	.039	.257*	.482**	.401**	.523**	.338**

	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
14	.407**												
15	.327**	.313**											
16	.585**	.128	.173										
17	.383**	.317**	.288*	.391**									
18	.380**	.633**	.270*	.218	.700**								
19	.432**	.519**	.301**	.289*	.486**	.523**							
20	.225	.285*	.187	.151	.327**	.412**	.507**						
21	.323**	.417**	.170	.378**	.396**	.428**	.504**	.742**					
22	.166	.285*	.008	.077	.285*	.326**	.193	.379**	.335**				
23	.346**	.402**	.237*	.184	.571**	.648**	.514**	.535**	.392**	.395**			
24	.569**	.571**	.285*	.378**	.455**	.620**	.611**	.478**	.646**	.350**	.520**		
25	.375**	.238*	.257*	.199	.561**	.488**	.502**	.358**	.339**	.332**	.644**	.471**	
26	.665**	.349**	.329**	.624**	.426**	.396**	.612**	.249*	.420**	.155	.357**	.538**	.530**

\*  $p \leq 0.05$  \*\*  $p \leq 0.01$

Consistencia Interna (Alpha de Cronbach) = .91

En la matriz de correlaciones (TABLA 4.7), aparece que los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos y, oscilan entre .233 y .742. Por tanto, las variables se encuentran entre moderadamente y altamente correlacionadas entre sí de forma positiva. Además, el índice de fiabilidad es satisfactorio, de forma que la escala posee un grado adecuado de consistencia interna.

### B) Análisis factorial

A continuación, se estudia la estructura factorial de las 26 competencias genéricas contempladas en el cuestionario. Esto corresponde a la **hipótesis 2**, que propone que las variables referidas a las competencias genéricas (Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad), presenten una estructura unidimensional consistente internamente.

Para la comprobación de la hipótesis 2, se utilizan dos procedimientos estadísticos (análisis factorial de Componentes Principales y alpha de Cronbach).

Los análisis estadísticos se realizan para cada conjunto de ítems, referido a los tres tipos de competencias genéricas propuestas: Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad. Además, como ya se indicó en el capítulo tercero, la hipótesis se pone a prueba para la escala de la importancia y la escala del nivel en las competencias genéricas (según el gerente). Esto hace un total de 6 análisis factoriales -en este apartado, se

presentan los análisis referidos a la escala de importancia de las competencias genéricas.

Los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son.

1) En cuanto a la importancia de las competencias genéricas relativas a Autoeficacia, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.754  
Significatividad del Test de Barlett $\leq$ .001

2) En cuanto a la importancia de las competencias genéricas sobre Autocontrol y relaciones interpersonales, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.782  
Significatividad del Test de Barlett $\leq$ .001

3) En cuanto a la importancia de las competencias genéricas relativas a Proactividad, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.754  
Significatividad del Test de Barlett $\leq$ .001

Los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial cuando la medida de KMO esté próxima a 1 y no es aceptable cuando es inferior a .50. En nuestro caso, los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial. Por su parte, el Test de Bartlett indica la correlación o no entre las variables originales. Así, si las variables no estuvieran correlacionadas, no tendría sentido el análisis factorial, porque no existirían factores comunes (Bisquerra, 1989a). En nuestro caso, las variables están correlacionadas al nivel de significatividad de  $p\leq$ .001. Por tanto, los datos se ajustan a los criterios para llevar a cabo la factorización.

El siguiente paso ha sido contrastar si los ítems que integran cada tipo de competencia, realmente, componen un único factor y cuáles son las

variables que lo integran. Para ello, se ha utilizado el método de Componentes Principales. Se han extraído valores propios mayores de 1.

Las soluciones finales, que aparecen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.8), muestran que, efectivamente, cada tipo de competencia genérica está compuesto por un único factor. Los resultados originales se muestran en el ANEXO 2 (Ver Resultados 1).

TABLA 4.8. Análisis de Componentes Principales para la importancia de las competencias genéricas

COMPETENCIAS GENÉRICAS	Pesos factoriales
<u>Autoeficacia</u>	
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	.644
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	.723
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	.839
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	.538
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	.707
Porcentaje de varianza explicada	48.65%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.73
<u>Autocontrol y relaciones interpersonales</u>	
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.	.718
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	.588
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	.642
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	.727
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).	.609
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	.823
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	.525
Porcentaje de varianza explicada	44.65%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.79
<u>Proactividad</u>	
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	.729
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	.822
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	.715

21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	.779
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	.827
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	.682
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.	.704
Porcentaje de varianza explicada	56.71%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.87

En las soluciones factoriales finales, aparece que para Autoeficacia, se ha eliminado el ítem 6. El índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) es satisfactorio: .73 y el factor obtenido explica el 48.65% de la variabilidad total de los datos. En Autocontrol y relaciones interpersonales, se han eliminado los ítems: 7, 15, 16 y 17. El índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) es satisfactorio: .79 y el factor explica el 44.65% de la variabilidad total de los datos. Finalmente, en Proactividad, se han eliminado los ítems 22 y 23. El índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) es satisfactorio: .87 y el factor explica el 56.71% de la variabilidad total de los datos.

En general, los resultados obtenidos para la escala de importancia de las competencias genéricas confirman la hipótesis 2. Así para esta escala, los tres tipos de competencias genéricas propuestos presentan una estructura unidimensional consistente internamente.

En definitiva en lo que se refiere a las competencias técnicas, puede concluirse según los gerentes, que los conocimientos y habilidades más importantes para el desempeño adecuado del puesto son los referidos a Gestión de la calidad y los menos importantes, son los relativos a Gestión de programas de animación. Además, las puntuaciones correlacionan de forma positiva entre sí, la variabilidad de estas puntuaciones es baja. También se ha visto que la importancia de los conocimientos correlaciona de forma positiva (estadísticamente significativa), con la importancia de las habilidades en las distintas áreas de conocimientos.

Con relación a las competencias genéricas, según los gerentes, la competencia más importante es Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones y la menos importante es Disponibilidad para afrontar los cambios. También en este caso, las variables correlacionan entre sí y la variabilidad de las puntuaciones es baja e incluso menor que para las competencias técnicas. Por último, los análisis factoriales confirman la estructura unidimensional de las tres competencias genéricas: Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad.

### **4.2.3. Análisis de las competencias de la persona**

Una vez analizadas, en detalle, las competencias técnicas y genéricas que se requieren para el desempeño experto del puesto de trabajo, deben analizarse qué competencias técnicas y genéricas son las que poseen los gerentes. A esto se dedica este apartado.

Concretamente, para las competencias técnicas, a nivel descriptivo, se analizan el nivel de conocimientos y de habilidades en las 15 áreas de conocimientos seleccionadas en la fase anterior. También se estudia si los gerentes poseen mayor nivel de conocimientos o de habilidades. Para las competencias genéricas, se obtienen los datos descriptivos del nivel en las diferentes competencias, según la evaluación de los propios gerentes y según la evaluación que de ellos realizan sus empleados. También, se analiza la estructura factorial de las competencias genéricas, así como los sesgos metodológicos de la autoevaluación de estas competencias.

#### **4.2.3.1. Competencias técnicas**

##### ***A) Análisis descriptivo***

En primer lugar, se presentan las puntuaciones medias, las desviaciones típicas y las correlaciones bivariadas de las variables: nivel de conocimientos y nivel de habilidades para las 15 áreas de conocimientos (Ver de la TABLA 4.9 a la TABLA 4.11).

TABLA 4.9. Puntuaciones medias y desviación típica del nivel de conocimientos y habilidades

ÁREAS DE CONOCIMIENTOS	Conocimientos			Habilidades			Media ctos. y habs.
	N	Media	Desv Típ	N	Media	Desv Típ	
1. Gestión económico-financiera	75	3.03	1.01	72	3.44	0.85	3.23
2. Marketing y análisis de mercados	75	3.12	0.93	72	3.44	0.98	3.28
3. Gestión de la calidad	75	3.61	0.97	72	3.83	0.89	3.72
4. Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	75	3.15	1.04	72	3.36	1.09	3.25
5. Organización del trabajo	74	3.84	0.91	72	4.14	0.61	3.99
6. Dirección de personas y equipos de trabajo	75	3.76	0.94	72	4.04	0.66	3.90
7. Gestión de RR.HH.	75	3.31	1.05	72	3.65	0.92	3.48
8. Productos y servicios de la oferta turística	75	3.39	0.97	73	3.62	0.86	3.50
9. Perfil y comportamientos de los usuarios.	73	3.59	1.00	71	3.80	0.80	3.69
10. Conocimiento sobre el entorno y el territorio	75	3.68	1.02	73	3.77	0.98	3.72
11. Informática	74	2.62	1.26	72	2.86	1.34	2.74
12. Idiomas	74	3.03	1.12	73	2.32	1.15	2.67
13. Gestión comercial	73	3.22	1.00	71	3.42	1.00	3.32
14. Gestión de alojamiento	52	3.54	1.26	51	3.49	1.30	3.51
15. Gestión de alimentación y bebidas	74	3.62	0.95	72	3.85	0.87	3.73

Teniendo en cuenta la definición de competencia técnica (poseer, fundamentalmente, tanto conocimientos como habilidades sobre una determinada área de conocimientos), en la Tabla 4.9 aparece que los gerentes de la muestra tienen un nivel moderado de competencia técnica en las diferentes áreas de conocimientos, ya que la mayor parte de las puntuaciones medias de conocimientos y habilidades en las diferentes áreas oscila entre 3.23 (Algún nivel) y casi 4 (Bastante nivel) (3.99). Las puntuaciones medias más altas tanto para el nivel de conocimientos, como para el nivel de habilidades, son las referidas a Organización del trabajo, seguida de Dirección de personas y equipos de trabajo. Las puntuaciones medias más bajas en conocimientos son las relativas a Informática, seguidas de Idiomas; pero para las habilidades, el menor nivel se da para Idiomas, seguido de Informática. En cualquier caso,

Idiomas e Informática son las dos áreas de conocimientos donde los gerentes poseen un menor nivel de competencia técnica. En la mayoría de las áreas de conocimientos, las desviaciones típicas para el nivel de conocimientos y de habilidades giran en torno a 1; aunque en el caso de las habilidades, las desviaciones típicas son algo menores. Por tanto, la variabilidad de la muestra en estas variables no es elevada.

TABLA 4.10. Matriz de correlaciones del nivel de conocimientos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2	.384**													
3	.340**	.486**												
4	.254*	.290*	.554**											
5	.196	.266*	.469**	.388**										
6	.347**	.404**	.518**	.424**	.718**									
7	.258*	.349**	.544**	.429**	.609**	.675**								
8	.292*	.172	.232*	.037	.179	.191	.239*							
9	.041	.267*	.254*	.188	.472**	.400**	.509**	.286*						
10	.048	-.016	.215	.302**	.401**	.342**	.270*	.004	.284*					
11	.348**	.246*	.090	.127	.053	.068	.117	.118	.126	-.118				
12	.144	.388**	.235*	.090	.085	.225	.213	.116	.067	-.028	.404**			
13	.350**	.595**	.337**	.240*	.264*	.457**	.410**	.249*	.195	.109	.287*	.268*		
14	.036	.304*	.426**	.170	.492**	.419**	.406**	.346*	.411**	.236	.208	.480**	.369**	
15	.153	.156	.085	.063	.182	.262*	.210	.039	.128	.310**	-.239*	-.138	.149	.063

\*  $p \leq 0.05$  \*\*  $p \leq 0.01$

Consistencia Interna (Alpha de Cronbach) = .84

En la matriz de correlaciones (TABLA 4.10), se observa que la mayor parte de los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos y, oscilan entre .3 y .5. Por tanto, las variables se encuentran moderadamente correlacionadas entre sí, de forma positiva. Además, el índice de fiabilidad es satisfactorio, de forma que la escala es consistente internamente.

TABLA 4.11. Matriz de correlaciones del nivel de habilidades

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2	.602**													
3	.191	.411**												
4	.199	.178	.484**											
5	.017	.056	.381**	.218										
6	-.059	.146	.374**	.274*	.726**									
7	-.002	.191	.299*	.259*	.535**	.651**								
8	.295*	.134	-.009	-.064	-.109	-.095	.093							
9	.094	.287*	.037	-.015	.053	-.043	.246*	.330**						
10	.051	-.005	-.008	.206	.148	.080	.184	.222	.370**					
11	.345**	.324**	.205	.243*	.059	.054	.182	-.157	.184	.071				
12	-.017	.295*	.435**	.086	.237*	.277*	.307**	-.115	.076	.017	.456**			
13	.120	.450**	.392**	.138	.326**	.381**	.535**	.033	.296*	.075	.372**	.488**		
14	-.050	.211	.263	-.008	.310*	.305*	.365**	.055	.199	-.026	.201	.511**	.467**	
15	.171	.275*	.115	.143	.145	.308**	.337**	.220	.156	.402**	-.045	-.040	.268*	.207

\*  $p \leq 0.05$  \*\*  $p \leq 0.01$

Consistencia Interna (Alpha de Cronbach) = .77



En la matriz de correlaciones (TABLA 4.11), puede observarse que los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos y, se encuentran entre .24 y .73. Por tanto, las variables se encuentran bastante correlacionadas entre sí, de forma positiva. Además, el índice de fiabilidad indica que la escala posee un grado satisfactorio de consistencia interna.

*B) Relación entre nivel de conocimientos y nivel de habilidades*

A continuación, se realiza una Prueba T para muestras relacionadas, con el objetivo de conocer, si los gerentes poseen mayor nivel de conocimientos o si por el contrario, poseen mayor nivel de habilidades en cada una de las áreas de conocimientos. Esta prueba estadística consiste en la comparación de las puntuaciones medias de dos variables de un solo grupo (en este caso, gerentes). En nuestro estudio, se han comparado las puntuaciones medias del nivel de conocimientos, con las puntuaciones medias del nivel de habilidades, para cada área de conocimientos (Ver TABLA 4.12).

TABLA 4.12. Comparación de puntuaciones medias del nivel de conocimientos y el nivel de habilidades

ÁREA DE CONOCMIENTOS	t	gl	PUNTUACIONES MEDIAS	
			CTOS.	HABS.
1. Gestión económico-financiera	-3.857	72	3.04	3.45***
2. Marketing y análisis de mercados	-2.815	71	3.15	3.44**
3. Gestión de la calidad	-2.487	71	3.63	3.83*
4. Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	-2.153	71	3.15	3.36*
5. Organización del trabajo	-3.972	71	3.81	4.14***
6. Dirección de personas y equipos de trabajo	-2.673	71	3.75	4.04**
7. Gestión de RR.HH.	-4.140	71	3.26	3.65***
8. Productos y servicios de la oferta turística	-2.276	72	3.38	3.62*
9. Perfil y comportamientos de los usuarios.	-2.413	70	3.56	3.80*
10. Conocimiento sobre el entorno y el territorio	-.608	73	3.70	3.77
11. Informática	-2.063	71	2.63	2.86*
12. Idiomas	-2.594	71	3.06	3.31*
13. Gestión comercial	-1.490	71	3.25	3.42
14. Gestión de alojamiento	.535	51	3.55	3.49
15. Gestión de alimentación y bebidas	-2.113	71	3.65	3.85*

\* $p \leq 0.05$  \*\* $p \leq 0.01$  \*\*\* $p \leq 0.001$

Como se muestra en la Tabla 4.12, aparecen diferencias, estadísticamente significativas, en los pares de puntuaciones medias comparados, para 12 de las 15 áreas de conocimientos. Estas diferencias muestran que el nivel de habilidades es mayor que el nivel de conocimientos. El mayor nivel de habilidades se da en Organización del trabajo y el menor nivel en Informática. En las áreas de Conocimientos sobre el entorno y el territorio, Gestión comercial y Gestión de alojamiento, las diferencias entre el nivel de conocimientos y el nivel de habilidades no son estadísticamente significativas. En general, los resultados indican que los gerentes perciben que poseen mayor nivel de habilidades que de conocimientos en las temáticas consideradas.

#### 4.2.3.2. Competencias genéricas

##### *A) Análisis descriptivo*

En primer lugar, se presentan las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de la variable nivel en las competencias genéricas, según los gerentes y según sus empleados (Ver TABLA 4.13 y TABLA 4.14). Las matrices de correlaciones se presentarán más adelante, porque se utilizarán para contrastar una de las hipótesis del estudio.

TABLA 4.13. Puntuaciones medias y desviación típica del nivel en las competencias genéricas (según los gerentes)

Competencias genéricas	N	Media	Desv tip
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	75	4.15	.67
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	76	4.14	.63
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	76	4.03	.73
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	75	4.33	.68
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	76	3.83	.81
6. Perseverancia y empeño en el logro de sus objetivos y metas.	76	4.41	.75
7. Disponibilidad para afrontar los cambios.	75	4.55	.66
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.	76	3.78	.86
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	75	3.76	.91
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	76	3.75	.93
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	76	3.95	.80
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).	76	4.33	.74
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	76	4.22	.74
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	76	3.89	.84
15. Confianza en sus subordinados.	75	4.16	.74
16. Consideración de criterios éticos en la gestión.	75	4.27	.70
17. Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones.	75	4.51	.58
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	76	4.16	.57
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	76	4.17	.62
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	74	4.34	.82
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	75	4.15	.90
22. Tener una visión positiva de las cosas.	76	4.16	.82
23. Atención a los detalles. Disposición para atender a los pequeños detalles en el desarrollo de su trabajo.	76	4.11	.81
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	75	4.15	.67
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	76	4.12	.69
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.	76	4.08	.69

En la Tabla 4.13, se observa que los gerentes poseen un nivel moderadamente alto en las diferentes competencias genéricas, ya que las puntuaciones medias oscilan entre 3.75 y 4.55. La puntuación media más alta es la referida a Disponibilidad para afrontar los cambios, seguida muy de cerca por Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones. La menor puntuación media es en Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.

A continuación, se presentan las puntuaciones medias y las desviaciones típicas del nivel en las competencias genéricas, según los empleados (Ver TABLA 4.14).

TABLA 4.14. Puntuaciones medias y desviación típica del nivel en las competencias genéricas (según los empleados)

Competencias genéricas	N	Media	Desv tip
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	77	4.22	.53
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	77	4.31	.59
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	77	4.23	.66
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	77	4.47	.46
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	77	4.20	.68
6. Perseverancia y empeño en el logro de sus objetivos y metas.	77	4.39	.52
7. Disponibilidad para afrontar los cambios.	77	4.25	.50
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.	77	3.89	.77
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	77	3.92	.62
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	77	3.97	.60
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	77	3.98	.58
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).	77	4.24	.70
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	77	4.37	.51
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	77	4.13	.57
15. Confianza en sus subordinados.	77	4.24	.55
16. Consideración de criterios éticos en la gestión.	77	4.21	.63
17. Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones.	77	4.39	.65
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	77	4.32	.57
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	77	4.29	.57
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	77	4.26	.65
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	77	4.15	.67
22. Tener una visión positiva de las cosas.	77	4.21	.60
23. Atención a los detalles. Disposición para atender a los pequeños detalles en el desarrollo de su trabajo.	77	4.28	.65
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	77	4.28	.53
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	77	4.36	.56
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.	77	4.27	.55

En la Tabla 4.14, aparece que el nivel de los gerentes en las diferentes competencias genéricas, según sus empleados, es también moderadamente alto; porque las puntuaciones medias se encuentran entre 3.89 y 4.47. La puntuación media más alta es la referida a Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto, seguida de Perseverancia y empeño en el logro de sus objetivos y metas y Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones (ambas con la misma puntuación). La puntuación media más baja se da en Imparcialidad y orientación hacia los problemas.

### *B) Análisis factorial*

A continuación, se estudia la estructura factorial de las 26 competencias genéricas contempladas en el cuestionario. Como ya se señaló en el apartado anterior, esto corresponde a la **hipótesis 2**: las variables referidas a las competencias genéricas directivas (Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad), se espera que presenten una estructura unidimensional consistente internamente.

La comprobación de esta hipótesis ahora se realiza con la escala de nivel en las competencias genéricas, según los gerentes y sus empleados.

#### **Gerentes**

Los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son.

1) En cuanto al nivel en las competencias genéricas referidas a Autoeficacia, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.687 Significatividad del Test de Bartlett $\leq$ .001
--

2) En cuanto al nivel en las competencias genéricas relativas a Autocontrol y relaciones interpersonales, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.652 Significatividad del Test de Bartlett $\leq$ .001
--

3) En cuanto al nivel en las competencias genéricas que se refieren a Proactividad, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.516  
Significatividad del Test de Bartlett $\leq$ .001

#### Empleados

Los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son.

1) En cuanto al nivel en las competencias genéricas referidas a Autoeficacia, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.855  
Significatividad del Test de Bartlett=.000

2) En cuanto al nivel en las competencias genéricas relativas a Autocontrol y relaciones interpersonales, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.850  
Significatividad del Test de Bartlett=.000

3) En cuanto al nivel en las competencias genéricas que se refieren a Proactividad, los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.893  
Significatividad del Test de Bartlett=.000

Los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial, porque la medida de KMO no es inferior a .50. Además, el Test de Bartlett indica que las variables están correlacionadas al nivel de significatividad de  $p\leq$ .001. Por tanto, los datos se ajustan a los criterios para llevar a cabo la factorización. El siguiente paso ha sido comprobar si los ítems que integran cada tipo de

competencia, realmente, componen un único factor y cuáles son las variables que lo integran. Esto se ha realizado mediante el método de Componentes Principales. Se han extraído valores propios mayores de 1.

Las soluciones finales, que aparecen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.15), muestran que, efectivamente, cada tipo de competencia genérica está compuesto por un único factor. Los resultados originales se muestran en el ANEXO 2 (Ver Resultados 1).

TABLA 4.15. Análisis de Componentes Principales para el nivel en las competencias genéricas

COMPETENCIAS GENÉRICAS	Pesos factoriales. Nivel en la competencia genérica (según los gerentes)	Pesos factoriales. Nivel en la competencia genérica (según los empleados)
Autoeficacia		
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	.775	.784
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	.589	.877
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	.734	.890
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	.668	.847
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	.616	.712
Porcentaje de varianza explicada	46.51%	67.99%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.71	.87



<u>Autocontrol y relaciones interpersonales</u>	Pesos factoriales. Nivel en la competencia genérica (según los gerentes)	Pesos factoriales. Nivel en la competencia genérica (según los empleados)
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.	.576	.814
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	.484	.514
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	.573	.845
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	.762	.876
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).	.505	.860
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	.676	.684
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	.548	.738
Porcentaje de varianza explicada	35.52%	59.42%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.68	.88

<u>Proactividad</u>	Pesos factoriales	Pesos factoriales
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	.501	.859
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	.666	.888
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	.661	.813
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	.795	.832
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	.477	.816
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	.431	.813
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.	.513	.857
Porcentaje de varianza explicada	34.86%	70.58%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.68	.93

En las soluciones factoriales finales, como ya se señaló en un apartado anterior, aparece que en Autoeficacia, se ha eliminado el ítem 6. Para la escala de nivel en las competencias (según los gerentes), el índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) es satisfactorio: .71 y el factor explica el 46.51% de la variabilidad total de los datos. Para la escala de nivel en las competencias (según los empleados), el índice de fiabilidad es satisfactorio: .87 y el factor explica el 67.99% de la varianza total de los datos.

Como ya se indicó en un apartado anterior, en Autocontrol y relaciones interpersonales, se han eliminado los ítems: 7, 15, 16 y 17. Para la escala de nivel en las competencias (según los gerentes), el índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) es moderadamente satisfactorio: .68 y el factor explica el 35.52% de la variabilidad total de los datos. Para la escala de nivel en las competencias (según los empleados), el índice de fiabilidad es satisfactorio: .88 y el factor explica el 59.42% de la varianza total de los datos.

Como ya se indicó en un apartado anterior, en Proactividad se han eliminado los ítems 22 y 23. Para la escala de nivel en las competencias genéricas (según los gerentes), el índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) es moderadamente satisfactorio: .68 y el factor explica el 34.86% de la variabilidad total de los datos. Para la escala de nivel en las competencias genéricas (según los empleados), el índice de fiabilidad es satisfactorio: .93 y el factor explica el 70.58% de la varianza total de los datos. En general, los resultados obtenidos permiten confirmar la hipótesis 2, es decir, los tres tipos de competencias genéricas propuestas presentan una estructura unidimensional consistente internamente.

### *C) Estudio de los sesgos metodológicos de la autoevaluación*

Los resultados que se ofrecen a continuación, ponen a prueba las hipótesis 3-5, relativas a tres sesgos metodológicos de la autoevaluación del nivel en las competencias genéricas, frente a la evaluación realizada por parte de otras personas. Para ello, se han utilizado a 3 empleados de cada gerente, quienes han evaluado a sus superiores.

Para la comprobación de estas hipótesis, se emplean las puntuaciones directas de los ítems finales que componen cada dimensión, no los factores,

porque con esas puntuaciones pueden apreciarse, más fácilmente, los sesgos metodológicos.

En primer lugar, se ofrecen los resultados referidos a la **hipótesis 3**, en la que se espera que los propios gerentes evalúen, más favorablemente, su nivel en las competencias genéricas, de lo que lo hagan sus subordinados (*efecto de transigencia*).

Para ello, se ha realizado una Prueba T para muestras relacionadas, al igual que McEnery y McEnery (1987) hacen en su estudio. Este análisis consiste en la comparación de las puntuaciones medias de dos variables de un solo grupo (en este caso, gerentes): nivel en la competencia genérica según el gerente y nivel en la competencia genérica según sus empleados. Existirá efecto de transigencia, cuando las puntuaciones medias de los gerentes sean significativamente superiores a las puntuaciones ofrecidas por los empleados. Los resultados se muestran en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.16).

TABLA 4.16. Comparación de puntuaciones medias en competencias genéricas: gerentes vs. empleados

COMPETENCIAS GENÉRICAS	t	gl	PUNTUACIONES MEDIAS DEL NIVEL EN LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS	
			GERENTES	EMPLEADOS
Autoeficacia				
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	1.091	74	4.15	4.23
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	2.042	74	4.15	4.32*
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	2.036	74	4.03	4.25*
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	1.779	73	4.32	4.495
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	2.915	68	3.83	4.20**

<u>Autocontrol y relaciones interpersonales</u>	t	gl	GERENTES	EMPLEADOS
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.	.961	74	3.76	3.89
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	1.436	73	3.74	3.92
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	1.906	74	3.73	3.96
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	.467	74	3.93	3.98
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).	-.620	74	4.32	4.24
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	1.601	74	4.21	4.38
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	2.194	74	3.88	4.13*

<u>Proactividad</u>	t	gl	GERENTES	EMPLEADOS
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	2.200	74	4.15	4.33*
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	1.525	74	4.16	4.30
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	-.424	72	4.33	4.27
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	.387	73	4.14	4.18
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	1.931	73	4.14	4.31
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	2.626	74	4.11	4.37**
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.	2.104	74	4.07	4.28*

\* $p \leq 0.05$  \*\* $p \leq 0.01$

Los resultados obtenidos no permiten confirmar la hipótesis 3, porque las evaluaciones de los propios gerentes no son más altas de las que realizan sus subordinados. En realidad, cuando aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones ofrecidas por ambos colectivos, los

empleados son quienes ofrecen evaluaciones más positivas del nivel en las competencias genéricas de los gerentes.

A continuación, se contrasta la **hipótesis 4**, que plantea que existe un bajo acuerdo entre las evaluaciones que realizan los gerentes y las evaluaciones que realizan sus subordinados (sesgo), respecto al nivel de los gerentes en las competencias genéricas.

Para contrastar la hipótesis, se realizan correlaciones bivariadas (coeficiente de correlación de Pearson), al igual que McEnery y McEnery (1987) hacen en su estudio. Existirá sesgo, cuando los coeficientes de correlación sean bajos.

Las correlaciones se realizan entre las puntuaciones del nivel en las competencias genéricas, según los gerentes y según sus empleados (Ver TABLA 4.17).

TABLA 4.17. Correlaciones entre el nivel en las competencias genéricas según el gerente y según sus empleados

COMPETENCIAS GENÉRICAS	Coeficiente de correlación de Pearson
Autoeficacia	
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	.310**
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	.192
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	.058
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	-.010
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	.019

<u>Autocontrol y relaciones interpersonales</u>	Coeficiente de correlación de Pearson
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.	-.178
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	-.022
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	.056
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	.130
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).	.065
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	-.059
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	.018

<u>Proactividad</u>	Coeficiente de correlación de Pearson
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	.089
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	.044
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	.044
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	-.176
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	.132
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	-.128
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.	-.051

\* $p \leq 0.05$  \*\* $p \leq 0.01$

Los resultados confirman la hipótesis 4, pues no aparecen correlaciones elevadas positivas, estadísticamente significativas, entre las puntuaciones de los gerentes y las puntuaciones de sus empleados. Así pues, cabe concluir que existe sesgo en las evaluaciones que realizan ambos colectivos.

A continuación, se comprueba la hipótesis 5, que hace referencia al denominado *efecto de halo* (tendencia perceptiva que llevará a pensar que cuando los gerentes poseen un determinado nivel en una competencia genérica, también poseerán un nivel similar en otro conjunto de competencias genéricas). El efecto será superior, en el caso de la evaluación que realicen los empleados.

Para contrastar esta hipótesis, se analizan las matrices de correlaciones de las autoevaluaciones de los gerentes y las evaluaciones de sus empleados, al igual que McEnery y McEnery (1987) hacen en su estudio. Sin embargo, en nuestro caso se analizan las matrices de correlaciones de los factores porque, lógicamente, las correlaciones entre los ítems que pertenecen a un mismo factor siempre son altas, lo cual no permitiría apreciar la existencia del efecto de halo.

Existirá efecto de halo, cuando aparezcan correlaciones positivas estadísticamente significativas entre los factores.

Las matrices de correlaciones se muestran a continuación (Ver TABLA 4.18 y TABLA 4.19).

TABLA 4.18. Matriz de correlaciones del nivel en las competencias genéricas (factores) según los gerentes

<i>Factores</i>	Autoeficacia	Autocontrol y relaciones interpersonales
Autocontrol y relaciones interpersonales	.445***	
Proactividad	.353**	.373***

\*\* p ≤ 0.01 \*\*\* p ≤ 0.001

En la matriz de correlaciones (TABLA 4.18), puede observarse que los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos. Los factores se encuentran moderadamente correlacionados entre sí, de forma positiva.

TABLA 4.19. Matriz de correlaciones del nivel en las competencias genéricas (factores) según los empleados

<i>Factores</i>	Autoeficacia	Autocontrol y relaciones interpersonales
Autocontrol y relaciones interpersonales	.774***	
Proactividad	.804***	.779***

\*\*\*  $p \leq 0.001$

En la matriz de correlaciones (TABLA 4.19), puede observarse que los coeficientes de correlación son también estadísticamente significativos. En este caso, los factores se encuentran entre moderadamente y altamente correlacionados entre sí, de forma positiva. Así pues, existe efecto de halo en las evaluaciones que realizan ambos grupos.

Para contrastar la segunda parte de la hipótesis 5 (el efecto de halo es superior en las evaluaciones que realizan los empleados), se ha utilizado el procedimiento de Modelo Lineal General (MLG) Multivariante<sup>2425</sup>, que proporciona la Prueba Box. Este tipo de prueba permite comprobar si las matrices de covarianzas de dos o más grupos son iguales o no. El concepto de covarianza está relacionado con el de correlación, porque ambas son medidas de asociación entre variables. En concreto, la covarianza es una medida no tipificada del grado de asociación entre dos variables y es el producto cruzado de las diferenciales dividido por N-1 (Bisquerra, 1989a).

<sup>24</sup> Este procedimiento proporciona análisis de regresión y análisis de varianza para variables dependientes múltiples por una o más covariables o variables de factor. Las variables de factor dividen la población en grupos. Utilizando este procedimiento de modelo lineal general, es posible contrastar hipótesis nulas sobre los efectos de las variables de factor en las medias de varias agrupaciones de una distribución conjunta de variables dependientes.

<sup>25</sup> Este tipo de modelo asume que las muestras son independientes, cuando en realidad, las dos muestras del estudio están relacionadas, porque en ambos grupos se miden el nivel de competencia de los gerentes. El procedimiento estadístico más idóneo para muestras relacionadas serían los modelos estructurales. Pero dado que esto constituiría, en sí mismo, buena parte de los análisis de la tesis, su utilización la dejamos para futuros estudios empíricos en esta línea de investigación.



Para utilizar este procedimiento, se ha generado una nueva matriz de datos, donde se han considerado las 26 competencias genéricas. Esta nueva matriz integra tanto las puntuaciones ofrecidas por los gerentes, como las ofrecidas por los empleados. De este modo, ahora hay 160 puntuaciones (80 puntuaciones proporcionadas por los gerentes y 80 puntuaciones proporcionadas por los empleados<sup>26</sup>). El factor fijo es una nueva variable denominada informante, que tiene dos categorías (1: gerente, 2: empleado).

Esta prueba contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas observadas de las variables dependientes son iguales en los grupos considerados, en este caso, dos grupos (gerentes y empleados). Así, si las matrices de covarianzas son iguales, no se podría concluir que el *efecto de halo* es superior en uno de los dos colectivos.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

M de Box=992.960, F=2.255, gl(*gerentes*)=351, gl(*empleados*)=54678,  $p \leq 0.001$ )

La significatividad de la F indica que se rechaza la hipótesis nula (las matrices de covarianza observadas son diferentes). De esta forma, se confirma la segunda parte de la hipótesis 5. Las dos matrices de covarianzas son distintas y, además, los coeficientes de correlación son superiores en el caso de los empleados.

Por tanto, se confirma la primera parte de la hipótesis 5, ya que tanto para las evaluaciones que realizan los gerentes, como para las realizadas por sus empleados, aparece el *efecto de halo*. También se confirma la segunda parte de la hipótesis 5, porque los resultados muestran que el *efecto de halo* es superior en el caso de los empleados.

En definitiva, puede concluirse en cuanto a las competencias técnicas, que el mayor nivel de conocimientos y de habilidades de los gerentes es en Organización del trabajo. Por el contrario, el menor nivel de conocimientos es en Informática, mientras que el menor nivel de habilidades es en Idiomas. Las puntuaciones correlacionan de forma positiva entre sí y la variabilidad de las puntuaciones es baja. Además, se ha visto que, en general, el nivel de habilidades es superior al nivel de conocimientos.

---

<sup>26</sup> Es una puntuación media de las puntuaciones ofrecidas por los 3 empleados del gerente.

En relación a las competencias genéricas, según los propios gerentes, el nivel más alto es en la competencia genérica de Disponibilidad para afrontar los cambios y el menor en Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas. Según sus empleados, el mayor nivel en competencias genéricas es en Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto y, el menor nivel aparece en Imparcialidad y orientación hacia los problemas. En ambos casos, la variabilidad de las puntuaciones es baja. Asimismo, los análisis factoriales con la escala de nivel (gerentes y empleados) confirman la estructura unidimensional de las competencias genéricas: Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad. Finalmente, el estudio de los sesgos metodológicos de la autoevaluación ha puesto de relieve la ausencia del efecto de transigencia en el caso de los gerentes. En realidad, son sus empleados quienes ofrecen puntuaciones más altas. Sin embargo, aparece sesgo en las evaluaciones de ambos colectivos, porque sus puntuaciones no correlacionan entre sí. También se da efecto de halo, aunque este efecto es superior en el caso de los empleados.

A la luz de los resultados sobre los sesgos metodológicos de la autoevaluación, puede concluirse que las evaluaciones que realizan los gerentes poseen menos sesgos metodológicos que las evaluaciones de sus empleados.

#### **4.2.4. Estudio de las necesidades de competencias**

Como se explicó en el capítulo tercero, las necesidades de competencias surgen del estudio de las discrepancias percibidas en competencias (se denominan percibidas porque son los propios gerentes quienes proporcionan la información)<sup>27</sup>. Esta discrepancia puede ser de 3 tipos: discrepancia percibida negativa (el nivel de competencia actual es menor que el nivel requerido o deseado, es decir, existe necesidad de competencia), margen de ajuste (el nivel de competencia actual es similar al deseado, por tanto, no existe necesidad de competencia) y discrepancia positiva (el nivel de competencia actual es superior al requerido o deseado, por tanto, tampoco aparece necesidad de competencia, porque existe exceso de competencia).

---

<sup>27</sup> Se utilizará de forma indistinta discrepancia percibida en competencias o discrepancia en competencias, teniendo en cuenta que, en nuestro estudio, la discrepancia en competencias siempre es percibida.

Teniendo en cuenta la escala de medida (Tipo Likert 1-5), el intervalo de puntuaciones de las discrepancias puede oscilar entre -5 (máxima necesidad de competencia) y 5 (máxima discrepancia percibida positiva). Como nuestro estudio tiene como objetivo el análisis de las necesidades de competencias, aquí analizamos, especialmente, las necesidades de competencias.

En este apartado, en primer lugar, se presentan los resultados descriptivos (puntuaciones medias y desviaciones típicas) de las discrepancias en competencias técnicas (conocimientos y habilidades). En segundo lugar, se presentan los resultados descriptivos referidos a las competencias genéricas. En tercer lugar, se estudia la influencia de variables sociodemográficas, laborales y organizacionales sobre la autoevaluación de necesidades de competencias. Finalmente, se analiza la relación entre la orientación estratégica organizacional y las necesidades de competencias técnicas y genéricas.

#### 4.2.4.1. Competencias técnicas

Las discrepancias percibidas pueden darse a nivel de conocimientos y/o a nivel de habilidades. Por ello, se analizan de forma separada. Las discrepancias percibidas en conocimientos sobre las diferentes áreas de conocimientos (Ver TABLA 4.20), se obtienen a partir de la siguiente ecuación:

Discrepancia percibida en conocimientos	=	Nivel de conocimientos que posee el gerente	-	Nivel de conocimientos que requiere el puesto <sup>28</sup>
---	---	--	---	--

<sup>28</sup> Debe recordarse que el nivel de conocimientos que requiere el puesto de trabajo se ha medido a través de la escala referida a la importancia de los conocimientos para el adecuado desempeño del puesto de trabajo.

TABLA 4.20. Discrepancias percibidas en conocimientos

Áreas de conocimientos	Puntuación media de la discrepancia	Desv. Típica	Tipo de discrepancia
<b>NECESIDAD DE COMPETENCIA</b>			
1º Gestión económico-financiera	-1.31	1.15	Negativa
2º Idiomas	-1.29	1.33	Negativa
3º Marketing y análisis de mercados	-1.26	1.01	Negativa
4º Informática	-1.23	1.50	Negativa
5º Gestión comercial	-.99	1.11	Negativa
6º Gestión de la calidad	-.95	.93	Negativa
7º Gestión de RR.HH.	-.93	.98	Negativa
8º Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	-.92	1.113	Negativa
9º Productos y servicios de la oferta turística	-.78	1.02	Negativa
10º Perfil y comportamiento de los usuarios	-.77	.94	Negativa
11º Dirección de personas y equipos de trabajo	-.74	1.01	Negativa
12º Gestión de alimentación y bebidas	-.68	1.03	Negativa
13º Organización del trabajo	-.65	.94	Negativa
<b>NO NECESIDAD DE COMPETENCIA</b>			
14º Gestión de alojamiento	-.47	.98	Margen de ajuste
15º Conocimientos sobre el entorno y el territorio	-.42	1.16	Margen de ajuste

Punt.  $\leq$  -.51: Discrepancia negativa (NC),  $-.50 \leq$  Punt.  $\leq$  .50: Margen de ajuste;  
 Punt.  $\geq$  .51 Discrepancia positiva

Los análisis realizados que aparecen ordenados en la Tabla 4.20, desde la mayor necesidad de competencia a la mayor discrepancia positiva, muestran que las discrepancias oscilan entre  $-1.31$  y  $-.42$ . La mayor necesidad de competencia en conocimientos se da en el área de Gestión económico-financiera, seguida muy de cerca por Idiomas, Marketing y análisis de mercados e Informática. Únicamente, las áreas Gestión de alojamiento y Conocimiento sobre el entorno y el territorio se sitúan dentro del margen de ajuste. Para ninguna de las áreas se da discrepancia positiva. Así pues, para 11 de las 15 áreas de conocimientos se da necesidad de competencia en conocimientos. También hay que señalar que la variabilidad de los datos gira en torno a 1.

Las discrepancias percibidas en habilidades sobre las diferentes áreas de conocimientos (Ver TABLA 4.21), se obtienen a partir de la siguiente ecuación:

Discrepancia percibida en habilidades	=	Nivel de habilidades que posee el gerente	-	Nivel de habilidades que requiere el puesto <sup>29</sup>
---------------------------------------	---	---	---	---

TABLA 4.21. Discrepancias percibidas en habilidades

Áreas de conocimientos	Puntuación media de la discrepancia	Desv. típica	Tipo de discrepancia
	<i>NECESIDAD DE COMPETENCIA</i>		
1º Informática	-1.07	1.62	Negativa
2º Idiomas	-1.00	1.37	Negativa
3º Gestión económico-financiera	-0.94	1.06	Negativa
4º Gestión comercial	-0.93	.97	Negativa
5º Marketing y análisis de mercados	-.84	.88	Negativa
6º Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	-.81	1.17	Negativa
7º Gestión de la calidad	-.76	1.06	Negativa
8º Gestión de RR.HH.	-.62	.76	Negativa
9º Gestión de alimentación y bebidas	-.60	.82	Negativa
10º Gestión de alojamiento	-.51	.91	Negativa
11º Perfil y comportamiento de los usuarios	-.51	.80	Negativa
<i>NO NECESIDAD DE COMPETENCIA</i>			
12º Productos y servicios de la oferta turística	-.49	.95	Margen de ajuste
13º Dirección de programas y equipos de trabajo	-.47	.76	Margen de ajuste
14º Organización de trabajo	-.37	.80	Margen de ajuste
15º Conocimiento sobre el entorno y el territorio	-.35	.97	Margen de ajuste

Punt. ≤ -0.51: Discrepancia negativa (NC), -0.50 ≤ Punt. ≤ 0.50: Margen de ajuste;  
Punt. ≥ 0.51 Discrepancia positiva

<sup>29</sup> Debe recordarse que el nivel de habilidades que requiere el puesto de trabajo se ha medido a través de la escala referida a la importancia de las habilidades para el adecuado desempeño del puesto de trabajo.

En la Tabla 4.21, se observa que las discrepancias se sitúan entre  $-1.07$  y  $-0.35$ . La mayor necesidad de competencia se da en Informática, seguida muy de cerca por Idiomas, Gestión económico-financiera y Gestión comercial. Cuatro áreas se sitúan dentro del margen de ajuste: Productos y servicios de la oferta turística, Dirección de personas y equipos de trabajo, Organización del trabajo y Conocimiento sobre el entorno y el territorio. En ningún caso aparece discrepancia positiva. Por tanto, para 11 de las 15 áreas de conocimientos, se ha detectado necesidad de competencia. Por último, debe señalarse que las desviaciones típicas en la mayoría de los casos no llega a 1.

Por otro lado y, a fin de determinar en qué aspecto (conocimientos o habilidades) aparece mayor discrepancia percibida, se ha realizado una Prueba T para muestras relacionadas. Este análisis consiste en la comparación de las puntuaciones medias de dos variables de un solo grupo (en este caso, gerentes). En nuestro estudio, se han comparado las puntuaciones medias de las discrepancias percibidas en conocimientos y las discrepancias percibidas en habilidades para las diferentes áreas de conocimientos. Este tipo de prueba permite saber, si los gerentes perciben mayor nivel de discrepancia en conocimientos o, si por el contrario es en habilidades. Los resultados se presentan en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.22).

TABLA 4.22. Comparación de las puntuaciones medias de las discrepancias en conocimientos y en habilidades

ÁREA DE CONOCIMIENTOS	T	gl	PUNTUAC. MEDIAS EN DISCREPANCIAS PERCIBIDAS	
			CTOS.	HABS.
1. Gestión económico-financiera	-2.382	68	<b>-1.31*</b>	-.94
2. Marketing y análisis de mercados	-2.774	69	<b>-1.20**</b>	-.84
3. Gestión de la calidad	-1.838	69	-.96	-.76
4. Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	-1.118	69	-.94	-.81
5. Organización del trabajo	-2.633	69	<b>-.67**</b>	-.37
6. Dirección de personas y equipos de trabajo	-2.006	69	<b>-.73*</b>	-.47
7. Gestión de RR.HH.	-2.921	70	<b>-.97**</b>	-.62
8. Productos y servicios de la oferta turística	-2.444	70	<b>-.79*</b>	-.49
9. Perfil y comportamientos de los usuarios.	-2.226	68	<b>-.78*</b>	-.51
10. Conocimiento sobre el entorno y el territorio	-.269	71	-.39	-.35
11. Informática	-1.107	69	-1.23	-1.07
12. Idiomas	-1.618	70	-1.25	-1.03
13. Gestión comercial	-.252	68	-.96	-.93
14. Gestión de alojamiento	.000	45	-.52	-.52
15. Gestión de alimentación y bebidas	-.560	69	-.67	-.60

\* $p \leq 0.05$  \*\* $p \leq 0.01$

En la tabla se observa que existen diferencias estadísticamente significativas para 7 de las 15 áreas de conocimientos: Gestión económico-financiera, Marketing y análisis de mercados, Organización del trabajo, Dirección de personas y equipos de trabajo, Gestión de RR.HH., Productos y servicios de la oferta turística, Perfil y comportamientos de los usuarios. Las necesidades de competencias en conocimientos son superiores a las necesidades de competencias en habilidades.

A continuación se analizan las discrepancias percibidas en competencias técnicas<sup>30</sup> (discrepancias percibidas en conocimientos y en habilidades). Para ello, se genera una nueva variable que es la media aritmética de las 2 discrepancias en competencias ya obtenidas:

$$\text{Discrepancia en compt. técnica} = \left[ \text{Discrepancia en conocimientos} + \text{Discrepancia en habilidades} \right] / 2$$

Esta variable se genera para obtener una medida única de discrepancia percibida en competencias técnicas. Además, estas nuevas variables se utilizarán, posteriormente, para realizar análisis factoriales.

Los resultados descriptivos, que se resumen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.23), ordenados de mayor necesidad de competencia a menor necesidad de competencia, muestran la misma tendencia en los resultados, que los resultados obtenidos para conocimientos y habilidades. Esto se debe a que estas nuevas variables son la media aritmética de las puntuaciones anteriores.

<sup>30</sup> en los casos en los que exista información sobre discrepancias en conocimientos, pero no sobre habilidades, el valor en la variable transformada será el correspondiente a las discrepancias en conocimientos. Se emplea el mismo procedimiento cuando la información ausente es la referida a las discrepancias en conocimientos. Este procedimiento permite que se pierda la menor información posible.



TABLA 4.23. Discrepancias percibidas en competencias técnicas

Áreas de conocimientos	Puntuación media de la discrepancia	Desv Típ	Tipo de discrepancia
<i>NECESIDAD DE COMPETENCIA</i>			
1º Gestión económico-financiera	-1.1689	1.0179	Negativa
2º Informática	-1.1597	1.4434	Negativa
3º Idiomas	-1.1370	1.2396	Negativa
4º Marketing y análisis de mercados	-1.0878	.8575	Negativa
5º Gestión comercial	-.9718	.9445	Negativa
6º Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	-.8581	1.0387	Negativa
7º Gestión de la calidad	-.8514	.8865	Negativa
8º Gestión de RR.HH.	-.7635	.7320	Negativa
9º Gestión de alimentación y bebidas	-.6597	.7909	Negativa
10º Productos y servicios de la oferta turística	-.6419	.8461	Negativa
11º Perfil y comportamientos de los usuarios.	-.6319	.7071	Negativa
12º Dirección de personas y equipos de trabajo	-.6216	.7253	Negativa
13º Organización del trabajo	-.5069	.7291	Negativa
<i>NO NECESIDAD DE COMPETENCIA</i>			
14º Gestión de alojamiento	-.4583	.8681	Margen de ajuste
15º Conocimiento sobre el entorno y el territorio	-.3986	.8520	Margen de ajuste

Punt.  $\leq$  -.51: Discrepancia negativa (NC),  $-.50 \leq$  Punt.  $\leq$  .50: Margen de ajuste;  
Punt.  $\geq$  .51 Discrepancia positiva

En la tabla se observa que Gestión económico-financiera, Informática, Idiomas y Marketing y análisis de mercados son las áreas de conocimientos donde las necesidades de competencias son mayores. El mayor margen de ajuste se da para Conocimiento sobre el entorno y el territorio.

#### 4.2.4.2. Competencias genéricas

Las discrepancias percibidas en las competencias genéricas se obtienen a partir de la siguiente ecuación:

Discrepancia percibida en compet. genérica	=	Nivel del gerente en la competencia genérica-	-	Nivel en la competencia genérica que requiere el puesto <sup>31</sup>
--	---	---	---	---

Los resultados se muestran ordenados, de mayor necesidad de competencia a menor necesidad de competencia, en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.24).

TABLA 4.24. Discrepancias percibidas en competencias genéricas

Competencias genéricas	Puntuación media de la discrepancia	Desv. típica	Tipo de discrepancia
	<i>NECESIDAD DE COMPETENCIA</i>		
1º Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	-.88	1.08	Negativa
2º Imparcialidad y orientación hacia los problemas	-.80	.83	Negativa
3º Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	-.78	1.06	Negativa
4º Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	-.77	.95	Negativa
5º Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	-.72	.91	Negativa
6º Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	-.71	.95	Negativa
7º Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	-.64	.86	Negativa
8º Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	-.59	.68	Negativa
9º Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	-.58	.64	Negativa
10º Orientación hacia la consecución de los objetivos.	-.57	.72	Negativa
11º Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	-.54	.73	Negativa
12º Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	-.52	.67	Negativa

<sup>31</sup> Debe recordarse que el nivel en la competencia genérica que requiere el puesto se ha medido a través de la escala referida a la importancia de la competencia para el adecuado desempeño del puesto.

Competencias genéricas	NO NECESIDAD DE COMPETENCIA		
	13º Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	-.46	.71
14º Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	-.45	.80	Margen de ajuste
15º Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	-.42	.86	Margen de ajuste
16º Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).	-.41	.76	Margen de ajuste
17º Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	-.41	.86	Margen de ajuste
18º Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	-.40	.71	Margen de ajuste
19º Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	-.35	.73	Margen de ajuste

Punt. ≤ -.51: Discrepancia negativa,  $-.50 \leq \text{Punt.} \leq .50$ : Margen de ajuste;  
Punt. ≥ .51 Discrepancia positiva

Los resultados obtenidos muestran que las discrepancias oscilan entre  $-.88$  y  $-.35$ . La mayor necesidad de competencia se da en Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación), seguida de Imparcialidad y orientación hacia los problemas y Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas. Precisamente, estas competencias se refieren a Autocontrol y relaciones interpersonales.

A diferencia de lo que ocurría para las competencias técnicas, aquí buena parte de las competencias genéricas se sitúan dentro del margen de ajuste (12 de las 19 competencias genéricas). En ningún caso aparece discrepancia positiva en las competencias genéricas.

#### 4.2.4.3. Influencia de distintas variables en la autoevaluación de necesidades de competencias

En este apartado, se realizan los análisis factoriales de las necesidades de competencias, al igual que en otros estudios sobre análisis de necesidades formativas directivas. Esto se hace con el objetivo de facilitar el estudio posterior de la relación de variables sociodemográficas, laborales y organizacionales con necesidades de competencias (Swierczek y Carmichael,

1985; Ford y Noe, 1987; McEnery y McEnery, 1987; Tharenou, 1989; Guthrie y Schwoerer, 1994).

Estos análisis se hacen con las discrepancias en competencias técnicas (conocimientos y habilidades), como ya se adelantó en un apartado anterior y, también se realizan con las discrepancias en competencias genéricas referidas a Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad.

#### A) Competencias técnicas

Los criterios de adecuación de la muestra para la factorización son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.785 Significatividad del Test de Bartlett $\leq$ .001
--

Los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial cuando la medida de KMO esté próxima a 1 y no se acepta cuando es inferior a .50 (Bisquerra, 1989b). Por tanto, puede afirmarse que los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial. Por su parte, el Test de Bartlett (correlación o no entre las variables originales), indica que las variables están correlacionadas al nivel de significatividad de  $p \leq .001$ . En definitiva, los datos se ciñen a los criterios para llevar a cabo la factorización.

El siguiente paso ha sido construir modelos factoriales teniendo como base las discrepancias percibidas en competencias técnicas. Para ello, se ha utilizado el método de Componentes Principales, tomando como criterio un valor propio superior a 1 para identificar el número de factores. A continuación, se ha empleado el método de rotación Varimax. Este método consiste en maximizar la varianza de los factores: cada columna de la matriz factorial rotada produce algunos pesos muy altos y los otros se aproximan a cero. Este método tiende a minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en el factor. Esto permite que los resultados sean más fáciles de interpretar (Bisquerra, 1989b).

En la solución factorial final, cuyos resultados aparecen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.25), se eliminan los ítems 1, 8, 11, 14 y 15. El factor tiene un índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) satisfactorio: .84 y explica el

68.10% de la variabilidad total de los datos. Los resultados originales se muestran en el ANEXO 2 (Ver Resultados 2).

TABLA 4.25. Análisis de componentes principales con Rotación Varimax para las discrepancias en competencias técnicas

ÁREA DE CONOCIMIENTOS	PESOS. FACTOR 1	PESOS. FACTOR 2	PESOS. FACTOR 3
2. Marketing y análisis de mercados	.835		
3. Gestión de la calidad	.656		
4. Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo			.764
5. Organización del trabajo		.777	
6. Dirección de personas y equipos de trabajo		.837	
7. Gestión de RR.HH.		.639	
9. Perfil y comportamientos de los usuarios.			.621
10. Conocimiento sobre el entorno y el territorio			.747
12. Idiomas	.786		
13. Gestión comercial	.821		
% varianza explicada	27.92%	20.95%	19.23%
Consistencia interna (alpha de Cronbach)	.82	.78	.62

La dimensión 1 explica el mayor porcentaje de la varianza total. Engloba las discrepancias percibidas en competencias técnicas en: Marketing y análisis de mercados, Gestión de la calidad, Idiomas y Gestión comercial, que, precisamente, son áreas de carácter muy técnico. De ellas, Marketing y Calidad poseen una enorme relevancia en la gestión de organizaciones de servicios en general (Riddle, 1990; Ramos, 1993). y, en las organizaciones turísticas en particular. En cuanto a Idiomas y Gestión comercial, podría decirse que ambas tienen implicaciones tanto para el Marketing, como para la Calidad, por lo que, podrían incluirse en un ámbito más general sobre Marketing y Calidad. Por estas razones, al conjunto de ítems que componen este factor de discrepancias percibidas se le ha denominado **MARKETING Y CALIDAD**.

La dimensión 2 engloba las discrepancias percibidas en competencias técnicas en: Organización del trabajo, Dirección de personas y equipos de trabajo y Gestión de RR.HH. En estudios previos sobre análisis de necesidades formativas en directivos, también se ha contemplado una dimensión relativa a

dirección de recursos humanos (McEnery y McEnery, 1987, Tharenou, 1989; Guthrie y Schwoerer, 1994). Además, esta dimensión alude a una de las áreas de gestión derivada de las características específicas de las organizaciones de servicios: Organización y dirección de recursos humanos (Ramos, 1993). Por ello, a este factor se le ha denominado ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS.

Por último, la dimensión 3 recoge las discrepancias percibidas en las áreas de Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo, Perfil y comportamiento de los usuarios de servicios hoteleros y de restauración y Conocimientos sobre el entorno y el territorio. Estas cuestiones se refieren por un lado, a aspectos internos a la organización (salud y prevención de riesgos laborales) y por otro, a aquellos aspectos externos a la organización, que cualquier empresa turística debe tomar en consideración en su gestión (usuarios del servicio y los recursos geográficos y/o culturales de la zona). Puesto que esta dimensión engloba dos aspectos diferentes, se le ha denominado: PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES Y ASPECTOS EXTERNOS DEL TURISMO. Ahora bien, hay que señalar que este factor tiene una baja fiabilidad.

#### *B) Competencias genéricas*

En este apartado, se reducen las discrepancias percibidas en competencias genéricas a discrepancias percibidas en Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad.

Los criterios de adecuación de la muestra para la factorización de Autoeficacia son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.628 Significatividad del Test de Bartlett $\leq$ .001
--

Los criterios de adecuación de la muestra para la factorización de Autocontrol y relaciones interpersonales son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.772 Significatividad del Test de Bartlett $\leq$ .001
--

Los criterios de adecuación de la muestra para la factorización de Proactividad son:

Test de Kaiser-Meyer-Olkin=.644  
Significatividad del Test de Bartlett $\leq$ .001

Teniendo en cuenta los criterios expuestos anteriormente, los datos se ajustan a los criterios para llevar a cabo la factorización. El siguiente paso ha sido comprobar si las discrepancias percibidas referidas a cada una de las dimensiones, realmente, componen un único factor. Para ello, se ha utilizado el método de Componentes Principales. Se han extraído valores propios mayores de 1.

Las soluciones finales, que aparecen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.26), muestran que efectivamente cada dimensión está compuesta por un único factor. Los resultados originales se muestran en el ANEXO 2 (Ver Resultados 3).

TABLA 4.26. Análisis de Componentes Principales para las dimensiones de discrepancias en competencias genéricas

COMPETENCIAS GENÉRICAS	Pesos factoriales
<u>Autoeficacia</u>	
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.	.727
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.	.690
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.	.699
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.	.406
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.	.714
Porcentaje de varianza explicada	41.93%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.64
<u>Autocontrol y relaciones interpersonales</u>	
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.	.566
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).	.623
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.	.722
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).	.765
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los	.610

demás).	
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.	.728
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.	.666
Porcentaje de varianza explicada	45.18%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.79
<u>Proactividad</u>	Pesos factoriales
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.	.664
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.	.601
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.	.621
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.	.667
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.	.605
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.	.415
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.	.718
Porcentaje de varianza explicada	38.38%
Consistencia interna (Alpha de Cronbach)	.73

El conjunto de ítems referido a las discrepancias percibidas relativas al factor de AUTOEFICACIA tiene un índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) sólo moderadamente satisfactorio: .64 y, explica el 41.93% de la variabilidad total de los datos. La dimensión de AUTOCONTROL Y RELACIONES INTERPERSONALES posee un índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) satisfactorio: .79 y, explica el 45.18% de la varianza total de los datos. La dimensión de PROACTIVIDAD tiene un índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach) satisfactorio: .73 y, explica el 38.38% de la variabilidad total.

Las puntuaciones factoriales obtenidas tras los análisis factoriales, se han guardado como variables, ya que, a continuación, se emplean para estudiar la relación entre variables sociodemográficas, laborales y organizacionales y las discrepancias percibidas en competencias genéricas.

### *C) Relaciones entre variables individuales, laborales y organizacionales y necesidades de competencias*

En este apartado, se analiza la posible influencia de variables individuales, laborales y organizacionales en las discrepancias en competencias técnicas y genéricas. De nuevo, el foco de atención se sitúa en el intervalo de discrepancias percibidas negativas, es decir, en el intervalo de necesidad de competencia.



Concretamente, se estudian tres grupos de variables: sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo, participación y experiencia previa en formación continua) laborales (antigüedad en el puesto de trabajo actual y experiencia en puestos de dirección) y organizacionales (tipo y tamaño del establecimiento y tipo de hotel). Las hipótesis que se comprueban y los resultados obtenidos se presentan también agrupados.

Para contrastar las hipótesis establecidas se realizan análisis de regresión simple a fin de determinar la existencia de relación lineal o no entre cada una de las variables sociodemográficas, laborales y organizacionales, que son variables independientes. Las variables dependientes son puntuaciones factoriales, que pueden ser positivas (indican discrepancia percibida positiva) o negativas (indican discrepancia percibida negativa, es decir, la existencia de necesidad de competencia).

De este modo, el signo negativo de la beta ( $\beta$ ) indica que cuando se produce un aumento en la variable independiente, se da un descenso en la variable dependiente (más discrepancia negativa, es decir, existencia de déficit o necesidad de competencia). Por el contrario, el signo positivo de la  $\beta$  indica que cuando se produce un incremento en la variable independiente, el resultado es también un incremento en la variable dependiente (más discrepancia positiva, es decir, exceso de competencia).

Se realizan análisis de regresión simple para todas las variables, excepto para las que son dicotómicas (sexo, tipo de establecimiento y tipo de hotel). En estos casos, el procedimiento a utilizar es la Prueba ANOVA de un factor. Este tipo de análisis permite conocer en qué medida cada una de estas variables explica parte de la varianza de la variable dependiente (discrepancia en la competencia).

### \*\*\* Variables sociodemográficas

En este apartado, se comprueban las hipótesis 6-10, relativas a la relación entre las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo, participación previa en formación continua en una temática concreta y experiencia previa en formación continua) y los 6 factores de discrepancias percibidas en competencias técnicas y genéricas.

**Hipótesis 6:** Se espera que el SEXO del gerente no influya en la autoevaluación de necesidades de competencias.

Los resultados aparecen resumidos en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.27) y muestran la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las discrepancias en competencias función del sexo del gerente.

TABLA 4.27. Puntuaciones medias y análisis de varianza de las discrepancias en competencias en función del sexo del gerente

Factores de discrepancias en competencias	<u>Mujeres</u>	<u>Hombres</u>		
	Media	Media		
Marketing y calidad	.44	.02		
Organización del trabajo y dirección de recursos humanos	.02	-.02		
Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo	.25	.03		
Autoeficacia	.41	.07		
Autocontrol y relaciones interpersonales	-.48	.06		
Proactividad	.005	-.003		

Punt.  $\leq$  -.51: Discrepancia negativa (NC),  $-.50 \leq$  Punt.  $\leq$  .50: Margen de ajuste;  
Punt.  $\geq$  .51 Discrepancia positiva

Estos resultados confirman la hipótesis 6; es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas en los factores de discrepancias percibidas en competencias técnicas y genéricas en función de la variable sexo.

**Hipótesis 7:** Se espera que la EDAD influya, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias: a mayor edad, se percibirán menos necesidades de competencias.

Los análisis de regresión simple entre la variable edad (variable independiente) y cada uno de los 6 factores de discrepancias en competencias (variable dependiente) se resumen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.28).

TABLA 4.28. Resumen de los análisis de regresión simple de la edad con los factores de discrepancias en competencias

FACTORES DE DISCREPANCIAS EN COMPETENCIAS	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corr.	β	T	Sig.
Marketing y calidad							
Constante					.706	1.340	.165
Edad					-.016	-	.179
<u>Ajuste del modelo</u>	1.850	.179	.028	.013		1.360	
Organización del trabajo y dirección de RRHH							
Constante					.914	1.747	.085
Edad					-.022	-1.80	.076
<u>Ajuste del modelo</u>	3.245	.076	.048	.033			
Prevención riesgos laborales y aspectos externos Turismo							
Constante					.323	.604	.548
Edad					-.007	-.610	.544
<u>Ajuste del modelo</u>	.372	.544	.006	-.010			
Autoeficacia							
Constante					-.240	-.468	.642
Edad					.006	.509	.613
<u>Ajuste del modelo</u>	.259	.613	.004	-.011			
Autocontrol y relaciones Interpersonales							
Constante					.719	1.424	.159
Edad					-.017	-1.45	.152
<u>Ajuste del modelo</u>	2.103	.152	.030	.016			
Proactividad							
Constante					.903	1.782	.079
Edad					-.022	-1.83	.071
<u>Ajuste del modelo</u>	3.357	.071	.047	.033			

Como se observa en la tabla, las relaciones obtenidas no se ajustan a un modelo lineal de forma significativa y tampoco los coeficientes beta obtenidos son significativos. Estos resultados, por tanto, permiten rechazar la hipótesis 7.

**Hipótesis 8:** Se espera que el NIVEL EDUCATIVO pueda influir, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias. Así, se espera que a mayor nivel educativo, se perciban menos necesidades de competencias.

Los análisis de regresión simple entre la variable nivel educativo (variable independiente) y cada uno de los 6 factores de discrepancias en competencias (variable dependiente) muestran la existencia de dos relaciones lineales, estadísticamente significativas, entre las variables, como puede verse en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.29).

TABLA 4.29. Resumen de los análisis de regresión simple del nivel educativo con los factores de discrepancias en competencias

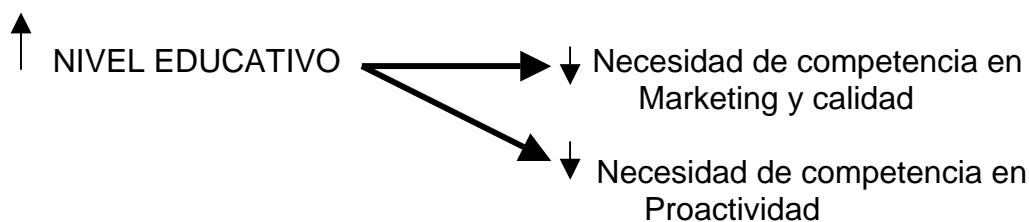
FACTORES DE DISCREPANCIAS EN COMPETENCIAS	F	sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corr.	#		sig.
<b>Marketing y calidad</b>							
Constante					1.10	2.34	.022
Nivel educativo					.327	2.51	.014
<b>Ajuste del modelo</b>	3.348	.014	.093	.078			
<b>Organizac. del trab. y direcc. de RR.HH.</b>							
Constante					.721	1.41	.162
Nivel educativo					.216	.53	.429
<b>Ajuste del modelo</b>	2.366	.129	.037	.021			
Prevención riesgos laborales y aspectos externos Turismo							
<b>Constante</b>					.292	.578	.565
<b>Nivel educativo</b>					.088	.632	.530
<b>Ajuste del modelo</b>	1.399	.530	.006	.010			
Autoeficacia							
<b>Constante</b>					.385	.729	.469
<b>Nivel educativo</b>					.112	.779	.439
<b>Ajuste del modelo</b>	1.607	.439	.009	.006			
Autocontrol y relaciones Interpersonales							
<b>Constante</b>					.494	1.02	.307
<b>Nivel educativo</b>					.165	.25	.213
<b>Ajuste del modelo</b>	1.585	.213	.023	.009			
<b>Proactividad</b>							
Constante					1.03	2.01	.048
Nivel educativo					.303	2.17	.034
<b>Ajuste del modelo</b>	2.712	.034	.069	.054			

# β de la variable (negativa): a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia negativa (necesidad de competencia)

β de la variable (positiva) a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia positiva (exceso de competencia)

1. Ecuación de regresión:  $y = -1.10 + .32x$
2. Ecuación de regresión:  $y = -1.03 + .30x$

Las relaciones que se establecen entre el nivel educativo y los factores de discrepancias en las competencias referidas a Marketing y calidad y a Proactividad son positivas. Así, a medida que aumenta el nivel educativo, aparece más discrepancia positiva, es decir, los gerentes poseen más competencias que las que requiere el puesto. Por tanto, cuanto mayor es el nivel educativo de los gerentes, aparecen, cada vez, menos necesidades de estas competencias.



Ahora bien, el nivel educativo sólo explica el 7.8% (según la  $R^2$  corregida) de la varianza del factor de Marketing y calidad y el 5.4% (según la  $R^2$  corregida) de la varianza del factor de Proactividad.

Por tanto, los resultados obtenidos permiten confirmar la hipótesis 8 para los factores de discrepancias en las competencias relativas a Marketing y calidad y Proactividad.

**Hipótesis 9:** Se espera que la EXPERIENCIA PREVIA EN FORMACIÓN CONTINUA<sup>32</sup>, independientemente de la temática de que se trate, se relacione, de forma positiva, con la autoevaluación de necesidades de competencias. De este modo, se espera que a mayor experiencia previa en formación continua, se perciban más necesidades de competencias.

Antes de contrastar esta hipótesis, puede resultar clarificador ofrecer algunos datos descriptivos de esta variable. Así, como se observa en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.30), prácticamente, la tercera parte de los gerentes (30% del total de gerentes), no posee ningún tipo de experiencia en la asistencia a acciones de formación continua en los últimos 5 años, que haya resultado relevante para el desempeño de su puesto de trabajo. Únicamente, el

---

<sup>32</sup> Cabe recordar que la variable independiente: Experiencia previa en formación continua tiene 6 categorías (1: Ningún curso previo de formación continua en función del número de cursos recibido a 6: Cinco cursos previos o más).

15% de los directivos ha asistido a 5 o más cursos de formación continua en el pasado. Por tanto, los gerentes tienen entre baja y media experiencia previa en asistir a cursos de formación, considerados importantes para el desempeño de su puesto.

TABLA 4.30. Frecuencias y porcentajes. Distribución de los gerentes en función de su experiencia previa en formación continua

EXPERIENCIA PREVIA EN FORMACIÓN CONTINUA	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna actividad de formación continua previa*	24	30%
Una actividad de formación continua	13	16.25%
Dos actividades de formación continua	11	13.75%
Tres actividades de formación continua	7	8.75%
Cuatro actividades de formación continua	13	16.25%
Cinco o más actividades de formación continua	12	15%
TOTAL	80	100

\* Esta ausencia de respuesta puede deberse a que los gerentes no han respondido a esta cuestión

Para la contrastación de la hipótesis 9, sólo se ha tenido en cuenta en cuántas acciones de formación continua el gerente ha participado previamente. Los análisis de regresión simple entre la variable experiencia previa en formación continua (variable independiente) y cada uno de los 6 factores referidos a las discrepancias percibidas en competencias (variable dependiente), muestran la existencia de sólo una relación lineal entre las variables (Ver TABLA 4.31).

TABLA 4.31. Resumen de los análisis de regresión simple de la experiencia previa en formación continua con los factores de discrepancias en competencias

FACTORES DE DISCREPANCIAS EN COMPETENCIAS	F	sig.	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup> corr.	#	F	sig.
Marketing y calidad							
Constante					.525	2.26	.027
Experiencia previa en formación					.161	2.61	.011
Ajuste del modelo	6.819	.011	.094	.080			
Organizac. del trab. y direcc. de RR.HH.							
Constante					.374	.570	.121
Experiencia previa en formación					.115	1.81	.074
Ajuste del modelo	3.290	.074	.047	.033			
Prevención riesgos laborales y aspectos externos Turismo							
Constante					.032	.134	.894
Experiencia previa en formación					.010	.155	.878
Ajuste del modelo	.024	.878	.000	.015			
Autoeficacia							
Constante					.114	.466	.642
Experiencia previa en formación					.035	.536	.594
Ajuste del modelo	.287	.594	.004	.010			
Autocontrol y relaciones Interpersonales							
Constante					.132	.559	.578
Experiencia previa en formación					.047	.646	.520
Ajuste del modelo	.417	.520	.006	.008			
Proactividad							
Constante					.072	.296	.768
Experiencia previa en formación					.022	.339	.736
Ajuste del modelo	.115	.736	.002	.013			

# β de la variable (negativa): a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia negativa (necesidad de competencia)

β de la variable (positiva) a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia positiva (exceso de competencia)

$$\text{Ecuación de regresión: } y = -5.52 + .16x$$

La relación que se establece entre la experiencia previa en formación continua y el factor de discrepancias en las competencias referidas a Marketing y calidad es positiva. Así, a medida que aumenta la experiencia previa en formación (asistencia a mayor número de acciones formativas), aparece más discrepancia positiva, es decir, los gerentes poseen más competencias que las que requiere el puesto. Por tanto, cuanto mayor es la experiencia en formación

continua de los gerentes, se dan, cada vez, menos necesidades de competencias en este ámbito.



Sin embargo, la experiencia previa en formación continua sólo explica el 8% (según la  $R^2$  corregida) de la varianza del factor de Marketing y calidad. En definitiva, la existencia de una relación, contraria a la hipotetizada, y la ausencia de relaciones para el resto de factores, permiten rechazar la hipótesis 9.

**Hipótesis 10:** Se espera que la PARTICIPACIÓN PREVIA EN FORMACIÓN CONTINUA EN UNA TEMÁTICA CONCRETA se relacione, de forma negativa, con la autoevaluación de necesidades de competencias en esta temática. Así, se espera que a mayor participación previa en acciones de formación continua sobre una materia específica, se perciban menos necesidades de competencias en esa cuestión.

Si apuntamos también en este caso algunos datos descriptivos, encontramos, como se observa en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.32), que en el ámbito donde más se han formado es en Marketing y calidad y en el que menos: Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo. En cualquier caso, ningún gerente ha participado en más de 3 actividades formativas en el pasado.



TABLA 4.32. Frecuencias y porcentajes. Distribución de los gerentes en función de su participación previa en formación continua en una temática determinada

PARTICIPACIÓN PREVIA EN FORMACIÓN CONTINUA	Marketing y calidad		Organización del trabajo y dirección de RR.HH.		Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo	
	Frecuen.	%.	Frecuen.	%.	Frecuen.	%
Ninguna actividad de formación continua previa*	49	61.25%	72	90%	67	83.75%
Una actividad de formación continua	24	30%	7	8.75%	13	16.25%
Dos actividades de formación continua	7	8.75%	1	1.25%	0	0%
Tres o más actividades de formación continua	0	0%	0	0	0	0%
TOTAL	80	100%	80	100%	80	100%

\* Esta ausencia de respuesta puede deberse también a que los gerentes no han respondido a esta cuestión

Como ya se señaló en el capítulo 3, para contrastar esta hipótesis<sup>33</sup>, se han utilizado 3 variables independientes de participación previa en formación continua en una temática concreta: 1) Formación continua previa sobre las temas que incluye el factor de Marketing y calidad, 2). Formación continua previa sobre las temas que incluye el factor de Organización del trabajo y dirección de RR.HH. y 3) Formación continua previa sobre las temas que incluye el factor de Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo. Cada una de estas variables independientes se relaciona con el factor de discrepancias correspondiente (Marketing y calidad, Organización del trabajo y dirección de RR.HH. o Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo).

Los análisis de regresión simple entre la variable participación previa en formación continua en una temática concreta (variable independiente) y cada uno de los 3 factores referidos a las discrepancias percibidas en

<sup>33</sup> Para los factores de discrepancias en competencias genéricas no se puede estudiar ningún tipo de relación, porque los gerentes no han recibido formación continua previa en estas competencias.

competencias (variable dependiente) se muestran en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.33).

TABLA 4.33. Resumen de los análisis de regresión simple de la participación previa en acciones concretas de formación con los factores de discrepancias en competencias

FACTORES DE DISCREPANCIAS EN COMPETENCIAS		Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corr.	B #	T	Sig.
Marketing y calidad							
Constante					-.397	-1.33	.188
Formación en Marketing y calidad					.259	1.455	.151
Ajuste del modelo	2.116	.151	.031	.016			
Organizac. del trab. y direcc. de RR.HH.							
Constante					.108	.274	.785
Formac. en Org. trab. y dir. RR.HH					-.097	-.289	.774
Ajuste del modelo	.083	.774	.001	-.014			
Prevención riesgos laborales y aspectos externos Turismo							
Constante					.230	.593	.555
Formac. en prevenc. riesg, labor....					-.193	-.624	.535
Ajuste del modelo	.390	.535	.006	-.009			

Como se observa en la tabla, las relaciones obtenidas no se ajustan a un modelo lineal de forma significativa y tampoco los coeficientes beta obtenidos son significativos. Estos resultados, por tanto, permiten rechazar la hipótesis 10.

### \*\*\* Variables laborales

En este apartado se comprueban las hipótesis 11 y 12, relativas a la relación entre las variables laborales (antigüedad en el puesto actual y experiencia en puestos de dirección) y los factores de discrepancias percibidas en competencias técnicas y genéricas.

**Hipótesis 11:** Se espera que la ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO ACTUAL influya, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias: a mayor antigüedad en el puesto, se percibirán menos necesidades de competencias.

Los análisis de regresión simple entre la variable experiencia previa en formación continua (variable independiente) y cada uno de los 6 factores referidos a las discrepancias percibidas en competencias (variable dependiente), muestran la existencia de dos relaciones lineales entre las variables (Ver TABLA 4.34).

TABLA 4.34. Resumen de los análisis de regresión simple de la antigüedad en el puesto actual con los factores de discrepancias en competencias

FACTORES DE DISCREPANCIAS EN COMPETENCIAS		Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corr.	B #	T	Sig.
Marketing y calidad							
Constante					.454	2.907	.005
Antigüedad en el puesto					-.063	-4.16	.001
Ajuste del modelo	17.31	.001	.210	.198			
Organizac. del trab. y direcc. de RR.HH.							
Constante					.241	1.420	.160
Antigüedad en el puesto					-.034	-2.11	.038
Ajuste del modelo	4.485	.038	.065	.050			
Prevención riesgos laborales y aspectos externos Turismo							
Constante					.035	.204	.839
Antigüedad en el puesto					-.005	-.343	.732
Ajuste del modelo	.118	.732	.002	-.014			
Autoeficacia							
Constante					-.046	-.267	.790
Antigüedad en el puesto					.005	.349	.728
Ajuste del modelo	.122	.728	.002	-.013			
Autocontrol y relaciones Interpersonales							
Constante					.193	1.160	.250
Antigüedad en el puesto					-.025	-1.58	.119
Ajuste del modelo	2.496	.119	.035	.021			
Proactividad							
Constante					.153	.906	.368
Antigüedad en el puesto					-.021	-1.30	.197
Ajuste del modelo	1.697	.197	.025	.010			

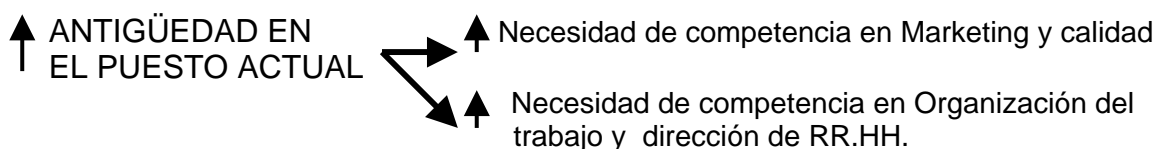
# β (negativa): a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia negativa (necesidad de competencia)

β (positiva) a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia positiva (exceso de competencia)

1. Ecuación de regresión:  $y = .45 - .06x$
2. Ecuación de regresión:  $y = .24 - .03x$

Las relaciones que se establecen entre la antigüedad en el puesto actual y los factores de discrepancias en las competencias referidas a Marketing y calidad y a Organización de trabajo y dirección de recursos humanos son negativas. Así, a medida que aumenta la antigüedad en el puesto

de gestión actual, aparecen más discrepancias negativas, es decir, los gerentes perciben que poseen menos competencias que las que requiere el puesto en estos dos ámbitos. Por tanto, cuanto mayor es la antigüedad de los gerentes en su puesto de trabajo, aparecen, cada vez, más necesidades de competencias en Marketing y calidad y en Organización del trabajo y dirección de recursos humanos.



Sin embargo, la antigüedad en el puesto actual sólo explica el 19.8% (según la  $R^2$  corregida) de la varianza del factor de Marketing y calidad y el 5% (según la  $R^2$  corregida) de la varianza del factor de Organización del trabajo y dirección de recursos humanos.

Las dos regresiones lineales, contrarias a la hipótesis propuesta y, la ausencia de relaciones lineales con el resto de factores de discrepancias en competencias, permiten rechazar la hipótesis 11.

**Hipótesis 12:** Se espera que la EXPERIENCIA EN PUESTOS DE DIRECCIÓN influya, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias: a mayor experiencia en puestos de dirección, se percibirán menos necesidades de competencias.

Los análisis de regresión simple entre la variable antigüedad en el puesto actual (variable independiente) y cada uno de los 6 factores de discrepancias en competencias (variable dependiente) se resumen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.35).

TABLA 4.35. Resumen de los análisis de regresión simple de la experiencia en puestos de dirección con los factores de discrepancias en competencias

FACTORES DE DISCREPANCIAS EN COMPETENCIAS		Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corr.	β	T	Sig.
Marketing y calidad							
Constante					.108	.485	.630
Experiencia puestos de dirección					-.009	-.851	.399
<u>Ajuste del modelo</u>	.724	.399	.014	-.005			
Organización del trabajo y dirección de RRHH							
Constante					.044	.168	.852
Experiencia puestos de dirección					-.003	-.319	.751
<u>Ajuste del modelo</u>	.102	.751	.002	-.018			
Prevención riesgos laborales y aspectos externos Turismo							
Constante					.147	.662	.511
Experiencia puestos de dirección					-.011	-1.09	.277
<u>Ajuste del modelo</u>	1.208	.277	.023	.004			
Autoeficacia							
Constante					.290	1.397	.168
Experiencia puestos de dirección					-.018	-1.82	.074
<u>Ajuste del modelo</u>	3.328	.074	.059	.041			
Autocontrol y relaciones Interpersonales							
Constante					.152	.677	.502
Experiencia puestos de dirección					-.008	-.811	.421
<u>Ajuste del modelo</u>	.658	.421	.012	-.006			
Proactividad							
Constante					.157	.720	.475
Experiencia puestos de dirección					-.009	-.938	.352
<u>Ajuste del modelo</u>	.880	.352	.016	-.002			

Como se observa en la tabla, las relaciones obtenidas no se ajustan a un modelo lineal de forma significativa y tampoco los coeficientes beta obtenidos son significativos. Esta ausencia de relaciones, permite, por tanto, rechazar la hipótesis 12.

\*\*\* Variables organizacionales

En este apartado, se comprueban las hipótesis 13-15 relativas a la relación entre las variables organizacionales (tipo y tamaño del establecimiento y tipo de hotel) y los factores de discrepancias en competencias técnicas y genéricas.

**Hipótesis 13:** Se espera que el TIPO DE ESTABLECIMIENTO (restaurantes – hotel) influya en la autoevaluación de necesidades de competencias. Los directivos de restaurantes son quienes percibirán más necesidades de competencias.

Los resultados aparecen resumidos en la Tabla 4.36.

TABLA 4.36. Puntuaciones medias y análisis de varianza de las discrepancias en competencias en función del tipo de establecimiento

Factores de discrepancias en competencias	<u>Restaurantes</u>	<u>Hoteles</u>	F	Sig.
	Media	Media		
Marketing y calidad	-.29	.31	6.76	.011
Organización del trabajo y dirección de recursos humanos	-.02	.02	.02	.865
Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo	-.15	.16	1.72	.19
Autoeficacia	-.10	.11	.84	.36
Autocontrol y relaciones interpersonales	-.05	.05	.24	.62
Proactividad	-.03	.03	.08	.77

Punt.  $\leq$  -.51: Discrepancia negativa (NC),  $-.50 \leq$  Punt.  $\leq$  .50: Margen de ajuste;  
Punt.  $\geq$  .51 Discrepancia positiva

Como puede observarse en la tabla, aparecen diferencias estadísticamente significativas para el factor de discrepancias en competencias referidas a Marketing y calidad. Pese a que los gerentes de ambos tipos de establecimientos se encuentran dentro del margen de ajuste (las competencias que poseen los gerentes son similares a las requeridas en el puesto), son los gerentes de restaurantes quienes se aproximan más al intervalo de necesidad de competencia en el factor de Marketing y calidad.

La tendencia de estos resultados permiten confirmar la hipótesis 13, únicamente, para el factor de discrepancias en competencias referidas a Marketing y calidad.

**Hipótesis 14:** Se espera que el TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO influya, de forma negativa, en la autoevaluación de necesidades de competencias: a mayor tamaño organizacional, los gerentes percibirán menos necesidades de competencias.

Los resultados sólo muestran una relación estadísticamente significativa, como se resume en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.37).

TABLA 4.37. Resumen de los análisis de regresión simple del tamaño del establecimiento con los factores de discrepancias en competencias

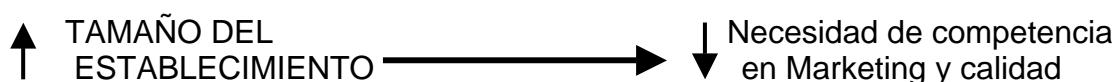
FACTORES DE DISCREPANCIAS EN COMPETENCIAS		Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corr.	β	T	Sig.
Marketing y calidad							
Constante					-1.14	-3.16	.002
Experiencia puestos de dirección					.766	3.27	.002
<u>Ajuste del modelo</u>	10.73	.002	.146	.132			
Organización del trabajo y dirección de RRHH							
Constante					-.02	-.056	.955
Experiencia puestos de dirección					.01	.055	.957
<u>Ajuste del modelo</u>	.003	.857	.000	-.016			
Prevención riesgos laborales y aspectos externos Turismo							
Constante					-.07	-.196	.845
Experiencia puestos de dirección					.03	.120	.905
<u>Ajuste del modelo</u>	.014	.905	.000	-.016			
Autoeficacia							
Constante					-.159	-.430	.668
Experiencia puestos de dirección					.126	.534	.595
<u>Ajuste del modelo</u>	.285	.595	.004	-.011			
Autocontrol y relaciones Interpersonales							
Constante					-.176	-.476	.636
Experiencia puestos de dirección					.124	.525	.601
<u>Ajuste del modelo</u>	.276	.601	.004	-.011			
Proactividad							
Constante					.04	.112	.911
Experiencia puestos de dirección					-.02	-.093	.927
<u>Ajuste del modelo</u>	.009	.927	.000	-.015			

# β (negativa): a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia negativa (necesidad de competencia)

β (positiva) a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia positiva (exceso de competencia)

$$\text{Ecuación de regresión: } y = -1.14 + .76x$$

La relación que se establece entre el tamaño del establecimiento y el factor de discrepancias en las competencias referidas a Marketing y calidad es positiva. Así, a medida que aumenta el tamaño de la organización, aparece más discrepancia positiva, es decir, los gerentes perciben que poseen más competencias que las que requiere el puesto. Por tanto, cuanto mayor es el tamaño organizacional, se dan, cada vez, menos necesidades de competencias en el ámbito de Marketing y calidad.



Sin embargo, el tamaño organizacional sólo explica el 13.2% (según la  $R^2$  corregida) de la varianza del factor de Marketing y calidad. Por tanto, la hipótesis 14 se confirma, únicamente, para el factor Marketing y calidad, pero no para el resto de factores.

**Hipótesis 15:** Se espera que la pertenencia del hotel a una cadena o su no pertenencia (TIPO DE HOTEL) influya en la autoevaluación de necesidades de competencias. Los gerentes de hoteles que no pertenecen a una cadena serán quienes percibirán más necesidades de competencias.

Los resultados aparecen resumidos en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.38).



TABLA 4.38. Puntuaciones medias y análisis de varianza de las discrepancias en competencias en función del tipo de hotel

Factores de discrepancias en competencias	<u>No cadena</u>	<u>Cadena</u>	F	Sig.
	Media	Media		
Marketing y calidad	.22	.43	.52	.47
Organización del trabajo y dirección de recursos humanos	-.03	.02	.04	.84
Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo	-.01	.32	.91	.34
Autoeficacia	-.12	.29	1.87	.18
Autocontrol y relaciones interpersonales	-.07	.11	.36	.55
Proactividad	.01	.09	.05	.81

Punt.  $\leq$  -.51: Discrepancia negativa (NC),  $-.50 \leq$  Punt.  $\leq$  .50: Margen de ajuste;  
 Punt.  $\geq$  .51 Discrepancia positiva

Como se muestra en la tabla, no existen diferencias estadísticamente significativas en los factores de discrepancias percibidas en competencias técnicas y genéricas en función de la pertenencia o no del hotel a una cadena. Por tanto, estos resultados permiten rechazar la hipótesis 15.

En definitiva, a partir de los análisis realizados en este apartado, puede concluirse que, únicamente, aparecen las relaciones lineales que se resumen en la siguiente tabla (Ver TABLA 4.39).

TABLA 4.39. Resumen de las relaciones entre las variables sociodemográficas, laborales y organizacionales y las necesidades de competencias

Variable independiente	Tipo de relación	Necesidad de competencia
Nivel educativo	Negativa Negativa	- Marketing y calidad - Proactividad
Experiencia previa en formación continua	Negativa	- Marketing y calidad
Antigüedad en el puesto actual	Positiva Positiva	- Marketing y calidad  - Organización del trabajo y dirección de RR.HH.
Tipo establecimiento (restaurantes)	Positiva	- Marketing y calidad
Tamaño del establecimiento	Negativa	- Marketing y calidad

El único factor que aparece relacionado con más de una variable independiente es Marketing y calidad. Así, con el objetivo de determinar qué variables son las que mejor predicen los valores de las puntuaciones factoriales en discrepancias percibidas en las competencias referidas a Marketing y calidad, a continuación, se realizan Análisis de Regresión múltiple “paso a paso” (“*Stepwise*”).

La regresión múltiple “paso a paso” estudia las relaciones entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes. Este procedimiento sigue un proceso de selección de variables “paso a paso”. El proceso se inicia sin ninguna variable independiente en la ecuación de regresión. En cada paso se introduce o elimina una variable. El proceso se paraliza cuando no queda ninguna variable fuera de la ecuación que satisfaga el criterio de selección, ni tampoco queda ninguna variable en la ecuación que cumpla el criterio de eliminación (Bisquerra, 1989c).

Los análisis de regresión múltiple “paso a paso” únicamente puede realizarse para el factor de discrepancias en las competencias relativas a Marketing y calidad. El modelo de regresión que aparece tras los análisis figura en los resultados (Ver Resultados 4) que se incluyen en el ANEXO 2.

Factor de discrepancias percibidas en Marketing y calidad

Tras los análisis de regresión simple, están relacionadas<sup>34</sup> con este factor las siguientes variables: nivel educativo, experiencia previa en formación continua, antigüedad en el puesto actual y tamaño del establecimiento. Mediante la regresión múltiple “paso a paso” se pretende establecer qué variables explican mejor la variable dependiente. Los resultados del modelo final obtenido se resumen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.40).

TABLA 4.40. Resumen del análisis de regresión múltiple “paso a paso” para el factor de discrepancias en Marketing y calidad

	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corr.	B#	T	Sig.	Corr. Parc.
<i>Constante</i>					-.564			
1. Nivel educativo					n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
2. Experiencia previa en formación continua					n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
3. Antigüedad en el puesto actual					-.042	-2.54	.014	-.319
4. Tamaño del establecimiento					.602	2.55	.013	.320
<i>Ajuste del modelo</i>	10.01	.001	.260	.234				

# β (negativa): a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia negativa (necesidad de competencia)

β (positiva) a medida que aumenta la VI, existe mayor discrepancia positiva (exceso de competencia)

n.i.: variable no incluida en el modelo

$$\text{Ecuación de regresión: } y = -.56 - .042x_1 + .60x_2$$

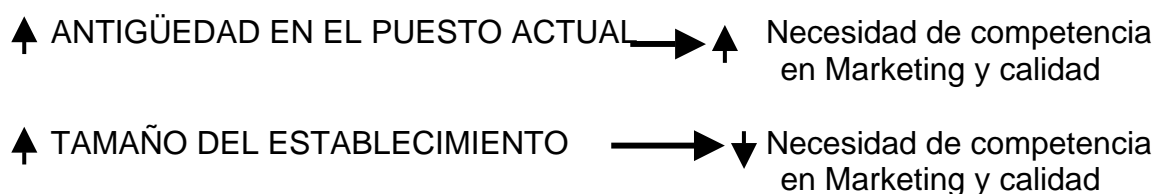
Los resultados muestran que las variables, que mejor predicen los valores de la variable dependiente (factor de Marketing y calidad), son la antigüedad en el puesto actual y el tamaño del establecimiento.

Como aparecía en la regresión simple, la antigüedad en el puesto actual se relaciona, de forma negativa, con el factor de discrepancias en las competencias referidas a Marketing y calidad. Así, a medida que aumenta la antigüedad del gerente en su puesto de trabajo actual, aparecen más discrepancias negativas, es decir, los gerentes perciben que poseen menos competencias que las que requiere el puesto en estos dos ámbitos. Por tanto,

<sup>34</sup> La variable tipo de establecimiento también se relaciona con este factor de discrepancias, pero como es una variable dicotómica, no se introduce en la regresión múltiple “paso a paso”.

cuanto mayor es la antigüedad de los gerentes en su puesto, aparecen, cada vez, más necesidades de competencias en Marketing y calidad.

También como aparecía en la regresión simple, la relación que se establece entre el tamaño del establecimiento y el factor de discrepancias en las competencias referidas a Marketing y calidad es positiva. Así, a medida que aumenta el tamaño de la organización, aparece más discrepancia positiva, es decir, los gerentes perciben que poseen más competencias que las que requiere el puesto. Por tanto, cuanto mayor es el tamaño organizacional, se dan, cada vez, menos necesidades de competencias en este ámbito de gestión.

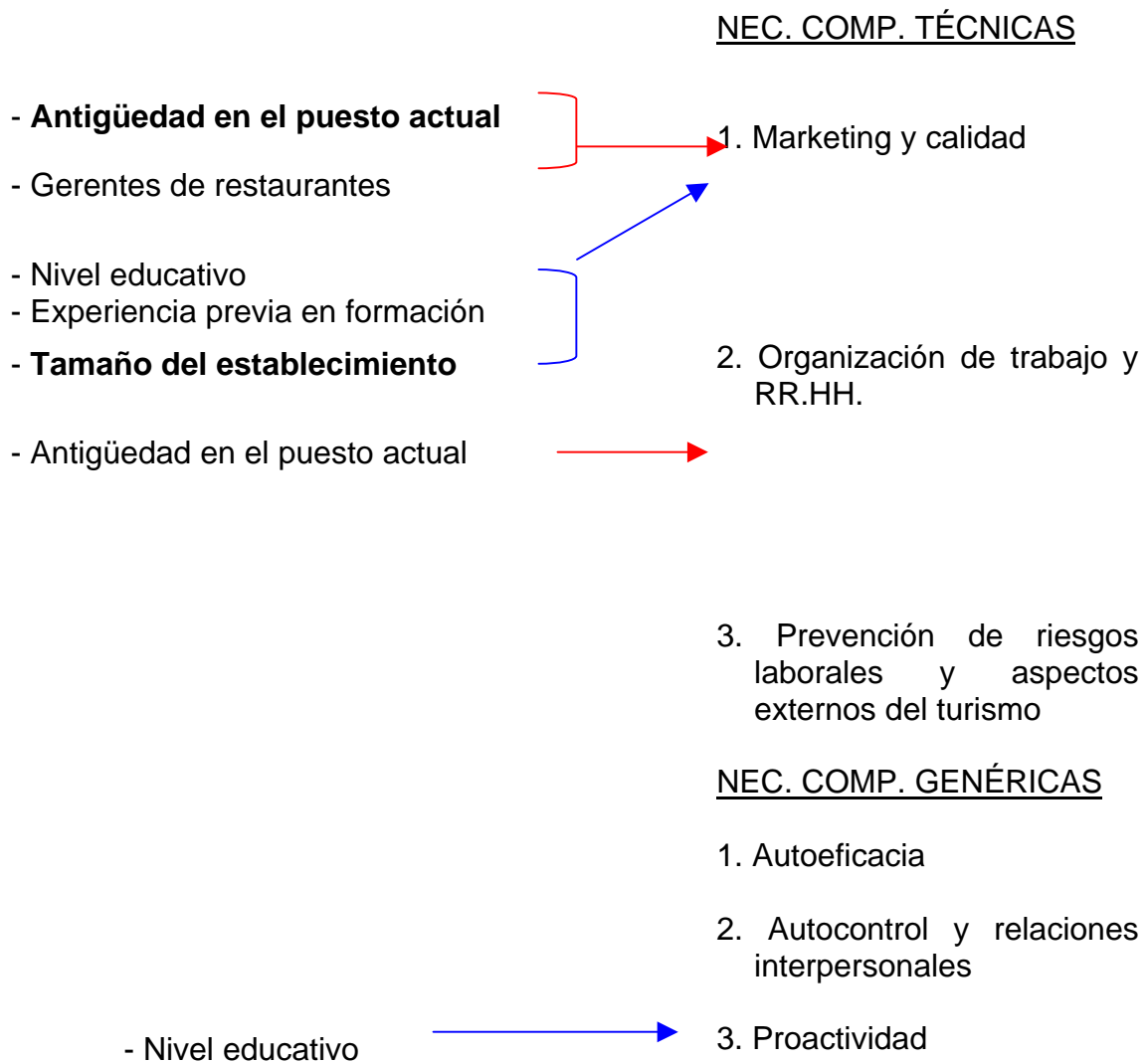


Estas variables explican el 23.4% (según la  $R^2$  corregida) de la varianza total de la variable dependiente. Si atendemos a las correlaciones parciales (relación entre la variable dependiente y la variable independiente cuando se elimina el efecto que sobre ellas tienen las otras variables), aparece que la correlación parcial del tamaño del establecimiento y la antigüedad en el puesto con la variable dependiente es de .32 y -.31, respectivamente. Sin embargo, las variables: nivel educativo y experiencia previa en formación continua no han entrado en el modelo final.

En definitiva, las variables que mejor explican las discrepancias en el factor de Marketing y calidad son la antigüedad en el puesto actual y el tamaño del establecimiento.

En la figura que se presenta a continuación (Ver FIGURA 4.1), se resumen las relaciones (positivas o negativas) entre las variables sociodemográficas, laborales y organizacionales y las necesidades de competencias técnicas y genéricas.

FIGURA 4.1. Variables sociodemográficas, laborales y organizacionales que influyen en las necesidades de competencias de los directivos de turismo



Relación **positiva** con la existencia de necesidad de competencia.  
Relación **negativa** con la existencia de necesidad de competencia.

4.2.4.4. Relación entre la orientación estratégica de la empresa y las necesidades de competencias

En este apartado, se analiza la relación entre la orientación estratégica organizacional y las necesidades de competencias técnicas y genéricas, utilizando para ello, los factores de discrepancias en competencias.

Como se explicó en el capítulo anterior, dada la baja o nula frecuencia en algunas de las categorías de la orientación estrategia organizacional (Ver TABLA 4.1), ésta se ha recodificado en tres categorías: 1) Consolidar la posición existente, 2) Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio y 3) Desarrollo de productos o servicios (existentes o de nueva implantación) / Penetración en nuevos segmentos o mercados / Diversificación de productos y/o servicios. En esta última categoría se engloban las categorías que implican una orientación proactiva de la política estratégica de la empresa.

En primer lugar, se analizan de forma descriptiva las discrepancias en competencias (necesidad de competencia – margen de ajuste y discrepancia positiva), para cada una de las orientaciones estratégicas de la empresa. Estos resultados se muestran en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.41).

TABLA 4.41. Puntuaciones medias de las discrepancias en competencias para las diferentes orientaciones estratégicas

Factores de discrepancias percibidas en competencias	Orientación estratégica		
	Consolidar la posición existente	Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio	Desarrollo / Penetración / Diversificación
1. Marketing y calidad	-.4052	.1962	-.8282
2. Organización del trabajo y dirección de recursos humanos	.2584	-.2480	.5682
3. Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo	.2135	-.1228	-.3175
1. Autoeficacia	.1308	.084	-1.157
2. Autocontrol y relaciones interpersonales	.0068	.0665	-.3170
3. Proactividad	-.1142	.0845	.3694

Punt.  $\leq$  -.51: Discrepancia negativa (NC),  $-.50 \leq$  Punt.  $\leq$  .50: Margen de ajuste;  
 Punt.  $\geq$  .51 Discrepancia positiva

A nivel descriptivo, se observa que son los gerentes cuyas organizaciones poseen como orientación estratégica Desarrollo de productos o servicios (existentes o de nueva implantación) / Penetración en nuevos segmentos o mercados / Diversificación de productos y/o servicios, quienes perciben mayores necesidades de competencias técnicas y genéricas.

Para explorar cómo incide, exactamente, la orientación estratégica sobre las discrepancias en competencias, se pone a prueba la hipótesis 16, en la que se espera que la orientación estratégica esté vinculada al análisis de necesidades de competencias. Concretamente, se espera que los gerentes que dirigen organizaciones cuya orientación estratégica se centra en la mejora o la innovación del negocio, perciban más necesidades de competencias, que aquellos gerentes cuyas organizaciones se centran en mantener el negocio actual.

Para la comprobación de esta hipótesis, se utiliza el procedimiento ANOVA de un factor. Este procedimiento genera un análisis de varianza de un factor para una variable dependiente cuantitativa (factor de discrepancia percibida en competencias técnicas y genéricas) por un solo factor (orientación estratégica de la empresa.).

Los análisis realizados para cada factor de discrepancias en competencias, muestran la existencia de relaciones significativas estadísticamente para 2 de los 6 factores. Los resultados (Ver Resultados 5) se incluyen en el ANEXO 2.

Concretamente, aparecen diferencias estadísticamente significativas en Marketing y calidad ( $F=4.174$ ; g.l.=61;  $p=.020$ ). Son los gerentes cuyas organizaciones tienen como orientación estratégica el Desarrollo de productos/servicios, penetración en nuevos segmentos y diversificación de productos y/o servicios, quienes perciben más necesidad de competencia en Marketing y calidad.

También se dan diferencias estadísticamente significativas en Autoeficacia ( $F=3.456$ , g.l.=65,  $p=.038$ ). Son los gerentes cuya organizaciones tienen también una orientación estratégica dirigida a el Desarrollo de productos/servicios, penetración en nuevos segmentos y diversificación de productos y/o servicios, quienes perciben más necesidad de competencia en Autoeficacia .

De esta forma, la hipótesis 16, únicamente, se confirma para una de las orientaciones estratégicas: Desarrollo de productos/servicios, penetración en nuevos segmentos y diversificación de productos y/o servicios, ya que ésta sí que se relaciona con necesidades de competencias concretas en Marketing y calidad y Autoeficacia. Sin embargo, la ausencia de diferencias significativas estadísticamente para el resto de los factores, pone de manifiesto que en las empresas de la muestra, por lo general, no hay una vinculación entre la orientación estratégica de la empresa y la percepción de necesidades de competencias en diferentes competencias técnicas y genéricas.

En definitiva, hemos visto que para ninguna de las competencias analizadas, existe discrepancia positiva, es decir, los gerentes poseen mayor nivel de competencia del que requiere el puesto. Concretamente, en relación a competencias técnicas, la mayor necesidad de competencia en conocimientos se da en Gestión económico-financiera, mientras que en habilidades, la mayor necesidad aparece en Informática. Las áreas donde existe mayor margen de ajuste y, por tanto, no se da necesidad de competencia, es en Conocimiento sobre el entorno y el territorio. Además, en general, las necesidades de competencias en conocimientos son superiores a las que se dan en habilidades.

En cuanto a las competencias genéricas, la mayor necesidad se da en Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación) y, el mayor margen de ajuste se da en Espíritu emprendedor y búsqueda activa de nuevas oportunidades. Además, en general, aparece que las necesidades de competencias genéricas son menores que las necesidades de competencias técnicas.

El análisis factorial realizado, por una parte, con las discrepancias en competencias técnicas, ha dado como resultado tres factores (Marketing y calidad, Organización del trabajo y dirección de RR.HH. y Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo), que explican el 68.103% de la varianza:. De ellos, Marketing y calidad es el que mayor porcentaje de la varianza explica. Por otra parte, los análisis factoriales llevados a cabo con las discrepancias en los tres tipos de competencias (Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad), han evidenciado que, también para discrepancias, existe un único factor para cada tipo de competencia genérica.



Las regresiones simples y múltiples realizadas muestran que las variables que influyen en las necesidades de competencias son el nivel educativo, la antigüedad en el puesto actual, el tipo de establecimiento, la experiencia previa en formación y el tamaño organizacional. De estas variables, la antigüedad en el puesto actual y el tamaño organizacional son las que más capacidad predictora tienen en el factor de Marketing y calidad.

Finalmente, las relaciones entre la orientación estratégica organizacional y las necesidades de competencias, muestran que la única orientación organizacional que se relaciona con las necesidades de competencias (concretamente, en Marketing y calidad y Autoeficacia) es Desarrollo de productos/servicios, penetración en nuevos segmentos y diversificación de productos y/o servicios.

#### **4.2.5. Análisis de las demandas de formación**

En este apartado, en primer lugar, se analiza qué actividades formativas demandan los gerentes para completar su formación como gerente (demandas formativas presentes) y para adaptarse a cambios futuros (demandas formativas futuras) y, también se compara el contenidos de ambos tipos de actividades. En segundo lugar, se estudia la relación entre las necesidades de competencias y las demandas de formación.

##### 4.2.5.1. Actividades formativas presentes y futuras

Aquí se estudia el número y contenido específico<sup>35</sup> de las demandas formativas y, también se compara la formación que se demanda para el presente, con la que se demanda para el futuro.

##### *A) Número de actividades*

A continuación, se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las variables: Número de actividades formativas para completar la formación como gerente (presentes) y número de actividades formativas para adaptarse a cambios futuros (futuras) (Ver TABLA 4.42 y TABLA 4.43).

---

<sup>35</sup> Debe recordarse que el contenido de las distintas actividades formativas presentes planteadas por los gerentes se ha categorizado, por parte de dos jueces, en base a los de competencias técnicas y genéricas incluidas en el cuestionario.

TABLA 4.42. Frecuencias y porcentajes. Distribución de la muestra en función del número de actividades formativas presentes

ACTIVIDADES FORMATIVAS PRIORITARIAS	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna actividad formativa	21	26.25%
Una actividad formativa	24	30.0%
Dos actividades formativas	26	32.5%
Tres o más actividades formativas	9	11.25%
TOTAL	80	100%

En la Tabla 4.42, se observa que el 26.25% de los gerentes no demanda ningún tipo de actividad formativa, mientras que sólo el 11.25% de ellos, plantea tres o más actividades formativas para completar su formación como gerente.

TABLA 4.43. Frecuencias y porcentajes. Distribución de los gerentes en función del número de actividades formativas futuras

ACTIVIDADES FORMATIVAS PRIORITARIAS	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna actividad formativa	30	37.5%
Una actividad formativa	27	33.75%
Dos actividades formativas	17	21.25%
Tres o más actividades formativas	6	7.5%
TOTAL	80	100%

En la Tabla 4.43, aparece que cuando se trata de adaptarse a cambios futuros, el 37.5% de los gerentes no demanda ningún tipo de formación y, únicamente, el 7.5% de ellos, plantea tres o más actividades formativas.

Así pues, en general, los gerentes no demandan un elevado número de actividades formativas presentes. En el caso de la formación para afrontar cambios futuros, el porcentaje es todavía más bajo, pues más de la tercera parte de los gerentes, no solicita formación.

**B) Contenido de las actividades: presente y futuro**

A continuación, se analiza a nivel descriptivo, el contenido de la formación que solicitan los gerentes. Por ello, en la tabla siguiente (Ver TABLA

4.44) se muestra la distribución de las actividades formativas totales demandadas, que luego se desglosarán en presentes y futuras.

TABLA 4.44. Total de actividades formativas demandadas

ÁREA DE CONOCIMIENTOS	N	%
1º Informática	40	22.60
2º Idiomas	26	14.68
3º Gestión económico-financiera	24	13.56
4º Gestión de alimentación y bebidas	16	9.05
5º Gestión de la calidad	15	8.47
6º Gestión de Recursos Humanos	11	6.23
7º Marketing y análisis de mercados	10	5.65
8º Innovaciones tecnológicas	9	5.09
9º Organización del trabajo	7	3.95
10º Dirección de personas y equipos de trabajo	6	3.39
11º Productos y servicios de la oferta turística	5	2.83
12º Gestión comercial	4	2.26
13º Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	1	0.56
13º Gestión de alojamiento	1	0.56
<i>13º Perfil y comportamiento de los usuarios</i>	1	0.56
<i>13º Conocimiento sobre el entorno y el territorio</i>	1	0.56
<b>TOTAL</b>	<b>177</b>	<b>100</b>

A partir de los datos de tabla anterior, encontramos que los gerentes demandan un total de 177 actividades. Esto significa que la media de actividades de formación que solicitan es de 2.21 por persona. Las actividades de formación más demandada son las que se refieren a Informática (22.60% de total), seguida de las de Idiomas (14.68%) y Gestión económico-financiera (13.56%). Así, estas tres áreas constituyen el 50.84% de las demandas formativas totales.

Si se divide la distribución de actividades formativas, en función de su orientación: presente y futuro, se encuentran los datos que se presentan en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.45).

TABLA 4.45. Actividades formativas presentes y futuras<sup>36</sup>

ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENTES			ACTIVIDADES FORMATIVAS FUTURAS		
ÁREA DE CONOCIMIENTOS	N	%	ÁREA DE CONOCIMIENTOS	N	%
1º Gestión económico-financiera	21	21.43	1º Informática	29	36.70
2º Gestión de la calidad	12	12.25	2º Idiomas	14	17.72
2º Idiomas	12	12.25	3º Gestión de alimentación y bebidas	7	8.86
3º Informática	11	11.22	4º Marketing y análisis de mercados	5	6.33
4º Gestión de Recursos Humanos	9	9.19	5º Organización del trabajo	4	5.06
5º Gestión de alimentación y bebidas	9	9.18	5º Productos y servicios de la oferta turística	4	5.06
6º Marketing y análisis de mercados	5	5.10	5º Innovaciones tecnológicas	4	5.06
6º Dirección de personas y equipos de trabajo	5	5.10	6º Gestión económico-financiera	3	3.80
6º Innovaciones tecnológicas	5	5.10	6º Gestión de la calidad	3	3.80
8º Organización del trabajo	3	3.06	7º Gestión de Recursos Humanos	2	2.53
8º Gestión comercial	3	3.06	8º Dirección de personas y equipos de trabajo	1	1.26
9º Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	1	1.02	8º Perfil y comportamiento de los usuarios	1	1.26
9º Productos y servicios de la oferta turística	1	1.02	8º Conocimiento. sobre el entorno y el territorio	1	1.26
9º Gestión de alojamiento	1	1.02	8º Gestión comercial	1	1.26
<b>TOTAL</b>	<b>98</b>	<b>100</b>	<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>100</b>

En base a los resultados aparecidos en la tabla, puede afirmarse, en relación a las actividades formativas presentes, que la temática más demandada es Gestión económico-financiera (21.43% del total), seguida de Gestión de la calidad, Idiomas (cada una supone el 12.25% del total) e Informática, que constituye el 11.22% de las demandas formativas globales. Sin embargo, sólo existe una demanda de formación en Salud laboral y

<sup>36</sup> Cada gerente puede demandar más de una actividad formativa para un área de conocimientos concreta, o puede no demandar ninguna. Por este motivo, la frecuencia total en las distribuciones no es 80.

prevención de riesgos en el trabajo, una también en Productos y servicios de la oferta turística y otra en Gestión de alojamiento.

Cuando se trata de adaptarse a cambios futuros, los gerentes cambian, en parte sus demandas formativas. De forma evidente, aparece que el mayor porcentaje de actividades formativas futuras es para Informática (36.70% del total de demandas), seguida de Idiomas (17.72%) y Gestión de alimentación y bebidas (8.86%). Por el contrario, para Dirección de personas y equipos de trabajo, Perfil y comportamiento de los usuarios, Conocimiento del entorno y del territorio y Gestión comercial, sólo existe una demanda de formación respectivamente.

### C) Comparación entre las actividades formativas presentes y futuras

A continuación, se comparan, estadísticamente, las distribuciones de actividades formativas presentes y futuras. Esto se hace con el fin de determinar para cuál de los dos objetivos los gerentes demandan más formación.

Teniendo en cuenta que las actividades formativas presentes (a las que denominamos X) y actividades formativas futuras (a las que denominamos Y) en cada área de conocimientos, son variables nominales (1: No demanda formación en esa área – 2: Sí demanda formación en esa área), debe emplearse el contraste no paramétrico. Concretamente, el tipo de contraste para dos muestras relacionadas (comparación de las distribuciones de dos variables) que hay que utilizar es la Prueba de McNemar<sup>37</sup>, adecuada para variables nominales (San Martín y Pardo, 1989). El estadístico de contraste es la Chi2. La fórmula para obtener su valor es la siguiente:

$$\text{Chi}2 = \frac{(|A - D| + 1)^2}{(A + B)}$$

		Y	
		NO	SI
X	SI	A	B
	NO	C	D

<sup>37</sup> Este tipo de prueba resulta útil para detectar cambios en las respuestas, debidos a la intervención experimental en los diseños de tipo antes-después. Esto puede extrapolarse a nuestro estudio. Así, comparamos las actividades formativas presentes (X), con las actividades formativas futuras (Y).

Las letras (A, B, C, y D) corresponden a la frecuencia observada en cada casilla de la tabla de distribución de frecuencias. Siguiendo a San Martín y Pardo (1989), para realizar esta prueba, es imprescindible que  $(A + D)/2$  sea mayor o igual que 5. Sin embargo, este criterio sólo se cumple para las áreas de conocimientos de: Gestión económico-financiera, Gestión de la calidad, Informática e Idiomas. Para las restantes temáticas, la frecuencia en alguna de las casillas es tan baja (o nula) que  $(A + D) / 2$  es menor a 5<sup>38</sup>. Para estas 4 áreas de conocimientos, los resultados obtenidos se incluyen en el ANEXO 2 (Ver Resultados 6) y se resumen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.46).

TABLA 4.46. Comparación de las distribuciones de frecuencias de las actividades formativas presentes - futuras para los temas más demandados

1. GESTIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA		ACTIVID. FORMACIÓN. PARA ADPT. A CAMBIOS FUTUROS		TOTAL
		NO	SÍ	
ACTIVID. PARA COMPLETAR LA FORMACIÓN COMO GERENTE	N O	60	1	61
	SÍ	17	2	19
	T O T A L	77	3	80
Prueba de McNemar		Chi2=16.05		Sig.=.0001
2. GESTIÓN DE LA CALIDAD		ACTIVID. FORMACIÓN. PARA ADPT. A CAMBIOS FUTUROS		TOTAL
		NO	SÍ	
ACTIVID. PARA COMPLETAR LA FORMACIÓN COMO GERENTE	N O	65	3	68
	SÍ	12	0	12
	T O T A L	77	3	80
Prueba de McNemar		Chi2=6.67		Sig.=.035
3. INFORMÁTICA		ACTIVID. FORMACIÓN. PARA ADPT. A CAMBIOS FUTUROS		TOTAL
		NO	SÍ	

<sup>38</sup> Los resultados sobre la comprobación de si  $(A+D) / 2$  es mayor o menor de 5 no se han incluido por cuestiones de extensión. Éstos pueden solicitarse a la autora.

ACTIVID. PARA COMPLETAR LA FORMACIÓN COMO GERENTE	N O	46	23	69
	SÍ	5	6	11
	T O T A L	51	29	80
Prueba de McNemar		Chi2=12.89		Sig=.001
4. IDIOMAS		ACTIVID. FORMACIÓN. PARA ADPT. A CAMBIOS FUTUROS		TOTAL
		NO	SÍ	
ACTIVID. PARA COMPLETAR LA FORMACIÓN COMO GERENTE	N O	60	8	68
	SÍ	7	5	12
	T O T A L	67	13	80
Prueba de McNemar		Chi2=.27		Sig.=1.000

Los resultados obtenidos en la Prueba McNemar muestran, de forma estadísticamente significativa, que los gerentes demandan mayor número de actividades, en el presente que en el futuro, en las áreas de Gestión económico-financiera y Gestión de la calidad. Sin embargo, para Informática ocurre lo opuesto: demandan más formación para adaptarse a cambios futuros, que para completar su formación como gerente. Por último, para Idiomas, las distribuciones de frecuencias son similares y, no aumentan o disminuyen cuando la orientación es futura. Aunque, este resultado no es estadísticamente significativo.

#### 4.2.5.2. Relación entre necesidades de competencias y demandas de formación

En un estudio preliminar (Agut y Grau, 2000) realizado en el marco de esta tesis, se ha analizado si las necesidades de competencias técnicas se relacionan con las demandas de formación en esos temas técnicos. Para ello, se ha utilizado la Prueba ANOVA de un factor.

Los resultados obtenidos en ese estudio, muestran, en general, que las necesidades de conocimientos y habilidades en una área específica son mayores, en el caso de los gerentes que demandan formación en esa temática. Sin embargo, estos resultados son solamente significativos en tres áreas de conocimientos: Gestión económico-financiera (para las habilidades) ( $F=6.078$ ;

g.l.=68, p=.016); Marketing y análisis de mercados (para los conocimientos) (F=4.402; g.l.=73, p=.039) e Idiomas (para conocimientos y habilidades) (F=4.288; g.l.=72, p=.042 y F=4.668; g.l.=71, p=.034). Así, los gerentes que demandan actividades de formación en estas áreas temáticas, tienen también mayor necesidad de competencia en esas áreas.

A partir de estos resultados, en el estudio actual se comprueba la hipótesis 17, donde se espera que la existencia de necesidades de competencias influya, de forma positiva, en la demanda de actividades formativas en las cuestiones donde existen dichas necesidades. De esta forma, los gerentes con mayores necesidades de competencias, serán quienes más demanden formación en esa temática. Por tanto, la formación será una estrategia para resolver la necesidad, pero se considera una estrategia adecuada para atender las competencias, especialmente, de carácter técnico.

Para contrastar esta hipótesis se realizan análisis de regresión logística. Este procedimiento es similar a un modelo de regresión lineal, pero está adaptado para modelos en los que la variable dependiente es dicotómica (en nuestro caso, demanda o no de formación presente y/o futura sobre un tema concreto). La ecuación resultante puede ser descrita en términos de probabilidad de X (la función logística puede oscilar entre 0 y 1) (Kleinbaum, 1996). Las variables independientes son las discrepancias percibidas en competencias técnicas.

$$P(X) = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha + \sum \beta_i X_i)}}$$

Como en la regresión ordinaria,  $b$  es un parámetro de inclinación (pendiente) y  $a$  es un parámetro de intersección (punto de corte con el eje Y). La función que describe tiene forma de S. En este tipo de prueba, la bondad de ajuste del modelo viene dada por la Prueba Chi2 (variables categóricas) y no por la Prueba F, que es la que se utiliza en regresiones lineales (Munnally y Bernstein, 1995).

Como se desprende de los apartados anteriores, los análisis de regresión logística sólo pueden realizarse con las competencias técnicas,



puesto que los gerentes no demandan formación en competencias genéricas. Concretamente, estos análisis se realizan para las áreas de conocimientos donde se han detectado necesidades de competencias técnicas (mostradas en la Tabla 4.23).

Las variables independientes (variables continuas) son las discrepancias en competencias en una área de conocimientos específica y las variables dependientes (variables dicotómicas) son la demanda de formación en esa temática.

La bondad de ajuste del modelo logístico, así como la puntuación de necesidad de competencia para estas áreas de conocimientos, se resumen en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.47).

TABLA 4.47. Bondad de ajuste a modelos de regresión logística para las áreas de conocimientos donde existe necesidad de competencia

ÁREAS DE CONOCIMIENTOS	PUNT. MEDIA NECESIDAD DE COMPETENCIA	Bondad de ajuste		
		Chi2	gl	Sign.
1º Gestión económico-financiera	-1.1689	4.828	1	.0280
2º Informática	-1.1597	2.609	1	.1063
3º Idiomas	-1.1370	5.243	1	.0220
4º Marketing y análisis de mercados	-1.0878	2.159	1	.1418
5º Gestión comercial	-.9718	2.397	1	.1215
6º Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo	-.8581	4.593	1	.0321
7º Gestión de la calidad	-.8514	.160	1	.6891
8º Gestión de RR.HH.	-.7635	2.222	1	.1361
9º Gestión de alimentación y bebidas	-.6597	.030	1	.8621
10º Productos y servicios de la oferta turística	-.6419	.966	1	.3258
11º Perfil y comportamientos de los usuarios.	-.6319	4.560	1	.2116
12º Dirección de personas y equipos de trabajo	-.6216	.000	1	.9923
13º Organización del trabajo	-.5069	.000	1	.9823

Punt.  $\leq$  -.51 = Necesidad de competencia

En la tabla, se observa que sólo para las áreas de Gestión económico-financiera, Idiomas y Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo, existe

una relación, significativa estadísticamente, entre las necesidades de competencias y las demandas de formación.

Esto conduce a la aplicación de la fórmula para obtener la probabilidad. Para ello, a X le damos el valor de -1. Esto significa que los gerentes se encuentran dentro del intervalo de necesidad de competencia. Al calcular la probabilidad en términos de necesidad, se facilita la interpretación de los resultados.

Los análisis realizados para las áreas donde existe ajuste a modelos de regresión logística, figuran en los resultados (Ver Resultados 7), que se incluyen en el ANEXO 2.

### 1) Gestión económico-financiera

Aplicando la formula para X=-1, la probabilidad de que los gerentes demanden formación es:

$$P(X) = \frac{1}{1 + e^{-(-1.84 - 0.4776 * -1)}} ; P(X) = \frac{1}{4.49} ; P(X) = 0.22$$

Por tanto, la probabilidad de que los gerentes demanden formación en Gestión económico-financiera, cuando tienen un nivel de necesidad de competencia de -1 en este tema, es de 0.22. Dicho de otra forma, el 22% de los gerentes demandaría formación en esta área de conocimientos.

### 2) Idiomas

Aplicando la formula para X=-1, la probabilidad de que los gerentes demanden formación es:

$$P(X) = \frac{1}{1 + e^{-(-1.6144 - 0.4952 * -1)}} ; P(X) = \frac{1}{4.062} ; P(X) = 0.25$$

Por tanto, la probabilidad de que los gerentes, que se encuentran en un nivel de necesidad de competencia de -1 en Gestión económico-financiera,

demanden formación en este tema es de 0.25. Dicho de otro modo, el 25% de los gerentes demandaría formación en esta área de conocimientos.

### 3) Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo

Aplicando la formula para  $X=-1$ , la probabilidad de que los gerentes demanden formación es:

$$P(X)= \frac{1}{1 + e^{-(-2.8281 - 0.7782 * -1)}} ; P(X)= \frac{1}{8.767} ; P(X)=0.11$$

Por tanto, la probabilidad de que los gerentes, que se encuentran en un nivel de necesidad de competencia de  $-1$  en Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo, demanden formación en este tema es de 0.11. Dicho de otra forma, únicamente, el 11% de los gerentes solicitaría formación en esta área de conocimientos.

En definitiva, los resultados muestran la existencia de ajuste a modelos de regresión logística para Gestión económico-financiera, Idiomas y Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo. En estos casos, la probabilidad de que los gerentes, que presentan necesidades de competencias en estos temas, demanden formación es de .22, .25 y .11, respectivamente. Para el resto de áreas de conocimientos, que además tienen un menor nivel de necesidad de competencia, no se establece relación entre las necesidades de competencias y las demandas formativas.

Por tanto, la primera parte de la hipótesis 17 se confirma para 3 áreas de conocimientos, porque se establece la relación la necesidad de competencia y la formación, para las áreas de conocimientos donde se dan más necesidades de competencias. También se confirma la segunda parte de la hipótesis, que propone que la formación es una estrategia más idónea para resolver déficits en cuestiones técnicas que en cuestiones genéricas (debe recordarse que los gerentes no demandan formación en aspectos genéricos).

En definitiva, el estudio de las demandas formativas ha puesto de relieve que, en general, los gerentes demandan un bajo número de actividades formativas. Las actividades más solicitadas se refieren a Gestión económico-

financiera, Informática e idiomas. Además, los gerentes demandan formación en Gestión económico-financiera, de forma significativa, más de cara a completar su formación, que para adaptarse a cambios futuros. Sin embargo, en el caso de Informática, ocurre lo opuesto. También ha aparecido, de manera significativa, que quienes poseen necesidad de competencia en Gestión económico-financiera, Idiomas y Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo, son quienes también demandan formación en estos temas, aunque la probabilidad en los 3 casos es baja.

### 4.3. ESTUDIO CUALITATIVO. NECESIDADES ANTICIPADAS

El estudio cualitativo se realiza para una de las partes del modelo de partida: el análisis del entorno, que en nuestro caso es sectorial, al considerarse uno de los componentes principales del entorno. El objetivo del estudio es el análisis de las necesidades anticipadas. Para ello, hemos definido la siguiente ecuación:

$$\text{Necesidad anticipada} = \underset{\text{presente}}{\text{Resultado sectorial}} - \underset{\text{futuro deseado}}{\text{Reto sectorial (Resultado)}}$$

Así, las necesidades anticipadas se entienden en términos de discrepancias en resultados, siguiendo el planteamiento teórico de Kaufman (1992 a y b; 1998), Kaufman y otros (1993).

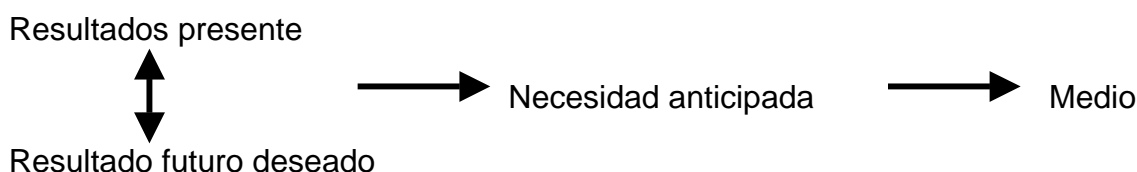
Como ya se expuso en el capítulo tercero, las necesidades anticipadas se han extraído a partir del análisis cualitativo de la información procedente de 10 grupos de discusión focalizada. Parte de los resultados que aquí se presentan, especialmente los relativos a los principales retos futuros del sector, han sido ya avanzados en trabajos anteriores (Llorens y otros, 1997; Grau y otros, 1998, 1999 y Salanova y Martínez, 1999), que se han expuesto en el capítulo segundo. No se han analizado las diferencias en la información vertida en los grupos de discusión focalizada, en función del colectivo de informantes. Esto se debe a que las diferencias entre colectivos no han resultado ser tan relevantes, como para profundizar en su estudio pormenorizado.

En este estudio, las categorías de información consideradas, en base a la definición de necesidad de la que se parte son:

- 1- *Resultado que se da, en la actualidad, en el sector turístico*
- 2- *Resultado futuro deseado o requerido sobre la cuestión anterior (reto)*
- 3- *Necesidad que se deriva de la discrepancia entre ambos resultados*<sup>39</sup>

4- *Medio(s) para resolver la necesidad anticipada*

El esquema que se sigue en el análisis es el siguiente:



Los resultados obtenidos muestran la existencia de 9 necesidades anticipadas, que se exponen, a continuación, en base a estas 4 categorías de información. Además, la exposición de los resultados va acompañada de algunas citas textuales representativas, procedentes de los grupos de discusión, que permiten comprender mejor el contenido de los resultados obtenidos.

#### NECESIDAD ANTICIPADA 1

\* Resultado presente 1: Sector turístico heterogéneo, espontáneo y estacional.

Los diferentes interlocutores coinciden en tres principales rasgos definitorios del sector turístico valenciano. Así, este sector es muy heterogéneo, ya que cada zona tiene unas características y necesidades particulares (Martínez y Salanova, 1999), emergió de forma espontánea (excedente de capital procedente de otras actividades económicas) y tiene un carácter estacional (se concentra en los meses de verano).

<sup>39</sup> Los informantes han puesto de relieve la diversidad de zonas dentro de la Comunidad Valenciana, cada una de ellas con rasgos distintivos propios. Esto significa que las necesidades anticipadas también pueden ser diferentes, en función de la zona de la que se esté hablando. Esto se hará constar en los casos en los que los informantes especifiquen la zona de la que hablen.

*“...entonces la espontaneidad del turismo en Castellón ha sido lo que la ha marcado. Es evidente y no sólo en el sector turístico, que si una cosa se hace espontáneamente, difícilmente se va a ser competitivo...” “...Castellón es la gran desconocida...”*

\* Resultado futuro deseado 1: Sector turístico homogéneo, planificado y de todo el año.

Los informantes subrayan la importancia de conseguir un turismo de carácter más homogéneo, lo cual no implica ignorar la idiosincrasia de cada zona turística valenciana. La planificación debe sustituir a la espontaneidad, pues éste ha sido un rasgo definitorio del sector desde sus comienzos (Grau y otros, 1998; 1999). La estacional debe dar paso a un turismo que se dé todo el año.

(En relación a la ciudad de Benidorm) *“...trabajar en una misma línea y han conseguido pues...una estacionalidad que ya es prácticamente ridícula...”*

\* Necesidad anticipada 1: Incremento de la planificación turística regional

\* Medio para resolver la necesidad 1: Política estratégica e integrada sobre turismo.

Especialmente en los grupos de discusión focalizada, donde han intervenido representantes de la administración pública, se ha subrayado la importancia de desarrollar una política estratégica e integrada sobre turismo que permita, no sólo subsanar los desequilibrios entre las diferentes zonas geográficas (p.e. Benidorm posee un turismo mucho más estructurado que la provincia de Castellón, cuyo turismo es de más reciente desarrollo) (Grau y otros, 1999); sino además, mejorar la competitividad del sector.

*“Se necesita ese marco de actuación, esa estrategia...”*

#### NECESIDAD ANTICIPADA 2

\* Resultado presente 2: Baja cualificación de los profesionales que trabajan en el sector turístico.

Todos los interlocutores coinciden en el bajo nivel de cualificación de los profesionales que trabajan en el sector (Llorens y otros, 1997). Uno de los motivos más señalados al respecto es el carácter temporal de la mayor parte de los contratos laborales, que impide, a quienes se insertan en este sector, contar con la posibilidad de participar en acciones de formación continua.

*“Pero dentro de este contexto genérico, los estudios que hicimos en su día, nos dieron un bajo nivel de formación de los trabajadores. Es uno de los problemas que hay porque no es lo mismo que el camarero te atienda debidamente a que...Y luego, a nivel de gerencia, también el nivel era bajo. Vuelvo a insistir en la importancia de la formación”*

*“...El nivel de profesionalización a nivel de estudios es medio”.*

\* Resultado futuro deseado 2: Elevada cualificación de los profesionales que trabajan en el sector turístico.

A medio y largo plazo, se requiere que aumente el nivel de cualificación profesional, ya no sólo para garantizar y mejorar la competitividad de las empresas, sino, fundamentalmente, para adaptarse a los rápidos cambios económicos, sociales, laborales y culturales que se dan en el sector (Grau y otros, 1998, 1999). Esto es imprescindible para todos los miembros de la organización (incluidos los gerentes).

*“...necesitaremos un espacio de formación de esos buenos profesionales y lo que es profesionalizar el sector, desde el gerente hasta el último...”*

*“El sector turístico siempre está necesitando cursos, por lo menos para ponerse al día, porque el turismo es una cosa cambiante constantemente...”*

*“...Necesitas estar continuamente reciclándote...el mercado evoluciona muy rápido y hay cambios continuamente Entonces, hay que estar continuamente reciclándose, yendo a cursos, viajando, viajando...”*

*“...antes se fiarán más...de un señor que tenga experiencia y estudios, que del que sólo tenga los estudios o del que sólo tenga la experiencia...hay una exigencia creciente”.*

Necesidad anticipada 2: Incremento de la cualificación de los profesionales que trabajan en el sector turístico.

*“...en España, los establecimientos turísticos cada vez están dirigidos por gente más preparada, pero todavía falta mucho.”*

\* Medios para resolver la necesidad 2: Se señalan dos principales medios, por una parte la formación reglada (se valora especialmente la posesión de una titulación posterior) y formación continua. Por otra, se hace hincapié también en la posesión de experiencia profesional en el sector turístico.

*“...Y esto tiene que ver con la formación continua que está ahora desarrollada de masters, títulos, etc. Hay una exigencia creciente.”*

*“...el curso de formación es indispensable, imprescindible. No sólo a nivel directivo sino a nivel de todo el personal. Es renovar o morir”*

*“...antes se fiarán en el Consejo de Administración de un señor que tenga la experiencia, los estudios, que del que sólo tenga los estudios o del que sólo tenga la experiencia...”*

Tanto la formación, en cualquiera de sus modalidades, como la experiencia profesional en el sector, se configuran como los dos requisitos más valorados en la contratación de personal (Llorens y otros , 1997).

### NECESIDAD ANTICIPADA 3

\* Resultado presente 3: Acciones formativas basadas en la oferta y de escasa calidad.

Pese a que la formación se concibe como la estrategia estrella para mejorar el nivel de cualificación profesional, la formación, especialmente, la continua, adolece de calidad. No suele evaluarse su eficacia, su realización depende más de la existencia de subvenciones económicas al respecto, que de las necesidades reales que puedan detectarse en los profesionales. Además, los hoteles que pertenecen a cadenas hoteleras poseen planes de formación continua en mayor medida que los establecimientos que no pertenecen a ninguna cadena hotelera (Llorens y otros, 1997).

*“...yo les puedo decir que la formación ha sido una patata. La formación no ha sido todo lo buena que debía haber sido en la Comunidad Valenciana...”*

*“...la formación va un poco a toque de pito de las subvenciones...”*

*“...porque claro, hacer un curso de formación porque me lo pagan...no me sirve de nada porque no tienen sentido...”*

*“...Pero pienso que hoy en día nos están vendiendo una serie de cursos de formación...que han nacido como las setas una serie de empresas que dan formación me imagino gracias a las ayudas de la UE. Pero que realmente no son válidas...”*

\* Resultado futuro deseado 3: Acciones formativas basadas en la demanda (necesidad real existente) y de alta calidad.

El ajuste de las acciones formativas a las necesidades reales de cualificación de los profesionales y la transferencia de la formación al puesto de trabajo, son dos resultados deseados de cara al futuro en este sector.

*“...Pero yo lo que de alguna manera exijo es que esos conocimientos realmente te sean válidos luego a la práctica y a la realidad turística que tenemos dentro de la Comunidad Valenciana...”*



Necesidad anticipada 3: Incremento de la calidad de las acciones formativas que deben estar ajustadas a las necesidades de los profesionales.

\* Medio para resolver la necesidad 3: Integración de la formación en la política de los establecimientos turísticos.

La incorporación de los planes de formación en la política estratégica organizacional ha sido apuntada por algunos informantes, como medio para conseguir una mejora de la calidad de la formación. Sin embargo, no parecen tener claro cómo ésta debería llevarse esto a cabo.

*“...vamos a hacer una formación en la que...no hagamos cursillos esporádicos donde no lleguemos a ninguna parte...”*

#### NECESIDAD ANTICIPADA 4

\* Resultado presente 4: Bajo - medio nivel de calidad de servicio de los establecimientos turísticos (restaurantes y hoteles).

La calidad de servicio no es toda la deseable, porque en muchas ocasiones se confía, excesivamente, en los recursos naturales de los que dispone el establecimiento turístico y se descuida la calidad de servicio en sí.

*“...en este momento estamos hablando de que en Valencia hay mil restaurantes, Valencia y provincia tres mil, yo creo que tan sólo el diez por ciento cumpliría con esos parámetros de calidad...”*

*Estamos en este momento con unos parámetros de calidad más bien rasos, alrededor de un diez por ciento...”*

*“...nuestro sector está atrasado...que se convenza de que hay que trabajar la calidad... Y veo muy poco convencimiento a ese nivel”*

\* Resultado futuro deseado 4: Elevado nivel de calidad de servicio de los establecimientos turísticos (restaurantes y hoteles).

Los informantes coinciden en que los clientes, de cualquier servicio turístico, exigen cada vez mayor calidad de servicio. De forma creciente, se valoran ciertos aspectos cualitativos frente a los cuantitativos. Se valora el confort y el servicio esmerado, los ambientes naturales, los productos autóctonos y típicos de la zona. Aunque hayan aparecido establecimientos de comida rápida (muchos con menor calidad de servicio), en general, los clientes exigen mayor calidad de servicio (Martínez y Salanova, 1999).

*“...Y primero hay que subir el nivel...”* (En relación a calidad de servicio).

Necesidad anticipada 4: Incremento de la calidad de servicio de los establecimientos turísticos.

\* Medios para resolver la necesidad: Implantar sistemas y/o certificaciones de calidad reconocidas.

La implantación de sistemas y/o certificaciones de calidad reconocidas (p.e figurar en la Guía Michelin), se configura como la estrategia fundamental para garantizar una calidad de servicio óptima.

*“...y sobretudo establecer lo que son los parámetros de calidad...”*

#### NECESIDAD ANTICIPADA 5

\* Resultado presente 5: Baja tasa de restaurantes centrados en la gastronomía valenciana.

Actualmente, están proliferando un gran número de restaurantes de comida rápida, que ofrecen menús a bajo precio (Grau y otros, 1998, 1999) y atienden a segmentos de clientes que pretenden, esencialmente, satisfacer la necesidad (fisiológica) de alimentación. Sin embargo, los restaurantes centrados en ofrecer la cocina tradicional valenciana son escasos y a ellos acuden clientes de mayor poder adquisitivo, que los que acuden a los restaurantes de comida rápida.

*“...hoy por hoy cualquier cosa rapidita, congelada muchas veces...Y claro, eso para la cocina que nosotros hacemos concretamente, es muy, muy negativo, porque la gente come bocadillos, come hamburguesas, come pizzas...que está muy bien...pero debilita la cultura gastronómica que es lo que nosotros intentamos potenciar..”*

*“...la gente no iba a comer a cualquier sitio, hoy en día sí...”*

*“...Con la llegada de...la comida rápida, tenemos menos tiempo, le dedicamos menos horas a la comida y...cualquier cosa nos sirve. Uno de los puntos contra los que luchamos es éste: la rapidez comiendo y hay que descansar un poquito y disfrutar de lo que se come y saber si lo que estás pidiendo está en condiciones o está excesivamente cocido o...está en buenas condiciones o en malas”.*

\* Resultado futuro deseado 5: Elevada tasa de restaurantes centrados en la gastronomía valenciana.

A medio y largo plazo, se busca aumentar el número de restaurantes orientados a ofrecer la gastronomía autóctona de la zona (p.e. reactivar platos tradicionales que han quedado olvidados en la memoria colectiva de la región).

*"...que cuando el cliente llegue al restaurante y le saques un plato sepa apreciarlo, sepa lo que está comiendo, y sepa el tiempo y lo que vale esa materia prima..."*

Necesidad anticipada 5: incremento de la tasa de restaurantes centrados en la gastronomía valenciana.

\* Medio para resolver la discrepancia 5: Cambio de actitudes de los clientes respecto a la calidad de la gastronomía valenciana.

El cambio de actitudes que consista en una evaluación positiva de la gastronomía autóctona valenciana (Martínez y Salanova, 1999), se perfila como la estrategia fundamental para conseguir el desarrollo de establecimientos que ofrezcan platos autóctonos.

*"...nadie nació aprendido y comer bien, para comer bien y saber apreciar lo que comes hay que tener una cultura..."*

#### NECESIDAD ANTICIPADA 6

\* Resultado presente 6: Oferta turística poco variada (prevalencia del turismo de "sol y playa").

Aparece unanimidad respecto al dominio del modelo turístico de "sol y `playa" en la Comunidad Valenciana (Llorens y otros, 1997; Grau y otros, 1998, 1999, Martínez y Salanova, 1999).

*"...somos una de las pocas comunidades autónomas que tiene una gran descompensación entre el interior y la costa. Yo creo que es...una asignatura pendiente..."*

\* Resultado futuro deseado 6: Oferta turística más variada (potenciación del turismo rural y el turismo de congresos).

De forma paralela, se destaca la importancia de promocionar una oferta turística más variada, no centrada exclusivamente en el "sol y playa", sino también orientada a otras formas de turismo, especialmente el turismo rural. Su relevancia radica, principalmente, en la demanda creciente de un segmento de clientes, que exige formas alternativas de turismo con altos estándares de calidad.

*"...en estos últimos años hemos estado incentivando, apoyando, creando cooperativas para la creación de viviendas rurales en el interior..."*

*“...la necesidad de que el turismo de interior tiene que captar, si quiere tener un modelo diferente al del turismo convencional de sol y playa, una oferta de calidad...”*

\* Necesidad anticipada 6: Incremento de la diversificación de la oferta turística.

\* Medio para resolver la necesidad 6: Promoción de actitudes más favorables hacia el turismo, especialmente en las zonas del interior de la región.

La consecución de este reto futuro pasa por el desarrollo de actitudes favorables (que algunos informantes denominan cultura turística), por parte de los establecimientos o los propios municipios, quienes ignoran, en ocasiones, el potencial turístico del lugar. El desarrollo de este tipo de actitudes es muy importante en zonas del interior, que, tradicionalmente, han estado alejadas de la industria turística. A este respecto, se alude al interior castellonense.

*“...También es muy importante desarrollar una cultura del turismo...es imprescindible que en el pueblo donde se va haya una cultura de atención al visitante...hay localidades...donde se ha creado esa cultura. Tomo como ejemplo Morella...”*

*“...hay zonas de la comunidad donde también hay un nivel de incultura turística general...Yo, por ejemplo, pienso que en Benidorm hay una buena cultura turística empresarial...”*

#### NECESIDAD ANTICIPADA 7

\* Resultado presente 7: Infravaloración de los recursos naturales e histórico-artísticos.

Debido a la explotación exclusiva del recurso natural del sol y la playa, se han ignorado otros tipos de recursos, ya no sólo naturales (p.e. las montañas), sino también histórico-artísticos (p.e. monumentos).

\* Resultado futuro deseado 7: Rentabilización de los recursos naturales e histórico-artísticos.

La competitividad futura del sector reside en la rentabilización de otra serie de recursos, diferentes del sol y la playa. Destacan los parajes montañosos del interior de la región y los monumentos históricos regionales.

*“...tenemos unos recursos naturales importantísimos y también recursos histórico-artísticos muy buenos...y creo que no se le está sacando el partido que debiera...”*

\* Necesidad anticipada 7: Incremento de la rentabilización de los recursos naturales e histórico-artísticos.

\* Medio para resolver la necesidad 7: Política estratégica regional sobre turismo.

Para conseguir la rentabilización de otros recursos naturales y de los recursos histórico-artísticos, se requiere la intervención de la administración pública, quien, con un talante estratégico, debe poner en marcha una política, que permita la rentabilización adecuada de otros recursos distintos de los tradicionales.

*“...si nosotros tenemos unos recursos de sol y playa, eso lo tenemos que complementar con recursos naturales importantes, estructurados...No decir ahí tenemos un paraje, no, hay que estructurarlo..”*

#### NECESIDAD ANTICIPADA 8

\* Resultado presente 8: Escasez de oferta turística complementaria adecuada a las nuevas demandas del sector.

La oferta turística complementaria es limitada, especialmente en la provincia de Castellón, que no cuenta con atracciones adicionales a la oferta turística básica (Grau y otros, 1998, 1999).

\* Resultado futuro deseado 8: Oferta turística complementaria elevada adecuada a las nuevas demandas del sector.

Dada la escasez de oferta complementaria, principalmente en la provincia de Castellón, se subraya la importancia de proveer a los usuarios de los servicios turísticos de una serie de atracciones adicionales que favorezcan la calidad de servicio y la satisfacción de los usuarios.

*“...no podemos ofrecer solamente sol y playa, pues vamos a ofrecer otra serie de productos complementarios...”*

\* Necesidad anticipada 8: Incremento de la oferta turística complementaria

\* Medios para resolver la necesidad 8: Construcción de parques temáticos, campos de golf, puertos deportivos.

Los informantes, principalmente, de la provincia de Castellón apuntan algunas soluciones a la necesidad de incrementar la oferta turística complementaria,

tales como la construcción de puertos deportivos, campos de golf o incluso parques temáticos. Esto último es muy relevante si se tiene en cuenta que, por ejemplo, Tarragona o Alicante disponen de parques temáticos de gran afluencia turística.

(En relación a la provincia de Castellón) *“...tener mayor número de puertos deportivos bien dotados, un par de campos de golf más...”*

#### NECESIDAD ANTICIPADA 9

\* Resultado presente 9: Comunicaciones terrestres y aéreas deficitarias.

La deficiencia de las comunicaciones terrestres y aéreas se da, fundamentalmente, en la provincia de Castellón, que carece de aeropuerto y de autovías (las carreteras nacionales y la autopista A-7 se congestionan en la temporada estival).

*“...la nacional que viene del norte y de Zaragoza por Morella a Vinaroz, que tiene unos tramos que son tercermundistas...”*

\* Resultado futuro deseado 9: Comunicaciones terrestres y aéreas adaptadas a la afluencia turística.

A medio y largo plazo, el desarrollo de una adecuada red de carreteras, así como la mejora de las comunicaciones aéreas, serán los factores clave para favorecer la entrada de visitantes en la Comunidad Valenciana.

\* Necesidad anticipada 9: Incremento de la calidad/cantidad de las comunicaciones terrestres y aéreas.

\* Medios para resolver la necesidad 9: Construcción de un aeropuerto en la provincia de Castellón. Mejora de las vías de comunicación terrestre.

Existe unanimidad respecto a la relevancia de mejorar las vías de comunicaciones regionales. Aunque quizás es la construcción de un aeropuerto en la provincia de Castellón (la única provincia de la Comunidad Valenciana que carece de él), la solución futura más señalada por los informantes para resolver buena parte de los problemas de comunicación.

*“...tener un aeropuerto para poder incrementar la fluidez turística...”, “...un aeropuerto operativo para la provincia porque eso nos deja fuera de un segmento de mercado básico para que la temporada se alargue”*

Un posterior análisis cualitativo de la información de los grupos de discusión focalizada ha permitido agrupar las 9 necesidades anticipadas en 4 áreas o temáticas generales, que se han denominado: *Rasgos distintivos del sector* (qué aspectos caracterizan al sector turístico valenciano), *Cualificación profesional* (cuestiones sobre los recursos humanos con que cuenta el sector), *Calidad de servicio* (calidad del servicio que se ofrece en los establecimientos turísticos valencianos) e *Infraestructuras y recursos turísticos* (aspectos referidos a los recursos materiales de que dispone el turismo valenciano).

El resumen de las 9 necesidades anticipadas, en función de estas 4 áreas generales, aparece en la tabla siguiente (Ver TABLA 4.48).

TABLA 4.48. Análisis de las necesidades anticipadas en el sector turístico de la Comunidad Valenciana

		<b>RESULTADO PRESENTE</b> <b>A</b>	<b>RETO (RESULTADO FUTURO DESEADO)</b> <b>B</b>	<b>NECESIDAD ANTICIPADA</b> <b>A-B</b>	<b>MEDIO(S) PARA RESOLVER LA NECESIDAD</b>
RASGOS DISTINTIVOS DEL SECTOR	1	Sector turístico heterogéneo, espontáneo y estacional.	Sector turístico homogéneo, planificado y no estacional.	Incremento de la planificación turística regional	Política estratégica e integrada sobre turismo
CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	2	Baja cualificación de los profesionales que trabajan en el sector turístico.	Elevada cualificación de los profesionales que trabajan en el sector turístico.	Incremento de la cualificación de los profesionales que trabajan en el sector turístico.	Formación reglada (titulación superior), formación continua y amplia experiencia profesional.
	3	Acciones formativas basadas en la oferta y de escasa calidad.	Acciones formativas basadas en la demanda (necesidad real existente) y de alta calidad.	Incremento de la calidad de las acciones formativas que deben estar ajustadas a las necesidades de los profesionales.	Integración de la formación en la política de los establecimientos turísticos.
CALIDAD DE SERVICIO	4	Bajo - medio nivel de calidad de servicio de los establecimientos turísticos (restaurantes y hoteles).	Elevado nivel de calidad de servicio de los establecimientos turísticos (restaurantes y hoteles).	Incremento de la calidad de servicio de los establecimientos turísticos.	Implantar sistemas y/o certificaciones de calidad reconocidas.
	5	Baja tasa de restaurantes centrados en la gastronomía valenciana.	Elevada tasa de restaurantes centrados en la gastronomía valenciana.	incremento de la tasa de restaurantes centrados en la gastronomía valenciana.	Cambio de actitudes de los clientes, respecto a la calidad de la gastronomía valenciana.



		<b>RESULTADO PRESENTE</b> <b>A</b>	<b>RETO (RESULTADO FUTURO DESEADO)</b> <b>B</b>	<b>NECESIDAD ANTICIPADA</b> <b>A-B</b>	<b>MEDIO(S) PARA RESOLVER LA NECESIDAD</b>
	6	Oferta turística poco variada (prevalencia del turismo de “sol y playa”).	Oferta turística más variada (potenciación del turismo rural y el turismo de congresos).	Incremento de la diversificación de la oferta turística.	Promoción de actitudes más favorables hacia el turismo, especialmente en las zonas del interior de la región.
INFRAESTRUCT. Y RECURSOS TURÍSTICOS	7	Infravaloración de los recursos naturales e histórico-artísticos.	Rentabilización de los recursos naturales e histórico-artísticos.	Incremento de la rentabilización de los recursos naturales e histórico-artísticos.	Política estratégica regional sobre turismo.
	8	Escasez de oferta turística complementaria adecuada a las nuevas demandas del sector.	Oferta turística complementaria elevada adecuada a las nuevas demandas del sector.	Incremento de la oferta turística complementaria	Construcción de parques temáticos, campos de golf, puertos deportivos.
	9	Comunicaciones terrestres y aéreas deficitarias.	Comunicaciones terrestres y aéreas adaptadas a la afluencia turística.	Incremento de la calidad/cantidad de las comunicaciones terrestres y aéreas.	Construcción de un aeropuerto en la provincia de Castellón. Mejora de las vías de comunicación terrestre.

En definitiva, el análisis cualitativo de los grupos de discusión focalizada ha resultado en la detección de 9 necesidades anticipadas<sup>40</sup>, que pueden agruparse a 4 temáticas distintas: Rasgos distintivos del sector, Cualificación profesional, Calidad de servicio e Infraestructuras y recursos turísticos.

#### **4.4. RESUMEN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS**

Dado el volumen de resultados cuantitativos y cualitativos, en este apartado se ofrece un resumen de los principales resultados obtenidos, para facilitar la comprensión de la aplicación del *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas*. Las principales cuestiones estudiadas, que se corresponden con las partes básicas del modelo, son: 1) el análisis de las competencias del puesto, 2) el análisis de las competencias de la persona, 3) el análisis de necesidades de competencias técnicas y genéricas, 4) la relación de las necesidades de competencias con la orientación estratégica organizacional, 5) las demandas de formación y su relación con las necesidades de competencias y 6) las necesidades anticipadas del sector turístico.

1) En el ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DEL PUESTO, se han analizado tres cuestiones: importancia de los conocimientos y habilidades y de las competencias genéricas. En general, las puntuaciones medias obtenidas son altas. Esto significa que los gerentes consideran importante poseer las competencias técnicas y genéricas, contempladas en el estudio, para el adecuado desempeño del puesto de trabajo.

2) En el ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LA PERSONA, se ha analizado el nivel de conocimientos, habilidades y competencias genéricas de los gerentes. También en este caso, las puntuaciones medias obtenidas son altas. Dicho de otra forma, los gerentes perciben que poseen entre un moderado - alto nivel en competencias técnicas y genéricas.

---

<sup>40</sup> la información sobre competencias directivas futuras que se pueden derivar de las necesidades anticipadas, no aparece de forma explícita en los grupos de discusión, sino que éstas han debido inferirse. Por este motivo, las diferentes competencias directivas futuras no pueden exponerse en el capítulo de resultados, sino que se expondrán en el último capítulo.

3) A partir del análisis de las competencias del puesto y de las competencias de la persona, se ha llevado a cabo el ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE COMPETENCIAS TÉCNICAS Y GENÉRICAS. En realidad, estas necesidades son discrepancias percibidas por los propios gerentes.

### 3a. Competencias técnicas

Las necesidades de competencia pueden darse en conocimientos y/o en habilidades. Por ello, en primer lugar, se han analizado de forma separada, y después de forma conjunta. Así, existe necesidad de competencia técnica, cuando aparece discrepancia negativa tanto en conocimientos como en habilidades. La ecuación utilizada para su cálculo es la siguiente:

$\text{Discrepancia percibida en competencia técnica} = \text{Nivel poseído} \begin{cases} \text{conocimientos} \\ \text{habilidades} \end{cases} - \text{Nivel requerido} \begin{cases} \text{conocimientos} \\ \text{habilidades} \end{cases}$
--

En concreto, las áreas de conocimientos donde se dan estas necesidades son: Gestión económico-financiera, Marketing y análisis de mercados, Gestión de la calidad, Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo, Organización del trabajo, Dirección de personas y equipos de trabajo, Gestión de RR.HH., Productos y servicios de la oferta turística, Perfil y comportamiento de los usuarios, Informática, Idiomas, Gestión comercial y Gestión de alimentación y bebidas.

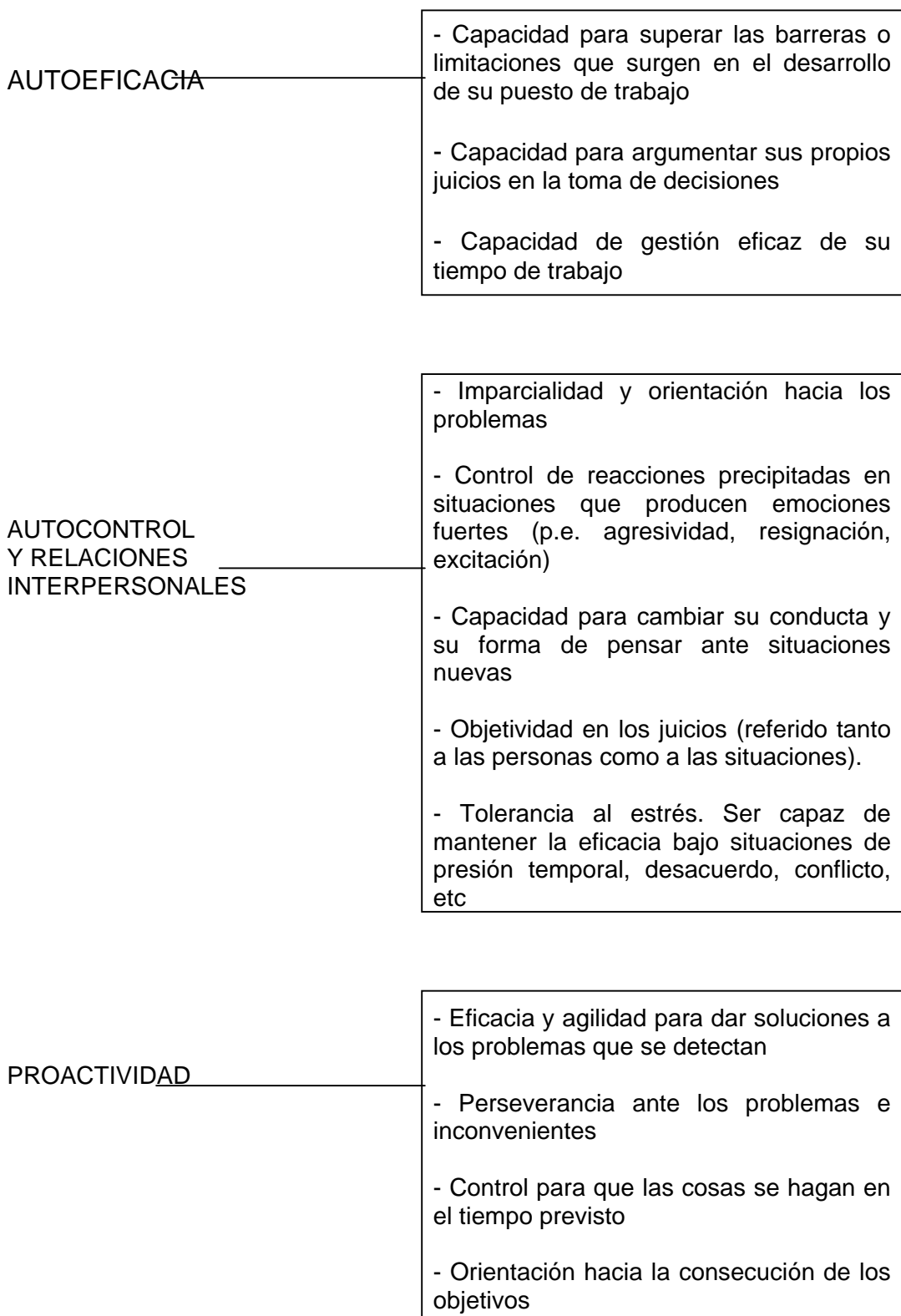
### 3b. Competencias genéricas

Las discrepancias percibidas en las competencias genéricas, correspondientes a los tres tipos de competencias genéricas (Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad), se han obtenido a partir de la siguiente ecuación:

$\text{Discrepancia percibida en compet. genérica} = \text{Nivel que se posee en la competencia genérica} - \text{Nivel requerido en la competencia genérica}$
--

Existe necesidad de competencia genérica, cuando el nivel en la competencia genérica es inferior al nivel requerido en el puesto para su desempeño experto. Estas necesidades aparecen en las competencias que se muestran en la siguiente figura (Ver FIGURA 4.2).

FIGURA 4.2. Necesidades de competencias genéricas



3c. *Relaciones entre las variables sociodemográficas, laborales y organizacionales y las necesidades de competencias técnicas y genéricas.*

Antes de analizar estas relaciones, se han llevado a cabo análisis factoriales, que han resultado en 6 factores de discrepancias en competencias. Estos factores son: Marketing y calidad, Organización del trabajo y dirección de RR.HH. y Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo, Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad.

Los estudios posteriores de las relaciones entre las variables individuales y contextuales y las necesidades de competencias muestran, únicamente, relaciones significativas para 3 de los factores:

1. *Marketing y calidad.* La antigüedad en el puesto actual y el tipo de establecimiento (restaurante) se relacionan, de forma positiva, con la existencia de necesidad de competencia. El nivel educativo, la experiencia previa en formación continua y el tamaño del establecimiento se relacionan, de forma negativa, con la existencia de necesidad de competencia en este factor. De ellas, las más predictivas son el tamaño del establecimiento y la antigüedad en el puesto actual.

2. *Organización del trabajo y dirección de RR.HH.* La antigüedad en el puesto actual mantiene una relación positiva con la existencia de necesidad de competencia en este factor.

3. *Proactividad.* El nivel educativo se relaciona de forma negativa con la existencia de necesidad de competencia en este factor.

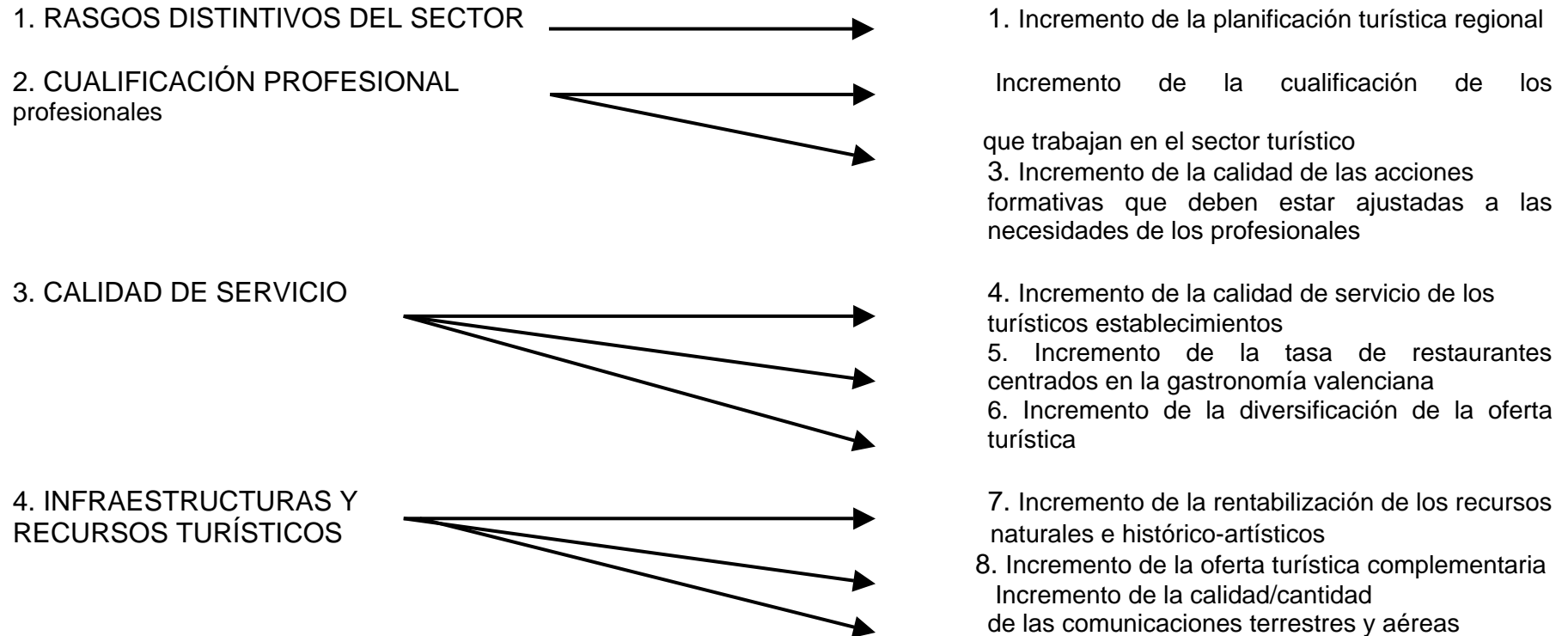
4) En cuanto a la RELACIÓN ENTRE LA ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA ORGANIZACIONAL Y LAS NECESIDADES DE COMPETENCIAS, únicamente aparece una relación significativa. Así, son los gerentes cuyas organizaciones tienen como orientación estratégica: Desarrollo de productos y/o servicios, penetración en nuevos segmentos de mercado y diversificación de productos y/o servicios; quienes tienen mayores necesidades de competencias en Marketing y calidad y Autoeficacia.

5) El estudio de las DEMANDAS DE FORMACIÓN muestra que, en general, los gerentes solicitan poca formación. Cuando la solicitan, lo hacen más para completar su formación como gerentes, que para adaptarse a cambios futuros. En cuanto a la relación entre las necesidades de competencias y las demandas de formación, únicamente, aparecen relaciones para 3 áreas de conocimientos. Así, son los gerentes que presentan necesidad de competencia en Gestión económico-financiera, Idiomas y Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo, quienes con mayor probabilidad demandan formación en esos temas. Para el resto de áreas de conocimientos, en las que precisamente los gerentes presentan, por lo general, menos necesidad de competencia, no se establece relación con las demandas formativas.

6) Finalmente, en el análisis del entorno (sector), se han analizado las NECESIDADES ANTICIPADAS, obtenidas del análisis cualitativo de la información de 10 grupos de discusión focalizada. Las necesidades, que surgen de la discrepancia entre los resultados presentes y los resultados futuros deseados, se agrupan en cuatro categorías: Rasgos distintivos del sector, Cualificación profesional, Calidad de servicio e Infraestructuras y recursos turísticos. Un resumen de estas necesidades aparece en la figura siguiente (Ver FIGURA 4.3).

$$\text{Necesidad anticipada} = \text{Resultado sectorial presente} - \text{Reto sectorial (Resultado futuro deseado)}$$

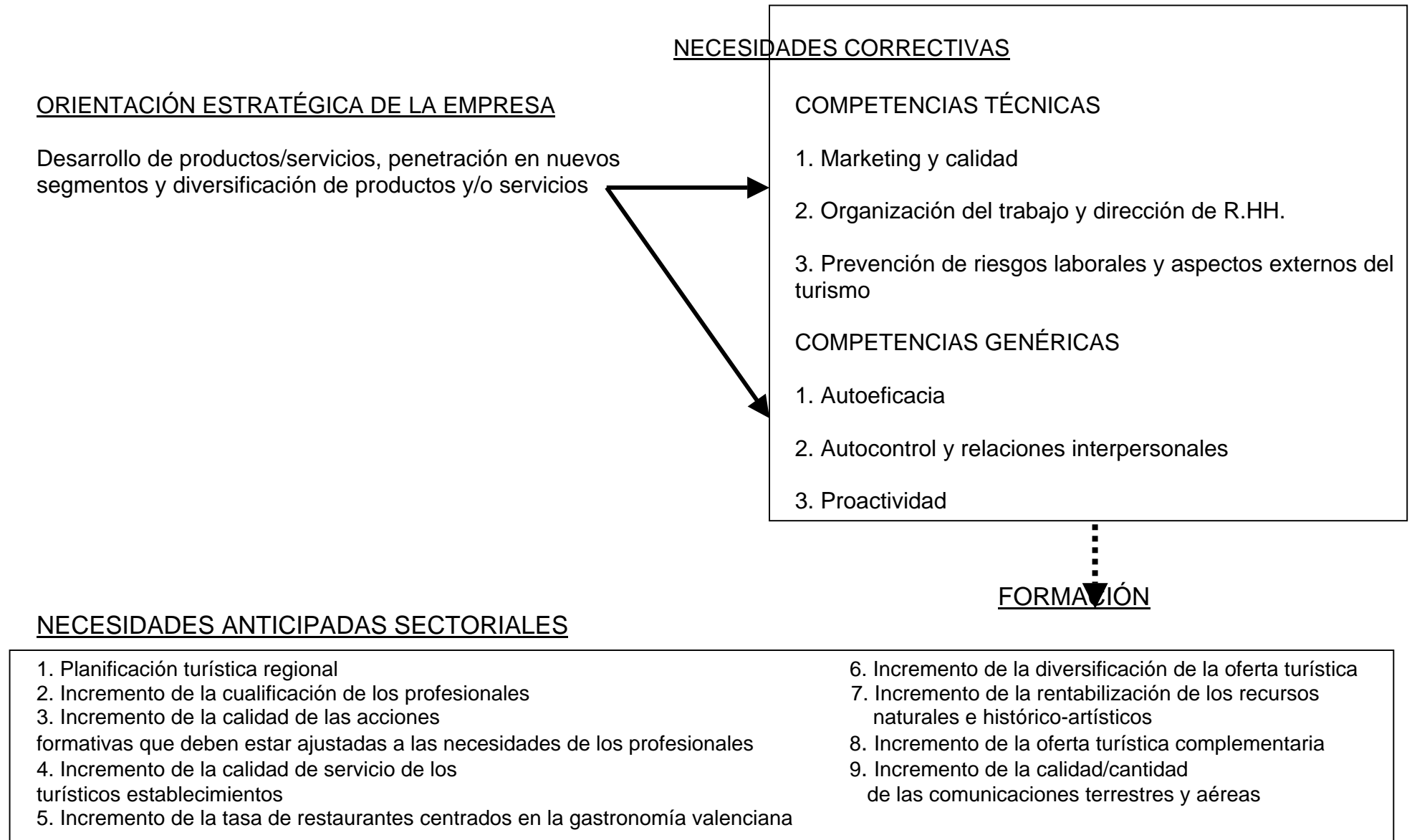
FIGURA 4.3. Resumen de las necesidades anticipadas por categorías





Por último, se expone, gráficamente, el resumen final de los resultados obtenidos tras la aplicación del *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas* (Ver FIGURA 4.4). En la figura se muestra el resultado de los diferentes análisis realizados: 1) análisis *organizacional*, que muestra que sólo una de las orientaciones estratégicas de la empresa se relaciona con las necesidades de competencias, concretamente, con las referidas a Marketing y calidad y Autoeficacia; 2) análisis *de las competencias del puesto* y 3) análisis *de las competencias de la persona*, (de la comparación entre las competencias del puesto y de la persona surgen 6 factores de discrepancias en competencias), 4) análisis *de las demandas de formación*, (sólo algunas necesidades de competencias técnicas se relacionan con la demanda de formación) y finalmente, 5) análisis *sectorial*, que ha dado como resultado 9 necesidades anticipadas.

FIGURA 4.4. APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS PARA DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES TURÍSTICAS VALENCIANAS



## **CAPÍTULO 5**

# ***SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES***

## 5.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es ofrecer una síntesis y discusión de los resultados obtenidos en el estudio. Para ello, se revisan los objetivos planteados y los resultados obtenidos para cada uno de ellos, así como sus implicaciones. También se revisan las aportaciones del modelo, las limitaciones del estudio realizado y finalmente, se plantean las propuestas de investigación futura.

## 5.2. REVISIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA TESIS: SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

Como se recordará, el objetivo general del estudio ha sido la elaboración y aplicación de un modelo de análisis de necesidades de competencias, que supere algunas limitaciones de los modelos anteriores de análisis de necesidades (formativas/competencias). En este apartado se trata el grado de consecución de los diferentes objetivos específicos propuestos.

**El primer objetivo ha sido la propuesta de un modelo de análisis de necesidades de competencias, aplicable a la realidad laboral de los directivos de organizaciones turísticas. Este modelo surge de la revisión de modelos teóricos anteriores y de la investigación sobre trabajo y competencias directivas.** Este objetivo se ha tratado en los capítulos 1 y 2.

Existe unanimidad en la literatura sobre formación, respecto a la importancia del análisis de necesidades formativas. Así, este tipo de análisis es una fase previa esencial para el éxito de cualquier programa formativo (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y otros, 1993; Bee y Bee, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Taylor y otros, 1998; Peiró, 1998). Sin embargo, la delimitación conceptual del término necesidad de formación no ha sido un objetivo prioritario entre los autores (Sleezer, 1992). En cualquier caso, mayoritariamente, se entiende en términos

de discrepancias entre algo deseado o requerido y algo actual (Rose, 1964; Gilbert, 1967; Warren, 1969; Mager y Pipe, 1970; Briggs, 1977; Burton y Merrill, 1977; Braun, 1979; Rossett, 1987; Kaufman, 1992 a y b, 1993, 1998; Dipboye y otros, 1994, entre otros).

Es posible detectar dos tendencias en el estudio de las necesidades formativas. Por una parte, la tendencia más tradicional habla de necesidad formativa de carácter correctivo: discrepancia entre las KSAs (conocimientos, habilidades y aptitudes) (Goldstein, 1986, 1991, 1993; Prien y otros, 1987) requeridas para el adecuado desempeño del puesto de trabajo y las que la persona posee en la actualidad. Por otra parte, los avances más recientes en esta temática entienden la necesidad de forma más amplia, es decir, no tanto en términos de déficits, sino en términos de oportunidad. Orientan el análisis no tanto al presente, sino al futuro (Hall, 1986; Rothwell y Sredl, 1992, *cits.* en Phillips y Holton, 1995; Boydell y Leary, 1996; Peiró, 1999).

Además, la revisión de la literatura ha mostrado diversas propuestas sobre cómo debe conducirse un proceso de determinación de necesidades de formación. Los principales modelos presentados, que permiten entender la evolución en su estudio son el Modelo de Análisis del Desempeño (Herbert y Doverspike, 1990), el Modelo Organización - Puesto – Persona (McGehee y Thayer, 1961, Goldstein, 1986, 1991, 1993), el Modelo de Elementos Organizacionales (Kaufman, 1992 a y b, 1993, 1998), el Modelo Rueda de la formación (Bee y Bee, 1994) y el Modelo de Análisis Anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias (ACT/DNA) (Peiró, 1999).

El modelo de Análisis del desempeño y el Modelo Organización - Puesto - Persona constituyen, según Taylor y otros (1998), las orientaciones más frecuentes para el estudio de las necesidades formativas. Ambos definen la necesidad de formación como la discrepancia entre las KSAs requeridas y las que posee el sujeto para el adecuado desempeño del puesto. Ambos modelos presentan limitaciones por la forma reduccionista en que tratan el puesto y, por centrarse exclusivamente en KSAs, sin considerar explícitamente el papel de otras características individuales. Además, ignoran la importancia para las necesidades formativas de los previsibles cambios en las características de las tareas y las competencias que se requieren para su desempeño adecuado.

El Modelo de Elementos de la Organización es el único modelo cuyo foco de atención no es exclusivamente el individuo, sino que estudia las necesidades en múltiples niveles: societal, organizacional, individual o grupal. Quizás, su mayor contribución sea su clara y operativa delimitación conceptual del término necesidad. Sin embargo, la complejidad del proceso que propone y su mayor orientación a la organización que al individuo, hace que sea limitado para el estudio de las necesidades de competencias directivas.

El Modelo Rueda de la formación, a diferencia del Modelo Organización - Puesto - Persona, presta más atención a las soluciones distintas a la formación y, al igual que el Modelo de Elementos de la Organización, concede un papel relevante a los cambios que se dan en el entorno y que pueden afectar al entorno organizacional y a las personas. Pero al igual que los modelos anteriores, se centra, básicamente, en el momento presente y aunque introduce el término de competencia, no lo delimita conceptualmente de forma completa.

El ACT/DNA, al igual que el Modelo de Elementos de la Organización y el Modelo Rueda de la formación, incluye, explícitamente, la influencia del entorno circundante a la organización en el proceso de análisis. Este modelo constituye, además, un notable avance al incorporar el concepto de competencia. Ésta incluye, además de las tradicionales KSAs, tres conceptos nuevos (control, actitud y rol). Supone también una evolución en el estudio de las necesidades de competencias, en tanto que concede un papel central a los cambios inminentes/futuros que se dan en el entorno, considerado turbulento. Ahora bien, el hecho de realizar un análisis anticipatorio de necesidades, deja en segundo plano las necesidades actuales de competencias.

Si, como hemos visto, los modelos más recientes en el ámbito de las necesidades formativas, han incorporado el concepto de competencia. También la literatura sobre trabajo directivo ha integrado, recientemente, el término de competencia directiva, para estudiar ese trabajo de forma más ajustada a la cambiante situación laboral.

De hecho, la visión clásica del trabajo directivo (Fayol, 1949; Mintzberg, 1973; Katz, 1979; Hales, 1986, Stewart, 1989; Quinn y otros, 1990) está siendo relegada en favor de las tendencias recientes, que están reconceptualizando el trabajo directivo, al incorporar en sus planteamientos el concepto de competencia directiva. Así, el estudio del trabajo directivo se basa, en mayor

medida, en el análisis de las competencias de las personas que en los puestos de trabajo en sí (Kanungo y Misra, 1992; North, 1993; Lawler, 1994; Gay y otros, 1996; Bonet, 1998; Woodall y Winstanley, 1998).

El término competencia se ha utilizado haciendo referencia a capacitación (Levy-Leboyer, 1997) y las definiciones, aunque variadas, así lo ponen de manifiesto. Las competencias implican, poder desempeñar con éxito tareas específicas del puesto de trabajo (De Ansorena, 1996) (competencias técnicas). También incluyen características individuales, que permiten al sujeto autorregularse y autocontrolarse en el desarrollo de su trabajo (Kanungo y Misra, 1992). De ese modo, el directivo puede manejar con éxito situaciones no programadas y desenvolverse en un entorno complejo e inestable. Las características individuales concretas que pueden incorporarse varían según los autores, pero entre ellas se pueden incluir los aspectos relativos al autoconcepto, las motivaciones, los rasgos de personalidad, los valores, las creencias y las actitudes y roles.

En el caso de los directivos y, pese a existir distintos listados, pueden distinguirse tres tipos generales de competencias genéricas, la Autoeficacia, el Autocontrol y relaciones interpersonales y la Proactividad. La Autoeficacia incluye características que modulan y facilitan la puesta en práctica de conocimientos y habilidades para el desempeño con éxito de las tareas del puesto. El Autocontrol y las relaciones interpersonales engloba aquellas características, que permiten al directivo adaptarse y relacionarse en distintas situaciones y con distintas personas, adoptando una postura íntegra y responsable. La Proactividad incluye aquellas características del directivo que le posibilitan la adopción de un papel proactivo, más que reactivo ante los problemas y oportunidades de su puesto de trabajo y su organización.

Ahora bien, pese a esta reconceptualización del trabajo directivo, en base a competencias directivas, el estudio de las necesidades directivas no habla de necesidades de competencias sino de necesidades formativas, muchas veces asumiendo que es la formación la solución a todos los déficits identificados. Además, estos análisis no constituyen una práctica generalizada en las organizaciones (Saari y otros, 1988; O'Driscoll y Taylor, 1992). Cuando estos análisis se realizan, el autoinforme es la técnica más común (Tharenou, 1989).

En relación al autoinforme, la investigación estudia sus sesgos metodológicos y también la influencia de variables individuales y contextuales en la percepción de dichas necesidades formativas directivas. En concreto, se analizan tres sesgos metodológicos: el *efecto de transigencia* (los directivos se evalúan de forma más favorable de lo que lo hacen otros informantes), el sesgo (bajo acuerdo entre las evaluaciones que realizan los gerentes y las evaluaciones de otros informantes) y el *efecto de halo* (inferencia de un conjunto de características positivas en el gerente, a partir de la posesión de una característica positiva) (Thornton, 1980; Mabe y West, 1982; McEnery y McEnery, 1987).

En relación a la posible influencia de factores individuales o contextuales en la autoevaluación de necesidades formativas directivas, los aspectos estudiados han sido las variables individuales (sexo, edad, nivel educativo, motivación, actitud hacia la utilidad de la formación, etapa de la carrera profesional y experiencia en el puesto) y las variables contextuales (nivel jerárquico, función directiva y número de subordinados) (Swierczek y Carmichael, Ford y Noe, 1987; Guthrie y Schwoerer, 1994, 1996, entre otros). Los resultados obtenidos, en ocasiones, no muestran una tendencia clara en las relaciones entre muchas de estas variables y las necesidades de formación percibidas por los directivos.

La revisión realizada en los dos primeros capítulos ha permitido proponer un modelo denominado *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas*. Este marco conceptual pretende resolver algunas limitaciones de los modelos existentes. También incorpora parte de los postulados de los enfoques anteriores. El resultado es un modelo aplicable a directivos del ámbito turístico, sector sometido a continuos cambios tecnológicos, económicos, laborales y sociales, tanto en el momento actual, como a medio y largo plazo.

Concretamente, el modelo (Ver FIGURA 2.3) se compone de cuatro niveles de análisis: el entorno, la organización, el puesto y la persona y un elemento adicional: las estrategias de formación u otras alternativas para resolver las necesidades de competencias detectadas. El *análisis del entorno* consiste en el estudio de las necesidades anticipadas, que se derivan de las discrepancias percibidas entre los resultados presentes y los retos futuros del sector. Estas necesidades anticipadas poseen implicaciones para las competencias directivas futuras. El *análisis organizacional* consiste en el



estudio de la orientación estratégica de la empresa. El *análisis de las competencias del puesto* se refiere al estudio de las competencias, que se consideran imprescindibles para desempeñar de forma experta el puesto de trabajo. El *análisis de las competencias de la persona* es el estudio del nivel en que los gerentes poseen las competencias. De la comparación entre las competencias requeridas y las competencias poseídas, surgen las necesidades de competencias, en la medida en que el gerente posea menos nivel de competencia del requerido. Además, el modelo tiene también en cuenta *estrategias de formación o no formación*, para resolver las necesidades de competencias directivas. Dentro de las estrategias no formativas, pueden incluirse, el enriquecimiento e innovación del contenido del puesto de trabajo, rediseño del puesto de trabajo o la resolución de obstáculos organizacionales.

**El segundo objetivo es el análisis, en profundidad, de las competencias técnicas y genéricas directivas.**

El análisis de las competencias técnicas y genéricas, se ha realizado a nivel del puesto y a nivel de los gerentes.

En primer lugar, el análisis de las competencias del puesto, muestra que la mayor parte de las áreas de conocimientos y competencias genéricas son consideradas importantes, por parte de los gerentes. Estas altas puntuaciones y el hecho de que éstas sean poco variables, puede indicar que los ítems escogidos, realmente, constituyen las áreas de conocimientos y las competencias genéricas importantes, para el desempeño experto del puesto de trabajo de los directivos de turismo.

Entre las competencias técnicas, los conocimientos y habilidades más importantes son los referidos a Gestión de la calidad y los menos importantes, son los relativos a Gestión de programas de animación.

También se ha visto que la importancia de los conocimientos correlaciona de forma positiva (estadísticamente significativa), con la importancia de las habilidades en las distintas áreas de conocimientos (hipótesis 1). Estos resultados van en la línea de la literatura que señala, mayoritariamente, la importancia de poseer no sólo un cuerpo de conocimientos específico, sino también de saber aplicar esos conocimientos al

contexto concreto del puesto de trabajo para su desempeño adecuado (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein y otros, 1981; Wright, 1984; Jones y Woodcock, 1985; Swierczek y Carmichael, 1985; Goldstein, 1986, 1991, 1993; Prien y otros, 1987; Schneider y otros, 1988; Hayton, 1990; Regalbutto, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Wright y Geroy, 1992; Guthrie y Schwoerer, 1994; Bee y Bee, 1994; Peiró, 1999, entre otros).

Entre las competencias genéricas, según los gerentes, la más importante es la Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones y la menos importante es la Disponibilidad para afrontar los cambios. Además, los análisis factoriales confirman la estructura unidimensional de las tres competencias genéricas propuestas: Autoeficacia, Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad (**hipótesis 2**). Estos resultados van en la línea de los planteamientos realizados por diferentes autores (Boyatzis, 1982; Kolb y otros, 1986; McCauley y otros, 1989; Hay, 1990; Mitrani y otros, 1992 y Kanungo y Misra, 1992; Spencer y Spencer, 1993), que identifican o proponen listados de competencias genéricas que, en general, hacen referencia a los tipos generales aquí establecidos.

En segundo lugar, el análisis de las competencias de los gerentes, en cuanto a las competencias técnicas, muestra que el mayor nivel de conocimientos y de habilidades de los gerentes es en Organización del trabajo. Por el contrario, el menor nivel de conocimientos es en Informática, mientras que el menor nivel de habilidades es en Idiomas.

Además, se ha visto que, en general, el nivel de habilidades es superior al nivel de conocimientos en las diferentes áreas de conocimientos. En cualquier caso, ambos tipos de puntuaciones, en una escala de 1-5, nunca son iguales o menores de 2. Por tanto, puede afirmarse que los gerentes poseen un nivel moderado o alto de competencia técnica en las diferentes temáticas consideradas.

El hecho de que el nivel de habilidades sea superior al de conocimientos, puede significar que aunque en diversos aspectos sus conocimientos no sean elevados y puede que, en muchos casos, sean mejorables, saben aplicar o transferir al contexto del puesto de trabajo lo que saben. Por tanto, si el estudio posterior de las necesidades de competencias concluye que, realmente, existen tales necesidades y deben ser resueltas mediante formación, ésta debería centrarse sobre todo en proporcionar un

cuerpo sólido de conocimientos, aunque también debería desarrollar las habilidades relacionadas con estos conocimientos, de forma que no se dé una separación entre ambos aspectos.

En relación a las competencias genéricas, según los propios gerentes, el nivel más alto se presenta en la competencia de Disponibilidad para afrontar los cambios y el menor, en la Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas. Sin embargo, según sus empleados, el nivel más alto se percibe en la Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto y, el menor en la Imparcialidad y orientación hacia los problemas.

También los análisis factoriales con la escala de nivel (gerentes y empleados) confirman la estructura unidimensional de las competencias genéricas (**hipótesis 2**). Ahora bien, algunos resultados estadísticos (p.e. baja variabilidad explicada en algunas dimensiones), muestran que la escala es susceptible de mejora.

Finalmente, el estudio de tres sesgos metodológicos de la autoevaluación del nivel en las competencias genéricas, muestra que no todos se dan en nuestro estudio.

1) Así, no aparece el *efecto de transigencia* entre los gerentes, con lo que se rechaza la **hipótesis 3**. En realidad, los empleados dan puntuaciones más altas, que las de los gerentes, acerca de su nivel en las competencias genéricas. Estos resultados van en contra de las conclusiones de la revisión de Mabe y West (1982) y de los resultados obtenidos por (McEnery y McEnery, 1987).

Se pueden apuntar dos posibles explicaciones al hecho de que los empleados evalúen de forma más favorable a sus gerentes, de lo que lo hacen ellos mismos. Por un lado, puede que, realmente, los gerentes posean mayor nivel en las diferentes competencias genéricas de lo que ellos mismos perciben (este hecho no se puede comprobar en este estudio). También puede ser debido al fenómeno de *deseabilidad social*. A juicio de los empleados, puede estar socialmente más aceptado o mejor considerado, ofrecer una evaluación muy positiva de su superior. Este interés por ofrecer una evaluación más positiva podría deberse a que creyeran que los investigadores iban a informar, posteriormente, a su superior acerca de las evaluaciones realizadas. Sin

embargo, debe señalarse que a los empleados se les hizo explícito que los datos que emitían eran absolutamente confidenciales.

2) Sí que se constata un sesgo en las evaluaciones, con lo que se confirma la **hipótesis 4**. Este resultado conduce a concluir que existe poca relación entre las autoevaluaciones realizadas por los gerentes y las evaluaciones que de ellos realizan sus subordinados, yendo esto en la línea de otros estudios (Thornton, 1980; McEnery y McEnery, 1987).

Ahora bien, desde la literatura sobre evaluación del desempeño, autores como Murphy y Cleveland (1995, cit. en Bozeman, 1997) afirman que esta ausencia de relación no es un sesgo metodológico. En realidad, defienden la nula o escasa relación, señalando que las evaluaciones realizadas desde diferentes fuentes, no tienen que concordar necesariamente. Bozeman (1997) profundiza en este planteamiento y afirma que el desacuerdo se debe a que los distintos grupos evalúan a la persona focal desde diferentes perspectivas, lo que enriquece y complementa la autoevaluación. Seguir este planteamiento, en nuestro caso, en realidad, los subordinados estarían evaluando al sujeto desde una perspectiva diferente, lo cual les conduciría a realizar evaluaciones diferentes, pero no por ello menos válidas y fiables.

3) Se ha observado el *efecto de halo* en las evaluaciones de los gerentes y en las de sus empleados. Además, este efecto es superior en el caso de los empleados. Por tanto, se confirma también la **hipótesis 5**. Así, cuando los gerentes son vistos de forma muy positiva en un rasgo, tienden a ser vistos también como poseedores de otros rasgos positivos. Estos resultados confirman las conclusiones de otros estudios (Thornton, 1980 y McEnery y McEnery, 1987).

Por tanto, no se puede concluir que la autoevaluación de los gerentes posea más sesgos metodológicos, de los que posee la evaluación realizada por otros informantes. De hecho, la utilización de la autoevaluación es ampliamente defendida en la literatura (McGehee y Thayer, 1961; Morano, 1973; Jones y Woodcock, 1985, entre otros), entendiéndose que el informante que mayor conocimiento posee sobre las necesidades de competencias en su puesto es la persona que ocupa el puesto. Además, en el ámbito de la evaluación del desempeño, se ha puesto de manifiesto que la evaluación, por parte de otras personas, presenta también limitaciones, tales como una formación insuficiente en tareas de evaluación (Woehr y Huffcutt, 1994) o la poca exactitud de las

memorias sobre las conductas de la persona evaluada (Sánchez y De la Torre, 1996). Por ello, quizás la alternativa más extendida en los últimos años, sea la utilización de múltiples evaluadores (p.e. feedback de 360°).

**El tercer objetivo es el necesidades de competencias de gerentes de establecimientos turísticos valencianos.**

Como ya hemos indicado, se constatan necesidades de competencias técnicas, cuando el nivel de conocimientos y/o habilidades es inferior al requerido y se dan necesidades de competencias genéricas, cuando el nivel en las competencias genéricas es inferior al requerido (puntuaciones menores o iguales a .51). Teniendo en cuenta que las puntuaciones referidas a importancia y a nivel son medias - altas, cabe esperar que las necesidades que de ahí surjan no sean elevadas, ni en aspectos técnicos ni en aspectos genéricos.

En concreto, en cuanto a las competencias técnicas, aparece que la mayor necesidad en conocimientos se da en Gestión económico-financiera, seguida de idiomas, Marketing y análisis de mercados e Informática. Sólo en dos áreas de conocimientos, los directivos se encuentran dentro del margen de ajuste. En cuanto a las habilidades, los resultados son similares, la mayor necesidad se da en Informática, seguida también de idiomas, Gestión económico-financiera y Gestión comercial. Estos resultados van en la línea de los obtenidos en los dos estudios previos, de carácter cualitativo, sobre las necesidades de formación de los directivos de turismo de la Comunidad Valenciana (Grau y otros, 1998, 1999). En concreto, se detectan necesidades formativas (aunque no existe información sobre qué necesidad es la más importante) para Informática, Idiomas o Gestión del marketing.

Esto quiere decir que, aunque se utilicen técnicas distintas (p.e. cuestionarios y grupos de discusión) y las muestras sean distintas, pueden obtenerse resultados similares, lo cual pondría de manifiesto la complementariedad de los métodos utilizados.

Al estudiar si poseen mayor necesidad en conocimientos o en habilidades, aparece, en general, que existe mayor necesidad en conocimientos que en habilidades. Este resultado, obviamente, va en la línea

del comentado anteriormente: los directivos poseen mayor nivel de habilidades que de conocimientos. Por tanto, es lógico que existan mayores necesidades de conocimientos que de habilidades, lo cual tiene claras implicaciones prácticas, en el caso de que los sujetos tuvieran que recibir formación. Ahora bien, pese a que se dan necesidades en la mayor parte de las áreas de conocimientos, los valores presentan muy poca variabilidad y además no son elevados. En definitiva, puede concluirse que los directivos de la muestra estudiada poseen un nivel medio - alto de competencia técnica en las diferentes áreas de conocimientos y, pese a darse necesidades de conocimientos y/o habilidades, éstas no son elevadas.

En cuanto a las competencias genéricas, como ya se ha señalado, el nivel de los gerentes es medio-alto. Por tanto, cabe esperar que las necesidades no sean elevadas. Los resultados así lo ponen de manifiesto. La mayor necesidad se da en Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).

No resulta extraño que se perciba necesidad en esta competencia, si se tiene en cuenta que posee un fuerte carácter emocional, lo que la hace menos susceptible de control que otras competencias, que tienen un componente más racional. De hecho, el término emoción, que proviene del verbo latino “*movere*” y que significa “moverse hacia”, hace referencia a un programa de reacción automática con la que nos ha dotado la evolución (Goleman, 1997) y en consecuencia, de mucho más difícil control.

La competencia que sigue, en orden de necesidad, es la de Imparcialidad y orientación hacia los problemas, competencia en la que los empleados, precisamente, consideran, que sus superiores poseen el menor nivel. Esto muestra que las evaluaciones de gerentes y empleados no son tan dispares.

Una vez analizadas las necesidades de competencias, se ha estudiado la influencia de variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel educativo, participación y experiencia previa en formación), laborales (antigüedad en el puesto actual y experiencia en puestos de gestión) y organizacionales (tipo y tamaño del establecimiento y tipo de hotel) sobre las necesidades de competencias. Para ello, se utilizan los factores de discrepancias en

competencias, que se han realizado a tal efecto: Marketing y calidad, Organización del trabajo y dirección de RR.HH. y Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo (competencias técnicas), Autoeficacia Autocontrol y relaciones interpersonales y Proactividad (competencias genéricas).

En primer lugar, los resultados muestran la ausencia de relación entre el sexo y la autoevaluación de necesidades de competencias; de forma que se confirma la hipótesis 6. Esto va en la línea de los estudios revisados, que tampoco encuentran una relación significativa entre estas variables (Myers, 1990; Tucker, 1985, cit. en Latham, 1988).

Esta ausencia de relaciones entre la variable sexo y la autoevaluación de necesidades de competencias, también podría deberse al bajo número de mujeres en la muestra (sólo representan el 15.79% del total). Este bajo número de mujeres en la muestra es indicativo del bajo índice de mujeres en puestos de dirección, pese a que las mujeres tienen una presencia creciente en el sector servicios. De hecho, en el mercado de trabajo se siguen produciendo fenómenos como el de segregación vertical (las mujeres se concentran en las categorías profesionales más bajas, y su presencia en puestos de dirección todavía no es equiparable a la de los hombres) (Agut, 1996, Agut y Salanova, 1998). Sin embargo, en las décadas recientes, las mujeres han comenzado a ocupar puestos de dirección, lo cual ha favorecido la proliferación de estudios sobre su situación en este tipo de puestos (Pallarés, 1993), sobre las características de su desarrollo de carrera (Véase para su revisión, Phillips y Imhoff, 1997) y los determinantes (personales y situacionales) de su promoción en puestos de dirección, que, en realidad, no parecen diferir de los determinantes de la promoción de los hombres (Tharenou y Conroy, 1994).

En segundo lugar, los resultados obtenidos en relación a la edad, no confirman la **hipótesis 7**, ya que la edad no influye en la mayor o menor percepción de necesidades de competencias. Esto por tanto, va en contra de los resultados de estudios anteriores (Swierczek y Carmichael, 1985; Tucker, 1985, cit. en Latham, 1988) quienes obtienen una relación negativa entre edad y percepción de necesidades de formación. Esta ausencia de relaciones puede deberse a que la muestra es muy homogénea, ya que el 50% de los gerentes se sitúan en el intervalo de edad que va de los 34 a los 47 años.

En tercer lugar, los resultados obtenidos respecto del nivel educativo muestran que esta variable se relaciona con el factor de Marketing y calidad y el factor de Proactividad. Así, la **hipótesis 8** se confirma para estos dos factores. Cuanto mayor es el nivel educativo de los directivos, se dan menos necesidades de competencias en Marketing y calidad y en Proactividad. De esta forma, a medida que se incrementa la educación de los gerentes, éstos se sienten más competentes en el ámbito del Marketing y calidad y también en los aspectos que implican un planteamiento proactivo más que reactivo del puesto y, en consecuencia, perciben menos necesidades de competencias en estas cuestiones.

El hecho de que el nivel educativo se relacione con el factor de Marketing y calidad, probablemente, pueda deberse a que las personas con mayor nivel educativo, hayan cursado, fundamentalmente, estudios universitarios relacionados con la gestión empresarial. En estas titulaciones, las temáticas de Marketing y calidad son centrales, con lo que los gerentes ya poseerían un nivel determinado nivel en estas competencias. Ahora bien, los gerentes no han informado sobre qué titulación concreta poseen.

El hecho de que el nivel educativo se relacione también con el factor de Proactividad, puede deberse a que los gerentes tienen una visión más centrada en el futuro, que en el presente (p.e. las personas estudian para satisfacer su necesidad de crecimiento profesional, lo cual ocurre a medio y/o largo plazo). Este resultado va en la línea del obtenido en el estudio de Swierczek y Carmichael (1985), donde también aparece una relación negativa entre el nivel educativo y la percepción de necesidades formativas.

En cualquier caso, en general, la ausencia de relaciones para los restantes cuatro factores coincide con los resultado de Guthrie y Schwoerer (1994), quienes tampoco obtienen ningún tipo de relación entre el nivel educativo y las necesidades formativas percibidas por los directivos.

En cuarto lugar, los resultados obtenidos no confirman la hipótesis 9, pues la experiencia de participación en actividades de formación continua, sean éstas de tipo que sean, no conduce a los gerentes a ser más perceptivos de sus posibles necesidades de competencias. No se cumple el denominado *efecto Mateo* (Peiró y otros, 1997), pues quienes más formación han recibido en el pasado, no están más dispuestos a formarse, y tampoco están más



dispuestos a detectar posibles desajustes entre las competencias que se requieren y las que poseen realmente.

En realidad, sólo ha aparecido una relación y contraria a la esperada para el factor de Marketing y calidad: a mayor experiencia en formación continua, los directivos perciben menos necesidad de competencia en esta temática. De este modo, la participación previa en acciones formativas, les hace sentirse más competentes en Marketing y calidad. Sin embargo, este resultado no parece tener mucho sentido, cuando se observe (resultados relativos a la hipótesis 10) que el haber recibido formación continua en esta materia, no se relaciona con la mayor o menor percepción de necesidad de competencia en Marketing y calidad.

En quinto lugar, contrariamente a lo esperable, la participación previa en acciones formativas sobre una determinada temática, no conduce a los directivos a percibir menos necesidad de competencia en esa cuestión. Así, la **hipótesis 10** no se confirma.

Así pues, el haber recibido formación continua en general y el haber recibido formación continua previa en una temática particular, no produce ningún efecto sobre la mayor o menor necesidad de competencia en la temática en la que se ha recibido formación en el pasado. Para comprender estos resultados, pueden analizarse los datos de la muestra, respecto a su asistencia previa a actividades de formación continua.

En concreto, aparece que la asistencia previa a actividades de formación continua que sean relevantes para el desempeño del puesto de trabajo, no es una práctica generalizada (el 30% de la muestra nos informa de no haber recibido formación en estos años –Ver TABLA 4.30). Además, en general, los gerentes no han recibido formación continua en las temáticas que integran los factores de discrepancias percibidas (el 61.25%, el 90% y el 83.75% de los gerentes no ha recibido ningún tipo de formación previa en el pasado en los temas que integra el factor 1, 2 y 3 respectivamente –Ver TABLA 4.32). Esta baja participación previa en formación podría conducir a los directivos a percibir mayores necesidades de competencias, al percibirse poco formados en estas materias. Sin embargo, esto tampoco ocurre. Parece que no establecen una relación entre la formación continua previa y la necesidad de competencia. O dicho de otra forma, los directivos puede que entiendan que sus necesidades de competencias no son consecuencia de su baja

participación en formación continua. Esto podría deberse a que los gerentes piensen que los programas de formación recibidos no han cumplido los objetivos establecidos. Debe recordarse que el objetivo de cualquier programa de formación es la adquisición de conocimientos, habilidades (físicas y cognitivas), aptitudes y actitudes, que deben transferirse al entorno del puesto y mantenerse a lo largo del tiempo (Campbell, 1988; Baldwin y Ford, 1988; Ford y otros, 1992; Tannenbaum y Yukl, 1992; Ford y Kraiger, 1995; Kozlowski y Salas, 1997; Haccoun y Saks, 1998, Grau y Salanova, 1999, entre otros).

La desconfianza respecto a los programas de formación es una explicación plausible, si se atiende a los resultados de una investigación, llevada a cabo por ZONTUR (1997), acerca de las características de la formación continua en el sector de alojamiento turístico español, con una muestra de 2,857 establecimientos (hoteles de 1-5 estrellas, hostales, pensiones y apartamentos turísticos). En este estudio, aparece que el 63% de los establecimientos ha realizado actividades formativas dirigidas a los trabajadores. Sin embargo, la formación realizada ha sido fruto de la aceptación de ofertas formativas (33.01% del total de organizaciones), la existencia de un Plan de Formación Anual (25.36%), o la necesidad de cubrir carencias puntuales (22.49% de los casos). Únicamente, el 19.14% de las empresas realiza formación, como consecuencia de un estudio previo de necesidades<sup>41</sup>. Esto muestra que los planes de formación deben mejorarse. En este sentido, Peiró y otros (1997) apuntan que una importante sugerencia de mejora futura de los planes de formación, en el marco de FORCEM, es la potenciación de un modelo de formación “a demanda”, en lugar de reforzar el modelo de “oferta”, que es el que predomina en la actualidad.

En sexto lugar, los resultados obtenidos en relación a la antigüedad en el puesto actual, son contrarios a la **hipótesis 11**. No aparece una relación negativa entre la antigüedad en el puesto y las necesidades de competencias. Concretamente, se dan relaciones positivas para dos factores: a medida que aumenta la antigüedad en el puesto, aumentan las necesidades de competencias en Marketing y calidad y en Organización del trabajo y dirección de recursos humanos.

Como posible explicación, podría aludirse a que son, precisamente, los directivos que llevan más de 9 años en sus puestos de trabajo, quienes,

---

<sup>41</sup> Los establecimientos encuestados podían elegir más de una opción.

además, poseen menor nivel educativo. Así, sólo el 31.82% de ellos posee estudios universitarios, mientras que en el grupo, que está en este puesto menos de 2 años, el 80.77% de los gerentes posee estudios universitarios. De esta forma, el mayor nivel educativo (p.e. titulación universitaria con materias relativas a esta temática), podría implicar una mayor competencia en estas áreas y en consecuencia, la menor percepción de necesidades de competencias en estas cuestiones.

En cualquier caso, la ausencia de relaciones para el resto de factores va en la línea de los resultados obtenidos por Guthrie y Schwoerer (1994), en cuyo estudio no se establece ningún tipo de relación para la variable de antigüedad en el puesto actual.

En séptimo lugar, los resultados referidos a experiencia en puestos de dirección, no confirman la **hipótesis 12**, ya que no se ha encontrado ningún tipo de relación con la percepción de necesidad de competencia. En base a la literatura, cabe esperar que quienes poseen más experiencia en puestos de gestión perciban menos necesidades, al convertirse los directivos, de forma progresiva, en expertos en el desempeño de este tipo de puestos. Este resultado nos lleva a pensar que para la percepción de necesidades de competencias, tiene más importancia la antigüedad en el puesto actual, que la experiencia general en puestos de gestión.

En octavo lugar, analizamos la relación de las necesidades de competencias con el tipo de establecimiento. Los resultados muestran la existencia de una relación positiva con el factor de Marketing y calidad. De forma que son los gerentes de restaurantes, quienes perciben mayor necesidad de competencia en esta temática. Por tanto, se confirma la **hipótesis 13** para este factor. Este resultado va en la línea de los resultados obtenidos en estudios anteriores (Grau y otros, 1998, 1999), donde aparece que los gerentes de establecimientos pequeños, que son fundamentalmente restaurantes familiares, son quienes requieren más formación para el desempeño adecuado de su puesto de trabajo.

Si atendemos al nivel educativo y a la experiencia previa en formación continua en Marketing y calidad, encontramos que, precisamente, los directivos de restaurantes poseen menor nivel educativo que los gerentes de hoteles. Así, sólo la tercera parte de los gerentes de restaurantes tiene estudios

universitarios, mientras que el 83.79% de los gerentes de hoteles dispone de estudios universitarios. Además, se observa la misma tendencia, si se considera la participación previa en formación continua. Los gerentes de restaurantes han participado en menos acciones de formación continua en el pasado (el 20% de ellos ha recibido formación en el pasado en esta cuestión, mientras que el 57.5% de los gerentes de hoteles la ha recibido). Por tanto, en el caso de los gerentes de hoteles, el mayor nivel educativo y la mayor participación en formación sobre esta temática, podría explicar su mayor competencia en estas materias y en consecuencia, la menor necesidad de competencia.

En noveno lugar, los resultados confirman la **hipótesis 14** para el factor de Marketing y calidad. A medida que aumenta el tamaño de la organización, los directivos perciben menos necesidades en las competencias referidas a esta temática. Este resultado era esperable, teniendo en cuenta que los establecimientos pequeños suelen ser los restaurantes. Este resultado también va en la línea del obtenido en estudios previos (Grau y otros, 1998, 1999), donde los informantes de los grupos de discusión señalan que los gerentes de establecimientos pequeños, son quienes requieren más formación para el desempeño adecuado de su puesto de trabajo.

En décimo lugar, los resultados obtenidos conducen a rechazar la **hipótesis 15**, referida al tipo de hotel, pues los gerentes de hoteles no pertenecientes a cadena no perciben más necesidades de competencias. Además, este resultado no confirma el obtenido en estudios previos (Grau y otros, 1998, 1999). Esta ausencia de relación puede ser debida a que los hoteles de cadena y de no cadena de esta muestra no poseen una política diferente respecto a formación, lo cual implicaría que, quizás, a nivel organizacional no tratan las necesidades de competencias de los gerentes de manera diferente.

En definitiva, y como se resume en la Figura 4.1, el factor de discrepancias en competencias que mantiene mayor número de relaciones con las variables estudiadas es Marketing y calidad. Este factor presenta relaciones significativas con el nivel educativo, la experiencia previa en formación continua, la antigüedad en el puesto de trabajo actual y el tipo y tamaño del establecimiento. En concreto, son los gerentes de menor nivel educativo, los de menor experiencia previa en formación continua, los de mayor antigüedad en el

puesto y los que dirigen restaurantes y establecimiento pequeños, quienes perciben mayor necesidad de competencia en Marketing y calidad. Además, cuando se estudian todas las variables juntas, las únicas que explican varianza de este factor son la antigüedad en el puesto actual (relación positiva con la necesidad de competencia) y el tamaño organizacional (relación negativa con la necesidad de competencia). El efecto de las restantes variables se anula.

Por su parte, el factor de Organización del trabajo y dirección de RR.HH. sólo se relaciona con la antigüedad en el puesto. De esta manera, son los gerentes con mayor antigüedad en el puesto, quienes perciben más necesidad de competencia en este factor.

Finalmente, el nivel educativo se relaciona de forma negativa con el factor de Proactividad. Los gerentes que poseen menor nivel educativo, son quienes perciben más necesidad de competencia en este factor. En definitiva, las variables que, en general, ejercen más influencia sobre las necesidades de competencias son la antigüedad en el puesto actual y el tamaño organizacional.

Ahora bien, para los factores de Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo, Autoeficacia y Autocontrol y relaciones interpersonales, las variables sociodemográficas, laborales y organizacionales estudiadas no ejercen ninguna influencia. Una posible explicación al hecho de que el factor de Prevención de riesgos laborales y aspectos externos del turismo no se vea influido por ninguna de estas variables puede ser que, en realidad, este factor explica el menor porcentaje de varianza de los 3 factores extraídos de discrepancias en competencias técnicas.

Una explicación al hecho de que ninguna de las variables consideradas ejerza influencia sobre las necesidades de competencias en aspectos genéricos es, justamente, su carácter genérico. Las competencias a diferencia de las habilidades, son generalizables o transferibles a un amplio rango de situaciones y tareas y dependen más de la persona que de la tarea (Kanungo y Misra, 1992). El carácter no específico de estas competencias puede hacer que las necesidades en estas cuestiones estén poco o nada determinadas por otros factores (individuales y/o contextuales).

Así, por ejemplo, que el sujeto dirija un establecimiento más o menos grande, que éste sea un restaurante o un hotel, o pertenezca a una cadena o no poco puede tener que ver con que el gerente perciba más o menos necesidades de competencias, en aspectos como objetividad en los juicios (perteneciente a Autocontrol y relaciones interpersonales) o capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones. Además y según Spencer y Spencer (1993), las características que quedarían incluidas dentro de lo que hemos dado en denominar competencias genéricas, son más “profundas” y centrales a la personalidad, lo cual las haría menos susceptibles de ser afectadas o modificables por otras variables.

También se podría apuntar dos posibles explicaciones a la ausencia de relaciones entre buena parte de las variables individuales y contextuales propuestas y las necesidades de competencias en general es la limitación estadística que supone el tamaño reducido de la muestra (n=80). También habría que aludir a que la utilización de los factores de discrepancias percibidas en competencias para los análisis de regresión, puede haber supuesto la pérdida de información, porque estos factores no explican una elevada variabilidad de los datos.

En cualquier caso, la poca relación, en general, entre variables sociodemográficas, laborales y organizacionales y las necesidades de competencias, no debe considerarse ni algo positivo ni negativo. En realidad, proporciona información útil acerca del grado en que esas variables permiten diferenciar las necesidades de competencias. Esa información, además, habría que tenerla en cuenta, en el caso de que dichas necesidades tuvieran que ser resueltas mediante formación, a la hora de diseñar las actuaciones formativas.

**El cuarto objetivo es el estudio de la relación de las necesidades de competencias con la orientación estratégica organizacional y con la demanda de actividades formativas**

Los resultados ponen de manifiesto que los gerentes cuyas organizaciones poseen una orientación estratégica de Desarrollo de productos/servicios, penetración en nuevos segmentos o mercados y diversificación de productos y/o servicios, son quienes perciben más necesidad de competencia en Marketing y calidad y Autoeficacia. Sin embargo, los demás

factores, no presentan relaciones con las diferentes orientaciones estratégicas. Por tanto, la hipótesis 16 sólo se confirma para la orientación estratégica mencionada.

Esta categoría de orientación estratégica engloba tres de las categorías originales (desarrollo de productos o servicios (existentes o de nueva implantación), penetración en nuevos segmentos o mercados y diversificación de productos y/o servicios), que se refieren a un enfoque organizacional cuya estrategia básica no es mantener la política actual, sino ir más allá; esto es, mejorar (desarrollar nuevos productos o servicios existentes) o innovar (penetrar en nuevos segmentos o mercados o diversificar los productos y/o servicios).

Esto va en línea del planteamiento de Boydell y Leary (1996), quienes proponen una definición de necesidad más amplia que la tradicional. Así, señalan que la necesidad no sólo puede surgir para conseguir que las cosas se hagan bien, sino también para mejorar y/o innovar. Esta orientación hacia la mejora y la innovación, en realidad, supone tener una clara visión de futuro y ser consciente de la importancia de realizar una política organizacional más proactiva que reactiva, como forma de mantener y/o mejorar la competitividad organizacional.

Así pues, cuando las organizaciones poseen como estrategia empresarial la mejora e innovación, los gerentes perciben más necesidades de competencias. No es extraño que se den necesidades de competencias en Marketing y calidad, si se tiene en cuenta que constituyen áreas básicas de gestión en las organizaciones de servicios (Riddle, 1990). Por tanto, tener en cuenta las necesidades de competencias en estas cuestiones, sería el primer paso para su resolución y para afrontar de forma más adecuada el desarrollo y/o diversificación de productos y/o servicios y la penetración en nuevos segmentos o mercados. También es lógico que la implementación de esta orientación estratégica, pase por la resolución de la necesidad de competencia en Autoeficacia, que incluye las características que modulan y facilitan la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, para el desempeño con éxito de las tareas del puesto. Aunque, en realidad, esta competencia es esencial en el marco de cualquier orientación estratégica.

En definitiva, tener una orientación estratégica empresarial dirigida a la mejora y la innovación, implica que existe, realmente, una preocupación por

parte de la organización, por la competitividad empresarial a medio y largo plazo. Para ello, resulta imprescindible que los gerentes posean las competencias necesarias. Por ello, no es extraño que sean, precisamente, estos gerentes, en su objetivo de implementar esta estrategia organizacional, quienes perciban más necesidades de competencias.

En cuanto a las demandas de formación, a nivel descriptivo, en primer lugar, debe subrayarse el hecho de que los directivos demanden poca formación. Así, el 26.25% de ellos no plantea ningún tipo de demanda formativa para completar su formación como gerente (Ver TABLA 4.42) y el 37.5% no considera que deba completar su formación para adaptarse a cambios futuros (Ver TABLA 4.43). Cuando demandan formación, todas las acciones formativas se refieren a competencias técnicas, ninguna a competencias genéricas (salvo dos excepciones, Relajación y Psicología).

Como se observa en la Tabla 4.45, las actividades formativas presentes más demandadas se refieren a Gestión económico-financiera, seguida de Idiomas y Gestión de la calidad. Por su parte, las actividades formativas más demandadas para adaptarse a cambios futuros son Informática, seguida de idiomas.

Por tanto, no existe una tendencia general a solicitar formación y cuando se solicita, se hace sobre aspectos técnicos, siendo Informática e Idiomas las áreas de conocimientos más demandadas, tanto para completar su formación como gerente como para adaptarse a cambios futuros. Además, para las áreas de Gestión económico-financiera y Gestión de la calidad, aparece, de forma significativa, que es mayor el número de gerentes que demanda formación para completar su formación como gerente, que el número de gerentes que la solicita para adaptarse a cambios futuros. Lo opuesto ocurre para Informática, donde el número de gerentes que pide formarse en ella es superior, cuando se trata de adaptarse a cambios futuros.

Los resultados relativos a la relación entre las necesidades de competencias y las demandas de formación, permiten confirmar la **hipótesis 17** para 3 de las 15 áreas de conocimientos: Gestión económico-financiera, Idiomas y Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo. En estos casos, la probabilidad de que los gerentes, que presentan necesidades de competencias en estos temas, demanden formación es de .22, .25 y .11, respectivamente. Para el resto de áreas de conocimientos, que además tienen



un menor nivel de necesidad de competencia, no se establece relación entre necesidades de competencias y peticiones formativas. Ahora bien, la segunda parte de la hipótesis se confirma: no existe relación entre necesidades de competencias genéricas y demandas de formación en aspectos genéricos (debe recordarse que los gerentes no demandan formación en cuestiones genéricas).

Por tanto, puede concluirse que, en términos generales, existe poca relación entre necesidades de competencias y demandas formativas para su resolución. De esta forma, la formación no se percibe como una estrategia para resolver déficits en competencias, en la muestra de este estudio, en contra de la literatura sobre formación, que la considera una herramienta básica (McGehee, 1949; McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1980, 1986, 1991, 1993; Swierczek y Carmichael, 1985; McEnery y McEnery, 1987; Ostroff y Ford, 1989; Tharenou, 1989, 1991; Tannenbaum y Yukl, 1992; Bee y Bee, 1994; Guthrie y Schwoerer, 1994; Dipboye y otros, 1994; Ford y Kraiger, 1995; Ford y otros, 1997; Peiró, 1997b, Peiró y otros, 1997, entre otros).

Para explicar esta escasa relación entre necesidades de competencias y demandas formativas, cabe apuntar varios motivos. En primer lugar, debe tenerse en cuenta que el nivel de competencia técnica en las diferentes áreas de conocimientos y en las competencias genéricas es medio - alto. En consecuencia, las necesidades de competencias que pueden derivarse no son elevadas. Por tanto, los gerentes puede que realicen el siguiente razonamiento: *¿para qué formarme, si mi nivel de competencia en cuestiones técnicas y genéricas es adecuado?*. Esto nos llevaría a señalar que, quizás, los gerentes lleven a cabo, de forma más o menos consciente y planificada, un análisis costes - consecuencias, en la línea del planteamiento de Kaufman (1998).

Según este autor, en el marco de la evaluación de necesidades, que no sólo es identificar necesidades, sino también priorizarlas, debe realizarse el que denomina *Análisis de costes – consecuencias*. Este análisis consiste en responder a la siguiente pregunta: *¿cuál es el coste de cubrir la necesidad versus el coste de ignorarla?*. El coste de ignorar las necesidades debe realizarse en términos de: quién es el que paga, cuál es el tipo de coste y su duración. El coste de cubrir las necesidades debe realizarse en términos de ventajas e inconvenientes internas (organización, individuo y/o grupo) y externas (sociedad). De este modo, si el coste de cubrir la necesidad es inferior

al coste de ignorarla, se procederá a la resolución de la necesidad, pero si el coste de cubrirla es superior al de ignorarla, no se procederá a su resolución.

Teniendo en cuenta este planteamiento, cabe pensar que los directivos hacen el siguiente razonamiento: *“mi nivel de competencia en los aspectos técnicos y genéricos de mi puesto de trabajo es medio-alto, por lo que mi participación en actividades formativas no producirá un beneficio significativo al desempeño de mi puesto de trabajo. Por tanto, no me es rentable formarme”*. En consecuencia, en general, demandarán pocas actividades formativas.

Una segunda explicación a la ausencia de relación entre necesidades de competencias y demandas formativas, podría ser que las acciones formativas no se consideren adecuadas para resolver sus necesidades de competencias. Incluso puede ocurrir que los directivos no atribuyan beneficios a la participación en las actividades formativas que se ofertan en el mercado. Así, no considerar beneficiosa la participación en actividades formativas, podría conducir a no participar (o participar menos) en estas acciones.

La evidencia empírica sugiere que la participación en formación es percibida como beneficiosa (motivación para seguir aprendiendo, desarrollo de carrera y desarrollo psicosocial) (Nordhaug, 1989). Es más, existe una relación positiva entre las actitudes favorables hacia la formación en general y la participación en actividades formativas. Si el sujeto considera útil la formación para su desarrollo de carrera, participará más en actividades formativas, que si no considera la formación tan útil. De hecho, el estudio realizado por Tharenou (1997), pone de manifiesto que las aspiraciones de llegar a un nivel directivo más alto se relacionan (aunque débilmente) con la participación en actividades formativas y de desarrollo. Incluso se ha evidenciado que las reacciones a las actividades formativas, basadas en aspectos de utilidad, están más relacionadas con el aprendizaje y el desempeño posterior en el puesto de trabajo, que las reacciones a las acciones formativas basadas en aspectos afectivos (Alliger y otros, 1997).

Esta explicación tiene sentido, si además, se consideran los resultados de diversos estudios. En ellos, se muestra que la formación en las organizaciones no es todo lo rigurosa que debería ser, en base a los postulados teóricos (ZONTUR, 1997). Resultados similares aparecen en el estudio de Llorens y otros (1997) de carácter cualitativo (análisis de la información de 10 grupos de discusión), donde se estudian las características

de la formación en el sector. Aquí se concluye que existe una gran proliferación de cursos formativos a todos los niveles profesionales (directivos, técnicos y personal de base). Sin embargo, en pocas ocasiones se evalúa la eficacia de los mismos. Además, su realización depende más de la existencia de subvenciones, que de las necesidades reales que puedan existir. También para la globalidad de los sectores económicos ocurre algo similar. Ya se vio en el capítulo primero, que muchas actividades formativas no poseen el nivel de calidad deseable (integración en un plan de formación, su diseño a partir de un análisis sistemático de necesidades previo y la realización de una evaluación rigurosa de sus efectos).

Por tanto, si las acciones formativas actuales no son siempre de calidad y no siempre permiten la resolución de las necesidades de competencias susceptibles de ser resueltas mediante formación, es comprensible que los gerentes demanden pocas actividades formativas complementarias, teniendo en cuenta, además, que su nivel de necesidad de competencia no es elevado.

Una tercera posible explicación para la ausencia de relación entre necesidad de competencia y demanda de formación, para el caso de las competencias genéricas, es que se considere que la formación es más adecuada para atender los posibles déficits en aspectos técnicos, es decir, en cuestiones vinculadas a tareas específicas. De hecho, en la literatura se afirma que el objetivo de la formación es la adquisición de conocimientos (“*knowledge*”), habilidades o destrezas (“*skills*”), aptitudes (“*abilities*”), (KSA) (McGehee y Thayer, 1961; Goldstein, 1980, 1986, 1991, 1993; Tannenbaum y Yukl, 1992) y actitudes, que deben generalizarse al entorno del puesto y mantenerse a lo largo del tiempo (Campbell, 1988; Baldwin y Ford, 1988; Ford y otros, 1992; Haccoun y Saks, 1998). Por tanto, si la formación está más dirigida a la adquisición de competencia técnica, no sólo en la teoría, sino también en la práctica, es lógico que los gerentes no demanden formación para la resolución de necesidades de competencias en aspectos genéricos. Además, las competencias genéricas son “más profundas” y centrales a la personalidad, lo cual las hace más difíciles de evaluar y desarrollar (Spencer y Spencer, 1993). En cualquier caso, pueden ser susceptibles de aprenderse o mejorarse, mediante otro tipo de acciones diferentes a las actividades formativas tradicionales.

En cuarto y último lugar, hay que señalar que, si bien puede ser comprensible que los gerentes no demanden un elevado número de actividades formativas, teniendo en cuenta que sus necesidades de competencias no son muy significativas, esto no resultaría lógico para el caso concreto de las actividades formativas para adaptarse a cambios futuros. Así, en este estudio encontramos que los gerentes están poco interesados en formarse para adaptarse a cambios futuros (sean del tipo que sean). Posiblemente, consideren que los cursos formativos no permiten responder, adecuadamente, a las exigencias futuras del entorno laboral, como se ha señalado antes. O quizás, los gerentes piensen, erróneamente, que no deben seguir formándose a lo largo de su vida laboral, cuando la literatura subraya lo opuesto.

Así, a medio y largo plazo, se prevé que sigan produciéndose los cambios tecnológicos, económicos, sociales y laborales que ya se vienen dando en la actualidad. Fenómenos como, el incremento de la innovación tecnológica y los consiguientes cambios en el puesto de trabajo (Goldstein, 1989; Hesketh y Bochner, 1993); el considerable incremento del número de puestos de trabajo en el sector servicios (Goldstein y Gilliam, 1990; Sherman y Bohlander, 1992; Goldstein, 1993; Furnham, 1997; Thayer, 1997; Haccoun y Saks, 1998); la influencia, cada vez mayor, de los mercados de trabajo internacionales (Hesketh y Bochner, 1993) y los cambios en la estructura de las organizaciones, que están alterando en gran medida la naturaleza del contrato psicológico entre empleador y empleado (Peiró, 1997a), exigen nuevas y mayores demandas de cualificación en los trabajadores.

Lo cierto es que las personas han de convertirse, cada vez más, en aprendices durante toda la vida (Thayer, 1997). Además, debe tenerse en cuenta el énfasis creciente del desarrollo de formas organizacionales más flexibles, que permitan una mejor adaptación a este entorno de constantes cambios (Gay y otros, 1996) donde los gerentes, como figuras clave de las organizaciones, juegan un papel central. El resultado final de todo esto es que se hace necesario, cada vez más, que los gerentes adquieran nuevas competencias, de forma paralela a como las requiere el entorno y que además, desarrollen las competencias que poseen en la actualidad.

**El quinto objetivo se refiere al estudio de las necesidades futuras del sector turístico y sus posibles implicaciones para las competencias directivas futuras.**

El análisis de la información, vertida en los grupos de discusión, ha mostrado la existencia de 9 necesidades anticipadas del sector turístico, que tienen que ver con los rasgos distintivos del sector, la cualificación profesional, la calidad de servicio e infraestructuras y los recursos turísticos. Además, algunas de estas necesidades pueden tener implicaciones para las futuras competencias directivas.

Concretamente, la primera necesidad, que se relaciona con los rasgos distintivos del sector, es el incremento de la planificación turística regional. Para su resolución, se apunta al desarrollo regional de una política estratégica e integrada sobre turismo desde el plano político.

Las dos siguientes necesidades se refieren a la cualificación profesional. Así, la segunda necesidad sectorial identificada consiste en el incremento de la cualificación de los profesionales que trabajan en el sector. Para la resolución de esta necesidad, los informantes aluden a la formación reglada (titulación superior), formación continua, así como a una amplia experiencia profesional. Este resultado va en la línea de una extensa literatura, que señala la gran importancia del desarrollo de sus recursos humanos, para el mantenimiento y mejora de la competitividad de las empresas y el afrontamiento de los cambios futuros que pueden producirse en turismo. Para ello, de nuevo, la formación se configura como una estrategia básica (Zeiger y Caneday, 1990; Abellán, Fayos y Franco, 1991; García, 1992; Morant y Monfort, 1992; Camisón y Monfort, 1993; López, 1993; Molés, 1995; Moutinho, y otros, 1995; Jafari y Fayos, 1996; Peiró, 1997b). Ahora bien, los informantes consideran esencial que los recursos humanos posean una gran experiencia en el sector. Esto es especialmente relevante en el caso de los directivos, de quienes se valora, de forma similar, la posesión de una amplia experiencia y un elevado nivel de cualificación (Llorens y otros, 1997; Grau y otros, 1998, 1999).

La tercera necesidad sectorial futura es el incremento de la calidad de las acciones formativas, que deben estar ajustadas a las necesidades de los profesionales. Como medio para resolver la necesidad, se propone la integración de la formación en la política organizacional. Este resultado va en la línea de lo comentado anteriormente, acerca de la realización de cursos de

formación en el sector turístico, más en función de la existencia de subvenciones, que en función de las necesidades reales de las personas (Torres, cit. en Vera, 1995; ZONTUR, 1997; Llorens y otros, 1997). Por ello, la formación debe formar parte de la política organizacional.

De hecho, la literatura señala que la formación resulta potente y útil, cuando está integrada operativa y estratégicamente en la gestión global de la empresa y, no como acciones esporádicas que atienden peticiones más o menos coyunturales y/o esporádicas (Quijano, 1993). Además, la formación *debe* responder a necesidades reales de las personas, considerar los componentes del diseño de los programas, considerar la naturaleza, cada vez más cambiante, de las competencias que han de aprenderse y el ritmo creciente en que esto ha de hacerse y, también ha de realizarse una rigurosa evaluación de la eficacia de los programas de formación (Peiró, 1997b).

En cuanto a la calidad de servicio, se han identificado tres necesidades. Así, la cuarta necesidad anticipada del sector es el incremento de la calidad de servicio de los establecimientos turísticos. Para resolver esta necesidad se alude a la implantación de sistemas y/o certificaciones de calidad reconocidas. Este resultado coincide con la literatura, que indica la necesidad de mejorar la calidad de servicio a corto, medio y largo plazo, como estrategia para mantener y mejorar la competitividad empresarial (Armistead, 1989).

La quinta necesidad sectorial, relacionada también con la calidad de servicio, consiste en el incremento de la tasa de restaurantes centrados en la gastronomía valenciana. Para atender esta necesidad, se apunta hacia un cambio de actitudes (mayor evaluación positiva) de los usuarios de los servicios, respecto a la calidad de la gastronomía valenciana. Los informantes subrayan la importancia de potenciar, a medio y largo plazo, los restaurantes orientados a ofrecer la gastronomía autóctona de la región y así, relegar a un segundo plano los restaurantes de comida rápida, cuyo servicio adolece, en muchas ocasiones, de la calidad requerida.

La sexta necesidad sectorial se refiere al incremento de la diversificación de la oferta turística. Para su resolución, al igual que en el caso anterior, los informantes apelan a la promoción de actitudes más favorables hacia el turismo, especialmente en las zonas del interior de la región. Este resultado va en la línea de los planteamientos de organismos oficiales (Agència Valenciana del Turisme, 1999) y de la literatura sobre el tema (Vera, 1992;

Yagüe, 1998), desde donde se establece la necesidad de diversificar la oferta turística valenciana, potenciando otras formas de turismo menos habituales en la región, como son el turismo rural, de salud y congresos.

Estas tres necesidades anticipadas del sector, relativas a calidad de servicio, tienen importantes implicaciones para las competencias directivas. Así, para conseguir un incremento del porcentaje de restaurantes centrados en la gastronomía valenciana, incrementar la diversificación de la oferta turística y en general, para conseguir una mejora de la calidad de servicio, es imprescindible que los gerentes de los establecimientos turísticos sigan mejorando su nivel en las diferentes competencias (técnicas y específicas), pero especialmente en la Gestión de la calidad, el Marketing y análisis de mercados, los Productos y servicios de la oferta turística y la Gestión de alimentación y bebidas. Esto se debe a la relación estrecha entre estas áreas de conocimientos y las cuestiones sobre calidad de servicio.

En la actualidad, los gerentes perciben un moderado nivel de necesidad de competencia en estas áreas de conocimientos (Véase TABLA 4.23). En concreto, de las áreas de conocimientos consideradas, la de Marketing y análisis de mercados es en la que los gerentes perciben mayor necesidad (ocupa el cuarto lugar en la ordenación general), a continuación se sitúa la de Gestión de la calidad (figura en séptimo lugar), la de Productos y servicios de la oferta turística se encuentra en noveno lugar y finalmente, la de Gestión de alimentación y bebidas ocupa la novena posición. Pese a que, en general, el nivel de necesidad de competencia no es elevado en ninguno de estos ámbitos, resulta muy conveniente, no sólo que los directivos resuelvan estos déficits, sino que además, continúen mejorando su competencia en estas áreas.

En relación a las infraestructuras y recursos turísticos, se han identificado también tres necesidades sectoriales. Así, la séptima necesidad es el incremento de la rentabilización de los recursos naturales e histórico-artísticos. Para ello, los informantes señalan la importancia de desarrollar una política estratégica a nivel regional. Este resultado, además, coincide con el planteamiento del gobierno regional, quien a través de la Agència Valenciana del Turisme (1999) y como forma de potenciar el turismo rural, señala que este tipo de turismo debe “...elaborar un producto sostenible, ...que contemple la conservación de los recursos naturales, la recuperación del patrimonio cultural

*y arquitectónico, el mantenimiento de las relaciones sociales de los núcleos rurales y, en definitiva, que no suponga ninguna agresión al medio rural'* (p.27). De esta forma, el reto a medio y largo plazo es rentabilizar los recursos naturales e histórico-artísticos, pero conservándolos.

La octava necesidad consiste en el incremento de la oferta turística complementaria, mediante la construcción de parques temáticos, campos de golf y puertos deportivos. También este resultado coincide con la literatura al respecto, que señala que, pese a que en los últimos años esta oferta turística complementaria ha aumentado de forma considerable (Terra Mítica de Benidorm, El Palacio de Congresos, la Ciudad de La Luz en Alicante, el proyecto Castellón Cultural y el resto del proyecto Ciudad de las Artes y de las Ciencias de Valencia); todavía se requiere un incremento sustantivo de esta oferta turística, a medio y largo plazo (Morant y Monfort, 1992; Agència Valenciana del Turisme, 1999 y 2000a). Por último, los informantes señalan la clara necesidad de aumentar la calidad/cantidad de las comunicaciones terrestres y áreas de la Comunidad Valenciana. Para ello, resulta vital la construcción de un aeropuerto en la provincia de Castellón, así como la mejora de las vías de comunicación terrestre en la región.

En definitiva y a la luz de los resultados obtenidos, puede concluirse que los gerentes de restaurantes y hoteles de la muestra poseen un nivel de necesidades de competencias técnicas y genéricas, entre bajo y medio. Demandan pocas actividades formativas para completar su formación como gerentes, pero solicitan menos actividades todavía para adaptarse a cambios futuros. Si bien, no resulta imprescindible la resolución de estas necesidades de competencias mediante formación, dado que, en general, su nivel de necesidad de competencia percibido no es alto, la escasa demanda de formación para adaptarse a cambios futuros no parece, a priori, la opción más indicada, si se tiene en cuenta que el sector se enfrenta a importantes retos futuros, que exigen la mejora continua del nivel de competencia de los gerentes.

Para ello, la formación resulta no sólo conveniente, sino fundamental. De hecho, la formación de los recursos humanos se configura como uno de los factores clave del éxito para la industria turística en el futuro (Peiró, 1997). Así, en la medida en que se anticipen las necesidades futuras de competencias es posible adaptarse mejor a los diversos cambios, que pueden darse en el



entorno y, que influyen en la organización y en las competencias de sus miembros (Peiró, 1999).

### 5.3. IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos al aplicar el *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas* poseen importantes implicaciones, tanto en el contexto de la investigación, como en el contexto de la intervención.

En primer lugar, y en relación al método de análisis de necesidades de competencias, puede afirmarse que el hecho de que, como se ha visto, influyan pocas variables en la autoevaluación de necesidades de competencias, indica que, en esta muestra, esas variables no son relevantes para predecir la varianza de los datos.

En segundo lugar, que aparezca un nivel de necesidad bajo en las diferentes competencias analizadas, se aleja del resultado esperado. Así, aunque no se había propuesto una hipótesis al respecto, en los grupos de discusión se ha hecho patente que los gerentes del sector turístico valenciano deben mejorar su nivel de cualificación profesional, siendo la formación la estrategia fundamental para conseguirlo (Llorens y otros, 1997). Sin embargo, aquí nos hemos encontrado con que los gerentes perciben un nivel moderado de necesidad y que además, no demandan un elevado número de actividades de formación. Por tanto, no siempre que se expresa la necesidad de mejorar la cualificación de las personas (estas necesidades, en realidad, serían demandas), existe realmente dicha necesidad. De ahí la importancia de implementar un riguroso análisis de necesidades de competencias, a fin de determinar si, realmente, existen necesidades de competencias o no.

En tercer lugar, que demanden relativamente pocas actividades formativas podría deberse al hecho de que la calidad de los programas formativos no siempre es la deseable. Por ello, quizás, los resultados indican que, más que aumentar el número de actividades formativas, lo que debería hacerse es mejorar la calidad de las acciones de formación. Como ya se ha apuntado, la formación debería responder a necesidades reales de las personas, considerar los componentes del diseño de los programas, tener en cuenta la naturaleza, cada vez más cambiante, de las competencias que han de aprenderse y la rapidez en que han de ser aprendidas y además, debe

realizarse una rigurosa evaluación de la eficacia de los programas de formación (Peiró, 1997b).

En cuarto lugar, debe señalarse que el hecho de que el nivel de necesidad en las competencias técnicas y genéricas no sea elevado, podría estar indicando que, quizás, es más importante tener en cuenta las competencias directivas futuras. De hecho, las necesidades anticipadas en el sector exigen que los directivos posean o desarrollen nuevas competencias técnicas. Esto favorecerá que sus establecimientos afronten más adecuadamente los retos futuros del sector.

Sin embargo, los gerentes demandan pocas actividades formativas para adaptarse a cambios futuros (la formación sería una estrategia adecuada para afrontar tales retos sectoriales). Esto podría conducir a pensar que, en realidad, los gerentes no muestran gran preocupación por las transformaciones tecnológicas, culturales, sociales, etc, que pueden afectar a su desempeño del puesto y a las competencias que puedan requerirse para su adecuado desempeño. Es más, cuando demandan una actividad formativa para el presente, ya no la solicitan para adaptarse a cambios futuros. Cuando, en realidad, lo que más garantiza la permanencia y promoción de las personas en el mercado de trabajo es la formación a lo largo de toda la vida, tal y como Thayer (1997) apunta. Se trata de aprendices durante toda la vida (*"lifelong learner"*). Esta bajo interés en formarse para adaptarse a cambios futuros estaría poniendo de manifiesto que, realmente, no poseen actitudes favorables hacia la formación. De esta forma, antes de implementar cualquier programa formativo, habría que estudiar y modificar, si fuera necesario (p.e. programa de cambio de actitudes), las actitudes de las personas hacia la formación.

En quinto lugar, los resultados relativos a la nula demanda de actividades de formación sobre competencias genéricas, muestra que los programas de formación están más orientados a atender los déficits en competencias técnicas, que en competencias genéricas. De hecho, según Spencer y Spencer (1993), muchas organizaciones seleccionan el personal, en base a la posesión de competencia técnica en diferentes áreas de conocimientos y, asumen que los candidatos poseen ya las competencias genéricas o que éstas pueden inculcarse de alguna forma. Sin embargo, según estos autores, lo más adecuado, en base a un análisis coste-efectividad, sería que las organizaciones seleccionaran el personal en base a competencias genéricas y enseñaran los conocimientos y habilidades para desempeñar

tareas específicas. Además, según estos autores, en puestos complejos (éste sería el caso de los puestos directivos), la motivación o habilidades interpersonales son, relativamente, más importantes para predecir el desempeño superior, que las competencias técnicas. Así, la posesión de estas competencias es, especialmente, relevante cuando se trata de directivos.

#### **5.4. APORTACIONES DEL MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS**

El *Modelo de análisis de necesidades de competencias para directivos de organizaciones turísticas* elaborado y aplicado a una muestra de gerentes de nuestro estudio realiza diferentes aportaciones.

En primer lugar, constituye un avance en el estudio de las capacidades directivas, en base a las competencias que se requieren para su desempeño adecuado, superando, así, los enfoques tradicionales centrados en el estudio de las tareas del puesto.

En segundo lugar y, como consecuencia de la aportación anterior, el modelo incluye, además de las competencias técnicas, que son las que habitualmente se han considerado en el estudio de las necesidades formativas, las competencias genéricas. Estas competencias posibilitan la autorregulación y el autocontrol en el desarrollo del trabajo. Esto le permiten manejar, con éxito, situaciones no programadas y desenvolverse en un entorno complejo e inestable. Así pues, el modelo distingue dos tipos de competencias técnicas (donde se contempla el *saber algo* y el *saber hacer algo*) y genéricas.

Hay que señalar, en tercer lugar, que en este modelo, se concede explícitamente un papel relevante a las posibles necesidades que pueden surgir en el entorno (sector económico). De este modo, el modelo permite el estudio conjunto de dos tipos de necesidades: necesidades anticipadas (necesidades futuras del sector) y necesidades de competencias correctivas (discrepancias en las competencias que se dan en el momento presente).

En cuarto lugar y a diferencia de otros modelos de análisis de necesidades de competencias, en éste no se concede un papel exclusivo a la formación para resolver las necesidades. Por ello, se utiliza la etiqueta de necesidad de competencia en vez de necesidad formativa, constituyendo esto un avance respecto a la mayor parte de la literatura que habla de necesidad formativa.

Finalmente, el modelo proporciona una forma operativa de analizar las necesidades. De hecho, el análisis de necesidades, en base a una medida de discrepancia, constituye un avance respecto a estudios previos de análisis de necesidades formativas en directivos (Ford y Noe, 1987; Tharenou, 1989; Guthrie y Schwoerer, 1994, 1996). En estos estudios, no se emplea una medida de discrepancia, sino una escala tipo Likert, mediante la que se pregunta al directivo en qué medida considera que necesita formación en ese tema. Esto, en realidad, puede constituir una demanda o una preferencia, más que una necesidad, como señala Latham (1988). Además, en los restantes estudios revisados ni tan siquiera se explica cómo se miden las necesidades. Así, el criterio aquí utilizado, aunque pudiera parecer simplista, permite distinguir los sujetos que presentan necesidades de competencias, de aquellos que se encuentran dentro del margen de ajuste y de aquellos que se encuentran sobreajustados.

## **5.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Las limitaciones de la tesis pueden dividirse en dos categorías: teóricas y metodológicas, que se comentan a continuación.

### **5.5.1. Limitaciones de tipo teórico**

Hay que comenzar retomando el concepto de necesidad. Ésta se entiende en términos de discrepancias o déficits entre el resultado actual y el resultado deseado o requerido. Se distinguen dos tipos de necesidades: correctivas (discrepancia entre el nivel de competencia actual y el nivel requerido de competencia) y anticipadas (discrepancia entre el resultado sectorial actual y el resultado sectorial futuro deseado o requerido). Entender la necesidad sólo en términos de discrepancia, implica no incorporar en nuestro modelo teórico los avances más recientes respecto a esta temática, que apuestan por ampliar el concepto de necesidad. En este sentido, debe destacarse la aportación de Phillips y Holton (1995), quienes distinguen cuatro tipos de necesidades, en función de si el problema es conocido o no y en función de si las condiciones bajo las que se da el problema son conocidas o no: correctiva (problema y condiciones conocidas), adaptativa (problema conocido, pero las condiciones desconocidas); de desarrollo (problema desconocido y condiciones conocidas) y estratégica (problema y condiciones desconocidas). También, Boydell y Leary (1996) amplían el concepto de

necesidad y a partir de los tres niveles de desempeño, surgen diferentes necesidades: implementar (hacer las cosas bien), mejorar (hacer las cosas mejor) e innovar (hacer nuevas y mejores cosas).

En segundo lugar y, en relación al nivel organizacional, únicamente, se analiza la orientación estratégica organizacional. Así, no se han contemplado los objetivos estratégicos futuros de la organización, tal y como Hall (1986) y Goldstein y Gessner (1988) proponen. En concreto, estos autores describen la importancia de establecer una relación entre los futuros objetivos estratégicos de la organización y las futuras necesidades de los recursos humanos. Asimismo y, aun cuando al Modelo de Goldstein (1991, 1993) se le ha criticado, ampliamente, la complejidad del proceso que propone y la dificultad de obtener datos de los diferentes niveles de análisis, hubiera sido muy útil ampliar la información a nivel organizacional. La incorporación de datos acerca del clima organizacional, hubiera ofrecido información valiosa para la posible implementación posterior de programas de formación (p.e. clima organizacional para la transferencia de la formación).

En tercer lugar y, aún cuando los avances más recientes sobre análisis de necesidades formativas y trabajo directivo apuestan por la incorporación del concepto de competencia, alejándose del análisis del puesto tradicional, la inclusión del análisis de puestos, pero centrado en el futuro, hubiera ofrecido información muy útil. Así, este tipo de análisis aporta datos sobre qué tareas desaparecerán o se transformarán en el futuro o qué nuevas tareas pueden aparecer. En este sentido, Schneider y Konz (1989) proponen el denominado *análisis estratégico del puesto*, cuyo objetivo es la especificación de las tareas que tienen que desempeñarse y las KSAs, que se requieren para su desempeño efectivo, tal como se prevé que existan en el futuro. De esta forma, este tipo de análisis permitiría conocer, de antemano, qué competencias se transformarán en el futuro, así como qué nuevas competencias los directivos deben adquirir y desarrollar. Esto hubiera complementado la información sobre competencias directivas futuras, que ha debido inferirse a partir de las necesidades anticipadas del sector.

En cuarto lugar, no se han incluido diversos factores (motivación, actitud hacia la utilidad de la formación, etapa de la carrera profesional, nivel jerárquico y función directiva), que también pueden influir en la autoevaluación de las necesidades de competencias. Así, la baja influencia de variables individuales y contextuales, aquí estudiadas, podría deberse a que estos otros

factores están incidiendo en la autoevaluación de necesidades de competencias. La literatura señala que la *motivación* puede ejercer una influencia positiva sobre dicha autoevaluación. En efecto, la motivación para informar sobre las deficiencias en desempeño de una forma adecuada, afecta a la calidad de las respuestas de autoevaluación (Mabe y West, 1982). Incluso, la investigación señala una relación positiva entre la motivación para aprender y la consiguiente efectividad de la formación (Noe, 1986).

Aunque en el estudio de Tharenou (1989,) la *actitud hacia la utilidad de la formación* no influye en la autoevaluación de necesidades formativas, en general, puede señalarse que, en la medida en que la actitud hacia la utilidad de la formación sea más favorable, los sujetos informarán de mayores necesidades formativas (Ford y Noe, 1987). Incluso, se podría haber estudiado qué variables inciden sobre la actitud hacia la utilidad de la formación, tal y como Guthrie y Schwoerer (1994) exploran en su estudio.

Una tercera variable no incluida en nuestro estudio es la *etapa de la carrera profesional* del directivo. Cabría esperar que se estableciera una relación negativa entre esta variable y la autoevaluación de necesidades de competencias, como aparece en el estudio de Guthrie y Schwoerer (1996). Pese a que no se ha estudiado, esta variable está estrechamente relacionada con la edad (que se ha incluido en nuestro estudio), ya que son los directivos de mayor edad, quienes se sitúan en la carrera profesional más tardía.

### **5.5.2. Limitaciones de tipo metodológico**

También a nivel metodológico pueden identificarse diferentes limitaciones en este estudio.

En relación al estudio cualitativo, deben ponerse de relieve las limitaciones propias de los grupos de discusión focalizada. El reparto del control de la discusión, entre los miembros del grupo, da lugar a algunas deficiencias (desviaciones en el discurso, aparición de temas irrelevantes, etc.). El análisis de datos resulta complejo. La interacción grupal genera un contexto social determinado y, los comentarios deben ser interpretados dentro de tal contexto. La técnica exige entrevistadores cuidadosamente entrenados y los grupos pueden ser considerablemente distintos entre sí (Krueger, 1991).

En cuanto al estudio cuantitativo y en cuanto al *Cuestionario para el análisis del rol del gerente de hoteles y restaurantes* (administrado a los

gerentes) (Ver instrumento en el ANEXO 1), cabe plantear como una segunda limitación del estudio la formulación de las cuestiones: *¿qué actividades formativas necesitaría para completar su formación como gerente? ¿qué actividades formativas necesitaría para adaptarse a cambios futuros?*, ya que podrían haberse formulado, más adecuadamente, sin la utilización del verbo necesitar. Siguiendo a Kaufman y otros (1993) y Watkins y Kaufman (1996), la utilización de necesidad no como discrepancia, sino como verbo (“necesitar”) implica ir directamente a implementar aquello que se necesita. En nuestro caso, esto puede haber conducido a asumir que lo que se necesita es formación.

En tercer lugar, podría considerarse que la cuestión: *¿qué actividades formativas necesitaría para adaptarse a cambios futuros?*, es quizás vaga. Pese a que en la administración del cuestionario, se explicó a los gerentes que los cambios futuros hacen referencia a cambios a nivel de: sociedad o sector, organización y puesto, puede que en su respuesta no hayan contemplado todas estas posibilidades. Esto podría explicar, en parte, el bajo índice de respuesta de esta cuestión.

En cuarto lugar y, en relación a la propia medida de necesidad, hay que realizar también algunas consideraciones. Así, la puntuación referida a la necesidad resulta de la operación aritmética de restar la puntuación referida al nivel de competencia (técnica y/o genérica) la puntuación relativa a la importancia de la competencia. Existe necesidad, cuando el nivel de competencia que posee el sujeto es inferior a la importancia atribuida a esa competencia para el adecuado desempeño del puesto de trabajo.

Sin embargo, la utilización de puntuaciones diferenciales en el ámbito del estudio de la congruencia de las habilidades persona-puesto, ha recibido diversas críticas extrapolables a este estudio, como recoge Hontangas (1994b). En concreto, según este autor estas críticas son, principalmente, las siguientes: 1) las puntuaciones diferenciales poseen baja fiabilidad y validez (la fiabilidad y validez de las puntuaciones diferenciales es menor que la fiabilidad y validez de sus componentes). 2) En relación al análisis de los efectos, se le ha criticado que: cualquier relación de una puntuación diferencial con una variable dependiente se debe a que uno o ambos componentes están relacionados con dicha variable; 3) las puntuaciones diferenciales funden la persona y el ambiente en un solo indicador, cuando realmente se trata de tres dimensiones; 4) la utilización de distintos índices produce resultados diferentes y 5) la

combinación de la información de la persona y el ambiente en un índice simplifica y limita los posibles modelos de relación entre el ajuste y sus efectos.

En quinto lugar y, también en relación a la medida de la necesidad, hay que aludir al criterio matemático utilizado (aproximar a la unidad siguiente) para considerar que existe discrepancia o no: discrepancia percibida negativa (puntuaciones iguales o mayores a  $-0.5a$ ); margen de ajuste (puntuaciones entre  $-0.50$  y  $0.50$ ) y discrepancia percibida positiva (puntuaciones iguales o mayores a  $0.51$ ). Este criterio podría considerarse hasta cierto punto arbitrario.

Finalmente, está la cuestión del tamaño de la muestra. Como ya se apuntó en el capítulo tercero, la muestra principal de este estudio, que se compone de 80 gerentes de hoteles y restaurantes, no constituye una muestra representativa de la población total de hoteles y restaurantes de la Comunidad Valenciana. Este estudio tiene, pues, un carácter exploratorio. En cualquier caso, debe subrayarse la dificultad de obtener la participación de los establecimientos turísticos, quienes, pese a su interés, en muchas ocasiones, por motivos de sobrecarga de trabajo, no pudieron colaborar en nuestro proyecto general de investigación.

## **5.6. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA**

A partir de los logros y aportaciones de este estudio y también de sus limitaciones, pueden proponerse diferentes líneas o áreas de investigación futura en este tema.

En primer lugar y, teniendo en cuenta la definición que aquí se utiliza de necesidad en términos de discrepancias, en investigaciones futuras podría ampliarse el concepto de necesidad. Así, podría estudiarse los cuatro tipos de necesidades, que proponen Phillips y Holton (1995): correctivas, adaptativas, de desarrollo y estratégicas o, en base al planteamiento de Boydell y Leary (1996): implementación, mejora e innovación. Esto supondría ir más allá y no considerar sólo la necesidad como una discrepancia. También en estudios futuros, podría adoptarse una orientación más proactiva y realizar un análisis anticipatorio de necesidades de competencias, entendiendo por necesidades, las cualificaciones (KSAs, control, actitud y rol) de los recursos humanos, que alcanzarán las demandas surgidas del sistema de trabajo de la empresa (Peiró, 1999).



En segundo lugar, aunque eso significaría adoptar una visión más macro y no tan centrada en el sujeto, en estudios futuros podrían estudiarse las necesidades, no sólo a nivel sectorial e individual, sino también a nivel organizacional, siguiendo los planteamientos de Kaufman (1992 a y b, 1993, 1998), Bee y Bee (1994) y Boydell y Leary (1996). Esta orientación más extensiva del estudio de las necesidades, permitiría obtener una visión más completa acerca de las necesidades a diversos niveles, la congruencia entre los distintos niveles y si es adecuado proceder a la resolución de tales necesidades.

En tercer lugar, debería explorarse qué características individuales son las que componen las competencias genéricas. Los autores aluden a motivaciones, actitudes, rasgos, creencias, valores y roles. Sin embargo, no se conoce con exactitud qué elementos son los que integran el concepto de competencia genérica. Asimismo, debería explorarse la posible existencia de subtipos u otros tipos de competencias directivas, aquí no contempladas.

En cuarto lugar, en investigaciones futuras resultaría muy conveniente ampliar el conjunto de variables que pueden influir en la autoevaluación de necesidades de competencias. Como señalan los estudios revisados, podrían incluirse los siguientes factores: motivación, actitud hacia la utilidad de la formación, etapa de la carrera profesional, nivel jerárquico, función directiva. También podría estudiarse qué influencia puede ejercer sobre la autoevaluación de necesidades de competencias la habilidad de una persona para adquirir las habilidades, conocimientos o conductas necesarias para desempeñar un puesto a un determinado nivel y para conseguir esos resultados en un determinado tiempo ("*trainability*"). Este factor podría indicar si una persona puede completar la formación con éxito, en el caso de que fuera necesario adoptar alguna estrategia formativa.

En relación al proceso general de evaluación del desempeño, Yammarino y Atwater (1997) proponen el estudio de la influencia de otras variables. Estas variables son: *sociodemográficas* (pertenencia a una minoría), *características individuales* (inteligencia, estatus, capacidad analítica, complejidad cognitiva, memoria, locus de control, autoestima, introversión, depresión, autoconocimiento, autoconciencia, orientación interpersonal y autocontrol), *experiencias relevantes del puesto* (éxito y fracaso, feedback laboral), *procesos cognitivos* (esquemas, creencias, expectativas y utilización de la información y el feedback), *contexto* (presión, información corporativa,

especificidad de la información, experiencia del evaluador, influencia política, familiaridad y similaridad). Sin embargo, no llevan a cabo ningún estudio empírico, que determine qué tipo de influencia ejerce cada una de estas variables sobre las (auto)evaluaciones.

En quinto lugar y, también en relación al estudio de la influencia de los diferentes tipos de variables, que pueden influir en la autoevaluación de necesidades de competencias, convendría explorar, además de las relaciones lineales, la existencia de otro tipo de relaciones curvilíneas, como son los modelos logarítmicos, inversos, cuadráticos y cúbicos, que puede que expliquen mejor las relaciones entre estas variables.

En sexto lugar, en posteriores trabajos sobre esta temática, debería prestarse especial atención a una adecuada clarificación conceptual de los términos utilizados. Por ejemplo, habría que hablar de necesidad de competencia y no de necesidad de formación, cuando se piensa en otras estrategias, además de la formación, para resolver las necesidades. Esto conduce a incluir de forma explícita en los instrumentos cuestiones relativas a otras estrategias para resolver los déficits en competencias.

Asimismo en investigaciones futuras podría ampliarse el estudio de las necesidades de competencias mediante la consideración, además de los propios gerentes, (aquí se han mostrado una fuente de datos fiable), de otros informantes (subordinados, clientes, iguales). La información obtenida a partir de diversas fuentes (p.e. 306 ° de feedback), sería mucho más rica y además, se podría estudiar la fiabilidad y validez de la información recabada mediante las distintas fuentes de información.

En octavo lugar, también podría estudiarse en futuras investigaciones qué relaciones pueden existir entre las necesidades de competencias de los directivos, la calidad de servicio de sus establecimientos y la satisfacción de los usuarios. Así, podría suponerse que un elevado nivel de competencia técnica y genérica (y en consecuencia, un bajo nivel de necesidad de competencia) podría incidir positivamente, tanto en la calidad de servicio como en la satisfacción de los usuarios. De este modo, en la medida en que los gerentes perciban estas relaciones, es previsible que se muestren más favorables hacia la resolución presente, a corto, medio y largo plazo de sus necesidades de competencias. Incluso esto podría conducir a poseer actitudes más favorables hacia la utilidad de la formación y, a que se confiara más en la formación, como

una estrategia al servicio de los sujetos para afrontar las necesidades de competencias actuales y futuras.

Finalmente y, teniendo en cuenta las diferentes propuestas aquí realizadas, en posteriores estudios debería ampliarse la muestra de gerentes (también incluir a otros informantes) del sector turístico, ya que la muestra aquí utilizada no es representativa. También podría ampliarse el estudio a otros sectores económicos, diversos niveles jerárquicos y funciones directivas, a fin de establecer similitudes y diferencias en las necesidades de competencias, en función del sector, nivel jerárquico y función directiva. Además, resultaría muy informativo realizar estudios longitudinales para estudiar cómo varían las necesidades de competencias a lo largo del tiempo (transformaciones de las actuales, aparición o desaparición de competencias) y analizar a qué se deben los cambios, si éstos aparecen, así como estudiar la eficacia de diferentes medidas o estrategias dirigidas a la mejora de estas competencias.

En definitiva, únicamente el estudio pormenorizado de las necesidades de competencias, ya no sólo de los directivos, sino de la totalidad de las personas que integran el mercado de trabajo, ofrece la oportunidad de resolver tales carencias y afrontar, más adecuadamente, las demandas presentes y futuras de la sociedad, las organizaciones y los puestos, en particular.

Sin embargo, podría irse más allá y señalar que no sólo resulta conveniente la posesión de las competencias adecuadas para responder a las exigencias cambiantes del entorno laboral. Es, quizás, más importante, tener las competencias óptimas, que nos permitan afrontar las demandas procedentes de todas las esferas de nuestra vida diaria. Y de las competencias estudiadas, las genéricas son las que se vinculan, más estrechamente, con estas otras esferas. Es el transvase constante de competencias de unos ámbitos a otros, lo que convierte a una persona en verdadera experta. Formación para desempeñar adecuadamente el puesto de trabajo, sí, pero ¿cómo hay que formarse para convertirse en una persona experta en vivir el cada día?

Sonia Agut Nieto

Vila-Real, mayo de 2000

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABELLÁN, M.J.; FAYOS, E. y FRANCO, J.A. (1991). Formación turística: Un informe de progreso sobre España. *Papers de Turisme*, 7, 47-70.
- ACKERMAN, P.L. (1989). Within-task intercorrelations of skilled performance: implications for predicting individual differences?. *Journal of Applied Psychology*, 74, 360-364.
- ACKERMAN, P.L. y KYLLONEN, P.C. (1991). Trainee characteristics. En J.E. Morrison (Ed.): *Training for performance: principles of applied human learning* (pp. 193-230). West Sussex, U.K.: John Willey & Sons.
- AGÈNCIA VALENCIANA DEL TURISME (1998). *Oferta turística municipal y comarcal 1997*. Valencia: Agència Valenciana del Turisme.
- AGÈNCIA VALENCIANA DEL TURISME (1999). *El turismo en la Comunidad Valenciana 1998*. Valencia: Agència Valenciana del Turisme.
- AGÈNCIA VALENCIANA DEL TURISME (2000a). *El turismo en la Comunidad Valenciana 1999*. Valencia: Agència Valenciana del Turisme.
- AGÈNCIA VALENCIANA DEL TURISME (2000b). *Oferta turística municipal y comarcal 1999*. Agència Valenciana del Turisme, Valencia.
- AGUT, S. (1996). *Las mujeres y el mundo del trabajo: Una perspectiva psicosocial*. Tesis de Licenciatura. Universitat Jaume I. Castellón: Manuscrito no publicado.
- AGUT, S. (1999). Needs assessment comparison report. Trabajo realizado en el curso de doctorado: *Needs assessment for performance and system planning*. Tallahassee, FL. Florida State University.
- AGUT, S. y GRAU, R. (2000). Competencies requirements in managers: Use of two ways of analysis. Comunicación presentada en el *Twelfth Regional Conference. Southeast Evaluation Association*. Tallahassee, FL (USA). Enero.
- AGUT, S. y LEIGH, D. (2000). Una guía para gestionar proyectos de evaluación de necesidades Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional de Doctorados/as en Psicología Social*. Barcelona. Febrero.
- AGUT, S. y SALANOVA, M. (1998). Mujeres y trabajo: un reto para la investigación psicosocial. *Revista de Psicología Social*, 13, 2, 133-139.
- AGUT, S.; CIFRE, E. y GIMENO, M.A. (1998): Validación de un instrumento de medición de las actitudes hacia la formación. Comunicación presentada en el *IV Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Valladolid, Junio.
- ALBRIGHT, S. y LEVY, P.E. (1997). The influence of individual and contextual variables on 360-degree feedback system attitudes. *Group and Organization Management*, 22, 2, 210-235.
- ALDERFER, C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 142-175.
- ALLIGER, G.M.; TANNENBAUM, S.I.; BENNETT, W.; TRAVER, H. y SHOTLAND, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 2, 341-358.

- ANDERSON, J.R. (1985). *Cognitive Psychology and its implications*. 2nd ed. New York: Freeman.
- ANDERSON, J.R. (1987). Skill acquisition: compilation of work-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.
- ARMISTEAD, C.G. (1989). Consumer Service and operations management in service business. *The Service Industrial Journal*, 9, 2, 247-260.
- ARNOLD, J. y MACKENZIE, K. (1992). Self-ratings and supervisors ratings of graduate employees' competences during early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 235-250.
- ASTD (AMERICAN SOCIETY FOR TRAINING AND DEVELOPMENT) (1990). *ASTD trainer's toolkit* (pp.7-12). Alexandria: American Society for Training and Development.
- AXTELL, C.M.; MAITLIS, S. y YEARTA, S.K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26, 3, 201-213.
- BALDWIN, T.T. y FORD, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future reserach. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- BANDURA, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (3ª Ed.) Madrid: Espasa Universitaria.
- BARGH, L. (1986) Awareness raising through training. *Journal of European Industrial Training*, 10, 23.27.
- BARTRAM, S. y GIBSON, B. (1997). *Training needs analysis*. 2nd ed. Aldershot: Gower.
- BEE, F y BEE, R. (1994). *Training needs analysis and evaluation*. London: Institute of Personnel Psychology.
- BERNICK, E.L.; KINDLEY, R. y PETTIT, K.K. (1984). The structure of training courses and the effects of hierarchy. *Public Personnel Management*, 13, 109-119.
- BINNING, J.F. y BARRETT, G.V. (1989). Validity of personnel decisions: a conceptual analysis of the inferential and evidential bases. *Journal of Applied Psychology*, 74, 478-494.
- BISQUERRA, R. (1989a). Análisis de la covarianza. En *Introducción conceptual al análisis multivariante. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vol1 (pp. 197-222). Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1989b). Análisis factorial. En *Introducción conceptual al análisis multivariante. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vol1 (pp. 287-346). Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1989c). Regresión múltiple. En *Introducción conceptual al análisis multivariante. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vol1 (pp. 197-222). Barcelona: PPU.
- BITTEL, L.R. (1992). *Curso McGraw-Hill de management en 36 horas*. Madrid: McGraw-Hill Inc/Interamericana.

- BONET, M. (1998). *¿Ser competente o ser competitivo? Training & Development Digest*, 10, 74-75.
- BOWEN, D.E. y CUMMINGS, T.G. (1990). Suppose we took service seriously? En D.E. Bowen, R.B. Chase, T.G. Cummings y asociados: *Service management effectiveness* (pp. 1-14). San Francisco, USA: Jossey-Bass,.
- BOYATZIS, R.E. (1982). *The competent manager*. New York: Willey.
- BOYDELL, T. y LEARY, M. (1996). *Identifying training needs*. London: Institute of Personnel and Development.
- BOZEMAN, D.P. (1997). Interrater agreement in multi-source performance appraisal: a commentary. *Journal of Organizational behavior*, 18, 313-316.
- BRAUN, A. (1979). Assessing supervisory training needs and effectiveness. *Training and Development Journal*. Febrero. 33, 3-10.
- BRIGGS, L.J. (1977). *Instructional design: Principles and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- BURKE, M.J. y DAY, R.R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71, 2, 232-245.
- BURTON, J.K. y MERRIL, P.F. (1977). Needs assessment: Goals, needs and priorities. En L.J. Briggs (Eds.): *Instructional design: Principles and applications* (pp. 21-48). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- CAMISÓN, C. y MONFORT, V.M. (1993). La empresa turística valenciana: Diagnóstico estratégico y posicionamiento competitivo. *Papers de Turisme*, 12, 13-25.
- CAMPBELL, J.P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22, 565-602.
- CAMPBELL, J.P. (1988). Training design for performance improvement. En J.P. Campbell y R.J. Campbell (Eds.): *Productivity in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis Psicología.
- CANNON-BOWERS, J.A., TANNENBAUM, S.L., SALAS, E. y CONVERSE, S.A. (1991). Toward an integration of training theory and technique. *Human Factors*, 33, 281-292.
- CARLESS, S.A.; MANN, L. y WEARING, A. (1998). Leadership, managerial performance and 360-degree feedback. *Applied Psychology: An International Review*, 47, 4, 481-496.
- CARNEVALE, A.P. y SCHULZ, E.R. (1990). Evaluation practices. *Training and Development Journal*, 44, 23-29.
- CARRERO, V. (1998a). Análisis de datos en la investigación cualitativa: En *Una versión interpretativa desde la teoría fundamentada. Análisis cualitativo de datos: Aplicación de la Teoría Fundamentada ("Grounded theory") en el*

- ámbito de la innovación organizacional* (pp. 237-334). Tesis Doctoral. Universitat Jaume I. Manuscrito no publicado.
- CARRERO, V. (1998b). La naturaleza de la investigación cualitativa: Consideraciones epistemológicas. En *Una versión interpretativa desde la teoría fundamentada. Análisis cualitativo de datos: Aplicación de la Teoría Fundamentada ("Grounded theory") en el ámbito de la innovación organizacional* (pp. 29-108). Tesis Doctoral. Universitat Jaume I. Manuscrito no publicado.
- CARROL, S.J. y GILLEN, D.J. (1987). Are the classical management functions useful in describing managerial work? *Academy of Management Journal*, 12, 1, 38-51.
- CASCIO, W.F. (1995) Whither Industrial and Organizational Psychology in a changing world of work?. *American Psychologist*, 50, 11, 928-939.
- CASSIDY-SCHMITT, M.C. y NEWBY, T.J. (1986). Metacognition: relevance to instructional design. *Journal of Instructional Development*, 9, 20-33.
- CIFRE, E.; AGUT, S. y SALANOVA, M. (1998). Patrones de formación continua en empresas de producción: Un estudio diferencial. *Apuntes de Psicología*, 1 y 2, 149-160.
- CLARK, R.C. (1988). Metacognition and human performance improvement. *Performance Improvement Quarterly*, 1, 33-45.
- COLWILL, N.L. y WINNICOMBE, S. (1993) Necesidades de formación de las mujeres.. En J. Firth-Cozens. y M.A. West (Compils.): *La mujer en el mundo del trabajo. Perspectivas psicológicas y organizativas* (pp. 62-72). Madrid: Morata.
- COMITÉ ECONÒMIC I SOCIAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA (2000). Rasgos generales de la economía valenciana. En Comité Econòmic i social de la Comunitat Valenciana: *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de la Comunidad Valenciana* (pp. 65-113). Castellón: Comité Económico y Social.
- CRANNY, C.J. y DOHERTY, M.E. (1988). Importance rating in job analysis: Notes on the misinterpretation of factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 320-322.
- CRESSON, E. y FLYNN, P. (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad del aprendizaje*. Bruselas: Comisión Europea. Dirección General XII y Dirección General V.
- CHURCH, A.H. y BRACKEN, D.W. (1997). Advancing the state of the art of 360-degree feedback. *Group and Organization Management*, 22, 2, 149-161.
- DE ANSORENA, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos*. Barcelona: Paidós.
- DENNING, J. D. Y VERSCHELDEN, C. (1993). Using the focus group in assessing training needs: Empowering child welfare workers. *Child Welfare*, 72, 6, 569-579.



- DIPBOYE, R.L. (1997). Organizational barriers to implementing a rational model of training. En M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Eds.) *Training for a rapidly changing workplace* (p. 31-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- DIPBOYE, R.L., SMITH, C.S. y HOWELL, W.C. (1994). Training and development. En *Understanding Industrial and Organizational Psychology: An integrated approach* (pp. 481-529). Ft Worth Texas, Harcourt Brace College Publishers.
- DUNNETTE, M.D. (1976). Aptitudes, abilities and skills. En M.D. Dunnette (Ed.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- EBINGER, H. (1994). Los cambios en los mercados turísticos internacionales precisan cambios en el management y la política turística. *Papers de Turisme*, 16, 43-54.
- FARIA, A.J. (1989). Business gaming: current usage levels. *Journal of Management Development*, 8, 59-65.
- FAYOL, H. (1949). General and industrial management (Edición original 1916). London: Pitman Publishing.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1994). *Introducción a la Evaluación psicológica I*. Madrid: Pirámide Psicología.
- FONDA, N. (1984) Developing personal effectiveness: a course for women. *Women and Training News*, 15.
- FONDA, N. (1986) Single sex vs. mixed-sex training. *Journal of European Industrial Training*, 10, 28-33.
- FORCEM (1994). *Memoria de actividades, 1993*. Madrid: Fundación para la Formación Continua en la Empresa.
- FORCEM (1995). *Memoria de actividades, 1994*. Madrid: Fundación para la Formación Continua en la Empresa.
- FORCEM (1996). *Memoria de actividades, 1995*. Madrid: Fundación para la Formación Continua en la Empresa.
- FORD, J.K. (1997). Advances in training research and practice: An historical perspective. En J.K. Ford, S.W.J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas y M.S. Teachout (Eds.): *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 1-16). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- FORD, J.K. y KRAIGER, K. (1995) The implications of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: implications for needs assessment, design, and transfer. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Eds.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 10, 1-48. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- FORD, J.K. y NOE, R.A. (1987). Self-assessed training needs: The effects of attitudes toward training, managerial level and function. *Personnel Psychology*, 40, 1, 39-53.

- FORD, J.K., SMITH, E.M.; SEGO, D.J. y QUIÑONES, M.A. (1993). Impact of task experience and individual factors on training-emphasis ratings. *Journal of Applied Psychology*, 78, 4, 583-590.
- FORD, J.K.; QUIÑONES, M.A.; SEGO, D. y SORRA, J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- FRANCIS, J.L. (1995). Training accross cultures. *Human Resource Development Quarterly*, 6, 101-107.
- FRANGIALLI, F. (1993). El turismo en el Mediterráneo: La apuesta del desarrollo sostenible para un gran destino frágil. *Estudios Turísticos*, 119 y 120, 5-21.
- FURNHAM, A. (1997). Learning and training at work. En *The Psychology of behavior at work* (pp. 390-427) Hove East Sussex: Psychology Press.
- FURNHAM, A. y STRINGFIELD, P. (1998). Congruence in job-performance ratings: A study of 360° feedback examining self, manager, peers and consultant ratings. *Human Relations*, 51, 4, 517-530.
- GARCÍA, P.J. (1992). Diseño y evaluación de un modelo de formación en Hostelería y Turismo. *Estudios Turísticos*, 116, 27-48.
- GARMAN, A.N.; CORRIGAN, P.W.; NORRIS, R.; BACHAND, S.; LAM, C. y MCCRACKEN, S.G. (1997). How mental health and developmental disabilities staff prioritize training and development needs. *Community Mental Health Journal*, 33, 2, 143-148.
- GAY, P. DU; SALAMAN, G. y REES, B. (1996). The conduct of management and the management of conduct: contemporary managerial discourse and the constitution of the competent manager. *Journal of Management Studies*, 33, 3, 263-282.
- GEORGENSON, D. y DEL GAZIO, E. (1984). Maximize the return on your training investment through needs analysis. *Training and Development Journal*, 38, 3, 42-47.
- GIL, F. y GARCÍA, M. (1993). *Habilidades de dirección en las organizaciones*. Salamanca: Eudema Psicología.
- GILBERT, T.F. (1967). Praxeomony: A systematic approach to identifying training needs. *Management Personnel Quarterly*, Fall, 20-33.
- GIORDANO, F.G.; SCHWIEBERT, V.L. y BROTHERTON, W.D. (1997). School counselors' perceptions of the usefulness of standarized tests, frecuency of their use, and assessment training needs. *The School Counselor*, 44, 198-205.
- GIST, M.E. (1997). Training design and pedagogy: Implications for skill acquisition, maintenance, and generalization. En M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Eds.) *Training for a rapidly changing workplace* (pp. 201-222). Washington: American Psychological Association.

- GIST, M.E.; BAVETTA, A.G. y STEVENS, C.K. (1990). Transfer training method: its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43, 501-523.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory, Strategies for qualitative research*. Hawtorne, NY: Aldine Gruyter.
- GOLDSTEIN, I.L. (1980). Training in work organizations. En *Annual Review of Psychology* (pp. 329-372). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- GOLDSTEIN, I.L. (1986). *Training in organizations Needs assessment, design and evaluation*. 2nd ed. Monterrey, CA: Brooks/Cole.
- GOLDSTEIN, I.L. (1989). Critical training Issues: Past, Present and Future. En I.L. Goldstein (Ed.): *Training and Development in Organizations* (pp. 1-21). San Francisco, Jossey-Bass.
- GOLDSTEIN, I.L. (1991). Training in work organizations. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Eds.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 507-620). Vol 2. California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- GOLDSTEIN, I.L. (1993). *Training in organizations. Needs assessment, development and evaluation*. (3ª edición). Brooks/Coole, Pacific Grove, CA.
- GOLDSTEIN, I.L. y GESSNER, M.J. (1988). Training and development in work organizations. En C.L. Cooper y I. Robertson (Eds.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester: John Willey ans Sons.
- GOLDSTEIN, I.L. y GILLIAM, P. (1990). Training issues in the year 2000. *American Psychologist*, 45, 134-143.
- GOLDSTEIN, I.L., MACEY, W.H. y PRIEN, E.P. (1981). Needs assessment approaches for training development. En H. Meltzer y W.R. Nord (Eds.): *Making organizations humane and productive*. New York: Willey.
- GOLEMAN, D. (1997). ¿Para qué sirven las emociones?. *Inteligencia emocional* (pp. 21-36). Barcelona: Círculos de Lectores.
- GRAU, R.; AGUT, S. ; LLORENS, S. y MARTINEZ, I.M. (1999). Training needs analysis in tourism managers: Analysis from a theoretical model. Póster presentado en el *Ninth European Congress on Work and Organizational Psychology*, Helsinki (Finl.), Mayo.
- GRAU, R.; HERNÁNDEZ, E.; LLORENS, S. y AGUT, S. (En prensa). Características de la formación y detección de necesidades formativas en contextos de cambio tecnológico. En Salanova, M.; Grau, R.; Prieto, F. y Peiró, J.M. (Dirs.): *Innovación tecnológica en producción y formación continua en la empresa: aplicaciones al sector metal-mecánica*.
- GRAU; R.; SALANOVA, M.; AGUT, S. y LLORENS, S. (1998). Análisis de necesidades de formación de directivos del sector turístico de la Comunidad Valenciana. Comunicación presentada en el *IV Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Valladolid, Junio.

- GUTHRIE, J.P. y SCHWOERER, C.E. (1994). Individual and contextual influences on self-assessed training needs. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 405-422.
- GUTHRIE, J.P. y SCHWOERER, C.E. (1996). Older dogs and new tricks: Career stage and self-assessed need for training. *Public Personnel Management*, 25, 1, 59-72.
- HACCOUN, R.R. (1998). Transfer of training and the TEP concept. *Seminarios sobre formación en la empresa y metodologías del meta-análisis*. Universitat Jaume I, Octubre.
- HACCOUN, R.R. y SAKS, A.M. (1998). Training in the 21st Century: Some lessons from the last one. *Canadian Psychology*, 39, 1-2, 33-51.
- HACCOUN, R.R.; MURTADA, N. y DESJARDINS, D. (1997). Pre training motivation and post training Relapse Prevention interventions in encouraging practice of trained skills: A field experiment. Conferencia invitada: *First World Symposium on Self-Directed Learning*, Montreal, Septiembre.
- HALES, C.P. (1986). What managers do? A critical review of the evidence. *Journal of Management Studies*, 23, 1, 88-115.
- HALL, D.T. (1986) Dilemmas in linking succession planning to individual executive learning. *Human Resource Management*, 25, 2, 235-265.
- HAY, J. (1990). Managerial competences or managerial characteristics? *Management Education and Development*, 21, 5, 305-315.
- HAYTON, G. (1990) Skills audit and training needs analysis. Comunicación presentada en el *DIR/DEET Seminar on Industrial Relations award restructuring and skills audit's*. Canberra (Australia). Mayo, 1989.
- HERBERT, G.R. y DOVERSPIKE, D. (1990). Performance appraisal in the training needs analysis process: A review and critique. *Public Personnel Management*, 19, 3, 253- 270.
- HESKETH, B. (1997). Dilemmas in training for transfer and retention. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (4) 317-386.
- HESKETH, B. y BOCHNER, S. (1993) Technological change in a multicultural context: Implications for training and career planning. En H.C. Triandis, M.D. Dunnette y L.M. Hough. (Eds.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* y (pp. 191-238). Vol. 4. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- HICKS, C. y HENNESSY, D. (1997). The use of a customized training needs analysis tool for nurse practitioner development. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 389-398.
- HICKS, C. y HENNESSY, D. (1998). A triangulation approach to the identification of acute sector nurses' training needs for formal nurse practitioner status. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 117-131.
- HILLIER, Y. (1997). Competence based qualifications in Training, Development and Management. *Journal of Further and Higher Education*, 21, 1, 33-41.

- HONTANGAS, P.M. (1994a). Ajuste de habilidades en el ámbito laboral. En *Estudio de la congruencia de habilidades persona-puesto: aplicación de dos métodos alternativos* (pp. 126-229). Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia de València. Manuscrito no publicado.
- HONTANGAS, P.M. (1994b). Aspectos metodológicos sobre el estudio del ajuste. En *Estudio de la congruencia de habilidades persona-puesto: aplicación de dos métodos alternativos* (pp. 34-49). Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia de València. Manuscrito no publicado.
- HONTANGAS, P.M. y PEIRÓ, J.M. (1996). Ajuste persona-trabajo. En J.M. Peiró y F. Prieto: *Tratado de psicología del Trabajo* (Vol 1): *La actividad laboral en su contexto* (pp. 251-280). Madrid: Síntesis Psicología.
- HOWELL, J.J. y SILVEY, L.O. (1997). Interactive multimedia training systems. En R.L. Craig (Ed.): *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 534-553). 4th ed. New York: McGraw-Hill.
- HOWELL, W.C. y COOKE, N.J. (1989). Training the human information processor: a review of cognitive models. En I.L. Goldstein (Ed.): *Training and Development in Organizations* (pp. 121-182). San Francisco: Jossey-Bass.
- HULL, C.L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- HULL, C.L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven, CT: Yale University Press.
- HUNTER, J.E. y HUNTER, R.E. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS ECONÓMICOS (1993). Monográfico Formación profesional y creación de empleo. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 1.
- JAFARI, J. y FAYOS, E. (1996). Human resources development and quality tourism: A multi-conference report. *Annals of Tourism Research*, 23, 1, 228-231.
- JONES, J.E. y WOODCOCK, M. (1985). Assessing developmental needs. En *Manual of management development. Strategy, design and instruments for programme improvement*. Hants: Gower.
- KAMAN, V.S. (1990). Why assessment interviews are worth it. *ASTD trainer's toolkit* (pp. 244-246). Alexandria, American Society for Training and Development.
- KANFER, R. y ACKERMAN, P.L. (1989). Motivation and cognitive abilities: an integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology Monographic*, 74, 657-690.
- KANUNGO, R.N. y MISRA, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations*, 45, 12, 1311-1332.
- KAUFMAN, R. (1986). Obtaining functional results: Relating needs assessment, needs analysis, and objectives. *Educational Technology*, 26, 1, 24-26.

- KAUFMAN, R. (1987). A needs assessment primer. *Training & Development Journal* (Oct).
- KAUFMAN, R. (1992a). *Strategic planning plus: An organizational guide*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.
- KAUFMAN, R. (1992b). *Mapping educational success*. Newbury Park, CA: Corwin Press, Division of Sage.
- KAUFMAN, R. (1998). *Strategic thinking. A guide to identifying and solving problems* (Ed. Rev.). Washington, DC: International Society for performance Improvement.
- KAUFMAN, R. y WATKINS, R. (1999). Needs assessment. En D. Langdon (Ed.): *Intervention Resource Guide: 50 performance improvement tools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KAUFMAN, R.; ROJAS, A. M. y MAYER, H. (1993). *Needs assessment. A user's guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational technology Publications.
- KINDERMANN, S.S.; MATTEO, T.M. y MORALES, E. (1993). HIV training and perceived competence among doctoral students in Psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24, 2, 224-227.
- KIRKPATRICK, D L. (1976). Evaluation of training. En R.L. Craig (Ed.): *Training and Development handbook*. 2ª ed. 18,1,18-27. New York: McGraw-Hill.
- KIRKPATRICK, D.L. (1977). Evaluating training programs. Evidence vs. proof. *Training and Development Journal*, 31, 9-12.
- KLEINBAUM, D.G. (1996). Introduction to logistic regression. *Logistic regression. A self-learning text* (pp.1-38). New York: Springer.
- KOLB, D.; LUBLIN, S.; SPOTH, J. y BAKER, R. (1986). Strategic management development: Using experiential learning theory to assess and develop managerial competencies. *The Journal of Management Development*, 5, 3, 13-24.
- KOZLOWSKI, S.W.I. y SALAS, E. (1997). A multilevel organizational systems approach for the implementation and transfer of training. En J.K. Ford, S.W.J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas y M.S. Teachout (Eds.): *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 247-287). New Jersey: Erlbaum, Mahwah.
- KRAIGER, K., FORD, J.K. y SALAS, E. (1993). Applications of cognitive, skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation (Monograph). *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.
- KRUEGER, R.K. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide Psicología.
- LAMPE, S. (1986). Getting the most out of needs assessments. *Training*, 23, 10, 101-104.
- LAROUSSE (1994). *Pequeño Larousse Ilustrado*. Barcelona: Larousse Planeta.

- LATHAM, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- LAWLER, E.E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 3-15.
- LEPSINGER, R. y LUCIA, A.D. (1998). Creating champions for 360 degree feedback. *Training & Development*, February, 49-52.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.
- LIEVENS, F.; DESWELGH, W. y PÉREZ, D. (1997). Una revisión crítica del método del "Assessment Center. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 3, 2, 245-254.
- LIPSHITZ, R. y NEVO, B. (1992). Who is a "good manager"?. *Leadership & Organization Development Journal*, 13, 6, 3-7.
- LONDON, M. (1987). Employee development in a downsizing organization. *Journal of Business Psychology*, 2, 60-73.
- LÓPEZ, D. (1993). El papel del geógrafo en la formación y planificación turística. *Papers de Turisme*, 11, 95-109.
- LORD, R.G. y MAHER, K.J. (1991). Cognitive theory in industrial / organizational psychology. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Eds.): *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1-62) (2nd ed.). Vol. 2. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- LUQUE, O.; RAMOS, J.; TORDERA, N.; MARTÍNEZ-TUR, V. y PEIRÓ, JM. (1995). Aportaciones a la formación en gestión turística desde la Psicología del Trabajo y las Organizaciones. *Estudios Turísticos*, 128, 177-191.
- LLORENS, S.; AGUT, S.; GRAU, R. y SALANOVA, M. (1997). Análisis descriptivo de la formación de gerentes de organizaciones turísticas de la Comunidad Valenciana. Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Psicología Social. San Sebastián, Septiembre.
- MABE, P.A. y WEST, S.G. (1982). Validity of self-evaluation of ability. A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280-296.
- MAGER, R.F. y PIPE P. (1970). *Analyzing performance problems*. Belmont, CA: Fearon Publishers.
- MARTÍNEZ, I. y SALANOVA, M. (1999). Percepciones sobre calidad de servicio en el sector turístico de la Comunidad Valenciana. Un estudio cualitativo. Comunicación presentada en el II Congreso Universitario de Turismo. Benicàssim, Abril.
- MARX, R.D. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavior change. *Academy of Management Review*, 7, 3, 433-441.
- MASLOW, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

- MATHIEU, J.E. y MARTINEAU, J.M. (1997). Individual and situational influences on training motivation. En J.K. Ford, S.W.J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas y M.S. Teachout (Eds.): *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 193-221). New Jersey: Erlbaum, Mahwah.
- MATHIEU, J.E.; TANNENBAUM, S.I. y SALAS, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, 4, 828-847.
- MCCAULEY, C.; LOMBARDO, M.M. y USHER, C.J. (1989). Diagnosing management development needs: An instrument based on how managers develop. *Journal of Management*, 15, 3, 389-403.
- MCCAULEY, C.D., RUDERMAN, M.N., OHLOTT, P.J. y MORROW, J.E. (1994). Assessing the developmental components of managerial jobs. *Journal of Applied Psychology* 79, 4, 544-560.
- MCENERY, J. y MCENERY, J.M. (1987). Self-rating in management training need assessment: A neglected opportunity. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 49-60.
- MCGEHEE, W. y THAYER, P.W. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1994) *Encuesta de formación profesional continua. Año 1993*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- MINTZBERG, H. (1973). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel Economía.
- MITCHELL, E.J. y HYDE, A.C. (1979). Training demand assessment: Three cases studies in planning training programs. *Public Personnel Management*, 8, 6, 360-373.
- MITCHELL, G. (1987). *The trainer's handbook*. New York: AMA.
- MITRANI, A.; DALZIEL, M. y SUÁREZ, I. (1992). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Deusto, Bilbao.
- MOLÉS, V.J. (1995). Análisis estructural: Identificación de las variables fundamentales del sector hotelero. Aplicación al caso de la provincia de Castellón. *Estudios Turísticos*, 127, 67-87.
- MOLINER, M. (1991). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MOLONEY, K. (1998). Es suficiente con las competencias. *Training & Development Digest*. 10, 55-61.
- MOORE, M.L. y DUTTON, P. (1978). Training needs analysis: Review and critique. *Academy of Management Review*, 3, 532-545.
- MORANO, R. (1973). Determining organizational training needs. *Personnel Psychology*, 26, 470-487.
- MORANT, A. y MONFORT, V.M. (1992). La actividad turística y su promoción desde la Comunidad Valenciana. *Papers de Turisme*, 8/9, 54-74.



- MOUNT, M.K. (1984). Supervisor, self-, and subordinate ratings of performance and satisfaction with supervisor. *Journal of Management*, 10, 305-320.
- MOUTINHO, L.; MCDONAGH, P.; PERIS, S.M. y BIGNÉ, E. (1995). The future development of the hotel sector: análisis internacional comparison. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 7, 4, 10-15.
- MOYA, M. (1994). Percepción de personas. En J.F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J.M. Fernández, C. Huici, J. Marqués, D. Páez y J.A. Pérez: *Psicología Social* (pp. 93-119). Madrid: McGraw-Hill.
- MUCHINSKI, P.M. (1993) Personnel training. En *Psychology applied to work* (pp. 178-216) (4nd ed). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- MUNNALLY, J.C. y BERNSTEIN, I.J. (1995). Modelamiento categórico. *Teoría psicométrica*. Mexico. McGraw-Hill. p. 734-762.
- MURPHY, K.R. (1988). Psychological measurement: Abilities and skills. C.L. Cooper y I. Robertson (Eds.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Willey and Sons.
- MYERS, J.G. (1990). Management assessment: Implications for development and training. FAA Office of Aviation Medicine Reports. *Rpt. No. DOT/FAA/AM-90/2*. 13. Jan.
- NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1994). Análisis de contenido. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp.177-224). Madrid: Síntesis Psicología.
- NEWSTROM, J.W. y LILYQUIST, J.M. (1990). Selecting needs analysis methods. En ASTD Information Center: *ASTD trainer's toolkit. Needs assessment instruments* (pp. 234-237). Alexandria: ASTD.
- NOE, R.A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 4, 736-749.
- NOE, R.A. (1998). *Employee training & development*. Boston: Irwin/McGraw-Hill.
- NOE, R.A. y SCHMITT, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- NOE, R.A.; HOLLENBECK, J.R.; GERHART, B. y WRIGHT, P.M. (1994a). Training. En *Human resource management. Gaining a competitive advantage* (pp. 417-458). Burr Ridge, IL: Austen Press.
- NOE, R.A.; HOLLENBECK, J.R.; GERHART, B. y WRIGHT, P.M. (1994b). The analysis and design of work. En *Human resource management. Gaining a competitive advantage* (pp. 195-232). Burr Ridge, IL: Austen Press.
- NORDHAUG, O. (1989). Reward functions of personnel training. *Human Relations*, 42, 373- 388.
- NORTH, D. (1993). Applying the competence approach to management: the Employment Service's experience. *European Review of Applied Psychology*, 43, 1, 49-52.

- NOWACK, K.M. (1991). A true training needs analysis. *Training and Development Journal*, 45, 69-73.
- O'DRISCOLL, M.P. y TAYLOR, P.J. (1992). Congruence between theory and practice in management training needs analysis. *The International Journal of Human Resource Management*, 3, 3, 593-603.
- O'DRISCOLL, M.P.; HUMPHRIES, M. y LARSEN, HH. (1991). Managerial activities, competence and effectiveness: manager and subordinate perceptions. *The International Journal of Human Resource Management*, 2, 3, 313-326.
- OBEROI, U. y HALES, C. (1990). Assessing the quality of the conference hotel service product: Towards an empirically based model. *Services Industries Journal*, 10, 4, 700-721.
- OLABARRIETA, J.C. (1998). ¿Vino viejo en nuevo envase? *Training & Development Digest*. 10, 92-95.
- OMT (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO) (1998). *Introducción al Turismo*. 1ª Ed. Madrid: OMT.
- OSTROFF, C. y FORD, J.K. (1989). Assessing training needs: Critical levels of analysis. En I.L. Goldstein (Ed.): *Training and development in organizations* (pp. 25-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- PALLARÉS, S. (1993). *La mujer en la dirección*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Manuscrito no publicado.
- PEIRÓ, J.M. (1990) *Organizaciones: Nuevas Perspectivas Psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- PEIRÓ, J.M. (1997a). Seminario *Valor estratégico de la formación* impartido en el marco del curso de doctorado: La formación en la empresa. Curso 96/97. Universitat Jaume I. Castellón.
- PEIRÓ, J.M. (1997b). Ponencia: El valor estratégico de la formación continua para la empresa y sus trabajadores: condiciones y contingencias. En ZONTUR (Agrupación hotelera de las zonas turísticas de España): *La formación continua en la hostelería turística española* (pp.113-117). Madrid: Zontur.
- PEIRÓ, J.M. (1998). La formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores: Condiciones y contingencias. En P. Beneyto y P. Guillen (Eds.): *Formación profesional y empleo: La construcción de un nuevo modelo* (pp. 63-86). Valencia: Germanía.
- PEIRÓ, J.M. (1999) (Coord.). Curso: *Análisis anticipatorio de necesidades de formación / desarrollo de competencias*. Pro-active: Implementación de una metodología de formación para anticipar necesidades de competencias y de formación en los recursos humanos. Proyecto Leonardo. Material no publicado.
- PEIRÓ, J.M. (2000). La evaluación de la formación continua como requisito de calidad. En FORCEM (Fundación para la formación continua): *Calidad e innovación en la formación continua* (pp. 51-79). Madrid: FORCEM.

- PEIRÓ, J.M. RAMOS, J. y MARTÍNEZ-TUR, V. (1996). La gestión de las organizaciones deportivas y su problemática. En Peiró, J.M. y Ramos, J. (Dir.): *Gestión de instalaciones deportivas. Una perspectiva psicosocial* (pp.13-26). Valencia: Nau Llibres.
- PEIRÓ, J.M.; CRUZ-ROCHE, I. y ORERO, A. (1997). La formación continua en España. Contexto, significación, evaluación e impacto de los primeros acuerdos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13, 3, 315-332.
- PEIRÓ, J.M.; RAMOS, J. y CABALLER, A. (1995). El análisis de puestos de trabajo gerenciales como base para el estudio de la gestión de instalaciones deportivas. En J.M. Peiró, y J. Ramos (Dir.): *Gestión de instalaciones deportivas. Una perspectiva psicosocial* (p. 61-82.). Valencia: Nau Llibres.
- PHILLIPS, J.J. y HOLTON III, E.F. (Eds.) (1995). *Conducting needs assessment*. Alexandria: ASTD.
- PHILLIPS, S.D. y IMHOFF, A.R. (1997). Women and career development: A decade of research. *Annual Review of Psychology*, 48, 31-59.
- PIERRET, M. (1988). Igualdad de oportunidades y formación profesional: formación en la empresa y para la empresa. En Instituto de la Mujer: *La formación ocupacional desde la perspectiva de las mujeres*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- PORTER, L.W. y MCKIBBIN, L.E. (1988). Lifelong learning needs of managers. *Management education and development: drift or thrust into the 21<sup>st</sup> century?* (pp. 217- 235). New York: McGraw-Hill.
- PRIEN, E.P., GOLDSTEIN, I. L. y MACEY, W.H. (1987). Multidomain job analysis: Procedures and applications in human resource management and development. *Training and Development Journal*, 41, 68-72.
- PRIEVE, E.A. y WENTORF, D.A. (1970). Training objectives—Philosophy or practice. *Personnel Journal*, 49, 3, 235-240.
- QUIJANO, S. (1993) Formación y gestión integrada en la empresa. *Psicología del trabajo y organizaciones*, 11, 24, 35-49.
- QUINN, R.E.; FAERMAN, S.R.; THOMPSON, M.P. y MCGRATH, M.R. (1990). *Becoming a master manager*. New York: Wiley & Sons.
- RAMOS, J. (1993). *Gestión de instalaciones deportivas: Análisis del rol del gerente*: Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia de València. Manuscrito no publicado.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAVLEY, M. (1989). Who needs training: Women or organizations?. *Journal of Management Development*, 8, 6, 55-60.
- REGALBUTO, G.A. (1992). Targeting the bottom line. *Training and Development*, 46, 4, 29-32.

- RIDDLE, D.I. (1990). Key strategic decisions for service firms. En D.E. Bowen, R.B. Chase, T.G. Cummings y asociados: *Service management effectiveness* (pp. 41-63). San Francisco: Jossey-Bass.
- ROACH, D.E. (1971). Diagnostic forced choice scale for first line supervisors. *Personnel Journal*, 50, 3, 226-236.
- ROBERTSON, I. y DOWNS, S. (1979). Learning and the prediction of performance: Development of trainability testing in the United Kingdom. *Journal of Applied Psychology*, 65, 89-99.
- ROBINSON, K.R. (1988). The training process: Establishing training needs. En *A handbook of training management* (pp.37-60) (2ª ed. Rev). Londres: Kogan Page.
- ROSE, H. (1964) *The development and supervision of training programs* N.p.p.: American Technical Society.
- ROSSETT, A. (1987). *Training needs assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- ROTH, V. y BOZINOFF, L. (1989). Consumer satisfaction with government services. *Services Industries Journal*, 9, 4, 29-43.
- RUMMLER, G.A. (1981). Performance is the purpose. En R. Zemke, L. Standke y P. Jones (Eds.): *Designing and delivering cost-effective training. And measuring the results* (p. 27-28). Mineapolis: Lakewood Associates.
- RUMMLER, G.A. (1987). Determining needs. En R.L. Craig (Ed.): *Training and Development handbook*. New York, McGraw-Hill.
- RUMMLER, G.A. y BRACHE, A.P. (1990). *Improving performance: How to manage the white space on the organization chart*. San Francisco. Jossey-Bass.
- RUSHTON, A. y CARSON, D.J. (1989). Services-Marketing with a difference? *Marketing Intelligence and Planning*, 7, 5/6, 12-17.
- RYNES, S. y ROSEN, B. (1995). A field survey of factors affecting the adoption and perceived success of diversity training. *Personnel Psychology*, 48, 247-270.
- SAARI, L. M.; JOHNSON, T.R.; MCLAUGHLIN, S.D. y ZIMMERLE, D.M. (1988). A survey of management training and education practices in U.S. companies. *Personnel Psychology*, 41, 731-743.
- SALANOVA, M. y GRAU, R. (1999). Análisis de necesidades formativas y evaluación de la formación en contextos de cambio tecnológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 2-3, 329-350.
- SALANOVA, M.; PEIRO, J.M.; GRAU, R.; HERNANDEZ, E. y MARTI, C. (1993): Necesidades de formación y características de la formación continua: Un estudio diferencial en función del nivel de introducción de nuevas tecnologías. *Psicología del Trabajo y Organizaciones*, 9, 25, 127-144.

- SAN MARTÍN, R. y PARDO, A. (1989). Contrastes no paramétricos: dos muestras. En *Psicoestadística. Contrastes paramétricos y no paramétricos* (pp.112-155). Madrid: Pirámide Psicología.
- SÁNCHEZ, J.I. y DE LA TORRE, P. (1996). A second look at the relationship between rating and behavioral accuracy in performance appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 81, 1, 3-10.
- SANTISTEBAN, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Norma.
- SCHAPER, N. y SONNTAG, K. (1998). Analysis and training of diagnostic expertise in complex technical domains. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7, 4, 479-498.
- SCHNEIDER, B. y KONZ, A.M. (1989). Strategic job analysis. *Human Resource Management*, 28, 1, 51-63.
- SCHNEIER, C.E.; GUTHRIE, J.P. y OLIAN, J.D. (1988). A practical approach to conducting and using the training needs assessment. *Public Personnel Management*, 17, 2, 191-203.
- SHERMAN, A.W. y BOHLANDER, G.W. (1992) Training. En *Managing Human Resources* (pp. 206-236) (9ª ed.). Ohio: South Western Publishing.
- SLEEZER, C.M. (1992). Needs assessment: Perspectives from the literature. *Performance Improvement Quarterly*, 5, 2, 34-46.
- SONNENFELD, J.A. y PEIPERL, M.A. (1988). Staffing policy as a strategic response: a typology of career systems. *Academy of Management Review*, 13, 588-600.
- SOPENA (1977). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena*. Tomo 4. Barcelona: Sopena.
- SPENCER, L.M. y SPENCER, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).
- STEADHAM, S.V. (1980). Learning to select a needs assessment strategy. *Training and Development Journal*, 30, 1, 55-61.
- STEELE-JOHNSON, D. y GAYE, B. (1997). Advanced technologies in training: Intelligent tutoring systems and virtual reality. En M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Eds.): *Training for a rapidly changing workplace* (pp. 225-248). Washington: American Psychological Association.
- STEWART, R. (1989). Studies of managerial jobs and behavior: the ways forward. *Journal of Management Studies*, 26, 1, 1-10.
- SWANSON, H.L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude problem solving. *Journal of Education Psychology*, 82, 306-314.
- SWIERCZEK, F.W. y CARMICHAEL, L. (1985). Assessing training needs: A skill approach. *Public Personnel Management*, 14, 3, 259-273.
- TAGLIAFERRI, L.E. (1990). *Management training needs analysis. Administrator's guide*. Toronto: Pfeiffer.

- TALEFF, M.J. (1996). A survey of training needs of experienced certified addictions counselors. *Journal of Drug Education*, 26, 2, 199-205.
- TANNEMBAUM, S.I. Y YULK, G. (1992) Training in organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- TANNEMBAUM, S.I.; MATHIEU, J.E.; SALAS, E. y CANNON-BOWERS, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.
- TAYLOR, P.J., O'DRISCOLL, M.P. y BINNING, J.F. (1998) A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8, 2, 29-50.
- THARENOU, P. (1989). Management training needs analysis by self-report questionnaire: Managers' identified needs and preferred training strategies. *Academy of Management. Best Paper Proceedings*, 49, 137-141.
- THARENOU, P. (1991). Managers' Training Needs and Preferred Training Strategies. *Journal of Management Development*, 10-5-46-59
- THARENOU, P. (1997). Organisational, job and personal predictors of employee participation in training and development. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 2, 111-134.
- THARENOU, P. y CONROY, D. (1994). Men and women managers' advancement: Personal or situational determinants? *Applied Psychology: An International Review*, 43, 1, 5-31.
- THAYER, P.W. (1997). A rapidly changing world: Some implications for training systems in the year 2001 and beyond. En M. A. Quiñones y A. Ehrenstein (Eds.): *Training for a rapidly changing workplace* (pp. 15-30). Washington: American Psychological Association.
- THIAGARAJAN, S. (1997). Instructional games, simulations, and role-plays. En R. L. Craig (Ed.): *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 517-533) (4th ed). New York: McGraw-Hill.
- THOMSON, P. y KOHLI, H. (1997). Health promotion training needs analysis: Análisis integral role for clinical nurses in Lanarkshire, Scotland. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 507-514.
- THORNTON, G.C. III (1980). Psychometric properties of self-appraisals of executive performance. *Personnel Psychology*, 33, 263-271.
- TORDERA, N. (1996). *Anàlisi de les funcions directives en instal·lacions esportives*. Tesis de Licenciatura. Facultat de Psicologia de València. Manuscrito no publicado.
- TORRES, E. (1990). El turismo en 1989: ¿crisis del sector o agotamiento del modelo?. *Economistas*, 41, 241-247.
- TOULSON, P. y SMITH, M. (1994). The relationship between organizational climate and employee perceptions of personnel management practices. *Public Personnel Management*, 23, 3, 453-468.

- TRINER, D.; GREENBERRY, A. y WATKINS, R. (1996). Training needs assessment: A contradiction in terms? *Educational technology*. November-December, 51-55.
- TYER, C.B. (1982). Employee performance appraisal in American state governments. *Public Personnel Management*, 11, 3, 199-212.
- ULRICH, D.; BROCKBANK, W.; YEUNG, A. K. y LAKE, D.G. (1995). Human resource competencies: an empirical assessment. *Human Resource Management*, 34, 4, 473-495.
- VARMA, A.; DENISI, A.S. y PETERS, L.H. (1996). Interpersonal affect and performance appraisal: A field study. *Personnel Psychology*, 49, 341-360.
- VERA, J.F.,. (1995). Los estudios de postgrado sobre turismo en España. *Estudios Turísticos*, 128, 11-21.
- VERA, J.F. (1992). El turismo. En J.A. Martínez, A. Pedreño y E. Reig (Dir.): *Estructura económica de la Comunidad Valenciana* (pp. 211-244). Madrid: Espasa Calpe.
- VERA, J.F. (1994). El modelo turístico del Mediterráneo español: Agotamiento y estrategias de reestructuración. *Papers de Turisme*, 14-15, 133-146.
- VERA, J.F. y MONFORT, V.M. (1994). Agotamiento de modelos turísticos clásicos. Una estrategia territorial para la cualificación: La experiencia de la Comunidad Valenciana. *Estudios Turísticos*, 123, 17-45.
- VINKENBURG, C.J. (1997). *Managerial behavior and effectiveness. Determinants, measurements issues and gender differences*. Tesis Doctoral. Amsterdam: Thesis Publishers.
- VON GLINOW, M.A. y MILLIMAN, J. (1990). Developing strategic international human resource management: prescriptions for multinational company success. *Journal of Management Issues*, 2, 91-104.
- WARD, P. (1997). *360-feedback*. London: Institute of Personnel and Development.
- WARFORD, L. (1995). Redesigning the system to meet the workplace training needs of the nation. *Leadership Abstracts*, 8, 1. World Wide Web Edition: <http://www.league.org/labs0195.html>
- WARR, P. (1998). Conferencia inaugural del *International Work Psychology Conference*. Sheffield, U.K., Julio.
- WARR, P. y BUNCE, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48, 347-275.
- WARR, P. y CONNER, M. (1992). Job competence and cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14, 91-127.
- WARREN, M.W. (1969). *Training for results*. Menlo Park: Addison-Wesley.
- WATKINS, R. y KAUFMAN, R. (1996). An update on relating needs assessment and needs analysis. *Performance Improvement*, 35, 10, 10-13.

- WEXLEY, K.N. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.
- WEXLEY, K.N. y BALDWIN, T.T. (1986a). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29, 503-520.
- WEXLEY, K.N. y BALDWIN, T.T. (1986b). Management development. *Yearly Review of Management of the Journal of Management*, 12, 2, 277-294.
- WEXLEY, K.N. y LATHAM, G.P. (1991). *Developing and training human resources in organizations*. (2ª ed.). New York: Harper Collins.
- WHITLEY, R. (1989). On the nature of managerial tasks and skills: their distinguishing characteristics and organizations. *Journal of Management Studies*, 26, 3, 209-224.
- WILLMAN, P. (1989). Human resources management in the service sector. En P. Jones (Ed.): *Management in service industries* (pp. 209-222). London: Pitman.
- WIMER, S. y NOWACK, K.M. (1998). 3 common mistakes using 360-degree feedback. *Training & Development*, May, 69-80.
- WOEHR, D.J. y HUFFCUTT, A.I. (1994). Rater training for performance appraisal: A quantitative review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 189-205.
- WOODALL, J. y WINSTANLEY, D. (1998). Understanding managerial work, roles and competencies. En *Management development. Strategy and practice* (pp. 65-90). Oxford: Blackwell.
- WRIGHT, P. (1984). Training budgets: Are they obsolete? *Journal of European Industrial Training*, 10, 1.
- WRIGHT, P.C. y GEROY, G.D. (1992). Needs analysis theory and the effectiveness of large-scale government-sponsored training programmes: A case study. *Journal of Management Development*, 11, 5, 16-27.
- YAMMARINO, F.J. y ATWATER, L.E. (1997). Do managers see themselves as others see them? Implications of self-other rating agreement for human resources management. *Organizational Dynamics*, 25, 4, 35-44.
- YUKL, G. y VAN FLEET, D.D. (1990). Theory and research on leadership in organizations. En M.D. Dunnette y Hough, L.M. (Eds.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Vol 3. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.
- ZALESNY, M.D. y KIRSCH, M.P. (1989). The effect of similarity on performance ratings and interrater agreement. *Human Relations*, 42, 81-96.
- ZEIGER, J.B. y CANEDAY, L. (1990). Competencies and knowledge required of graduates in recreation, parks and tourism. *Annals of Tourism Research*, 17, 4, 635-636.
- ZEMKE, R. (1998). How to do a needs assessment when you think you don't have time. *Training*, March, 38- 44.



ZEMKE, R. y KRAMLINGER, T. (1982). *Figuring things out: A trainer guide's to needs and task analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley.

ZONTUR (AGRUPACIÓN HOTELERA DE LAS ZONAS TURÍSTICAS DE ESPAÑA) (1997). *La formación continua en la hostelería turística española*. Madrid: ANK Gráfica

**ANEXO 1**

***INSTRUMENTOS DE MEDIDA***

## **ESTUDIO CUALITATIVO. PRINCIPALES CUESTIONES DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURA**

0. ¿Cuáles son los retos del sector turístico para los próximos años?

### **1. DESEMPEÑO DE PUESTOS DIRECTIVOS (COMPETENCIAS Y FORMACIÓN)**

1. ¿Podrías señalar los principales criterios de éxito empresarial de un hotel/restaurante?

2. ¿cuáles son las principales necesidades formativas para desempeñar el puesto de gerente de un hotel/restaurante?

3. ¿En qué medida los gerentes que actualmente desempeñan este cargo poseen la formación que estáis describiendo?

4. ¿Qué criterios se están utilizando par seleccionar a las personas que van a ocupar el puesto de gerencia de un hotel/restaurante?

5. ¿Cuál es la situación actual del mercado laboral respecto a la oferta de candidatos que reúnan los requisitos idóneos para cubrir este tipo de puestos? (reclutamiento)

6. ¿Cuál es la misión o áreas de responsabilidad posee el gerente de un hotel/restaurante?

7. ¿Qué distingue a un gerente de un hotel/restaurante eficaz de uno que no lo es, en términos de habilidades, conocimientos, actitudes hacia el negocio y los empleados, estilo de dirección, etc.?

### **2. CALIDAD DE LOS SERVICIOS TURÍSTICOS**

1. ¿Qué grado de interés y de preocupación por la calidad del servicio existe en este momento en el sector hotelero? ¿Se están llevando a cabo planes y se están utilizando técnicas concretas para la mejora de la calidad? ¿Cuáles?

2. Para mejorar la calidad del servicio turístico ¿Qué utilidad creen que tiene los principales acercamientos a la mejora de la calidad (ISO 9000; EFQM)? ¿Qué importancia tienen los distintos componentes y procesos de la organización? ¿Qué aspectos externos a la organización influyen más?

3. Quién debería definir la calidad del servicio turístico y como debería ser definida? Y ¿Quién y cómo debería evaluar la calidad de un servicio turístico?

### **3. USUARIOS DE LOS USUARIOS TURÍSTICOS**

1. ¿Cuáles son los principales motivos por los que los clientes utilizan los hoteles o restaurantes?

2. ¿Existen o no diferentes usuarios con distintos motivos para utilizar hoteles o restaurantes?
3. ¿Qué aspectos de la calidad del hotel valoran los distintos tipos de clientes?
4. ¿Qué aspectos favorecen la lealtad de los clientes y la expresión de quejas ante una situación insatisfactoria?

## **ESTUDIO CUANTITATIVO. INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

Apartados utilizado del *Cuestionario para el análisis del rol del gerente de hoteles y restaurantes*

¿Cuál de las siguientes alternativas cree usted que representa mejor la orientación estratégica de la empresa? (señalar sólo la más importante).

1	No tomar ninguna medida específica
2	Consolidar la posición existente
3	Retirada del mercado o de un segmento específico del mismo
4	Desarrollo de productos o servicios (existentes o de nueva implantación)
5	Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio
6	Penetración en nuevos segmentos o mercados
7	Diversificación de productos y/o servicios
8	Otras (especificar)

\* Señalar únicamente una alternativa en la columna enumerada a la izquierda

En el caso de haber recibido cursos de formación, enumere aquellos títulos o temas que han resultado relevantes para el desempeño de su puesto

	Tema o título	Horas	Financiado por*
1			
2			
3			
4			
5			

\* Indicar solamente si ha sido financiado por cuenta propia o por la empresa

¿Qué actividades formativas necesitaría para completar su formación como gerente?

	Tema
1	
2	
3	

¿Qué actividades formativas necesitaría para adaptarse a cambios futuros?

	Tema
1	
2	
3	

## ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS

Por favor, utilizando las escalas que le indicaré a continuación valore cada una de las siguientes áreas de conocimientos referidos al desempeño de su puesto de trabajo.

<b>Conocimientos</b>	<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>
1. Gestión económico-financiera				
2. Marketing y análisis de mercados				
3. Gestión de la calidad				
4. Salud laboral y prevención de riesgos en el trabajo				
5. Organización del trabajo				
6. Dirección de personas y equipos de trabajo				
7. Gestión de RR.HH.				
8. Productos y servicios de la oferta turística				
9. Perfil y comportamientos de los usuarios.				
10. Conocimiento sobre el entorno y el territorio				
11. Informática				
12. Idiomas				
13. Gestión comercial				
14. Gestión de alojamiento				
15. Gestión de alimentación y bebidas				
16. Gestión de programas de animación				
Otros (especificar)				

- Indique el nivel de formación que actualmente posee sobre cada uno de los siguientes aspectos o temas
- Indiqué en qué medida son importantes los conocimientos sobre cada uno de los siguientes aspectos o temas para el correcto desempeño de su puesto
- Indique a continuación cuál cree que es su nivel de competencias y habilidades (saber hacer) para aplicar cada uno de los siguientes aspectos o temas
- Indique la importancia de poseer las habilidades relacionadas con cada uno de los siguientes aspectos o temas

1. Nada	2. Poco	3. Algo	4. Bastante	5. Mucho
---------	---------	---------	-------------	----------

Por favor, de acuerdo con las escalas valore cada una de las siguientes características.<sup>42</sup>

<b>Características</b>	<b>a</b>	<b>b</b>
1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.		
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.		
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.		
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.		
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.		
6. Perseverancia y empeño en el logro de sus objetivos y metas.		
7. Disponibilidad para afrontar los cambios.		
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.		
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).		
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.		
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).		
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).		
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.		
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.		
15. Confianza en sus subordinados.		
16. Consideración de criterios éticos en la gestión.		
17. Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones.		
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.		
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.		
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.		
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.		
22. Tener una visión positiva de las cosas.		
23. Atención a los detalles. Disposición para atender a los pequeños detalles en el desarrollo de su trabajo.		
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.		
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.		
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.		
Otras capacidades que le permiten lograr lo que tiene que conseguir en su trabajo (especificar)		

a. Indique en qué medida Vd. reúne las siguientes características

b. Indique en qué medida es importante poseer cada una de las siguientes características para el correcto desempeño de su puesto

1. Nada	2. Poco	3. Algo	4. Bastante	5. Mucho
---------	---------	---------	-------------	----------

<sup>42</sup> Se ha utilizado la palabra característica, como sinónimo de competencia genérica, porque se ha considerado que es más fácil de entender.

**EMPLEADOS DE HOTELES Y RESTAURANTES**

Por favor, indique en qué medida considera que el gerente de su hotel / restaurante posee las siguientes características:

<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

1. Capacidad para expresar libremente sus pensamientos, opiniones y sentimientos ante los demás.....(.....)
2. Capacidad para superar las barreras o limitaciones que surgen en el desarrollo de su puesto de trabajo.....(.....)
3. Capacidad para argumentar sus propios juicios en la toma de decisiones.....(.....)
4. Confianza en sí mismo a la hora de conseguir los objetivos del puesto.....(.....)
5. Capacidad de gestión eficaz de su tiempo de trabajo.....(.....)
6. Perseverancia y empeño en el logro de sus objetivos y metas.....(.....)
7. Disponibilidad para afrontar los cambios.....(.....)
8. Imparcialidad y orientación hacia los problemas.....(.....)
9. Control de reacciones precipitadas en situaciones que producen emociones fuertes (p.e. agresividad, resignación, excitación).....(.....)
10. Capacidad para cambiar su conducta y su forma de pensar ante situaciones nuevas.....(.....)
11. Objetividad en los juicios (referido tanto a las personas como a las situaciones).....(.....)
12. Orientación hacia los otros (estar dispuesto a escuchar a los demás).....(.....)
13. Capacidad para adaptar su lenguaje, presencia física, comportamiento, etc. a las situaciones concretas de su trabajo.....(.....)
14. Tolerancia al estrés. Ser capaz de mantener la eficacia bajo situaciones de presión temporal, desacuerdo, conflicto, etc.....(.....)
15. Confianza en sus subordinados.....(.....)
16. Consideración de criterios éticos en la gestión.....(.....)
17. Responsabilidad con sus decisiones y actuaciones.....(.....)
18. Capacidad para mantener y crear un nivel de actividad elevado.....(.....)
19. Eficacia y agilidad para dar soluciones a los problemas que se detectan.....(.....)
20. Espíritu emprendedor. Buscar activamente nuevas oportunidades.....(.....)
21. Iniciativa para poner en marcha nuevos planes.....(.....)
22. Tener una visión positiva de las cosas.....(.....)
23. Atención a los detalles. Disposición para atender a los pequeños detalles en el desarrollo de su trabajo.....(.....)
24. Perseverancia ante los problemas e inconvenientes.....(.....)
25. Control para que las cosas se hagan en el tiempo previsto.....(.....)
26. Orientación hacia la consecución de los objetivos.....(.....)
27. Otras capacidades que le permiten lograr lo que tiene que conseguir en su trabajo (especificar).....(.....)

## **ANEXO 2**

# ***PRINCIPALES ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS***



## **RESULTADOS 1.** Análisis factoriales de las competencias genéricas

### IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

#### Autoeficacia

##### **KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			,754
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		70,230
	gl		10
	Sig.		,000

##### **Comunalidades**

	Inicial	Extracción
Importancia de poseer la competencia 1	1,000	,415
Importancia de poseer la competencia 2	1,000	,523
Importancia de poseer la competencia 3	1,000	,705
Importancia de poseer la competencia 4	1,000	,289
Importancia de poseer la competencia 5	1,000	,501

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,433	48,655	48,655	2,433	48,655	48,655
2	,933	18,652	67,307			
3	,649	12,983	80,290			
4	,574	11,485	91,775			
5	,411	8,225	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Matriz de componentes<sup>a</sup>

	Componente
	1
Importancia de poseer la competencia 1	,644
Importancia de poseer la competencia 2	,723
Importancia de poseer la competencia 3	,839
Importancia de poseer la competencia 4	,538
Importancia de poseer la competencia 5	,707

Método de extracción:  
Análisis de componentes principales.

- a. 1 componentes extraídos

## Autocontrol y relaciones interpersonales

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,782
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	134,713
	gl	21
	Sig.	,000

### Comunalidades

	Inicial	Extracción
Importancia de poseer la competencia 8	1,000	,515
Importancia de poseer la competencia 9	1,000	,346
Importancia de poseer la competencia 10	1,000	,412
Importancia de poseer la competencia 11	1,000	,528
Importancia de poseer la competencia 12	1,000	,371
Importancia de poseer la competencia 13	1,000	,678
Importancia de poseer la competencia 14	1,000	,276

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,126	44,652	44,652	3,126	44,652	44,652
2	1,081	15,436	60,089			
3	,860	12,290	72,379			
4	,660	9,435	81,814			
5	,491	7,017	88,831			
6	,445	6,360	95,191			
7	,337	4,809	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Matriz de componentes<sup>a</sup>

	Componente
	1
Importancia de poseer la competencia 8	,718
Importancia de poseer la competencia 9	,588
Importancia de poseer la competencia 10	,642
Importancia de poseer la competencia 11	,727
Importancia de poseer la competencia 12	,609
Importancia de poseer la competencia 13	,823
Importancia de poseer la competencia 14	,525

Método de extracción:  
Análisis de componentes principales.

- a. 1 componentes extraídos

## Proactividad

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,796
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	236,336
	gl	21
	Sig.	,000

### Comunalidades

	Inicial	Extracción
Importancia de poseer la competencia 18	1,000	,531
Importancia de poseer la competencia 19	1,000	,675
Importancia de poseer la competencia 20	1,000	,512
Importancia de poseer la competencia 21	1,000	,607
Importancia de poseer la competencia 24	1,000	,683
Importancia de poseer la competencia 25	1,000	,466
Importancia de poseer la competencia 26	1,000	,496

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,970	56,707	56,707	3,970	56,707	56,707
2	,977	13,958	70,665			
3	,615	8,790	79,456			
4	,541	7,723	87,179			
5	,412	5,883	93,062			
6	,307	4,390	97,452			
7	,178	2,548	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Matriz de componentes<sup>a</sup>

	Componente
	1
Importancia de poseer la competencia 18	,729
Importancia de poseer la competencia 19	,822
Importancia de poseer la competencia 20	,715
Importancia de poseer la competencia 21	,779
Importancia de poseer la competencia 24	,827
Importancia de poseer la competencia 25	,682
Importancia de poseer la competencia 26	,704

Método de extracción:  
Análisis de componentes principales.

- a. 1 componentes extraídos

## NIVEL EN LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS (SEGÚN LOS GERENTES)

### Autoeficacia

#### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,687
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	70,050
	gl	10
	Sig.	,000

#### Comunalidades

	Inicial	Extracción
competencia 1	1,000	,600
Competencia 2	1,000	,359
Competencia 3	1,000	,539
Competencia 4	1,000	,447
Competencia 5	1,000	,380

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

#### Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,325	46,507	46,507	2,325	46,507	46,507
2	1,010	20,191	66,698			
3	,704	14,074	80,772			
4	,564	11,283	92,054			
5	,397	7,946	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Matriz de componentes<sup>a</sup>

	Componen te
	1
competencia 1	,775
Competencia 2	,599
Competencia 3	,734
Competencia 4	,668
Competencia 5	,616

Método de extracción:  
Análisis de componentes  
principales.

- a. 1 componentes  
extraídos



### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			,652
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		80,315
	gl		21
	Sig.		,000

### Comunalidades

	Inicial	Extracción
Competencia 8	1,000	,332
Competencia 9	1,000	,234
Competencia 10	1,000	,328
Competencia 11	1,000	,580
Competencia 12	1,000	,255
Competencia 13	1,000	,457
Competencia 14	1,000	,300

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,486	35,518	35,518	2,486	35,518	35,518
2	1,074	15,345	50,863			
3	,903	12,899	63,762			
4	,859	12,271	76,034			
5	,745	10,644	86,678			
6	,561	8,010	94,688			
7	,372	5,312	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Matriz de componentes<sup>a</sup>

	Componen te
	1
Competencia 8	,576
Competencia 9	,484
Competencia 10	,573
Competencia 11	,762
Competencia 12	,505
Competencia 13	,676
Competencia 14	,548

Método de extracción:  
Análisis de componentes  
principales.

- a. 1 componentes  
extraídos

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			,516
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		113,050
	gl		21
	Sig.		,000

### Comunalidades

	Inicial	Extracción
Competencia 18	1,000	,251
Competencia 19	1,000	,444
Competencia 20	1,000	,437
Competencia 21	1,000	,632
Competencia 24	1,000	,228
Competencia 25	1,000	,186
Competencia 26	1,000	,263

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,440	34,860	34,860	2,440	34,860	34,860
2	1,244	17,765	52,625			
3	1,069	15,265	67,890			
4	,854	12,196	80,086			
5	,732	10,454	90,540			
6	,459	6,558	97,098			
7	,203	2,902	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Matriz de componentes<sup>a</sup>

	Componen te
	1
Competencia 18	,501
Competencia 19	,666
Competencia 20	,661
Competencia 21	,795
Competencia 24	,477
Competencia 25	,431
Competencia 26	,513

Método de extracción:  
Análisis de componentes  
principales.

- a. 1 componentes  
extraídos

## NIVEL EN LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS (SEGÚN LOS EMPLEADOS)

### Autoeficacia

#### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,855
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	183,091
	gl	10
	Sig.	,000

#### Comunalidades

	Inicial	Extracción
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 1	1,000	,615
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 2	1,000	,769
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 3	1,000	,792
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 4	1,000	,717
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 5	1,000	,507

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,400	67,992	67,992	3,400	67,992	67,992
2	,591	11,811	79,803			
3	,483	9,652	89,455			
4	,295	5,903	95,358			
5	,232	4,642	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Matriz de componentes<sup>a</sup>**

	Componen te
	1
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 1	,784
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 2	,877
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 3	,890
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 4	,847
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 5	,712

Método de extracción:  
Análisis de componentes principales.

- a. 1 componentes extraídos

Autocontrol y relaciones interpersonales

**KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,850
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	282,407
	gl	21
	Sig.	,000

**Comunalidades**

	Inicial	Extracción
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 8	1,000	,663
COM09_EM	1,000	,264
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 10	1,000	,714
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 11	1,000	,767
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 12	1,000	,740
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 13	1,000	,468
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 14	1,000	,545

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,159	59,419	59,419	4,159	59,419	59,419
2	,867	12,387	71,806			
3	,629	8,979	80,785			
4	,535	7,637	88,422			
5	,346	4,942	93,364			
6	,300	4,282	97,647			
7	,165	2,353	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Matriz de componentes<sup>a</sup>**

	Compone nte
	1
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 8	,814
COM09_EM	,514
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 10	,845
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 11	,876
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 12	,860
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 13	,684
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 14	,738

Método de extracción:  
Análisis de componentes  
principales.

- a. 1 componentes  
extraídos

## Proactividad

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,893
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	392,197
	gl	21
	Sig.	,000

**Comunalidades**

	Inicial	Extracción
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 18	1,000	,737
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 19	1,000	,789
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 20	1,000	,661
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 21	1,000	,693
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 24	1,000	,665
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 25	1,000	,661
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 26	1,000	,735

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,941	70,585	70,585	4,941	70,585	70,585
2	,641	9,152	79,737			
3	,389	5,551	85,288			
4	,335	4,791	90,079			
5	,290	4,142	94,221			
6	,253	3,614	97,835			
7	,152	2,165	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Matriz de componentes<sup>a</sup>**

	Compone nte
	1
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 18	,859
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 19	,888
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 20	,813
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 21	,832
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 24	,816
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 25	,813
Puntuación media de los EMPLEADOS para la competencia 26	,857

Método de extracción:  
Análisis de componentes  
principales.

a. 1 componentes  
extraídos

## RESULTADOS 2. Análisis factorial de las discrepancias percibidas en competencias técnicas

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,785
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	261,653
	gl	45
	Sig.	,000

### Comunalidades

	Inicial	Extracción
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 2	1,000	,714
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 3	1,000	,620
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 4	1,000	,764
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 5	1,000	,683
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 6	1,000	,819
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 7	1,000	,607
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 9	1,000	,510
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 10	1,000	,663
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 12	1,000	,678
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 13	1,000	,753

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### Varianza total explicada

Comp.t	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumul.	Total	% de la varianza	% acumul.	Total	% de la varianza	% acumul.
1	4,272	42,724	42,724	4,272	42,724	42,724	2,792	27,917	27,917
2	1,495	14,946	57,670	1,495	14,946	57,670	2,095	20,954	48,871
3	1,043	10,432	68,103	1,043	10,432	68,103	1,923	19,231	68,103
4	,731	7,315	75,418						
5	,617	6,174	81,591						
6	,571	5,711	87,302						
7	,421	4,213	91,516						
8	,360	3,599	95,114						
9	,248	2,482	97,596						
10	,240	2,404	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



**Matriz de componentes<sup>a</sup>**

	Componente		
	1	2	3
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 2	,663	-,518	8,084E-02
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 3	,721	-,200	,247
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 4	,618	6,681E-02	,614
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 5	,612	,424	-,358
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 6	,708	,140	-,546
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 7	,701	,289	-,180
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 9	,533	,434	,194
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 10	,511	,562	,292
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 12	,691	-,440	-8,15E-02
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 13	,736	-,448	-,102

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 2	,835	7,471E-02	,105
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 3	,656	,130	,416
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 4	,419	-6,92E-02	,764
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 5	8,536E-02	,777	,268
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 6	,343	,837	3,412E-02
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 7	,257	,639	,365
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 9	6,365E-02	,346	,621
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 10	-3,77E-02	,321	,747
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 12	,786	,240	4,563E-02
discrepancia percibida en (ctos. + habs./2) tema 13	,821	,276	4,866E-02

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

**Matriz de transformación de las componentes**

Componente	1	2	3
1	,684	,546	,484
2	-,726	,444	,525
3	,072	-,710	,700

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

**RESULTADOS 3. Análisis factoriales de las dimensiones de discrepancias percibidas en competencias genéricas**

**AUTOEFICACIA**

**KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,628
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	52,427
	gl	10
	Sig.	,000

**Comunalidades**

	Inicial	Extracción
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 1	1,000	,529
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 2	1,000	,477
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 3	1,000	,488
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 4	1,000	9,347E-02
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 5	1,000	,509

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,097	41,932	41,932	2,097	41,932	41,932
2	1,098	21,963	63,895			
3	,779	15,589	79,484			
4	,612	12,234	91,718			
5	,414	8,282	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Matriz de componentes<sup>a</sup>**

	Compone nte
	1
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 1	,727
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 2	,690
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 3	,699
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 4	,406
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 5	,714

Método de extracción:  
Análisis de componentes  
principales.

a. 1 componentes  
extraídos

## AUTOCONTROL Y RELACIONES INTERPERSONALES

### **KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,772
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	129,902
	gl	21
	Sig.	,000

**Comunalidades**

	Inicial	Extracción
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 8	1,000	,321
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 9	1,000	,389
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 10	1,000	,521
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 11	1,000	,586
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 12	1,000	,373
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 13	1,000	,530
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 14	1,000	,444

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,163	45,179	45,179	3,163	45,179	45,179
2	,901	12,866	58,045			
3	,841	12,018	70,062			
4	,738	10,547	80,609			
5	,620	8,861	89,470			
6	,408	5,826	95,296			
7	,329	4,704	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



**Matriz de componentes <sup>a</sup>**

	Compon nte
	1
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 8	,566
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 9	,623
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 10	,722
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 11	,765
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 12	,610
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 13	,728
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 14	,666

Método de extracción:  
Análisis de componentes  
principales.

a. 1 componentes  
extraídos

## PROACTIVIDAD

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.644
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	106,285
	gl	21
	Sig.	,000

**Comunalidades**

	Inicial	Extracción
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 18	1,000	,441
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 19	1,000	,362
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 20	1,000	,386
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 21	1,000	,445
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 24	1,000	,366
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 25	1,000	,173
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 26	1,000	,515

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,687	38,386	38,386	2,687	38,386	38,386
2	1,263	18,043	56,429			
3	,924	13,195	69,624			
4	,767	10,957	80,581			
5	,600	8,565	89,147			
6	,459	6,556	95,703			
7	,301	4,297	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Matriz de componentes** <sup>a</sup>

	Compone nte
	1
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 18	,664
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 19	,601
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 20	,621
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 21	,667
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 24	,605
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 25	,415
Discrepancias percibidas en puntuaciones directas para la competencia 26	,718

Método de extracción:  
Análisis de componentes  
principales.

- a. 1 componentes  
extraídos

**RESULTADOS 4.** Análisis de regresión múltiple “paso a paso” para el factor de discrepancias percibidas en “Marketing y calidad”

**Variables introducidas/eliminadas** <sup>a</sup>

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores)		Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar <= ,050, Probabilidad de F para salir >= ,100).
2	antigüedad en el puesto actual (en años)		Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar <= ,050, Probabilidad de F para salir >= ,100).

a. Variable dependiente: Punt. factorial 1 en discrepancia técnica

**Resumen del modelo**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,419 <sup>a</sup>	,176	,162	,8896454
2	,510 <sup>b</sup>	,260	,234	,8504040

a. Variables predictoras: (Constante), Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores)

b. Variables predictoras: (Constante), Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores), antigüedad en el puesto actual (en años)

**ANOVA<sup>c</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	9,798	1	9,798	12,379	,001 <sup>a</sup>
	Residual	45,905	58	,791		
	Total	55,703	59			
2	Regresión	14,481	2	7,241	10,012	,000 <sup>b</sup>
	Residual	41,222	57	,723		
	Total	55,703	59			

a. Variables predictoras: (Constante), Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores)

b. Variables predictoras: (Constante), Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores), antigüedad en el puesto actual (en años)

c. Variable dependiente: Punt. factorial 1 en discrepancia técnica

**Coefficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones		
		B	Error típ.	Beta			Orden cero	Parcial	Semiparc
1	(Constante)	-1,159	,354		-3,3	,002			
	Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores)	,812	,231	,419	3,5	,001	,419	,419	,419
2	(Constante)	-,564	,411		-1,4	,175			
	Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores)	,602	,236	,311	2,6	,013	,419	,320	,291
	antigüedad en el puesto actual (en años)	-4,20E-02	,017	-,310	-2,5	,014	-,419	-,319	-,290

a. Variable dependiente: Punt. factorial 1 en discrepancia técnica

**VARIABLES EXCLUIDAS<sup>c</sup>**

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	
1	nivel de estudios completado	,215 <sup>a</sup>	1,693	,096	,219	,855
	Número de cursos de formación continua recibidos	,170 <sup>a</sup>	1,340	,185	,175	,875
	antigüedad en el puesto actual (en años)	-,310 <sup>a</sup>	-2,54	,014	-,319	,877
2	nivel de estudios completado	,184 <sup>b</sup>	1,502	,139	,197	,846
	Número de cursos de formación continua recibidos	,182 <sup>b</sup>	1,511	,136	,198	,874

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores)

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Tamaño del establecimiento (por nº de trabajadores), antigüedad en el puesto actual (en años)

c. Variable dependiente: Punt. factorial 1 en discrepancia técnica



**RESULTADOS 5. ANOVA de un factor. Análisis de varianza de los factores de discrepancias percibidas en función de la orientación estratégica de la empresa**

			N	Media	Desviación típica	Error típico
Punt. factorial 1 en discrepancia técnica	Orientación estratégica empresa	Consolidar posición existente	16	-,4052052	,9769357	,2442339
		Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio	42	,1962180	,8230638	,1270015
		Desarrollar/penetrar/diversificar	4	-,8282764	1,5304070	,7652035
		Total	62	-2,5E-02	,9587095	,1217562
Punt. factorial 2 en discrepancia técnica	Orientación estratégica empresa	Consolidar posición existente	16	,2584409	,8583070	,2145768
		Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio	42	-,2480841	,9722234	,1500173
		Desarrollar/penetrar/diversificar	4	,5682961	1,1807882	,5903941
		Total	62	-6,5E-02	,9807408	,1245542
Punt. factorial 3 en discrepancia técnica	Orientación estratégica empresa	Consolidar posición existente	16	,2135746	,9335499	,2333875
		Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio	42	-,1228877	1,0399952	,1604747
		Desarrollar/penetrar/diversificar	4	-,3175853	1,0946691	,5473345
		Total	62	-4,9E-02	1,0133032	,1286896
factor (discrepancias) en AUTOEFICACIA	Orientación estratégica empresa	Consolidar posición existente	20	,1308567	,9718857	,2173202
		Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio	42	8,48E-02	,7699749	,1188097
		Desarrollar/penetrar/diversificar	4	-1,15788	2,0144369	1,007218
		Total	66	2,34E-02	,9639555	,1186547
factor (discrepancias) en ATOCTROL Y REL. INTERP.	Orientación estratégica empresa	Consolidar posición existente	21	6,82E-03	1,0713007	,2337770
		Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio	41	6,65E-02	,8887870	,1388052
		Desarrollar/penetrar/diversificar	5	-,3170372	1,6031929	,7169697
		Total	67	1,92E-02	,9961471	,1216987
factor (discrepancias) en PROACTIVIDAD	Orientación estratégica empresa	Consolidar posición existente	19	-,1142629	1,0202112	,2340525
		Consolidar y ampliar el actual mercado del negocio	41	-8,4E-02	,8967485	,1400486
		Desarrollar/penetrar/diversificar	5	,3694296	1,0071129	,4503946
		Total	65	-5,8E-02	,9350866	,1159832

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Punt. factorial 1 en discrepancia técnica	Inter-grupos	6,949	2	3,475	4,174	,020
	Intra-grupos	49,117	59	,832		
	Total	56,067	61			
Punt. factorial 2 en discrepancia técnica	Inter-grupos	4,686	2	2,343	2,561	,086
	Intra-grupos	53,987	59	,915		
	Total	58,673	61			
Punt. factorial 3 en discrepancia técnica	Inter-grupos	1,621	2	,810	,784	,461
	Intra-grupos	61,013	59	1,034		
	Total	62,634	61			
Punt. factorial en discrep. en AUTOEFICACIA	Inter-grupos	5,971	2	2,985	3,456	,038
	Intra-grupos	54,428	63	,864		
	Total	60,399	65			
Punt. factorial en discrep. en ATOCTR. Y R. INTERP.	Inter-grupos	,660	2	,330	,326	,723
	Intra-grupos	64,832	64	1,013		
	Total	65,492	66			
Punt. factorial en discrep. en PROACTIVIDAD	Inter-grupos	1,002	2	,501	,565	,571
	Intra-grupos	54,958	62	,886		
	Total	55,961	64			

**RESULTADOS 6.** Comparación de las distribuciones de frecuencias de las actividades formativas presentes – futuras

**GESTIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA**

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 1 * Existencia de N. PRESENTE para la compet. 1	80	100,0%	0	,0%	80	100,0%

**Tabla de contingencia Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 1 \* Existencia de N. PRESENTE para la compet. 1**

Recuento

		Existencia de N. PRESENTE para la compet. 1		Total
		Necesidad no prioritaria	Necesidad prioritaria	
Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 1	Necesidad no prioritaria	60	17	77
	Necesidad prioritaria	1	2	3
Total		61	19	80

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar N de casos válidos	80	,000 <sup>a</sup>

a. Distribución binomial utilizada

## GESTIÓN DE LA CALIDAD

### Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 3 * Existencia de N. PRESENTE para la compet. 3	80	100,0%	0	,0%	80	100,0%

**Tabla de contingencia Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 3 \* Existencia de N. PRESENTE para la compet. 3**

Recuento

		Existencia de N. PRESENTE para la compet. 3		Total
		Necesidad no prioritaria	Necesidad prioritaria	
Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 3	Necesidad no prioritaria	65	12	77
	Necesidad prioritaria	3		3
Total		68	12	80

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar N de casos válidos	80	,035 <sup>a</sup>

a. Distribución binomial utilizada

## INFORMÁTICA

### Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Existencia de N. PRESENTE para la compet. 11 *	80	100,0%	0	,0%	80	100,0%
Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 11						

**Tabla de contingencia Existencia de N. PRESENTE para la compet. 11 \* Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 11**

Recuento

		Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 11		Total
		Necesidad no prioritaria	Necesidad prioritaria	
Existencia de N. PRESENTE para la compet. 11	Necesidad no prioritaria	46	23	69
	Necesidad prioritaria	5	6	11
Total		51	29	80

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar N de casos válidos	80	,001 <sup>a</sup>

a. Distribución binomial  
utilizada

**IDIOMAS**

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Existencia de N. PRESENTE para la compet. 12 *	80	100,0%	0	,0%	80	100,0%
Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 12						

**Tabla de contingencia Existencia de N. PRESENTE para la compet. 12 \* Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 12**

Recuento

		Existencia de N. F. FUTURA para la compet. 12		Total
		Necesidad no prioritaria	Necesidad prioritaria	
Existencia de N. PRESENTE para la compet. 12	Necesidad no prioritaria	60	8	68
	Necesidad prioritaria	7	5	12
Total		67	13	80

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar N de casos válidos	80	1,000 <sup>a</sup>

a. Distribución binomial utilizada



**RESULTADOS 7.** Regresiones logísticas entre las discrepancias percibidas en competencias y las demandas formativas prioritarias de los temas más demandados

**GESTIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA**

Total number of cases: 80 (Unweighted)  
 Number of selected cases: 80  
 Number of unselected cases: 0

Number of selected cases: 80  
 Number rejected because of missing data: 6  
 Number of cases included in the analysis: 74

Dependent Variable Encoding:

Original Value	Internal Value
1	0
2	1

—

Dependent Variable.. NF\_T01C Existencia de N. F.  
 (disponibilidad para forma  
 rse) para la compet. 1

Beginning Block Number 0. Initial Log Likelihood Function

-2 Log Likelihood 84,306302

\* Constant is included in the model.

Beginning Block Number 1. Method: Enter

Variable(s) Entered on Step Number

1.. DI\_TEC01 discrepancia percibida en (ctos. + habs./2)  
 tema 1

Estimation terminated at iteration number 3 because  
 Log Likelihood decreased by less than ,01 percent.

-2 Log Likelihood	79,478
Goodness of Fit	76,471
Cox & Snell - R <sup>2</sup>	,063
Nagelkerke - R <sup>2</sup>	,093

	Chi-Square	df	Significance
Model	4,828	1	,0280

Block	4,828	1	,0280
Step	4,828	1	,0280

Classification Table for NF\_T01C  
The Cut Value is ,50

Percent Correct		Observed		Predicted		
				No dispuesto a f	Dispuesto a form	Overall
		N	I	D		
No dispuesto a f	N	54	I	1	I	
98,18%						
Dispuesto a form	D	18	I	1	I	
5,26%						
						Overall
						74,32%

----- Variables in the Equation -----  
-----

Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R
DI_TEC01	-,5978	,2846	4,4133	1	,0357	-,1692
Constant	-1,8406	,4861	14,3352	1	,0002	

## IDIOMAS

Total number of cases: 80 (Unweighted)  
Number of selected cases: 80  
Number of unselected cases: 0

Number of selected cases: 80  
Number rejected because of missing data: 7  
Number of cases included in the analysis: 73

Dependent Variable Encoding:

Original Value	Internal Value
1	0
2	1

—

Dependent Variable.. NF\_T012C Existencia de N. F.  
(disponibilidad para forma  
rse) para la compet. 12

Beginning Block Number 0. Initial Log Likelihood Function

-2 Log Likelihood 85,726845

\* Constant is included in the model.

Beginning Block Number 1. Method: Enter

Variable(s) Entered on Step Number

1.. DI\_TEC12 discrepancia percibida en (ctos. + habs./2)  
tema 12

Estimation terminated at iteration number 3 because  
Log Likelihood decreased by less than ,01 percent.

-2 Log Likelihood	80,483
Goodness of Fit	73,712
Cox & Snell - R <sup>2</sup>	,069
Nagelkerke - R <sup>2</sup>	,100

	Chi-Square	df	Significance
Model	5,243	1	,0220
Block	5,243	1	,0220
Step	5,243	1	,0220

Classification Table for NF\_T012C

The Cut Value is ,50

Percent Correct		Observed		Predicted		
				No dispuesto a f	Dispuesto a form	Overall
		N	I	D		
No dispuesto a f	N	51	I	2	I	
96,23%						
Dispuesto a form	D	19	I	1	I	
5,00%						
						71,23%

----- Variables in the Equation -----  
-----

Variable Exp(B)	B	S.E.	Wald	df	Sig	R
DI_TEC12	-,4952	,2236	4,9049	1	,0268	-,1841
Constant	-1,6144	,4197	14,7957	1	,0001	

## SALUD LABORAL Y PREVENCIÓN DE RIESGOS EN EL TRABAJO

Total number of cases: 80 (Unweighted)  
Number of selected cases: 80  
Number of unselected cases: 0

Number of selected cases: 80  
Number rejected because of missing data: 6  
Number of cases included in the analysis: 74

Dependent Variable Encoding:

Original Value	Internal Value
1	0
2	1

—

Dependent Variable.. NF\_TO7C Existencia de N. F.  
(disponibilidad para forma  
rse) para la compet. 7

Beginning Block Number 0. Initial Log Likelihood Function

-2 Log Likelihood 50,696143

\* Constant is included in the model.

Beginning Block Number 1. Method: Enter

Variable(s) Entered on Step Number

1.. DI\_TEC07 discrepancia percibida en (ctos. + habs./2)  
tema 7

Estimation terminated at iteration number 4 because  
Log Likelihood decreased by less than ,01 percent.

-2 Log Likelihood	48,474
Goodness of Fit	69,375
Cox & Snell - R <sup>2</sup>	,030
Nagelkerke - R <sup>2</sup>	,060

	Chi-Square	df	Significance
Model	2,222	1	,1361
Block	2,222	1	,1361
Step	2,222	1	,1361

Classification Table for NF\_TO7C

The Cut Value is ,50

Percent Correct		Observed		Predicted		
				No dispuesto a f	Dispuesto a form	Overall
		N	I	D		
No dispuesto a f	N	66	I	0	I	100,00%
Dispuesto a form	D	8	I	0	I	,00%
						89,19%

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R
DI_TEC07	-,7782	,5354	2,1127	1	,1461	-,0471
Constant	-2,8281	,6901	16,7931	1	,0000	