

Í N D E X

PAG.

Presentació/Introducció: Recursos humanos; formación, satisfacción e incentivos JUSTO HERRERA	5/12
ARTICLES	
Empleo y trabajo desde la perspectiva local JOSEP ANTONI YBARRA	15/34
El aprendizaje a lo largo de la vida y la ciudadanía europea MANUEL GARCÍA FERRANDO Y PABLO OÑATE RUBALCABA	35/60
Revisión de las tendencias en el estudio de las necesidades de formación en contextos organizacionales SONIA AGUT, ROSA GRAU GUMBAU Y JOSÉ MARÍA PEIRÓ SILLA	61/71
La formación en la sociedad de la información: el caso de Telefónica de España ENRIQUE CLAVER CORTÉS, JOSÉ LUIS GASCÓ GASCÓ Y ANTONIO ENRIQUE LÓPEZ RUIZ	73/87
Aproximaciones al aprendizaje organizacional PILAR GONZÁLEZ NAVARRO, ROSARIO ZURRIAGA LLORENS Y ÁNGEL MARTÍNEZ MORENO	89/104
Alteraciones en las prácticas de gestión de recursos humanos y violación del contrato psicológico: implicaciones para las actitudes y la intención de abandonar la organización de los empleados MARÍA JOSÉ CHAMBEL Y JOSÉ MARÍA PEIRÓ	105/131

Relación de las características demográficas y las percepciones
del clima laboral con la satisfacción en el trabajo
de los empleados públicos
LORENZO REVUELTO TABOADA Y RAFAEL FERNÁNDEZ GUERRERO 133/161

Economía de las organizaciones y aportaciones de ordenación
de incentivos a la función de recursos humanos
FERNANDO J. PERIS, MARTA PERIS ORTIZ Y CARLOS RUEDA ARMENGOT 163/177

RECENSIONS

Cabello Martínez, M. J. (2002): "Educación Permanente
y Educación Social. Controversias y compromisos"
por MARÍA JOSÉ BRIOSO VALCÁRCEL 181/183

Cruz, Isabel de la (coord.) y M.^a Isabel Jociles, Andrés Piqueras,
Ana M.^a Rivas (2002): "Introducción a la antropología
para la intervención social"
por FÁTIMA PERELLÓ TOMÁS 184/188

Alberdi, Inés y Natalia Matas (2002): "La violencia doméstica.
Informe sobre los malos tratos a mujeres en España"
por BEATRIZ SANTAMARINA CAMPOS 189/192

ABSTRACTS 193/196

NOTES BIOGRÀFIQUES 197/200

RECURSOS HUMANOS; FORMACIÓN, SATISFACCIÓN E INCENTIVOS

JUSTO HERRERA GÓMEZ

DEPARTAMENTO DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS (JUAN JOSÉ RENAU PIQUERAS)
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El mercado de trabajo, el empleo, los recursos humanos y su dirección, la formación, el aprendizaje, las competencias, la satisfacción, los incentivos, y una relación mucho más amplia de conceptos afines, son habitualmente abordados por investigadores de muy diversas áreas dentro de las ciencias sociales. A veces perdemos la oportunidad de conseguir un grado más de calidad en los trabajos elaborados, por las limitaciones que conlleva parcelar el conocimiento científico en disciplinas.

Un autor del área de administración de empresas, Gareth Morgan, utilizaba un viejo cuento indio para justificar porqué, según él, no es conveniente tratar de comprender la *administración de las organizaciones* desde una sola “metáfora” o enfoque (Morgan, 1990; p. 328). El cuento *de los seis hombres ciegos y el elefante*¹, dice que cada uno de los seis ciegos, que no conocían lo que era un elefante, se fueron acercando a él con el propósito de experimentar lo que era. *El primer hombre* palpó un colmillo, y se apartó diciendo a los que le rodeaban que el elefante es *como una lanza*, duro y terminado en punta. *El segundo* tocó el costado del animal, y se volvió proclamando que no tenía razón su compañero, que el elefante era *como un*

¹ El mismo ya fue recogido por Haire (1959) para resaltar el carácter prural y multifacético del estudio de las organizaciones.

muro. El tercero, tocando una pata, describió que era como un árbol. El cuarto, que tocó la trompa, defendía que era como una serpiente. El quinto, que había tocado las grandes orejas, pensó que era como un abanico. Y el sexto, que tocó la cola, defendía que era más parecido a una cuerda.

Los seis discutían acaloradamente defendiendo su comprensión de lo que era un elefante, que, por otra parte, estaba basada en el hecho experimentado de haberlo tocado con las propias manos, cuando el elefante empezó a moverse. En ese momento, el hombre que seguía pegado a la pata fue golpeado y pisoteado, el que estaba agarrado al rabo empezó a ser zarandeado, y el resto fueron también sacudidos, golpeados y salpicados con agua y estiércol.

Aunque prácticamente nunca un ejemplo simple puede ser suficientemente representativo para explicar una realidad compleja, como es el estudio de las personas y las organizaciones, el viejo cuento indio puede servirnos de acicate para recordar que en cualquier investigación o análisis, la aproximación que tenemos a la realidad siempre es bastante limitada, y cuantas más opiniones y *sentidos* se utilicen, más se podrán reducir los sesgos y limitaciones de las conclusiones.

Esta es la filosofía que subyace desde su nacimiento en la revista *Arxius*, y con ella hemos tratado de dar forma a nuestra revisión del campo de los recursos humanos.

De ahí que nos planteemos, como propósito de un monográfico que trata de reflejar parte de la investigación en Dirección de recursos humanos, conocer un abanico lo más amplio posible (difícilmente será lo bastante completo) de puntos de vista y opiniones que guarden relación con el concepto de los recursos humanos.

En este número se incluyen trabajos de autores pertenecientes a la psicología social, la sociología, la economía, y la teoría de la administración (*management*), y sin embargo, no suponen la totalidad de disciplinas que trabajan sobre temas laborales y de empleo (han quedado fuera, y podrían formar parte de algún trabajo similar posterior, disciplinas como el derecho del trabajo, la antropología, y otras)

El reconocimiento de este carácter multifacético, y de la diversidad de áreas interesadas por el tema de los recursos humanos, es una idea ya clásica. Cuando se revisan los planteamientos que han ido apareciendo, y consolidándose, en el estudio de los recursos humanos y las organizaciones, los autores de las diferentes disciplinas también suelen recurrir a la naturaleza multidisciplinar del mismo. No obstante:

- La selección de las disciplinas que se unen a la propia varía de unas revisiones a otras. Por ejemplo, Weinert (1985; p. 14), mencionaba a los psi-

cólogos de la organización, los sociólogos, teóricos de la organización y economistas (recordemos que Weinert trabaja sobre psicología de las organizaciones). Mientras que economistas como Monchón (1990) hablan de las otras ciencias, además de la economía, que se ocupan del estudio de la actividad humana, mencionando a la filosofía, la historia, el derecho, la geografía, la antropología, la psicología y la sociología (por el lado de las ciencias sociales) junto a la estadística y la matemática (sin mencionar para nada a la teoría de la administración).

- Además, las menciones que se hacen a las demás disciplinas suelen ser bastante simplificadoras, resaltando más sus debilidades que los aspectos que podrían enriquecer a la disciplina propia, y con escasas o nulas menciones al efecto que los enfoques de las otras disciplinas pudiesen tener en la aparición de puntos de vista dentro de la propia.

Nosotros queremos hacer algo más que reconocer lo obvio, con la revista *Arxius* tratamos de ofrecer un cauce para compartir investigación e ideas. Siguiendo a Pugh (1966; p. 235), se puede indicar que el estudio de las organizaciones sociales debe considerarse como una ciencia multidisciplinar, que emerge con la influencia de la psicología y la sociología, pero que tiene, también, sus raíces en la economía, la teoría de la administración y la ingeniería de producción.

Si dentro de dicho estudio nos centramos en los aspectos vinculados con el comportamiento *en* esas organizaciones sociales, se reduce el número de esas disciplinas, así como el número de aspectos a analizar dentro de cada una de ellas, pero no en gran medida. Y sin embargo se incorporarían otras áreas (como el derecho del trabajo, la antropología, la salud (laboral), etc.)

Resulta paradójico que se tomen temas y campos de estudio que a veces tienen escasa implantación en el propio contexto sociocultural, porque son temas propuestos por investigadores de nuestra disciplina en EEUU (dada la excesiva dependencia que la mayoría de comunidades científicas tienen de las publicaciones y revistas norteamericanas). Y, sin embargo, rara vez seamos capaces de programar investigaciones con equipos multidisciplinarios de investigadores de facultades, o incluso departamentos, que tenemos a escasos metros de nuestros despachos.

Siendo ambos tipos de colaboración necesarios, se podría fácilmente observar como mientras en el segundo tipo se producirían todos los efectos positivos de la complementariedad entre talentos y enfoques para la mejora y avance científico; en el primer caso sólo se da la comunicación en un único sentido (de allá hacia acá), y aunque hay investigadores latinoamericanos, europeos, asiáticos, etc. que visitan EEUU y cooperan con sus investigadores, lo habitual es que lo que ocurra sea una socialización del visitante en

los planteamientos de los anfitriones, y es mínima la consideración de otros contextos y modelos socioculturales diferentes a los norteamericanos, lo que empobrece el marco teórico de referencia y la capacidad de muchas ciencias sociales de explicar sus aportaciones, desde la diversidad sociocultural del mundo, y no de un solo país y modelo.

Los principios de cualquier ciencia social no deben estar ligados a naciones o culturas particulares, pero es muy difícil para el investigador discernir qué parte de los esquemas mentales, que ha asimilado a través de su estudio y de sus observaciones de la realidad, poseen ese carácter de generalidad que debe exigirse a un principio científico, y qué parte está sesgada por el contexto más próximo que le rodea.

En la relación de trabajos que finalmente ha incorporado nuestro número monográfico tratamos de integrar estos principios, y creemos haber conseguido un grupo de trabajos especialmente valiosos y significativos.

Resultará obvio observar como los diferentes trabajos recogidos no han sido elaborados con el fin de presentar un estado de la cuestión de cada disciplina sobre el tema de los recursos humanos. Sino que muestran un tema concreto sobre el que los investigadores se encuentran en estos momentos trabajando.

Sin ningún espíritu de interpretar esto como significativo, casualmente o no, se puede observar la coincidencia entre los trabajos recibidos, y también entre los finalmente publicados, de algunas temáticas, e incluso paralelismos que van más allá, entre investigadores y campos diferentes.

Así, el trabajo del profesor Ybarra reproduce un seminario de gran interés que impartió en mayo de 2001 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Valencia. Entre las sugestivas ideas que presenta, destaca el concepto de "capital territorial", definido como el conjunto de elementos que de manera concreta actúan en un territorio y no en otro, y su propuesta de dar un impulso mayor para que puedan desarrollarse los emergentes "pactos territoriales para el empleo", como una medida instrumental para llevar a cabo políticas de concentración y movilización de recursos, de acuerdo con los agentes sociales y las administraciones regionales y locales (tal y como promueve la propia Unión Europea).

La otra gran aportación del trabajo es la descripción que ofrece del funcionamiento de estos mercados de trabajo locales y sus elementos diferenciales, y cómo dichos elementos diferenciales sugieren políticas y formas de actuar que van claramente en contra de los principios neoliberales y keynesianos.

Por último, el profesor Ybarra ofrece una relación de propuestas en cuanto a políticas y medidas convenientes para dotar de la eficacia necesaria a las políticas locales de empleo.

El trabajo de los profesores García Ferrando y Oñate presenta los resultados de una investigación realizada sobre la opinión de diferentes expertos (directores de recursos humanos, responsables de asociaciones profesionales y sindicales, de centros educativos y universidades, y autoridades gubernamentales) de siete países representativos de la UE sobre el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning* –LLL–), y apoyada también en la revisión de diferentes bases de datos y estudios afines.

Se trata de la primera fase de una investigación más ambiciosa que analizará los aspectos más relevantes de un desarrollo común europeo de este tipo de aprendizaje (LLL).

El trabajo de los profesores García Ferrando y Oñate muestra, entre sus resultados más relevantes, que existen algo así como dos velocidades distintas entre los países de la UE en la forma en la que conciben el LLL. Así, en países como España, Italia y Bélgica la concepción más generalizada sobre esta cuestión es básicamente instrumentalista (formar para la empleabilidad y mejora profesional). Mientras, en países como Gran Bretaña, Francia, Alemania y Suecia el LLL estaría pasando a una segunda fase en la que no sólo se buscan los objetivos instrumentales, sino que también se incorporan objetivos personales-sociales² (como una herramienta imprescindible para desenvolverse en las cambiantes sociedades contemporáneas).

También el trabajo identifica diferencias entre países con respecto al intervencionismo gubernamental en estos temas, la tradición en la consideración del concepto y la relación entre la oferta y la demanda de los procesos formativos.

El trabajo de los profesores Agut, Grau y Peiró también menciona el concepto de *lifelong learning*, y lo sitúa en el contexto de la formación continua, campo sobre el que los tres autores del trabajo presentan una línea investigadora sólida, y que confluye para realizar esa revisión de las tendencias en el estudio de las necesidades de formación en contextos organizativos, sobre la que trata el trabajo.

Los profesores Agut, Grau y Peiró relacionan algunos de los enfoques más innovadores sobre análisis de necesidades de formación/competencias, y describen los postulados básicos de los principales modelos existentes sobre el tema: el de Herbert y Doverspike; el de Goldstein³; el de Bee y Bee; y el de Peiró y colaboradores.

² En las habilidades personales y sociales se incluye la capacitación profesional más generalista y orientada a los potenciales (precisamente aparecen el management y los recursos humanos, entre otras) junto a otras habilidades sociales. Frente a esto, los planteamientos instrumentalistas estarían más orientados a la adquisición de contenidos para el empleo (*job oriented*).

³ Desarrollado sobre la base del trabajo de McGehee y Thayer.

En dichos modelos se describen procesos concretos de detección de necesidades de formación y de implementación de medidas, con lo que la revisión del tema de la formación que se puede observar en los diferentes trabajos que incluimos en el número completa todo el recorrido (desde lo más general a lo concreto y procedimental).

Concreción que se manifiesta incluso en el caso de una organización (Telefónica) y un soporte específico (las nuevas tecnologías de la información), en el trabajo de los profesores Claver, Gascó y López. En dicho trabajo la empleabilidad es abordada desde el ámbito exclusivamente organizativo, analizándose la influencia que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen sobre la eficacia de los departamentos de recursos humanos de las organizaciones, y en especial sobre el ámbito de la formación. Y lo hacen, fundamentalmente, a través del análisis de los esfuerzos realizados en este campo por una de las principales compañías españolas (Telefónica).

El uso de sistema de *intranet* por los propios departamentos de recursos humanos de las organizaciones es un tema que cuenta ya con una bibliografía suficientemente abundante entre los investigadores en *management*. En el caso de Telefónica, los profesores Claver, Gascó y López muestran como la apuesta de esta compañía por la “teleformación” (sistema de formación a distancia) y por su actual “Red Teledidáctica” (RTD), integrada dentro de la *intranet* corporativa, han ofrecido unos resultados interesantes: formación a la carta, acceso amplio a materiales y cursos, o interacción entre formadores y alumnos.

La reciente evolución de estos sistemas hacia el sistema bautizado como “a+”, reflejan el dinamismo de este tema y su clara relación con las nuevas oportunidades tecnológicas.

El trabajo de los profesores González, Zurriaga y Martínez se plantea delimitar y revisar el concepto de AO (Aprendizaje Organizacional u Organizativo), frente al aprendizaje individual, fundamentalmente a través de la revisión de la literatura existente sobre el tema.

En la revisión que realizan es importante, especialmente para el espíritu de nuestra revista, que no se limitan a estructurar las aportaciones provenientes de la psicología social, sino que proponen cuatro bloques, o líneas de investigación, donde se posicionan diferentes disciplinas (economía, *management* y psicología social).

Del análisis de estas aproximaciones, los profesores González, Zurriaga y Martínez obtienen una serie de implicaciones para implantar el AO en las organizaciones; cuales son los aspectos que influyen en la capacidad de la organización para aprender; o los problemas y obstáculos que pueden encontrarse en el proceso de AO.

El trabajo de los profesores Chambel y Peiró muestra, a través de un estudio empírico realizado sobre una muestra de empresas portuguesas del sector cerámico, como las alteraciones en las prácticas de recursos humanos que realizan las organizaciones pueden llevar a los empleados a percibir una ruptura del contrato psicológico que tenían establecido con la misma. En esos casos, observan como tales empleados presentan menos satisfacción y mayor propensión al abandono de la organización.

El trabajo de los profesores Chambel y Peiró es especialmente interesante además, porque genera varias recomendaciones sobre como gestionar los cambios en las organizaciones, y en especial sobre el ámbito de los recursos humanos. Y ello lo consiguen a partir de la discusión de los resultados de su investigación.

El trabajo de los profesores Revuelto y Fernández Guerrero se enmarca dentro de una de las líneas de investigación prioritarias del grupo de investigación sobre dirección de recursos humanos del cual forman parte⁴: la dirección de recursos humanos en las administraciones públicas.

En su trabajo nos muestran el resultado de un estudio empírico según el cual las variables de clima laboral y nivel de sobre-educación afectan de manera significativa a la satisfacción laboral de los empleados públicos, la primera de forma positiva y la segunda de forma negativa.

Además, el trabajo aporta una diferencia substancial con respecto a otros trabajos en relación a no haber encontrado diferencias significativas en los niveles de satisfacción entre supervisores y no supervisores, o la relación inversa entre antigüedad y grado de satisfacción laboral, algo que ellos tratan de explicar por las posibles limitaciones del estudio, aunque también queda abierta la posibilidad de nuevas investigaciones para concluir si son esas las causas, o las particularidades de los empleados públicos españoles.

Por último, el trabajo de los profesores Peris, Peris-Ortiz y Rueda cierra el presente número monográfico abordando el tema de la ordenación de incentivos en la función de recursos humanos.

Su enfoque, diferente al de los siete trabajos anteriormente recogidos, se centra en la perspectiva de Economía de las Organizaciones. A partir de ahí, revisa los tres principales modelos de ordenación de incentivos que pueden contribuir a la definición de políticas de recursos humanos (los modelos de Alchian y Demsetz, Arruñada *et al.* y Leibenstein).

No obstante, la aportación más interesante del trabajo está en su análisis de la consideración de un concepto original dentro de esta línea y enfoque: “la ordenación intrínseca de los incentivos o motivación intrínseca”, que

⁴ (UV-728 de la Oferta Científica y Tecnológica de la Universitat de València).

complementa a los mecanismos extrínsecos clásicos de ordenación de incentivos.

Es este un trabajo que, junto a otros también incluidos en el número, vaticinamos desde la dirección de la revista que puede resultar de especial relevancia en la investigación futura en los campos tratados.

Como se podrá observar con la lectura de los diferentes trabajos finalmente incluidos en el número, no sólo se han recogido diversidad de temas, sino también de metodologías (diversidad que no siempre se correspondía con el hecho de pertenecer los investigadores a disciplinas distintas). Esperamos que esto sea valorado como un aspecto positivo de la selección realizada.

Queremos finalizar esta presentación, agradeciendo la diligencia y precisión que los revisores anónimos de los trabajos publicados han mostrado para que este número de la revista *Arxius* haya podido ver la luz finalmente.

Referencias bibliográficas

- HAIRE, M. (1959), *Modern Organization Theory*, Wiley, New York
- MOCHÓN, F. (1990), *Economía. Teoría y Política*, McGraw Hill, Madrid.
- MORGAN, G. (1990), *Imágenes de la Organización*, RA-MA. Madrid. Traducción al castellano de su obra de 1986, *Images of Organization*, SAGE Publications, Newbury Park.
- PUGH, D.S. (1966), "Modern Organization Theory: A Psychological and Sociological Study", *Psychological Bulletin*, 66:235-251.
- WEINERT, A.B. (1985), *Manual de psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones*, Editorial Herder, Barcelona. Traducción al castellano de su obra de 1981, *Lehrbuch der Organisationspsychologie*. Urban & Schwarzenberg, Munich.

E S T U D I S



EMPLEO Y TRABAJO DESDE LA PERSPECTIVA LOCAL

JOSEP-ANTONI YBARRA
UIMP - VALENCIA
SEMINARIO SOBRE DESARROLLO REGIONAL Y TERRITORIO
IN MEMORIAM DE JOSEP-MARIA BERNABÉ MAESTRE

RESUMEN

LAS POLÍTICAS DE OCUPACIÓN Y EMPLEO DEBEN CONSIDERAR LOS ASPECTOS LOCALES Y TERRITORIALES DEL FENÓMENO; DE OTRA FORMA ENCONTRARÁN DIFICULTADES PARA SU PUESTA EN MARCHA. LAS RAZONES SON QUE LOS CONCEPTOS DE EMPLEO, OCUPACIÓN Y TRABAJO TIENEN UNA VERTIENTE LOCAL QUE SE PRECISA ATENDER. EN ESTE PAPEL SE ANALIZAN LAS ESPECIFICIDADES DE LOS MERCADOS DE TRABAJO LOCALES Y SE EXPONEN ALGUNAS DE LAS POLÍTICAS GENERALES QUE VENDRÍAN A MEJORAR EL FUNCIONAMIENTO DE ESTOS MERCADOS PERMITIENDO ALCANZAR NIVELES DE DESARROLLO EN MARCOS TERRITORIALES LOCALES.

Introducción

El objetivo de la exposición es poner de manifiesto que las políticas de ocupación y empleo deben de analizarse y potenciarse, desde diferentes ámbitos territoriales. El interés se centrará en examinar la perspectiva local, y concretamente, desde los sistemas productivos locales (en adelante SPL) y los distritos industriales, como ámbitos más operativos para llevar a cabo una política de ocupación. La exposición se encuadra en cuatro apartados. El primero trata de especificar que los conceptos de empleo, ocupación y trabajo tienen una consideración local que se precisa aten-

der. En segundo lugar se exponen las propuestas de políticas para el empleo que se articulan desde la Unión Europea y desde España; en ellas nos preguntamos si son necesarias y cómo se llevan a cabo estas políticas territoriales y locales de ocupación. En tercer lugar se analizan las especificidades que existen en los funcionamientos de los mercados de trabajo locales. Y ya por último tratamos de exponer algunas de las políticas generales que vendrían a mejorar el funcionamiento de los mercados locales de empleo y que permitirían alcanzar niveles de desarrollo en marcos territoriales locales. Acabamos con una

conclusión que sintetiza los aspectos más significativos a los que llegamos.

Concepto de empleo, ocupación y trabajo. ¿es posible hablar desde una perspectiva local de estos conceptos?

Si se pretende exponer temas relativos a empleo y trabajo desde la perspectiva local, se hace necesario si quiera mencionar en una breve introducción elementos y aspectos que permitan unificar conceptos, criterios y variables para poder llegar a alguna conclusión que posibilite advertir hacia donde se tiende en temas relativos a la ocupación, o cómo se podría mejorar las realidades del empleo. Entonces, la primera duda que se puede plantear es la de advertir si es o no trascendente razonar desde una perspectiva local en torno de conceptos como los de empleo, ocupación y trabajo, ¿tienen alguna particularidad estos conceptos desde el punto de vista de los sistemas productivos locales?

Tradicionalmente al considerar aspectos relativos al empleo, ocupación y trabajo se está atendiendo a variables fundamentales que determinan la capacidad de alcanzar y ofrecer una riqueza y un bienestar en un territorio; otras variables tradicionalmente consideradas son las referidas a la producción (PIB; PNB, etc.). Son todas ellas válidas para conocer cuales son los derroteros por donde discurren las realidades económicas de un país, si bien ello no quiere decir que debamos entender que la riqueza o que la pobreza de un país se detenga en sus cifras de empleo, paro, producción o inversión.

Las cifras encierran tras de sí una multiplicidad de situaciones e incluso de concepciones que pueden ser muy diferentes atendiendo a la realidad y al contexto social, ideológico y político del que se trate. Así, por poner un ejemplo tradicional en el caso del mercado de trabajo para observar esta disparidad de situaciones, al comparar las cifras de paro entre los países del mundo más prósperos y los más pobres, resulta curioso cómo las tasas de paro son más altas en los países ricos que en los países pobres, cuando en realidad cualquiera que haya visitado estos países sabe por simple observación que la pobreza, la falta de actividad, de trabajo, en los países pobres es mucho mayor que en los ricos. Entonces ¿por qué las cifras no reflejan lo que nuestros ojos ven?; simplemente porque los criterios de medición, de cuantificación, las normas y los códigos sobre qué es estar trabajando o parado son diferentes entre unos países y otros, entre unas sociedades y otras (Recio, 1997: 45-67).

Refiriéndonos al caso español al considerar los aspectos relativos a trabajo, a ocupación y empleo hay algunas cuestiones que resultan un tanto sorprendentes para aquellos que no estén introducidos en estos aspectos. Así, son temas a destacar los conceptos de ocupación tal y como se computa, las cifras referidas a ocupado o parado, e igualmente la eterna cifra de la tasa de ocupación y de paro. Son aspectos elementales pero decisivos para entender el funcionamiento del mercado de trabajo español; paso previo para introdu-

cirnos en aspectos relativos a los mercados locales de trabajo.

La primera cuestión que llama la atención es la de puestos de trabajo creados. Es llamativa la cantidad de «puestos de trabajo creados»; cada mes se habla de cientos de miles, pero ¿qué significa ello? Tan solo señala el número de contrataciones que mensualmente se hacen, sin entrar en disquisiciones sobre la calidad de estas contrataciones, si son a tiempo completo o a tiempo parcial, si son de mayor o menor duración, si se establecen por un día o por un año. Es evidente entonces que deben ser matizadas para advertir sobre la cualidad de nuestro mercado de trabajo. La existencia de subempleo (cuando las personas realizan una actividad de menor dedicación de la que desearían si existieran otras oportunidades de empleo), así como la elevada rotación de la mano de obra, son situaciones que en el caso español emergen con fuerza en el mercado de trabajo, oscureciendo las virtudes y el resplandor con que se pretende mostrar el mercado laboral español.

La segunda advertencia que debe hacerse es la de examinar el concepto de ocupado o parado. La consideración oficial de ocupado se refiere a aquella persona que declara haber trabajado al menos una hora en la semana en la que haya hecho la encuesta sobre actividad laboral. Por el contrario la consideración de parado se confiere a todas aquellas personas desocupadas que declaran haber buscado trabajo «activamente» los quince días anteriores a la fecha en

la que se realiza la encuesta. Es evidente que ambos conceptos no son más que acuerdos sociales y políticos para poder establecer elementos de análisis comunes y que vienen a maquillar la realidad del mundo del trabajo; es absurdo pensar que una persona está ocupada por el simple hecho de trabajar una hora a la semana; o es irreal considerar parada solo a aquella persona que ha dado muestras fehacientes de buscar trabajo y no lo ha encontrado durante los quince días anteriores a la realización de la encuesta (el desánimo es una cualidad humana que hay que tener muy presente a la hora de calificar sobre todo a aquellos que no encuentran trabajo).

El tercer aspecto que se puede mencionar sobre los enigmas del mercado de trabajo español hace referencia a las discrepancias entre el paro registrado y el paro estadístico. El primero se refiere al paro que se inscribe en un registro (en el INEM; Instituto Nacional de Empleo), y se declara persona parada tal y como anteriormente se ha descrito; en cambio el paro estadístico se refiere a aquel paro que resulta de las encuestas que se hacen a domicilio con objeto de conocer más aspectos sobre la población activa (EPA, encuesta de población activa hecha por el INE). La discrepancia entre una cifra y otra para el caso español puede ser de más de un millón, un 30 % más parados según la EPA que según los registrados en el INEM.

Estas tres observaciones son simplemente una muestra de las especificaciones que cabe hacer al tener en cuenta

las variables que explican el funcionamiento del mercado de trabajo; con ello acentuamos la prudencia con que deben interpretarse las cifras relativas al mercado de trabajo.

Específicamente al centrar los análisis sobre el mercado de trabajo local, se aprecian unos considerandos que advertimos de cierta importancia si se pretende profundizar sobre el funcionamiento de estos mercados. Así, cabe resaltar la trascendencia de la figura de los autónomos, la función de la familia como unidad y centro de relaciones de trabajo, o la existencia de parcelas importantes de economía sumergida de carácter productivo socialmente admitida por la colectividad local.

Tradicionalmente al analizar el mercado de trabajo se parte de una figura central, la del trabajador dependiente y asalariado, cuando el sujeto productivo vende su trabajo por horas, por periodos, o simplemente por realizar una labor determinada a la que se le asigna un precio —salario— en dinero o en especie. Pero ¿qué consideración tiene un sujeto que trabaje por cuenta propia?, ¿qué catalogación se le debe dar a un familiar de un empresario o de un trabajador autónomo que irregularmente le ayuda a desempeñar un trabajo? Estas son situaciones comunes en mercados de trabajo locales y específicos; a ellas no podemos agruparlas en las categorías tradicionales del mercado de trabajo como activos o inactivos, cuando nos encontramos con que la voluntad de

llevar a cabo una actividad remunerada se sustituye —voluntaria o involuntariamente— por la de realizar una actividad por cuenta propia (como dato diremos que el número de trabajadores autónomos ha aumentado en España en los últimos diez años en 400.000 personas, mientras que el número total de trabajadores por cuenta ajena, afiliados a la Seguridad Social ha sido de 2 millones; ello viene a mostrar un aumento muy significativo del número de trabajadores autónomos frente a otros tipos de formas contractuales en el mercado de trabajo español).¹ Así mismo, la existencia socialmente consentida de trabajo no declarado es un hecho que en mercados locales y específicos alcanza dimensiones considerables; los trabajos que se encuentran en los comienzos de una actividad legalizada, pero que mientras tanto son actividades ocultas; aquellos trabajos de jóvenes que inician actividades con la esperanza de independizarse, son gran parte de las veces igualmente actividades sumergidas; las múltiples situaciones de trabajo productivo —no ya el reproductivo— de las mujeres, se realizan como trabajos de ayuda a la familia para alcanzar el fin de mes, son trabajos ocultos; en definitiva un volumen considerable de ocultamiento en trabajo, empleo y actividad que proliferan en la medida que se esparcen por la tupida red de relaciones personales que se dan en mayor medida en los mercados locales y específicos (Ybarra, 1998).

¹ Vid. *Boletín de Estadísticas Laborales*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Es significativo que ni siquiera como dato, al considerar el mercado de trabajo en su ámbito local, se puedan tener en cuenta las variables que se han apuntado: la figura de los autónomos, la proliferación de las relaciones personales y familiares como determinantes de la nueva realidad del mercado laboral, y la presencia constante de la economía sumergida. El cambio que estas variables pueden dar en las interpretaciones del funcionamiento de los mercados de trabajo es muy significativo sobre todo en los momentos en que nos encontramos de continua reforma de las estructuras funcionales de tipo centralizado y que están pasando a formas descentralizadas y dispersas en las que la localización de las actividades y la territorialización de las empresas alcanzan un lugar central en las interpretaciones. En este sentido, deberemos entender que llegar a hacer un análisis sobre las variables de trabajo, actividad, y empleo desde un ámbito local, obliga a advertir de las particularidades que estos mercados locales pueden tener.

Las políticas para el empleo. ¿son necesarias las políticas territoriales y locales de ocupación?

Un segundo aspecto a analizar requiere poner la atención en el hecho de si las políticas que se han podido diseñar para alcanzar objetivos de pleno empleo y mejorar la calidad de este empleo tienen en cuenta o no los aspectos de carácter territorial y local. Sin embargo, plantear este punto significa hacer una consideración previa, ya que

cabe preguntarse ¿al aplicar una política de carácter general, no tiene sus implicaciones correspondientes en los ámbitos locales?, entonces, ¿qué sentido tiene diseñar políticas específicas para ámbitos locales? Cabría por tanto aclarar si son necesarias las políticas territoriales para el fomento y la mejora de la calidad del empleo.

Al hablar de mercado de trabajo, de ofertas y demandas, regulación, normas, promoción, desequilibrios, fomento, etc. cada vez se observa con mayor firmeza y amplitud que difícilmente existe una homogeneidad en las situaciones de empleo y paro. Estas diferencias se deben a razones tradicionales en cuanto a edad y género, en cuanto a sectores productivos determinados ya estén éstos en auge o en declive, dejando la vertiente territorial como cuestión marginal del tema, sin que tuviese una explicación concreta, y por supuesto un tratamiento diferenciado atendiendo a su especificidad. Sin embargo estas diferencias en cuanto a los mercados de trabajo tienen mucha razón de ser al tratarlos desde sus aspectos territoriales; los mercados de trabajo se diferencian unos de otros «porque existen diferencias en las dotaciones de factores y en los recursos naturales», ello hace que los recursos se combinen de forma diferentes entre unas áreas y otras, y entre estos recursos también cabe hablar del factor trabajo. Pero incluso, habría una cuestión mucho más específica referida a las variables laborales y sociales de carácter territorial, y es lo que la OCDE e incluso el propio Banco Mun-

dial han empezado a valorar «la forma en que los agentes económicos interactúan y se organizan, ... (advirtiendo que)... El eslabón que falta sería el «capital social», definido como las normas y relaciones sociales propias de las estructuras sociales de las sociedades que permiten a los individuos coordinarse para conseguir los objetivos deseados» (OCDE, 2000: 82). Este «capital social» que se podría calificar de forma más genérica como «capital territorial» vendría a especificar los elementos que de forma concreta actúan en un territorio y no en otro para alcanzar unos niveles de bienestar. De hecho, a pesar de la implementación de políticas generalistas para hacer frente al paro y para el fomento del empleo, la persistencia de diferencias regionales en materia de empleo y de tasas de paro, son importantes no solo por países sino por regiones. ¿Qué significa ello? Simplemente que los análisis de la dinámica y la puesta en práctica de las políticas de empleo deben referirse necesariamente a ámbitos territoriales.

Es de destacar cómo la Unión Europea insiste y reitera la vertiente territorial, y más específicamente local, de las políticas que en materia de empleo pretende impulsar. Para apreciarlo basta con enumerar algunos de los dictámenes, propuestas o decisiones emanadas desde el Consejo, el Comité Económico y Social o el Comité de las Regiones. Así por ejemplo en el diseño de la estrategia europea por el empleo, la

Comisión propone una «Actuación local en favor del empleo-Una dimensión local para la Estrategia Europea de Empleo»² en la que el Comité de las Regiones «muestra su satisfacción por el hecho de que la Comisión anuncie una futura comunicación que contenga medidas concretas que permitan a los entes locales desempeñar plena y rápidamente su papel en la estrategia europea por el empleo; considera la dimensión territorial como idónea para desarrollar la concertación entre los entes locales, las empresas y los agentes locales, encaminada a la promoción de nuevas oportunidades de empleo y a la concepción de políticas de desarrollo integradas; destaca que en el documento de la Comisión el término «local» se usa con dos significados:

- a) el primero para indicar que es preciso «actuar a nivel local» para crear empleo y aumentar el nivel de la cualificación de los puestos de trabajo existentes, señalando así el hecho de que precisamente obrando a nivel local (a través de la formación, la concertación territorial para el desarrollo, políticas de incentivos para las empresas, desarrollo de los servicios y de las nuevas profesiones, políticas activas de igualdad de oportunidades) se pueden mejorar claramente las posibilidades de empleo de la población en paro de dicho territorio;
- b) el segundo para expresar la voluntad concreta de la Unión Europea de perseguir el objetivo de apoyar las iniciativas locales a favor del empleo».

² DOCE, 2001/C 22/05, de fecha 24 de enero de 2001.

Igualmente cabe apreciarlo en la «Propuesta de Decisión del Consejo en la que entre sus directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros para el año 2001», insta a la «Acción local para el empleo»³ en las que «todos los agentes a escala regional y local deben movilizarse para llevar a la práctica la estrategia europea para el empleo, determinando el potencial de creación de puestos de trabajo a nivel local y reforzando la colaboración con este objetivo.

A tal fin, los Estados miembros:

- alentarán a las autoridades locales y regionales a establecer estrategias para el empleo, a fin de explotar plenamente las posibilidades que ofrece la creación de empleo a nivel local;

- favorecerán las asociaciones entre las agentes institucionales y sociales locales interesados, especialmente los interlocutores sociales, para la aplicación de dichas estrategias a nivel local;

- promoverán medidas para impulsar el desarrollo competitivo y la capacidad de creación de puestos de trabajo de la economía social, especialmente el suministro de bienes y servicios relacionados con necesidades aún no satisfechas por el mercado, y examinarán, con objeto de reducirlos, los obstáculos que pudieran encontrar dichas medidas;

- reforzarán a todos los niveles el papel de los servicios públicos de empleo en la detección de las oportunidades de empleo local y en la mejora del

funcionamiento de los mercados de trabajo locales» (pp: C 62 E/306-307).

Sin embargo, las políticas concretas de fomento del empleo se circunscriben a aspectos relativos a:

1. Políticas activas de empleo centradas en determinados colectivos como son los jóvenes, mujeres y desempleados, atendiendo a su vez a la integración laboral de los trabajadores de edad avanzada,

2. Políticas de formación profesional o de recualificación profesional permanente.

3. Impulsar las reformas de los marcos jurídicos en materia laboral, fiscal y administrativos para la aparición de empleo, pequeñas empresas y actividades de servicio.

4. Promover la flexibilidad en la organización del trabajo tanto internamente en las empresas como en los mercados de trabajo en general.

5. Diseñar políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito de género (Navarro Nieto, 2000: 18).

Se quedan así como meras declaraciones de oportunidad las medidas concretas de «territorialización de las políticas de empleo» en las propuestas de la Unión Europea. Trasladado ello a los distintos Estados miembros, para el caso español, las políticas de empleo se centran fundamentalmente en los aspectos legislativos (fiscales y financieros) de regulación en la flexibilización del mercado de trabajo (Real Decreto-Ley 5/2001, de 2 de marzo, de Medidas Ur-

³ DOCE, 2001/C 62 E/21, de fecha 27 de febrero de 2001.

gentes de Reforma del Mercado de Trabajo); las políticas que se diseñan van en la línea de regular aspectos relativos a la contratación temporal y parcial, a la concesión de incentivos para la contratación indefinida, al abaratamiento del despido en la extinción de contratos indefinidos para colectivos específicos, etc., pero ni una medida que contenga una alusión a los aspectos territoriales. Por su parte las Administraciones autonómicas para el caso español, básicamente se limitan a fortalecer y aplicar aquellas medidas que se dictaminan desde los organismos centrales; practican políticas de subvenciones para el fomento de empleo en materia de contratación de jóvenes, mayores de 45 años, minusválidos, mujeres, etc., quedando en estos aspectos su territorialidad.

Las propuestas genéricas de instrumentalización de políticas de empleo no se corresponden con la puesta en práctica de estas políticas en materia de territorio. Se habla del territorio, pero no se hace política de acuerdo con sus realidades y sus necesidades; se debería hablar entonces de incoherencia práctica de la política de empleo, basándose en los hechos de que aún siendo ciertas las necesidades que las localidades y los territorios tienen de establecer políticas de ocupación específicas atendiendo a sus singularidades, en términos reales ello no se realiza.

Las propias sugerencias de la Unión Europea de alentar la elaboración en los Estados miembros de «pactos territoria-

les para el empleo», como una medida instrumental para llevar a cabo políticas de concertación y movilización de recursos en los diferentes territorios de acuerdo con los agentes sociales y las administraciones regionales y locales, en algunos casos como el español no ha pasado de una mera sugerencia. Así se puede observar que los «pactos territoriales» que en materia de empleo se han llevado a la práctica en España han sido escasamente seis: Vallés Oriental en Cataluña; Bahía de Cádiz en Andalucía; cuencas mineras de León y Palencia en Castilla y León; comarca minera de Asturias; la Ciudad de Melilla; y la Ciudad de Ceuta (*ibidem*, 37). La inexistencia de coordinación entre las diferentes administraciones implicadas, así como la falta de convicción política en la descentralización de la política, están limitando que se lleven a cabo lo que el análisis teórico y abstracto, y la realidad concreta están exigiendo.

Juntamente con esta ausencia de coordinación y convicción encontramos el nivel financiero, y aquí se presenta que las propuestas que reiteradamente se le sugieren a las administraciones locales para iniciar, liderar, impulsar, ..., políticas de mejora de empleo, igualdad de oportunidades, etc., no se corresponden con sus capacidades financieras reales. Los municipios cada vez más están inmersos en problemáticas de fomento de desarrollo local, sin que exista una complementación en materia de capacidad financiera.

Funcionamiento de los mercados de trabajo locales. ¿qué especificidades existen en los mercados de trabajo de los SPL?

Reconocida la importancia de los mercados territoriales de trabajo, parece necesario el conocimiento de lo que son las singularidades más representativas de estos mercados en cuanto a formas de funcionar, instituciones internas, mecanismos de regulación, etc. Se hace necesario el analizar los mecanismos que desde ámbitos específicos utilizan los sujetos productivos para hacer frente a sus necesidades tanto de oferta como de demanda de empleo. ¿Qué modos son los que generalmente usan las empresas para encontrar al trabajador que precisan?, por su parte, ¿qué procedimientos son los que los trabajadores ponen en marcha para encontrar trabajo? Aquí la figura de los sistemas productivos locales y su funcionamiento en los ámbitos de ocupación pasan a ser el eje central de exposición.

Cabe advertir que en los temas de demanda de trabajo, pueden tener relevancia destacada los aspectos relativos a los nuevos «yacimientos de empleo», las cuestiones referidas a «servicios de proximidad», y las actividades sociales no cubiertas por el mercado tradicional; de todo ello se pueden derivar nuevos empleos e incluso nuevos oficios (Lecoq, 1993; Cachón Rodríguez, 1997; Barcet y Bonamy, 1997). Sin embargo, sin entrar en las posibles valoraciones positivas (y/o negativas) que estos aspectos pueden tener como alternativas locales de empleo, nuestro

interés se centra en analizar las alternativas de empleo y trabajo sobre la base de las estructuras productivas funcionales que se tienen, profundizando en las razones que dichas estructuras permiten dar y mejorar unas posibilidades de empleo y ocupación, eliminando aquellos aspectos que limiten su mejor funcionamiento.

Así, centrando el análisis en lo que son las actividades productivas de los SPL, los mercados de trabajo en estos territorios se desenvuelven en dos planos diferentes como si se tratase de dos realidades distintas. En primer lugar existe un mercado de trabajo de mano de obra cualificada; éste se nutre de personal adiestrado, formado, avalado y valorado por lo que son las normas estándar para este tipo de trabajo: titulación, experiencias demostrada, currículum formativo contrastado, etc. Sin embargo, el otro plano, el del mercado de trabajo más general se refiere a aquel en que los mecanismos de acceso, adiestramiento, remuneración, promoción, etc., están sujetos a lo que son las normas específicas derivadas del carácter territorial de los mercados de trabajo que se traten; en este mercado de trabajo, la territorialización representa un valor a considerar. En esta territorialización destacan las relaciones de amistad y los vínculos familiares como referencias y conocimiento de los sujetos a la hora de establecer unas relaciones de trabajo. La formación y el adiestramiento son adquiridos sobre la base de la experiencia y al trabajo que se va realizando. Para este mercado, el localismo,

la vecindad y las relaciones personales son las variables que cuentan en primer término para explicar el funcionamiento del mercado de trabajo; la experiencia será una variable a añadir una vez que se hayan valorado aquellos otros elementos de proximidad que se han expuesto. Como aspectos singulares de estos mercados de trabajo destacarían:

1. Existe una sensación de «confianza y seguridad» en el SPL, el distrito o el territorio productivo que se trate, cuando se va en la búsqueda de trabajo. De hecho se llega a la convicción de que es más sencillo encontrar trabajo en un SPL que en otro lugar. Posteriormente también se comprueba que el SPL es más seguro para la continuidad en el trabajo.

2. Cabe apreciar que los trabajadores-asalariados no lo son tanto de una empresa sino que pueden ser calificados como trabajadores del territorio. Puede existir movilidad interempresarial en cuanto a los trabajadores que sean contratados por una u otra empresa, pero difícilmente esos trabajadores saldrán del territorio en cuestión para ser contratados.

3. Lo anterior imprime una característica específica al trabajo en el SPL, y es que el trabajo se considera como un bien social-colectivo. Se entiende el trabajo en los SPL como un término genérico, pero que encierra elementos concretos para su desarrollo como son, la experiencia, el saber-hacer, el conocimiento específico acumulado, la versatilidad, la flexibilidad para adaptarse a las necesidades especiales que el te-

rritorio puede precisar. Esto es, el trabajo en los SPL posee unas características diferenciales de lo que puede ser ese mismo trabajo en otros espacios.

4. De entre las características relevantes que tiene el mercado de trabajo en territorios específicos sobresale la cualificación de la mano de obra. Esta capacitación de la mano de obra es específica para hacer frente a las necesidades concretas que el SPL puede tener. Esta capacitación además suele ser colectiva y general para el conjunto de la mano de obra del SPL. Ello imprime una ventaja importante al territorio, en tanto que la cualificación de la mano de obra y su generalización permite alcanzar una competitividad al espacio que otro no posee. Puede calificarse entonces la cualificación generalizada de la mano de obra como un bien colectivo de uso territorial.

5. Específicamente este bien colectivo que es el trabajo cualificado existente en un SPL tiene una especificidad que imprime una ventaja adicional referida a la transmisión del conocimiento y a la forma cómo se traspaasa el saber hacer. El conocimiento productivo es un conocimiento social y colectivo de carácter territorial; la transmisión de este conocimiento es igualmente social y colectiva adherida al territorio. Esta transferencia no requiere formas estructuradas y estandarizadas para su comunicación —escritas la mayoría de las veces—; incluso cabría pensar que su estandarización en cuanto a la forma de transmisión es imposible o al menos muy cuestionada. Es la costumbre, el

uso continuado, los cambios consecutivos, las experiencias acumuladas, ..., la cotidianidad social lo que hace que se conozca el hacer, los problemas, las soluciones, las peculiaridades que tiene un proceso productivo. Ese saber hacer no está escrito sino en el ambiente, y es transferido por la práctica con la ventaja adicional de su adaptabilidad.

6. En los mercados de trabajo locales existe una forma específica de establecer las relaciones de trabajo. Son las relaciones personales, amistosas y directas las que priman sobre cualquier otra. De aquí que las relaciones laborales de producción estén condicionadas por estas relaciones personales. Ello singulariza las formas de comportamiento en el mundo del trabajo en cuanto a exigencias, sumisión, horarios, salarios, profesionalidad, condiciones, etc. Las relaciones técnico-productivas están supeditadas a las relaciones paternalistas. Sin embargo, ello no significa que la profesionalidad esté cuestionada; muy posiblemente si la cualificación de un trabajador no fuese la mínimamente exigida para su puesto de trabajo, a pesar de sus posibles relaciones amistosas con su contratista, este trabajador no sería contratado. En cambio, debido a las relaciones paternalistas, otras condiciones que no se cumplan (en cuanto a horarios más dilatados, sistemas de trabajo más exigentes, impagos de ciertas prestaciones—vacaciones, horas extraordinarias—, etc.) no serían reclamadas.

7. La anterior característica de los mercados locales de trabajo cuestiona la capacidad de las instituciones vigilan-

tes del funcionamiento de este mercado. En concreto los sindicatos estarán en entredicho en estos mercados, al menos en sus formas más tradicionales y generales de funcionar: firma de convenios colectivos y vigilancia en su cumplimiento, normas en cuanto a salubridad e higiene en el trabajo, etc. Sin embargo, si estas instituciones no pueden hacer que se cumpla en su completa rigurosidad los acuerdos que se hayan establecido con carácter general, sí que van a hacer que se adapten los acuerdos generales a la especificidad local de que se trate; así aparecen cuestiones como «bolsa de horas local», adaptación de vacaciones a los compromisos productivos locales, etc. Algo parecido ocurre, o puede ocurrir, con la banca, con seguros, con la educación o con muchas otras instituciones locales; estas instituciones se adaptan a las especificidades territoriales.

8. El mercado local de trabajo tiene una característica que otros mercados de trabajo no tienen y es la posibilidad de dar una movilidad social que en otras circunstancias (territoriales y sectoriales) serían muy difíciles de tener. Ello da una confianza y expectativas al trabajador cualificado considerable.

9. Los mercados de trabajo locales transfieren una sensación de confianza que otros mercados tampoco poseen. Confianza que se concreta a niveles personales y profesionales en cuanto a quién contrata, qué contrata, cómo contrata, etc. Por su parte el contratista conoce el saber hacer, la profesionalidad, del contratado.

10. Los mercados de trabajo locales están condicionados a las relaciones familiares. La familia representa un lugar central como unidad no solo de consumo sino fundamentalmente como unidad de producción, como unidad de seguridad, de apoyo, de confianza, de traslado de experiencias, etc.

Junto a estos elementos, existen inconvenientes que cabe subrayar como son el paternalismo en las relaciones laborales y la limitación en cuanto a la capacidad de cambio e innovación en el marco laboral.

Se podrían continuar adjuntando elementos diferenciales de los mercados de trabajo locales, si bien de entre todos ellos destacarían tres aspectos:

1. La cualificación que aportan estos mercados en cuanto a la mano de obra y a tener una capacitación apropiada para hacer frente a sus necesidades más inmediatas.

2. La flexibilidad que ofrecen en cuanto a la oferta de la mano de obra y a las características de esta mano de obra, adaptándose con celeridad a las exigencias que se planteen en cuando a volumen como a tipología de demanda.

3. El ajuste automático hace que los SPL estén en un equilibrio casi estable en sus mercados de trabajo ya que las transferencias intersectoriales, la movilidad de los sujetos, los sistemas de protección colectivos basados en la familia y las relaciones personales, hacen que las rectificaciones se hagan con cierta prontitud.

Todos estos elementos que por sí solos ya tendrían relevancia para hacer

notar las ventajas que tienen los mercados de trabajos locales a la hora de alcanzar una competitividad en tanto que se les facilite su funcionamiento, resultan más significativos si advertimos que no son trasladables fuera de los territorios específicos. De hecho, las ventajas de los mercados de trabajo locales se materializan y encuentran valor en los territorios específicos, pero no existen fuera de ellos. Estas ventajas, estas «economías externas» son del lugar, existen siempre que se esté en territorios específicos. La singularidad de todo esto es que estas variables determinan la especificidad de un territorio productivo y con ellas este territorio alcanza una capacidad competitiva. Se advierte además que estas variables tienen una movilidad restringida, (son cuasi inmóviles) lo cual permite potenciar al territorio específico y no a otro, así como que de forma general no son trasladables a todos los espacios.

Por lo que respecta a las formas de regulación, de normativización, de negociación, etc., los mercados locales de trabajo muestran su especificidad adaptada al territorio. A ella se sujetan tanto los trabajadores como las empresas llegando a crear nuevas y específicas «instituciones locales de carácter laboral» para hacer cumplir los compromisos que de una manera formal o informal se han podido alcanzar (mesas, compromisos locales, pactos territoriales, Consejos Económicos y Sociales locales). En este sentido, la fluidez de las relaciones, el volumen de instituciones, la cantidad de mecanismos que permi-

tan las relaciones, etc. son elementos que vendrán a hacer que estos mercados de trabajo locales funcionen de una manera más eficiente.

Políticas locales para mercados de trabajo locales

Al considerar las políticas locales en general cabe partir del hecho de que existe una cierta polémica en torno de su necesidad. Para entender el posible debate se requiere partir del hecho de que en las actuales circunstancias productivas, tanto las políticas keynesianas como las neoliberales son inoperantes de cara al desarrollo local. Este tipo de políticas están descontextualizadas además de que en los momentos actuales tienen muy poca vigencia, al menos lo que corresponde a las políticas keynesianas, ya que las otras políticas neoliberales, las políticas para el desarrollo local van contra sus propios principios de libre mercado. Sin embargo, la existencia de disparidades y de capacidades no explotadas en cuanto al desarrollo local, no significa que no existan problemas, y que no deban diseñarse programas e instrumentos para hacer frente a sus necesidades.

Entonces, al plantear la implementación de políticas locales específicas para los mercados locales de empleo, se pueden señalar un conjunto de medidas que vendrían a mejorar tanto la calidad como la cantidad de las ofertas y las demandas de empleo. Entre ellas cabría llevar a cabo la articulación de programas específicos formativos, la puesta en práctica de agencias locales

de colocación, diseñar pactos territoriales de empleo, creación de bolsas de trabajo y horas, etc. hasta perfilar lo que podría ser una política local de ocupación para la especificidad de los sistemas productivos locales.

Sin embargo, el objetivo debe ser mucho más genérico y ambicioso en tanto que se trata de equipar al territorio para que alcance una «atmósfera» favorable a la instalación de empresas, a la creación de empleo, a la mejora en las condiciones de la ocupación existente o futura, al desarrollo de actividad productiva, a proceder a los cambios necesarios. Para crear esta atmósfera favorable, los territorios no pueden estar bloqueados por razones económicas o institucionales. Estar bloqueados por razones económicas significaría que debido a un aparente «éxito económico» serían reticentes a proceder a dar los cambios necesarios; igualmente estar bloqueado por razones institucionales significa que las institucionales existentes tratarían de paralizar las innovaciones necesarias.

Es por ello que las propuestas que se hacen van en la dirección de liberar a los territorios de algunos de aquellos obstáculos que impiden el implementar políticas a los SPL y a los distritos industriales para mejorar el empleo y posibilitar el desarrollo general de estos espacios.

Así en primer lugar hay un tema introductorio que sería necesario plantear y es que se habla insistentemente de llevar a cabo una política local para las necesidades locales, pero en cambio no

existen los mecanismos ni los instrumentos que permiten hacerlo. Se abre entonces una importante parcela de política (no laboral, espacial, ni industrial) sino de política institucional para hacer frente a estas necesidades; esto es una cuestión de carácter práctico. Se refiere a la puesta en práctica de políticas que permitan la mejora o la superación de situaciones críticas en que puedan estar los SPL o los distritos industriales.

Sin embargo, ¿cómo articular este tipo de políticas? La primera restricción que se tiene la interpone el derecho administrativo actual; éste es un verdadero freno para atender al desarrollo de las nuevas necesidades del territorio. Ello puede afirmarse también de las divisiones administrativas que están frenando muchas iniciativas locales/territoriales existentes y que por razones de falta de visión, proteccionismo de intereses, corporativismo, etc. hay instituciones «viejas y caducas» sostenidas por concepciones administrativas tradicionales que impiden el desarrollo de auténticas iniciativas de desarrollo. Este tipo de viejas instituciones administrativas ni siquiera participan de la idea de que puedan aparecer nuevas formas organizativas del territorio y que con ellas se pudiera incentivar un mayor desarrollo.

Como máximo lo que ha habido es una tendencia a sustituir las instituciones generales para el desarrollo y la intervención pública en materia económica, por intervenciones de instituciones locales. La figura del alcalde pasa

a tener una importancia considerable, pero no deja de ser una situación «voluntarista», ya que las corporaciones locales ni tienen instrumentos administrativos ni financieros suficientes para llevar a cabo este tipo de políticas. A través de ello se ha extendido una cierta «cultura del desarrollo territorial» que en el mejor de los casos ha tenido éxitos ejemplares pero muy restringidos en el tiempo y en el espacio.

Parece evidente que para que un territorio articule políticas de desarrollo con ciertas posibilidades de éxito se requiere que las instituciones territoriales en número y en flexibilidad sean significativas. Cuanto más consolidado esté un espacio/territorio/localidad/distrito, más relaciones internas tiene. Para ello se exige que existan instituciones «ad hoc», sean estas instituciones viejas o tradicionales, o bien sean «instituciones nuevas» que se creen para ello para así poder canalizar este tipo de relaciones. Entonces la madurez y la capacidad de cambio e innovación de un SPL o de un distrito industrial residirán en el número y en la calidad de las instituciones que sea capaz de tener. Estas instituciones serán las canalizadoras de las demandas y aspiraciones de los SPL. Ello se plasma en términos concretos en programas de política laboral e industrial (sectorial o territorial), y en instrumentos específicos para llevar a cabo estas políticas. Por ello cabe advertir que en tanto en cuanto más maduro sea un SPL o un distrito industrial, más posibilidad de presión, más presencia, más «voz» (en términos de

Hirschman) tendrán en los asuntos de reivindicaciones de política de ocupación e industrial, y mayor número de instrumentos serán capaces de articular desde el territorio.

En la realidad institucional española se debería decir que los políticos no han descubierto todavía el territorio en términos económicos. Quizás sea una afirmación un tanto excesiva y arriesgada por el hecho de estar en un estado autonómico, no obstante estas autonomías no han situado sus puntos de interés en las capacidades que sus propios territorios poseen. Lo que se desprende de la política hecha en España es que ha habido una descentralización administrativa, habiéndose empequeñecido los programas directores del Gobierno central. De esta manera encontramos que si bien el territorio siempre ha existido, este territorio real nunca ha contado; aquí reside el problema. La descentralización administrativa no se corresponde con las necesidades y las exigencias que los territorios específicos tienen. El paso de la política regional a la política local está por dar.

Como crítica a ello, puede existir una cierta inquietud que cuestione las necesidades de llevar a cabo una política para los SPL y los distritos industriales. El argumento es elemental: a los SPL y a los distritos industriales se les asocia con la imagen de éxito, de bienestar, de que no hay problema de empleo, de que tienen capacidad de innovación, que son excedentarios en cuanto a sus relaciones con el exterior, etc., entonces ¿por qué se reclama una política

específica para estas «islas de bienestar»? La respuesta es bien simple. Lo que se reclama no es ayuda, subvenciones o exenciones; estos programas quizás sean necesarios en zonas con problemas, con atrasos, ..., las que requerirán que se lleven a cabo políticas específicas para salir de esos atrasos. Sin embargo, hay cuestiones que sí son de política local para los distritos industriales y los SPL; gracias a ellas permitirían mantener los niveles de exportación, de empleo, de innovación de estos espacios; se trataría de colocar los elementos esenciales para crear el «ambiente favorable» para que el funcionamiento social y económico sea adecuado para proceder a los cambios y las reformas que los retos de futuro exigen. Así se exigirían aspectos como los de:

- articular una formación profesional adecuada a las necesidades reales es un punto prioritario.
- créditos para hacer frente a garantías para la financiación de innovación.
- informes sobre mercados y productos
- logística y organización.
- sistema informático de relación, gestión e información.
- suplir el déficit de infraestructuras de comunicación (proyectarlo e intervenir en él).
- etc.

El simple análisis de la puesta en marcha de cursos de formación profesional de acuerdo con las necesidades reales que los SPL tienen, nos advierte de las dificultades que se encuentran para llevar a cabo las políticas locales

que se precisan. Así el grueso de la formación profesional se centra hoy en los cursos y programas reglados, impartidos por las instituciones regulares existentes para ello. Sin embargo, son las estructuras intermedias, entre la Comisión Europea, los países, las Regiones, los Ayuntamientos, etc., las que en última instancia van a permitir que los programas se desarrollen y alcancen sus objetivos. En definitiva, las asociaciones vecinales, las organizaciones empresariales, sindicales, juveniles, cámaras de comercio, etc.; esas son realmente las que hacen funcionar los programas y no las relaciones entre las grandes instituciones, ya que de otra forma puede pasar que no solo no se realice el gasto, sino que si se hace se quede en manos impropias —particulares, empresas—. Sin embargo, para llevar a cabo una política correcta no sirve cualquier canal, cualquier institución, sino que debe encontrarse la institución adecuada, que conozca exactamente como funciona aquello que se pretende llevar a cabo, instituciones *ad hoc*, ya que debe desarrollarse sobre aquello que se pretenda accionar y mejorar. Así, en materia de formación profesional nos encontramos que los cursos deben tratar de insertarse en la programación industrial y económica, no al revés, que sean un apéndice del proceso de producción y para ello no se deben crear instituciones atendiendo a los programas, sino que salgan de los propios procesos de trabajo hasta llegar a solicitarlos y desarrollarlos (Capecchi, 1995).

El problema, no obstante, no queda aquí, en cuanto a la determinación de una institución *ad hoc* que proponga un programa específico para llevarlo a cabo, sino que los niveles de descentralización administrativa permitan impulsar o no el que se lleve a cabo el programa o el curso en cuestión. Como ejemplo al respecto cabe mencionar el hecho de que la modificación o iniciación de un programa de formación profesional en un centro reglado, pese a que puedan estar los sujetos productivos de acuerdo en ello, las instituciones locales dispuestas a colaborar, y haya pleno consenso sobre su necesidad y bondad, no se llevará a cabo si la administración regional no lo cree oportuno, para lo cual deberá plantear su posibilidad en ámbitos que nada tienen que ver con las necesidades locales que se pretenden mejorar. Entonces, para llevar a cabo una verdadera política local ¿qué se requiere? Simplemente una reforma administrativa de hondo calado que permita no solo la descentralización a un nivel regional sino la articulación de políticas a niveles inferiores.

De igual manera surge el debate entre el papel de las nuevas y las viejas instituciones. ¿Cuál es el papel de las instituciones en la política local? ¿de qué instituciones se está hablando? (Amin, 1999). Para entender este discurso cabe partir de la idea de que el conocimiento —que es un intangible necesario para el desarrollo— puede ser de dos tipos (Brusco, 1994):

a. un conocimiento formal, estructurado y codificado, que se adquiere

sobre la base de un aprendizaje reglado y ajeno al contexto.

b. un conocimiento contextual, informal, no codificado, ni estructurado fuera del contexto, que se adquiere por la proximidad. Esta proximidad es la que hace de puente entre los sujetos y las necesidades de conocimiento.

En cualquier caso ocurre que este conocimiento es el cimiento y la base para el desarrollo; sin el conocimiento en general (sea del tipo que sea) no se alcanza el desarrollo. Entonces, el proceso de desarrollo, se limita a diseñar una estrategia que permita alcanzar un conocimiento lo más avanzado de cara a las relaciones interpersonales, entre el medio y los sujetos, ahondar en las posibilidades que brinda el medio, etc. Para ello, las alternativas son dos, o bien se hace a través del conocimiento formal, ajeno, que en todos los casos es un proceso descontextualizado, o bien se realiza a través de un proceso contextualizado, próximo al objeto, al medio y a las personas.

Esta segunda vía es la que se propone como alternativa para el desarrollo local, siguiendo como estrategia el que se busque y se profundice sobre las riquezas y las particularidades que tiene el lugar ¿Qué significa buscar, profundizar, indagar sobre la riqueza del lugar? Esto consiste en construir la máxima cantidad y variedad de relaciones existentes, en todas las esferas posibles; explicitar todo tipo de relaciones entre empresas, sujetos, administraciones, instituciones, etc. Idear un programa de relaciones que permitan identificar la

realidad local al máximo; éste será el objetivo de la política a desarrollar (Storper, 1994).

A partir de aquí, se trataría de desplegar una segunda estrategia de cara a reforzar la capacidad profesional del lugar sobre la base de sus potencialidades derivadas de sus relaciones. Para ello se requiere adaptar el aprendizaje a la realidad regional o local (es el aprendizaje el que debe adaptarse a la realidad y a la necesidad local, no la necesidad local el que se adapte al aprendizaje, a los programas existentes como suele hacerse con el conocimiento reglado y estructurado). Ello permitiría alcanzar la profesionalidad de la zona que se convertiría en un valor, en una ventaja, en un intangible que otros lugares no tendrían y que le permitiría competir frente a otras realidades locales sobre la base de sus conocimientos y sus actitudes concretas.

Todo este proceso de profesionalización del medio y del lugar exige una reformulación de las relaciones entre los sujetos y las instituciones. Así nos encontramos con sujetos nuevos que generan instituciones nuevas y/o con sujetos viejos que mantienen instituciones viejas; también podríamos imaginar ciertos cambios que revitalizan este esquema como serían el que apareciesen sujetos nuevos utilizando instituciones viejas y también sujetos viejos que se sirviesen de nuevas instituciones. Es cierto que no en todos los casos sería posible el poder aplicar viejos esquemas institucionales para hacer frente las exigencias de los nuevos sujetos emergen-

tes, ni al revés, pero en cualquier caso, no se puede cerrar la posibilidad de que en algunos casos ello sea posible.

Para proceder a esta revitalización, de cualquier forma se exige que aparezcan nuevos puentes, nuevos mecanismos que traten de dinamizar y generar ese cruce entre instituciones-sujetos/nuevos-viejos. Para ello resulta imprescindible que las administraciones, las instituciones manifiesten una voluntad de ser proclives a los cambios, y no simplemente a las meras adaptaciones (aunque estas sean posibles). Por esta razón, y concretando las instituciones que llegan a generar un desarrollo local, ocurre que sería un error el pensar que ello se soluciona simplemente con la adaptación y el transplante de las instituciones de ámbito central y/o regional al ámbito local. Para ello se requiere que aparezcan nuevas instituciones que procedan a hacer cosas nuevas, a partir de las exigencias concretas que se plantean. Ello introduce una nueva perspectiva al problema del desarrollo local, cual es el de la exigencia de un proceso de reforma institucional que en definitiva plantea una perspectiva importante de carácter democrático. La política local, si se pretende, exige una participación y una democracia activa que canalice las exigencias de los sujetos productivos y sociales que son los que en definitiva van a hacer posible el proceso.

Quizás sea oportuno preguntarse ¿por qué las regiones más avanzadas obtienen resultados más positivos que las regiones atrasadas al aplicar una

misma política? La respuesta entre otros elementos está en que la democracia participativa hace que las instituciones sirvan para algo más que para poner freno a las iniciativas de los sujetos. La revitalización o potenciación de estas instituciones hace que se puedan canalizar a través de ellas las muchas exigencias que la realidad trata de mejorar. De hecho en las regiones avanzadas es donde pueden aplicarse mejor y de forma más general políticas de desarrollo local.

A modo de conclusión

La perspectiva local, tanto por lo que respecta a la vertiente exclusiva del mercado de trabajo, como a una más genérica de desarrollo económico y social, no ha pasado de las concepciones generalistas y teóricas. Cabe afirmar que existe un gran divorcio entre lo que son los aspectos analíticos, conceptuales, programáticos y teóricos, frente a lo que son las políticas concretas y prácticas de los SPL y los distritos industriales. Es cierto que existe una preocupación por el territorio en su vertiente productiva, pero no existen políticas para ese mismo territorio.

Al analizar los datos que vendrían a indicar las realidades laborales de los sistemas productivos locales encontramos fuertes contrastes con las necesidades que se requieren y los datos que se pueden barajar. Así, la importancia de los trabajadores autónomos, la función productiva de la familia o la ambivalencia de la economía sumergida, datos todos ellos tan trascendentes para

interpretar los SPL, por su escaso interés en las estadísticas e interpretaciones, limitan un tratamiento adecuado de la realidad socio-laboral de los SPL.

De igual modo, sorprende la discrepancia entre las políticas laborales territorializadas en el ámbito programático de la Unión Europea, y su escasa aplicabilidad. Para el caso español, la exigua atención mostrada a los pactos territoriales por el empleo, se sustituye gran parte de las veces por la ilusión de muchas corporaciones locales, en la figura de sus alcaldes, en diseñar programas y acciones de carácter local, aún sin tener competencias y sin fondos para llevar a cabo aquello que en sus ámbitos respectivos han podido consensuar.

Y sin embargo, las ventajas y las economías de los mercados de trabajo locales son relevantes. Su flexibilidad, su adaptabilidad, su rapidez, su equili-

brio, ..., son elementos a destacar junto a la fijación a un espacio concreto.

Es por ello que en el marco de la coherencia, se requiere diseñar políticas reales para las necesidades reales de los SPL. En concreto cabe proyectar políticas que hagan posible desde el punto de vista administrativo la puesta en práctica de aquello que el consenso de los sujetos en los distintos territorios pueden plantear; así mismo, la política institucional requiere una gran transformación para poder hacer frente a las nuevas realidades tanto administrativas como institucionales que pueden estar emergiendo. Dinamizar al máximo el número y el tipo de instituciones será un requisito imprescindible; el fomento de la democracia participativa debe ser un objetivo a alcanzar en el intento de convertir el territorio en una variable estratégica para el desarrollo.

Referencias bibliográficas

- AMIN, A. (1999), «An institutionalist perspective on Regional Economic Development», *International Journal of Urban and Regional Research*, 23(2):365-378.
- BARCET, A. et J. BONAMY (1997), «Les services de proximité à la recherche d'un modèle», *Revue d'Économie Industrielle*, 80:129-142.
- BRUSCO, S. (1994), «Fondamenti e proposte per una politica industriale delle regioni», en G. Becattini, S. Vaccà (eds.), *Prospettive degli studi di economia e politica industriale in Italia*, Milà, Franco Angeli, pp. 362-367.
- CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (1997), «A la búsqueda del empleo perdido: los nuevos yacimientos de empleo», *Sistema*, 140-141:245-264.
- CAPECCHI, V. (1995), «Innovazione e formazione per l'imprenditorialità. La trasmissione e la circolazione delle conoscenze», in P. Bertolozzi; F. Garibaldo (eds), *Lavoro creativo e impresa efficiente. Ricerca sulle piccole e medie imprese*, Roma: Ediesse, pp. 65-88.
- LECOQ, B. (1993), «Proximité et rationalité économique», *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, 3:469-486.
- OCDE (2000), *Perspectivas del empleo 2000*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- RECIO, A. (1997), *Trabajo, personas, mercados. Manual de Economía Laboral*, Barcelona/Madrid, ICARIA-FUHEM.
- STORPER, M. (1994), «Desarrollo territorial en la economía global de aprendizaje: el desafío para los países en desarrollo», *EURE*, vol. XX 60:7-24.
- YBARRA, J. A. (editor) (1998), *Economía Sumergida. El estado de la cuestión en España*, Murcia, Unión General de Trabajadores.

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LA CIUDADANÍA EUROPEA

MANUEL GARCÍA FERRANDO
CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)
PABLO OÑATE RUBALCABA
PROFESOR TITULAR DE CIENCIA POLÍTICA (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)

RESUMEN

EN ESTE ARTÍCULO SE PRESENTAN LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD, REALIZADAS EN SIETE PAÍSES REPRESENTATIVOS DE LA UE, A EXPERTOS DEL MÁS ALTO NIVEL EN MATERIA DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA (LLL). HABIÉNDOSE CONSTITUIDO COMO UNO DE LOS VECTORES DEL DESARROLLO ECONÓMICO Y DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y PERSONAL, EL LLL SE PERfila COMO UNO DE LOS ELEMENTOS QUE HABRÁN DE HACER DE LA ECONOMÍA EUROPEA, Y DE SU SOCIEDAD EN GENERAL, UNA DE LAS MÁS AVANZADAS DEL MUNDO. ÉSTA INVESTIGACIÓN HA ANALIZADO LA OPINIÓN DE LOS EXPERTOS EN RELACIÓN CON LA TRAYECTORIA RETROSPECTIVA, SITUACIÓN ACTUAL Y PREVISIONES PROSPECTIVAS EN LA MATERIA OBJETO DE ESTUDIO. LOS HALLAZGOS PRESENTADOS CONSTITUYEN EL PRIMER PASO PARA UNA INVESTIGACIÓN ULTERIOR —YA EN CURSO— EN LA QUE SE ANALIZAN LOS ASPECTOS MÁS RELEVANTES DE UN DESARROLLO COMÚN DE ESTE TIPO DE APRENDIZAJE. EL OBJETIVO ÚLTIMO DE ESTE ESFUERZO INVESTIGADOR VIENE DADO POR LA CREACIÓN DEL ESPACIO COMÚN EUROPEO APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

1. Introducción: la inevitabilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida

La sociedad del conocimiento y la información, así como las transformaciones continuas que la misma representa, suponen un reto para los sistemas

formativos tradicionales de cualquier país. Esas transformaciones afectan a los mercados laborales, que demandan unos trabajadores mejor preparados y capaces de adaptarse a los continuos cambios que en ellos se operan. Por ello

la perspectiva tradicional que imperaba en los sistemas educativos, que concebía la vida del individuo como dividida en dos fases claramente separadas —formativa y profesional—, ya no tiene cabida: los ciudadanos se han de reciclar permanentemente, y no sólo para responder adecuadamente a las cambiantes demandas del mercado laboral: alcanzar una verdadera condición como ciudadano exige una integración que implica una formación permanente.

En este nuevo paradigma un individuo no puede limitarse a cumplir una etapa formativa inicial, sino que está obligado a someterse a un proceso de aprendizaje permanentemente que durará toda su vida, proceso orientado tanto a su ámbito profesional como al resto de sus ámbitos existenciales. Y esa formación a lo largo de toda su vida no es sólo una exigencia del mercado de trabajo, sino que supone un requisito fundamental para su completo desarrollo personal e integración social. La perspectiva formativa tradicional ya no puede dar cumplida respuesta a las necesidades de las modernas sociedades, por lo que en los sistemas occidentales cobra cada día mayor vigor la concepción del aprendizaje a lo largo de toda la vida (*lifelong learning* [LLL]). En las sociedades avanzadas crece la atención y el interés por este tipo de aprendizaje, al entenderse que los individuos que permanezcan ajenos al mismo acabarán viéndose empujados a la marginación, excluidos del proceso social y privados de las condiciones que han de

caracterizar a una ciudadanía plena. En el marco de la Unión Europea, el aprendizaje a lo largo de toda la vida se ha convertido en el vector que ha de hacer de la economía europea la más competitiva y avanzada del mundo, mediante la mejora de la empleabilidad, la adaptabilidad de su fuerza de trabajo, y la integración y cohesión social, condiciones —todas ellas— de una ciudadanía europea activa que participe plenamente en la vida social, cultural, política y económica. Desde este convencimiento, las diversas instancias educativas europeas aconsejan plantear como una meta básica de la política educativa la formación a lo largo de toda la vida.

Esos objetivos, que aparecen claramente reflejados en diversos documentos programáticos de carácter político —como la Declaración del Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 y en el *Memorando sobre Formación a lo Largo de la Vida*, fueron ratificados en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001, y son la base de uno de los pilares de la actual política educativa europea, que surgió de la declaración de 1996 como Año Europeo de la Formación a lo Largo de Toda la Vida.

En la actualidad la formación a lo largo de toda la vida está presente en las políticas de la Unión Europea, manifestándose en diversas iniciativas que responden a una misma lógica que configura lo que se ha denominado el “Espacio Europeo de la Formación a lo Largo de la Vida”. Entre estos planes y estrategias cabe destacar las siguientes

iniciativas: *The European Employment Strategy (Employment Guidances)*; *Social Policy Agenda*; *Skills and Mobility Action Plan*; *White Paper on Youth*; y la *iniciativa del e-Learning*.

Para contribuir a la discusión y configuración de una política europea que contara con la participación y el apoyo de los distintos Estados miembros, la Comisión Europea puso en marcha un proceso de debate en el que han participado ya más de 12.000 personas, elaborando un "Memorandum sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida", que ha ido conociendo distintas versiones hasta plasmarse en la definitiva, que ha de sentar las bases de la política que se impulsará desde la Comisión Europea en este campo, con el objetivo de impulsar este tipo de formación en todos los niveles y para alcanzar esa ciudadanía europea plena.

2. *El aprendizaje a lo largo de toda la vida en la UE: una aproximación empírica*

La definición de formación a lo largo de la vida propuesta por la Unión Europea, y adoptada por la Comisión y los Estados miembros, abarca "todas las actividades de aprendizaje, formal o informal, desarrolladas con el propósito de aprender, y realizadas de manera continuada, con el objetivo de mejorar los conocimientos, las habilidades y las competencias". Esta definición pretende, en su amplitud, abarcar todas las iniciativas formativas orientadas al ámbito de la empleabilidad así como más directamente relacionadas con el desa-

rollo personal y la integración y cohesión sociales.

Dada la relevancia que el aprendizaje a lo largo de la vida está alcanzando (y debe alcanzar en el futuro próximo) en la política de los países europeos, un grupo de investigadores nos propusimos indagar acerca de la evolución, situación real, y perspectivas de futuro de las políticas del aprendizaje a lo largo de la vida en los diversos Estados miembros de la Unión Europea. El objetivo consistía en alcanzar un conocimiento efectivo de esa evolución, situación y perspectivas reales en cada país, más allá de aproximaciones genéricas y basadas en las políticas formuladas en cada Estado miembro. Por ello, más que atender a los instrumentos implementados en este campo por las autoridades estatales, regionales o locales, nos propusimos abordar la materia a partir de entrevistas en profundidad realizadas a los actores más relevantes de cada país, para estar en condiciones de comparar esa situación real con la descripción y el diseño de las acciones trazadas desde las instancias políticas responsables.

Los hallazgos alcanzados con esta investigación servirán de complemento para un mejor conocimiento del estado de la cuestión, pudiendo cotejarse con las políticas europeas, el desarrollo que las mismas alcancen en cada uno de los Estados miembros, así como con las iniciativas que cada uno de estos ponga en el ámbito estatal, regional o local. Complementariamente, se apuntarán algunas vías que en opinión de los

expertos deberían contribuir a mejorar el desarrollo de la formación a lo largo de la vida.

La investigación ha sido concebida en fases sucesivas y concatenadas: la primera fase —cuyos resultados se presentan en estas páginas— supone el primer acercamiento a la cuestión: el objetivo específico consiste en realizar una tarea exploratoria y retrospectiva. En sucesivas fases se profundizará en el conocimiento de la situación del aprendizaje a lo largo de la vida en cada país, así como en las vías que los expertos consideran debe desarrollarse la cooperación europea para impulsar este tipo de políticas formativas de manera coordinada.

2. 1. Metodología de la investigación

Para alcanzar el objetivo propuesto en esta fase y contener los elevados costes que un presupuesto modesto obligaba a limitar, se seleccionó un grupo de países suficientemente significativos de la pluralidad europea, atendiendo tanto a su nivel de desarrollo económico, como localización geográfica y tradición cultural. De esta forma, se eligieron para la realización de las entrevistas en profundidad Alemania, Bélgica, España, Gran Bretaña, Holanda, Italia y Suecia.

Los expertos a entrevistar en cada uno de estos países fueron seleccionados en atención a su ámbito de especialización y posición profesional, y tratando de que hubiera una pluralidad suficiente de las distintas perspectivas involucradas en estos procesos forma-

tivos (directivos de empresas y de sus departamentos de recursos humanos, asociaciones profesionales y sindicales, centros educacionales, universidades, y autoridades gubernamentales).

Las entrevistas en profundidad semiestructuradas fueron conducidas, a partir de un guión común y con una duración de 60 minutos en el lugar de trabajo del experto elegido, en habitación separada y grabadas para su posterior análisis (se adjunta en anexo el listado de entrevistados y entidades a las que pertenecen, así como el guión de las entrevistas).

De forma complementaria, se analizaron en profundidad los resultados de una encuesta a más de 40.000 graduados en enseñanza superior de 12 países de la Unión Europea (Encuesta Cheers), con el objeto de conocer la relación entre su formación y su posterior desarrollo profesional. Por último, se llevó a cabo un barrido de las bases de datos documentales, estadísticas y bibliográficas relevantes en este ámbito, al objeto de conocer las recientes aportaciones en esta materia. Todo ello ha proporcionado una información rigurosa de primera mano acerca de la evolución reciente, los retos actuales y las tendencias de futuro en el campo de la formación a lo largo de toda la vida en los países de la Unión Europea.

3. El aprendizaje a lo largo de la vida a la luz de los expertos

Superando la concepción restringida que lo limitaba al ámbito de la empleabilidad, se puede entender que el

aprendizaje a lo largo de la vida abarca todo tipo de actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar los conocimientos, las cualificaciones, las competencias, las aptitudes y las actitudes. Se trata de un tipo de aprendizaje que ha experimentado un enorme crecimiento, tanto cualitativo como cuantitativo, en los países de la Unión Europea en la última década, con independencia de la distinta situación de la que cada uno de ellos partía en este ámbito, por contar con mayor o menor experiencia y tradición de este tipo de aprendizaje en su sistema educativo y profesional-formativo.

Pese a las considerables diferencias que todavía existen, ese común incremento ha conducido a los diversos países a una situación de la que pueden predicarse ciertos rasgos comunes para todos ellos: en muchos de los casos, ese crecimiento ha sido *desordenado*, lo que ha aumentado la complejidad del “sistema” respectivo, dificultando enormemente la certificación fiable y contrastable del aprendizaje que pudiera permitir ordenar la “maraña” de actores, demandas, ofertas, itinerarios, contenidos, métodos, técnicas, formatos, etcétera, que están presentes, de una u otra manera, en los procesos que merecen el nombre de aprendizaje a lo largo de la vida. Íntimamente ligada a la demanda de una certificación fiable y homologable, ha surgido la necesidad de encontrar mecanismos más rigurosos de detección de las necesidades formativas en las cambiantes sociedades y mercados de trabajo europeos.

Paralelamente, a medida que el aprendizaje a lo largo de la vida evoluciona tanto cualitativa como cuantitativamente, y como consecuencia de la rapidez y la intensidad de ese crecimiento desordenado, se detecta un riesgo que puede suponer un relevante factor de marginalidad para el futuro: la creciente desigualdad en el acceso y, por tanto, en la obtención de los beneficios derivados de este mecanismo de formación, y en un doble plano:

- Por un lado, en atención al tamaño de la empresa en la que trabaja la persona, ya que se ha observado que las pequeñas y medianas empresas —y sus trabajadores— son las que en menor medida participan en este tipo de procesos formativos, que alcanza sus mayores logros en las grandes empresas y en las multinacionales. Las pequeñas y medianas empresas son *los parientes pobres* de la formación a lo largo de la vida.

- Por otro, en el ámbito individual, ya que se ha registrado que hay colectivos de la población que están beneficiándose de la formación a lo largo de la vida, mientras que otros quedan al margen de la misma, por diversos motivos: bien por no tener la formación básica imprescindible, bien debido a dificultades nacidas en la marginalidad o en la inmigración, o bien por no tener acceso a las tecnologías de la información y del conocimiento (a través de las cuales, cada vez en mayor medida, se transmite principalmente este tipo de procesos formativos).

Más allá de estas constataciones

generales, los resultados de las entrevistas conducidas en los siete países pueden sintetizarse, a efectos expositivos, en los siguientes puntos:

3.1. Definición y objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida es entendido de forma similar en los distintos países, integrándose, a veces, con la *formación ocupacional* (para desempleados), equiparándose de forma más general con el concepto de formación para toda la vida (*Lifelong Learning* [LLL]). En todo caso, hay una idea clara de lo que es la formación a lo largo de toda la vida, entendiéndose por tal, de forma general, cualquier tipo de acción formativa conducente a la mejora y adquisición de conocimientos, capacidades, competencias, habilidades y aptitudes que permitirán al individuo ocupar una mejor posición y desenvolverse más adecuadamente en el proceso social.

Cabe distinguir dos grupos para clasificar los distintos países, en atención a cómo se entiende en cada uno de ellos el aprendizaje a lo largo de la vida. Así, en el discurso de los entrevistados en Gran Bretaña, Francia, Alemania y Suecia, el LLL tiende a ser concebido como toda actividad formativa para mejorar competencias profesionales y personales, que permitan incrementar la empleabilidad, pero que busque también —y a partir del afianzamiento de ese primer objetivo— la integración social y el desarrollo personal. El LLL se considera, de esta forma, un elemento

prioritario, vector para el desarrollo y la integración social y personal; la imprescindible herramienta que permitirá a los ciudadanos adquirir las competencias imprescindibles para un adecuado desenvolvimiento en las cambiantes sociedades contemporáneas.

En estos países se estaría pasando a una *segunda fase* (al menos en lo discursivo, preludeo —probablemente— de lo sustantivo-material) en la que ya no se busca sólo la adquisición o la mejora de conocimientos, sino también, en una sucesión concatenada y progresiva, la de competencias así como actitudes, entendiéndose el LLL no ya sólo en términos estrictamente utilitaristas, materialistas o instrumentales. En Alemania se distinguen, en este sentido, cuatro áreas en las que puede darse el LLL: profesional-económica, social-personal, científica y la cultural-política. Los entrevistados franceses diferencian los objetivos meramente económicos (fomentar e incrementar la competitividad, la empleabilidad, la movilidad y la integración de/en las TICs), de los objetivos personales-sociales (detener la marginación, frenar la merma de la empleabilidad —y, así, la exclusión social—, favorecer la integración social y personal del individuo, así como su desarrollo personal).

Por su parte, el discurso de los entrevistados españoles, italianos o belgas sigue anclado en una concepción casi estrictamente instrumental-materialista de carácter económico: preocupación por la formación para la empleabilidad, la mayor competitividad, la promoción

profesional y salarial, o la movilidad. Apenas se mencionan el potencial ni los aspectos personales y de integración social del LLL, pese a que estén marcados como objetivos en los *memorandos* de la UE. Se trata de una percepción que todavía no ha sido asimilada por los expertos en la materia.

Las tendencias parecen apuntar claramente en el sentido de que el LLL se ha transformado en las sociedades europeas en un bien de consumo. Pero, ¿debemos entenderlo sólo como elemento propio de una lógica económica? ¿O mejor como vector de formación y desarrollo personal del individuo? Probablemente, desde ambas perspectivas, sinérgicamente.

3.2. Situación del LLL y su organización

Hay países como Francia, Gran Bretaña, España e Italia, en los que hay una mayor estructuración de entidades públicas y privadas (Estado y agentes sociales) que se ocupan, específicamente, del LLL, con instituciones u organizaciones en (y con) distintos niveles (estatal, regional, local), tanto de carácter público como semi-público (corporaciones integradas por agentes sociales y autoridades administrativas o gubernamentales), con diferentes funciones (de diseño, información, ejecución, financiación, coordinación, etc.).

En opinión de los entrevistados en Francia, Gran Bretaña y España, el LLL tiene una ordenación más clara y definida, existiendo agencias estatales que ordenan y financian las actividades que se desarrollan en los niveles *inferiores*.

Italia también tiene una red de agencias, aunque parecen funcionar con algunas carencias en la dimensión de la coordinación y la jerarquización (que es menos evidente, de existir): no hay entidad pública o privada que regule los procesos de LLL, por mucho que haya participantes de distintos ministerios o entidades públicas o privadas, alta descentralización, etc. (el Ministerio de Trabajo y el ISFOL estudian, proponen, informan..., pero no regulan).

En Alemania, Bélgica y Suecia no hay, en opinión de los entrevistados, una instancia que coordine las diversas acciones. En Suecia los distintos actores del LLL se amalgaman en torno a una (supuesta) dirección del Ministerio de Educación, siendo gestionado (en gran medida, con fondos europeos), por las entidades locales, los sindicatos, las universidades o los colegios profesionales. Parece una estructura mucho más difusa: más allá de la no muy conocida actividad de la National Agency for Higher Education, los entrevistados no tienen claro quién dirige el LLL en Suecia. No hay unidad coordinadora para el ámbito regional. En Alemania hay toda una pléthora de organizaciones y entidades actuando en este campo, con la consecuencia de que no hay estándares de calidad o verificación, certeza en la relación precio/calidad, ni seguridad acerca de la pertinencia y calidad de los programas.

Los entrevistados de estos países manifiestan echar de menos un sistema de regulación y certificación que determine y fije estándares. Estos déficits y

disfuncionalidades parecen ser tributarias del desordenado e intenso crecimiento experimentado por el LLL en estos países en la última década, que dificulta y, en ocasiones, impide su aco-tación precisa que siente cierta racionalidad en la pluralidad no bien ordenada de organizaciones y entidades relacionadas con esta actividad, bien sea en el ámbito de la demanda o en el de la oferta.

Junto a esta ausencia de claridad en el panorama organizativo del LLL, se ha detectado en las entrevistas en los diversos países una sensación generalizada de falta de transparencia respecto del uso de fondos públicos (de cada Estado y de la UE) en esta materia. Hay iniciativas sugerentes (*cheques-formación, cuentas-aprendizaje, etc.*), pero de poco servirán si no hay una transparencia en la utilización de los recursos.

3.3 Evolución del LLL en la última década

Se observa, en cuanto a la evolución experimentada por el LLL en la última década, una considerable variedad de experiencias: desde los casos de España, Italia, Bélgica o Suecia, donde el LLL es un tema considerablemente reciente, que ha cobrado protagonismo en la década de los años 90, hasta los de Francia, Gran Bretaña o Alemania, donde ha estado presente, al menos, desde hace dos décadas, habiendo experimentado, igualmente, el crecimiento acelerado en los últimos años, como consecuencia de la evolución del mercado y de la irrupción de las nuevas tecnolo-

gías de la información y el conocimiento. En todo caso, en nuestros días es unánime el convencimiento y la concienciación acerca del carácter imprescindible del LLL para una necesaria adecuación a los cambiantes mercados y procesos de integración social. Se ha superado la concepción de que había en la vida del individuo una fase formativa y otra, distinta, profesional. Hoy no se disocian, alargándose la primera durante toda la existencia de la segunda y solapándose con ella. La preocupación no es ya la pertinencia del LLL, que no se cuestiona, sino por su modernización, universalización, calidad y certificación.

En opinión de los entrevistados, el LLL aparece en España con la constitución de FORCEM en 1993 (estando antes integrada en políticas generales del INEM). En Italia surge de los acuerdos laborales del segundo lustro de los años 90, con la aprobación de dos leyes que ponían en marcha el LLL; no obstante, en los últimos años se ha visto relativamente ralentizado por sucesivos cambios de Gobierno (ello ha sido parejo al temor de los empresarios ante las "fugas" de trabajadores mejor formados y a demandas de incrementos salariales; igualmente, al desinterés por parte de los trabajadores). La nota característica sería, hoy, la de la heterogeneidad. En Suecia el interés y el desarrollo del LLL son percibidos como una consecuencia de la reciente incorporación de ese país a la UE. En los tres casos se aprecia una clara mejoría respecto de la situación que había hace 10

años en cuanto al LLL, prácticamente inexistente o demasiado difuminado. En los comienzos del siglo XXI se observa una mejora no sólo cuantitativa, sino también cualitativa (ciclos, objetivos, contenidos, metodología, canales, accesibilidad, etcétera). En Bélgica ha crecido, también recientemente, el interés por el LLL, siendo cada vez más sofisticado en contenidos y técnicas de transmisión.

En Francia se están desarrollando programas de LLL desde 1971. Es una materia intensamente trabajada, articulada e institucionalizada. Se plantean su reforma, a la luz de la experiencia, en el sentido de profesionalizarla y de acotarla, dada la profusión de actores y la diversificación de contenidos y ofertas. Aparecen, no obstante, crecientes dificultades para acotar por la especificidad de cada instancia productora de la formación. Por otro lado, se estima que hay que potenciar la igualdad de oportunidades en la participación en los procesos de LLL (dadas las carencias en este sentido), una mayor profesionalización, que venga acompañada de la preocupación por la calidad y la adecuada certificación; modernización, racionalización (mutualización de recursos) e innovación, cambios en los objetivos, contenidos, canales, ciclos, metodología, accesibilidad, etcétera.

En Gran Bretaña también existe una considerable experiencia en este tipo de procesos de aprendizaje, aunque se ha percibido un empuje definitivo desde el cambio de Gobierno de 1997 (llegada al poder del laborismo de Tony Blair).

Se apunta por los entrevistados una evolución en los últimos años en lo que se refiere a temas y contenidos (potenciación de *soft-skills*), vehículos, métodos, información, accesibilidad, financiación pública, especificidad de la formación, etcétera. En Alemania el LLL también se viene desarrollando desde hace bastantes años, y sigue mejorándose en cuanto a los contenidos, enfoques, objetivos, metodología, especialización y especificidad de la formación.

3.4. *Relación oferta-demanda y determinación de necesidades*

a) Dirección desde la oferta versus dirección desde la demanda:

En España, Italia y Francia todavía parece dominar la lógica de la oferta, aunque cada vez se presta mayor atención a las indicaciones respecto de las necesidades provenientes de la demanda a través de canales informales y no institucionalizados de comunicación (asociaciones profesionales u organizaciones empresariales, centros de formación, autoridades educativas o de gestión del aprendizaje a lo largo de toda la vida).

En Alemania, en cambio, parece primar la demanda a la hora de marcar la dirección de los procesos formativos de carácter continuo: se trata de un mercado dominado, en opinión de los entrevistados, por la demanda. En Suecia, Bélgica y Gran Bretaña, no hay una dirección clara de los procesos: se coordinan sinérgicamente, en la búsqueda del adecuado equilibrio, sin que los entrevistados sean capaces de dilucidar qué es antes, si la oferta o la demanda.

b) Ajuste-desajuste entre oferta y demanda:

En opinión de los expertos entrevistados, la tendencia más extendida es la del progresivo ajuste entre oferta y demanda: así ha venido ocurriendo en los últimos años en Gran Bretaña, España, Bélgica y Suecia. En estos países se aprecia una satisfactoria interacción e interconexión entre oferta y demanda. Se da en menor medida, y dependiendo del tipo de empresa, en Alemania y Francia (donde todavía hay un predominio de la demanda y de la oferta, respectivamente). Italia es el único país en el que no se percibe esa tendencia a la adecuación entre oferta y demanda, dada la poca articulación de esta última.

Como cabía esperar, el ajuste es mayor en las grandes empresas que en las pequeñas (que necesitan una formación mucho más específica o *tailor-made*), así como en las compañías relacionadas con las tecnologías de la información y el conocimiento y las multinacionales. También se registra una adecuación mayor en el sector privado que en el público. Ese ajuste será menor en aquellos sectores en los que la relación laboral sea más precaria (restauración, comercio, etcétera).

En Gran Bretaña se considera que la relación entre oferta y demanda es adecuada ("ajustada"), sin que se aprecien diferencias por sector de actividad o tamaño de la empresa en este sentido. En Alemania no hay homogeneidad en cuanto a ajuste oferta-demanda: depende del caso independientemente de tamaño de empresa o del sector de acti-

vidad; más bien, varía en función del grado de comunicación que haya entre los agentes. En general, la demanda marca la oferta, por lo que debe tender a ajustarse (grandes empresas o vía contactos informales). En España hay, igualmente, satisfacción con el grado de ajuste oferta-demanda, aunque sí varía en función del tamaño de la empresa y del sector de actividad. El desajuste es la nota predominante en el panorama del LLL en Italia, aunque puede señalarse que dependerá de la capacidad y voluntad de la empresa, así como de su tamaño (mayor, lógicamente, en grandes) y del sector de actividad (de su necesidad de ser competitivo: mayor en IT o servicios, y menor en comercio o agricultura).

c) Detección de necesidades formativas

Se observa que los mecanismos o procedimientos de determinación de las necesidades formativas están, en general, poco articulados, basados en la comunicación no formal entre redes de actores, partiendo de la demanda o de la utilización que se ha hecho de la oferta. En algunos sistemas existen planes oficiales de detección de necesidades formativas, aunque no suelen ser muy apreciados por su efectividad. Los entrevistados de todos los sectores y países manifiestan una demanda generalizada de que se constituya una instancia única que se encargue expresamente de detectar las necesidades, evaluar y garantizar la calidad y la cantidad formativa de manera sistemática y rigurosa.

Los procedimientos, en cada país, siguen las siguientes líneas, en opinión de los expertos: en Suecia se articula de abajo a arriba: trabajadores, sindicatos, estudiantes, organizaciones de empresarios, universidades, centros y autoridades. En Italia no hay agencia encargada de hacerlo: las instituciones públicas se muestran inadecuadas y poco efectivas a estos efectos. Las instancias regionales, lentas y no eficaces... Se echa de menos una organización pública que detecte con transparencia y efectividad las necesidades formativas del mercado. En Alemania no hay método ni organización específico para la detección de calidad y cantidad de las necesidades. Se hace mediante redes informales y comunicación no formalizada entre los diversos actores, confiando en el ajuste espontáneo. En España el procedimiento de detección es percibido como poco formalizado e institucionalizado: redes y *antenas* de percepción de demanda en las distintas entidades que sirven de correa de transmisión: empresas, sindicatos, FORCEM, etcétera. Gran Bretaña es el único país en el que existe, en opinión de los entrevistados, una red institucional articulada estatal, regional y localmente, así como los programas puestos en marcha desde el Estado, partiendo de su utilización. También participan, informalmente, los diversos actores. Parece tratarse de mecanismos poco sistematizados, pero funcionales.

3.5. Contenidos

Han evolucionado en todos los sistemas, en las diversas facetas sustantiva,

metodológico-didáctica, formal... Cambian los temas, que empiezan a estar menos orientados al desarrollo profesional y a la adquisición de contenidos (*job-oriented*), y más a la adquisición de competencias y habilidades personales: *soft-skills*, *social-skills*, *management*, dirección de recursos humanos, relaciones comerciales, personales, y manejo de nuevas tecnologías de la información y el conocimiento. Los contenidos son menos genéricos, más específicos, *tailor-made* o de naturaleza individualizada. Siguen teniendo una presencia relevante, no obstante, los idiomas y la informática para usuarios.

También han cambiado las formas y recursos didácticos y metodológicos de los cursos: ahora son de ciclo de duración corto, breves, interactivos, no basados en cursos con profesor en un aula y sí interactivos, basados en el autoaprendizaje, Internet, *e-learning*, etcétera. Ya no suelen ser en un centro de formación, sino en lugar de trabajo o en casa del trabajador. Ya no son *face-to-face*, sino de carácter interactivo y teleaprendizaje: "*Classic teaching is out: not teacher but coach*". Esta multiplicación de fórmulas de individualización propiciará encontrar los mecanismos adecuados que posibiliten la adecuación de la oferta a las necesidades crecientemente específicas y especializadas de cada vez más ciudadanos (singularmente de aquellos que hoy realizan su labor profesional en pequeñas y medianas empresas o los que aún tienen escasa formación básica [emigrantes, por ejemplo]).

En general, los entrevistados aprecian que hay una mayor accesibilidad, información y concienciación sobre la necesidad de la formación a lo largo de toda la vida, y una mayor motivación y voluntarismo por parte de los individuos (ya sean trabajadores o empresarios). Se percibe que se está extendiendo una mayor preocupación por adecuar la oferta a la demanda (aunque frecuentemente todavía es aquella la que crea ésta).

De forma particular, los entrevistados en Gran Bretaña insisten en los contenidos para analfabetos o adultos con escasa o nula formación básica. Los entrevistados alemanes se lamentan de que el LLL siga dominado por una vi-

sión *economicista*, pese a la atención que se empieza a prestar a los valores y potenciales personales de la formación. En opinión de esos entrevistados, este tipo de contenidos no recibe toda la financiación que debería tener, lo que impide su proliferación más rápida. En estos países se entiende (al menos en el plano retórico) que el LLL debe ser concebido con un triple objetivo: el desarrollo personal (respecto al individuo), la cohesión social (respecto a la sociedad) y el crecimiento económico (respecto al mercado).

Todos estos cambios pueden sintetizarse tal y como se recoge en el siguiente cuadro:

Tabla 1
 TENDENCIAS DE CAMBIO RECIENTE DEL LLL EN LA UNIÓN EUROPEA

<i>Dimensión</i>	<i>Cambio de...</i>	<i>A...</i>
En general	orientación al empleo	habilidades de dirección y desarrollo personal
Contenido	competencias funcionales	comportamiento en la faceta organizativa
Sector público	jóvenes en paro	hacia adultos desempleados
Sector privado	oferta estándar y general	formación <i>ad hoc</i> y específica (<i>tailor-made</i>)
Dónde	clase en centro formación	en lugar de trabajo o en casa del usuario
Técnica	<i>vis-a-vis</i> o presencial	a distancia, autoaprendizaje, Internet y <i>e-learning</i>
Ciclo económico	si positivo: LLL especializado	si negativo: LLL generalista y transversal

Elaboración propia a partir de los resultados de las entrevistas en siete países.

3.6. *Certificación*

Se percibe en las entrevistas un clamor unánime para que se establezca un sistema homogéneo, homologable y comparable de certificación de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. Hay títulos y diplomas de distintas entidades, niveles regionales, sectoriales o profesionales. Pero esa profusión (a veces burocratizada y tan heterogénea como las regiones) es percibida como contraproducente e inadecuada, ya que los empresarios y expertos desconocen su validez y calidad, se refieren a contenidos difícilmente verificables, no homologables y, por tanto, inservibles: no es fácil conocer el significado de esos títulos. Se hace necesaria una certificación homologable, pero al tiempo flexible y basada en la valoración de la formación.

Se demanda una única agencia de certificación y acreditación que se ocupe de certificar, rigurosamente y con fiabilidad, los distintos hitos del itinerario formativo-vital de un individuo (algo así como un *portfolio* de certificación formativo-profesional vital, un “European passport for professional education”). Se percibe que ese reconocimiento estimularía al sujeto, incentivándole para seguir formándose. Para ello, sería necesaria la colaboración de todos los actores implicados en el proceso. Incluso se hacen propuestas de establecer un sistema de créditos en el LLL de manera que puedan construirse carreras formativas homologables.

4. *A modo de conclusión*

El rápido crecimiento de la preocupación por el aprendizaje a lo largo de la vida y las actividades relacionadas con el mismo en todos los países, con independencia de su punto de partida, ha generado una situación de cierto desorden y de inevitable complejidad, que no se pueden desligar de la ambiciosa y omnicomprensiva definición de formación a lo largo de toda la vida adoptada por la Unión Europea.

Este rápido crecimiento tiene tres elementos desencadenantes

- a. La mundialización de la economía.
- b. El desarrollo de las nuevas tecnologías.
- c. El debate abierto por la Unión Europea sobre la formación a lo largo de la vida.

Existe una gran diversidad de definiciones nacionales de LLL. En particular, se pueden distinguir dos grupos de países. En el discurso de los entrevistados en Gran Bretaña, Francia, Alemania y Suecia, el LLL tiende a ser concebido como toda actividad de formación para aumentar la empleabilidad pero que con la que debe buscarse, también, y a partir del afianzamiento de ese objetivo, la integración social y el desarrollo personal. El LLL se considera, de esta manera, un elemento prioritario y vector para el desarrollo y la integración social y personal. En estos países se estaría pasando a una segunda fase (al menos en lo discursivo, preludeo —probablemente— de lo sustantivo-material) en la que se busca no sólo la adquisición y

mejora de conocimientos, sino también, en una sucesión concatenada y progresiva, la adquisición de competencias así como el cambio de actitudes, entendiéndose el LLL no ya sólo en términos estrictamente utilitaristas, materialistas o instrumentales.

En contraposición con esta concepción, el discurso de los entrevistados españoles, italianos y belgas sigue anclado en una concepción casi estrictamente instrumental-materialista de carácter económico: preocupación por la formación para la empleabilidad, la mayor competitividad, la promoción profesional y salarial, o la movilidad. En estos casos apenas se menciona el potencial ni los aspectos personales y de integración social inherentes a la definición amplia de LLL adoptada por las instancias europeas. Esta concepción *amplia* todavía no ha sido asimilada siquiera por los expertos en la materia de estos países.

Las entrevistas realizadas constatan avances en el proceso de consolidación del LLL como estrategia básica del desarrollo de los recursos humanos en la Unión Europea. Los elementos que configuran esta visión son los siguientes:

- Una toma de conciencia, constatable en todos los países, sobre la importancia creciente que en las actuales sociedades europeas cobra el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además se manifiesta que esta toma de conciencia debe tener un peso cada vez mayor en la Unión Europea.

- Un aumento muy significativo de los recursos, públicos y privados, desti-

nados y que todavía tiene que dedicarse a la formación a lo largo de toda la vida.

- Un avance notable en algunos sectores sociales en la utilización de procesos formativos relacionados con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En particular, los que más han avanzado son los mejor situados inicialmente (los relacionados con las grandes empresas y los que tienen niveles altos de escolaridad, especialmente, los universitarios).

- Un significativo avance en la innovación y la modernización de las metodologías, técnicas y recursos pedagógico-formativos, con especial referencia a la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento a este tipo de aprendizaje.

Junto a los progresos anteriormente mencionados, se advierten una serie de riesgos que se pueden concretar en los siguientes puntos:

a. La participación general en los procesos formativos de LLL es, pese a los incrementos observados, todavía baja. Según los datos del indicador estructural 1.7 de la Comisión Europea, la proporción de participantes en LLL en la población adulta que tiene entre 25 y 64 años tan sólo alcanza el 8,4%.

b. Se entiende que el crecimiento en cantidad no garantiza la calidad. Existe una proliferación escasamente controlada de titulaciones, actividades y actores en el ámbito de la formación a lo largo de toda la vida.

c. La participación de las pequeñas y las medianas empresas, así como de

sus trabajadores, en actividades de aprendizaje a lo largo de toda la vida es todavía reducida, en comparación con las tasas observadas en las grandes empresas. Se ha observado que se trata de una situación común a todo el espacio europeo, independientemente de las distintas tradiciones y puntos de partida en este ámbito.

d. Las desigualdades entre distintos sectores sociales en el grado de aprovechamiento de las oportunidades de que propicia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que favorece de forma manifiesta a los previamente mejor y más formados. Esto conduce a la aparición de problemas de exclusión social entre las personas que tienen, de partida, menores niveles educativos y que están, en consecuencia, menos capacitados para beneficiarse del LLL.

e. Como consecuencia del rápido incremento de los recursos económicos dedicados a los planes de formación a lo largo de la vida, se hace necesaria una mayor transparencia y una mejor evaluación y control (“accountability”), sobre todo en el caso de los recursos públicos.

El logro efectivo de los propósitos que persigue el aprendizaje a lo largo de la vida, a partir de la situación actual a escala europea y considerando de la diversidad de situaciones en los distintos países, exige —en opinión de los expertos— responder a los siguientes retos:

- Asumir la definición europea de LLL y hacerla operativa: es necesario avanzar en la asimilación de la defini-

ción europea de formación a lo largo de toda la vida, como punto de partida para la articulación de una política europea en este ámbito. Para ello, desde una perspectiva instrumental, se necesita impulsar la mejora de los indicadores disponibles sobre objetivos y resultados en materia de LLL.

- Incrementar sustancialmente la participación en actividades de LLL: es preciso incrementar sustancialmente la participación de las personas (en particular de los adultos) en las distintas actividades del aprendizaje a lo largo de toda la vida (tanto formales, como no formales e informales), situando las tasas de participación en niveles comparables a los logrados para los jóvenes en el ámbito de la educación formal postobligatoria.

- Invertir la tendencia al crecimiento de la desigualdad en el LLL: los objetivos europeos de cohesión social exigen que no se consoliden en el ámbito del aprendizaje a lo largo de toda la vida —tan importante para el acceso a las oportunidades educativas y de empleo y para el desarrollo personal— las desiguales tendencias actuales en lo que a participación en el mismo se refiere. Lograr que los grupos que apenas participan hasta el momento (adultos con problemas de *literacy*, personas con menores niveles formativos, trabajadores de pequeñas y medianas empresas o de sectores tradicionales) lo hagan con intensidad creciente es un desafío al que hay que dar respuesta para evitar la exclusión social y lograr incrementar realmente las tasas de participación.

- Detectar las necesidades y mejorar el ajuste entre oferta y demanda de LLL: para evitar los riesgos de que la oferta (estimulada con fondos públicos) determine en exceso la demanda es necesario mejorar los sistemas de detección de necesidades y estimular la manifestación de las demandas a atender, generadas tanto por el sistema productivo como por los individuos y el desarrollo social. La mejora del ajuste entre oferta y demanda ha de ser promovido logrando que aquélla se adapte a las necesidades de la sociedad, con la flexibilidad que requieren los cambios que se producen.

- Garantizar la eficacia de las políticas de LLL: la complejidad de las actividades en el ámbito del aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un gran esfuerzo de identificación y diferenciación de los distintos tipos de acciones y servicios formativos, como base para la fijación de objetivos para las políticas a desarrollar. Sin esa tarea previa será imposible garantizar la eficacia de las políticas, al no especificarse los resultados esperados de las mismas. Asimismo, la evaluación de los resultados es el complemento necesario para asegurar la continuidad de unas políticas eficaces.

- Acreditar la calidad de las actividades formativas de LLL: si la atención a la calidad de los servicios debe ser general, en el ámbito de las actividades formativas es de vital importancia, y en el caso de las actividades menos formalizadas lo es más aún. Sin embargo, las dificultades de la tarea de acreditación

de la calidad son notables, como consecuencia de la enorme diversidad de actividades y sus muchos objetivos, la naturaleza inmaterial de los servicios prestados, la variedad de circunstancias que inciden en el resultado final de los mismos, la pluralidad de agentes que participan en los procesos formativos, etcétera. Ahora bien, dada la importancia reconocida al aprendizaje a lo largo de la vida, todo lo anterior no hace sino subrayar la relevancia de disponer de criterios y procedimientos de certificación o acreditación de la calidad, siendo el avance en este terreno uno de los retos más importantes actualmente planteados.

- Mejorar la eficiencia y la transparencia en el uso de los recursos en materia de LLL: la adecuación entre los recursos empleados y los resultados obtenidos es siempre necesaria mientras aquellos son escasos. Pero los riesgos de ser ineficientes son mayores cuando los objetivos son confusos y la evaluación de resultados infrecuente. En particular, el creciente esfuerzo financiero de los gobiernos en materia de aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollado con frecuencia en colaboración con distintos actores sociales, plantea el reto de evaluar la eficiencia de las acciones instrumentadas, con el fin de garantizar la transparencia en el uso de los fondos y su efectiva contribución a los objetivos del aprendizaje.

Los entrevistados consideran que es imprescindible avanzar en el desarrollo de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, orientando tal progreso

hacia una definición y unos objetivos amplios de ese tipo de aprendizaje. Se propone completar y concretar esa definición asumida por las instancias políticas europeas, configurándola como pilar básico de sus políticas educativas y de empleo, así como de los procesos de integración y desarrollo personal, político y cultural, y vector de cohesión social. Los entrevistados han considerado mayoritariamente que para alcanzar este ambicioso objetivo sería positiva la creación de una red europea de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con una estructura coordinada mediante una comisión, que podría tener atribuidas, entre otras, las siguientes funciones:

a. Establecer canales de comunicación entre los diversos actores involucrados en el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que garanticen la circulación interactiva de los flujos de información.

b. Facilitar la comunicación sobre las actividades de aprendizaje a lo largo de toda la vida entre los Estados miembros, propiciando la difusión de las respectivas iniciativas, la información relativa a técnicas y metodologías pedagógico-didácticas, así como la transmi-

sión de ejemplos de buenas prácticas en cada uno de ellos.

c. Recopilar la información relevante que haya de ser tenida en cuenta para la posterior elaboración de propuestas concretas, iniciativas, acciones y planes de formación relacionada con el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

d. Establecer una metodología común y homologada para la detección y evaluación de las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida, concebida en su sentido más amplio, facilitando la elaboración de indicadores que permitan una medición cada vez más fiable de aquéllas.

e. Garantizar la transparencia en el uso de los fondos públicos destinados a actividades de LLL, generalizando los procesos de su evaluación y dando publicidad a sus resultados.

f. Proponer, a partir de todo lo anterior, métodos de certificación europea adecuados para cada tipo de componentes formativos que integran el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que propicien la comparabilidad y la homologación de la calidad de las diversas prácticas que se lleven a cabo en cada Estado miembro.

Referencias bibliográficas

- ALESI, B. y B. KEHM (2000): "The Status of Lifelong Learning in German Universities" in *European Journal of Education*, 35 (3):301-315.
- BARNETT, R. (1998): "In for the learning society?", *Higher Education Quarterly*, 52 (1):7-21.
- BATES, T. (1995), *Technology, Open Learning and Distance Education*. London, Routledge.
- BECHER, T. y M. KOGAN (1992): *Process and Structure in Higher Education*. London, Hinemann.
- BRANDT, E. (2000): "Policies for Lifelong Learning and Higher Education in Norway: correspondence or contradiction?", *European Journal of Higher Education*, 35 (3):271-283.
- BRAVO Y CONTRERAS (2000), *Competencias y destrezas básicas de la población adulta*. Chile 1998. Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- Commission Staff Working Paper (2001): "Innovation Scoreboard"
- DfEE (Department for Education and Employment) (1996), *Lifelong Learning: A Policy Framework*. London, DfEE.
- DfEE (1998), (Government response to Fryer Report) *The Learning Age: A New Renaissance for a New Britain*. (London, Stationary Office, CM 3681).
- EURIDICE (2000), *Lifelong Learning: The contribution of education Systems in the Member States of the EU*. Euridice, European Commission, marzo, 2000.
- European Commission (1999), *Setting Targets for Lifelong Learning in Europe*. ELC/01/99EN.
- European Commission (2000), *Lifelong Learning and Employment Strategy*. ELC/006/00/EN.
- Fondo Social Europeo (2000), "Marco Comunitario de apoyo 2000-2006. Objetivo nº 3: Apoyar la adaptación y modernización de las políticas y sistemas de educación, formación y empleo. Austria, Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Luxemburgo, Irlanda, Italia, Portugal, Reino Unido, Suecia"
- Fryer Report (1997), *Learning for the Twenty-First Century*. London: NAGCELL.
- GEERTZ, C. (1983), *Local Knowledge*, New York, Basic Books.
- GRIFFIN, C. (1999): "Lifelong Learning and Social Democracy", *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5):329-342.
- GRIFFIN, C. (1999a): "Lifelong Learning and Welfare Reform", *International Journal of Lifelong Education*, 18 (6):431-452.
- JALLADE, J-P. (2000): "Lifelong Learning in French Universities: The state of the Art", *European Journal of Education*, 35 (3):301-315.
- JARVIS, P. (1995), *Adult Continuing Education: Theory and Practice* 2nd ed., London, Routledge.
- JARVIS, P. (1999), *Adult Learning in Social Context*. London, Croom Helm.

- KIRSCH, I.S. and MOSENTHAL, P. (1993): "Interpreting the IEA reading literacy scales", in M. Binkley, K. Rust and M. Winglee (Eds.), *Methodological Issues in Comparative Educational Studies: The Case of the IEA Reading Literacy Study*, National Center for Education Statistics, United States Department of Education, Washington, DC.
- KOGAN, M. (2000): "Lifelong Learning in the UK", *European Journal of Education*, 35 (3):341-359.
- KUMAR, K. (1995): *From Post-industrial to Post-modern Society: New Theories of the Contemporary World*. Oxford, Blackwell.
- LONGFORTH, N. y D. DAVIS (1996), *Lifelong Learning*. London: Kogan Page. *Higher Education Policy*, 10:187-198.
- MORA, J-G. et al (2000): "Lifelong Learning in Spanish Universities: the market inside the public system", *European Journal of Education*, 35 (3).
- National Center for Education Statistics (1998): "Adult Literacy in OECD countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey", *NCES Report No. 98-053*, US Department of Education, Washington, DC.
- OECD (1996), *Lifelong Learning for All*. Paris, OECD.
- OECD (1998), *Alternative Approaches to Financing Lifelong Learning. Italy*
- OECD (2001), *Where are the Resources for Lifelong Learning?*
- OECD and Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey, Canada 2000* Office for National Statistics of London. Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey (IALS) in the European context, 2000.
- SMITH, R. (1994): "Learning to Learn: Adult Education" in *International Encyclopedia of Education*. 2nd ed., Oxford, Pergamon Press, vol. 6:3345-3349.
- SUTTON, P. (1994): "Lifelong Learning and Continuing Education" *International Encyclopedia of Education*. 2nd ed., Oxford, Pergamon Press, pp. 111-120.
- TEICHLER, U. (1999): "Lifelong Learning as Challenge for Higher Education: The state of knowledge and future research tasks", *Higher Education Management*, 11 (1):37-54.
- TIGHT, M. (1998): "Lifelong Learning: Opportunity or compulsion?", *British Journal of Educational Studies*, 46, 3.
- TIGHT, M. (1998a): "Education, Education, Education: the vision of lifelong learning in the Kenedy, Deating and Fryer reports", *Oxford Review of Education*, 24 (4).
- TITMUS, C. (1994): "Concepts, principles and purposes of adult education" *International Encyclopedia of Education*. 2nd ed., Oxford: Pergamon Press, pp. 111-120.
- TUIJMAN, A. (1994): "Adult Education: Overview" *International Encyclopedia of Education*. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, pp.143-152.

- TUIJMAN, A. y T. SCHULLER (eds.) (1999): *Lifelong Learning: Policy Research*. London: Portland Press.
- UNESCO (1972): *Learning to Be*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (1996): *Education for All: Achieving the Goal*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (1996a): *Learning: The treasure within*. Informe a la UNESCO de la International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO.
- U.S. Department of Education. International Adult Literacy Survey. Benchmarking Adult Literacy in America: An International Comparative Study. September 2000.
- WAIN, K. (1993): "Lifelong Education, and adult education; the state of theory" *International Journal of Lifelong Education*, 12 (2):86-89.
- WATSON, D. y R. TAYLOR (1998), *Lifelong Learning and the University: A post-Dearing Agenda*. London: Falmer Press.
- WITTROCK B. et al (eds.) en *The University Research System, the Public Policies of the Homes of Scientists*. Stockholm, Almqvist and Wicksell.
- YUTAKA, S. (1998), Department of Education, Kyoto University. *Alternative Approaches to Financing Lifelong Learning*. Country Report. Japan.

Referencias institucionales básicas

Comisión Europea

- 1995. White paper on Teaching and learning- towards a the learning society.
- 1997. Towards a Europe of Knowledge (COM97 563 F)
- 1999. Implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning 1996 (COM99 447F)
- 2000. A Memorandum in Lifelong Learning SEC(2000) 1832.
- 2001. Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning.
- 2001. Employment Guidelines 2001.

OCDE

- 1995. Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey.
- 1996. Lifelong Learning for All.
- 1997. Literacy and Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey.
- 1999. Education Policy Analysis.

- 2000. Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey.
- 2000. What are the Resources for Lifelong Learning? Education and skills.
- 2001. Education Policy Analysis.
- 2001. Education at a Glance. OECD indicators.

UNESCO

- 1997. Adult Education: the Hamburg Declaration and the agenda for the future.
- 1998. Lifelong Learning and Institutions of Higher Education in the 21st century.
- 2000. World education report 2000. The right to education: towards education for all throughout.

OTRAS

- 2000. ECOTEC, The Contribution of Community Funds, Initiatives and Programmes to Lifelong Learning.
- 2001. García-Montalvo, José, Educación y empleo de los graduados superiores en Europa y en España.

Anexo 1. Listado de expertos entrevistados en 7 países de la Unión Europea (Organizaciones / instituciones)

a) España

- Secretaría General CEV.
- Dirección de Formación – Consejo Superior de Cámaras.
- Confederación Empresarial Española de la Economía Social. Dirección de Empleo y Formación.
- Coordinación del Área de Empleo y Formación – Confederación Empresarial Española de la Economía Social.
- Departamento Técnico, Subdirección de Formación Continua INEM.
- Departamento Técnico, Subdirección de Formación Continua INEM.
- Subdirección General de Formación Continua INEM.
- Comisión Técnica FORCEM UGT.
- Comisión Técnica FORCEM CCOO.
- Secretaría General de Formación CCOOPV.
- Gerencia de formación FORD España.
- Departamento de RR.HH. MB-Hasbro.
- Escuela Superior de Ingeniería en Telecomunicaciones, Universidad Politécnica de Madrid.
- Facultad de Sociología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Dirección del área de Formación ADAMS.
- Responsable de recursos DIRECT ENGLISH.
- Dirección General Área de Formación y Estudios “Afe”.
- Dirección JDU Trading.

b) Alemania

- Volkswagen AG, Hanover.
- TUI-Preussag, Hanover.
- Aventis, Frankfurt.
- Education and Science Union (GEW), Frankfurt.
- DDA in DAG (White-Collar-Union), Munich.
- OGB State Association, Lower Saxony, Hanover.
- ÖTV-Verdi, Hanover (public services union).
- BFZ (Professional Centre of Further Education of the Bavarian Economy), Nürnberg.
- German Chamber of Industry and Commerce, Bonn.
- Employ’s association of the Insurance Industry in Germany.
- Educational Establishment of the Economy of Lower Saxony, Hanover.
- Trade Association of German Florists, Hanover.
- Heimwolschschule (adult’s education), Hanover.
- VWA (Civil Service – and Economics - Academy, Munich).
- Leibnitz – Academy, Hanover.
- International Management Academy Munich.
- Technical College Munich.
- University of Hanover.
- International University Bremen.
- Johann-Wolfgang-Goethe University, Frankfurt.

c) Italia

- Autogrill – Training Manager.
- Pirelli – Training Manager.
- Alitalia – Training Manager.

- ETI – Training Manager.
- CISL Lombardy – Head of Training.
- CGL Lombardy – Head of Training.
- ECIPA-CNA General Manager.
- CGL Lazio – Head of Vocational Training.
- Assolombard autogrill – Training Manager.
- Unione Commercio e Turismo.
- CFMT – Manager of Rome’s office.
- FORMAPER – Director.
- SDA Bocconi – Corporate customer’s care.
- ENGIM – Head of Counselling.
- Agenzia Lazio Lavoro – General Manager.
- AIF – Consultant Founder of AIF.
- Speha Fresia – Partner of Speha Fresia, Trainer.
- Sole 24 Ore training Centre University of Parma – Director of an MSc, Professor at Parma.
- CENSIS – Responsible for special EU Projects.
- ISFOL – Researcher (Public Institute Focused on training).

d) Suecia

- Ericsson.
- Tetra Pak.
- Telia.
- Scania.
- TCO.
- SACO (2).
- LO.
- Svenskt Näringsliv.
- Almega.
- Restaurang och Hotellägares förbund.
- Handelshögskolan.

- Karolinska institutet.
- Svensk Handel.
- Alnarps lantbruksuniversitet.
- Lunds universitet (2 different areas).
- KTH.
- Campus Helsingborg.

e) Gran Bretaña

- BPMU – Birmingham and West Midlands.
- Musicians Union.
- Connect.
- GPMU.
- National Union of Teachers.
- Confederation of British Industry.
- University College London.
- South Birmingham College.
- London School of Economics.
- Aston University.
- Middlesex University.
- Barnet College Training Centre.
- Psychology Training Services.
- Michael Moore (Engineering)
- Best International Group plc.
- Global Telesystem (UK) Ltd.
- Concentric Controls Ltd.

f) Francia

- Bayer, S.A.
- Aventis Pharma.
- Oddo et Compagnie.
- CGT
- University of Paris II.
- University of Paris VII.
- University of Paris XIII.
- AFPA.
- National Agency for the Unemployed.

g) *Bélgica*

- Solvay – Head of Human Resources and development department.
- Alcatel – Competence manager and technical training – Alcatel University.
- Paterna (Assubel + La Famille) – Responsible for training and formation.
- Centres des Cliniques Universitaires - Head of permanent formation.
- Chambre de Commerce et d'Industrie Bruxelles – Head of Office.
- Chambre de Commerce de Liège - Head of Office.
- Chambre de Commerce d'Anvers – Chief Officer responsible for formation and training, together with the "Positive Action Manager".
- Comité National D'Action et de Construction – CNAC (Organisme paritaire) – Responsible for formation.
- Union Nationale des Mutualités Socialistes – Human Resources Manager
- PME Institute for formation for small and Medium enterprises Responsible for formation and training (2 persons).
- Globis (Confédération Patronale) – Consultand – Assessment and development of human potentialities.
- ECR – European Center for renovation and restoration – Head of Administration.
- EFFECT (Formation) – Manager – responsible for formation.
- VIZO (Flemish institute for training for self-employment and business embarking) – Manager.
- Alcanne – "People and team management" – Manager.
- Institute specialized in training for Medical and paramedical sector.
- Vlaams Management School (Flemish Management School) Coordinator for advanced academical education.
- Institut Universitaire Provincial de Namur – Head of the institute.
- Vlerick School – Dean of the School.

Anexo 2. Guión de las entrevistas en profundidad.

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA (LLL) EN LA UNIÓN EUROPEA

ENT.: Toda la información recogida en la entrevista debe hacer referencia a la experiencia profesional del entrevistado y ser reflejo de la realidad (no hipótesis ni ideas particulares o escenarios ideales)

1. La política (policy) de aprendizaje a lo largo de la vida de cada país

ENT.: En este apartado buscamos información general de toda la formación continua en cada país.

¿Cuáles son los objetivos que persigue el LLL en el país?

¿Cómo está organizado el LLL en cada país?

¿Qué entidades u organizaciones participan en el LLL?

¿Qué papel juega cada una de esas entidades u organizaciones/ Cuál es su participación en el LLL?

ENT.: (no preguntar directamente): ¿Está en manos de unas pocas entidades (monopolizado) ó existen múltiples agentes implicados

¿Existe una entidad "reguladora" del LLL?

- A escala nacional
- A escala regional
- A escala sectorial

1.1 Evolución y tendencias

¿Cuál ha sido la evolución del LLL en la última década? Ent.: (nos centraremos en el periodo 1990-2000)

Especificar la evolución y la tendencia en material de: contenidos, organización y métodos didácticos (nuevas tecnologías multimedia).

¿Se puede/n identificar una/s tendencia/s en el LLL a lo largo de este periodo de tiempo? ENT.: definir la/s tendencia/s

¿Quién/es determina/n la/s tendencia/s que sigue el LLL? (¿instituciones públicas, entidad/es reguladora/s, sindicatos, la patronal, la/s propia/s empresa/s?)

¿De qué modo se produce esa influencia?

ENT.: a partir de este momento cuando hablamos de aprendizaje a lo largo de la vida únicamente nos centraremos en la dirigida a titulados de FP2 y universitarios

2. Importancia de los mecanismos de oferta-demanda de lll para titulados en FP2 y universitarios

El LLL en su país funciona:

- Determinada por la oferta: Existe una oferta de LLL impulsada por alguna/s entidad/es y se genera una demanda. SI ES ASÍ ¿QUIÉN GENERA ESA OFERTA? ¿QUIÉN IMPARTE ESA FORMACIÓN? ó

- Determinada por la demanda: Se detectan unas necesidades formativas y se traslada esa demanda a quién corresponda para generar la oferta

ENT.: TODA LA SIGUIENTE INFORMACIÓN SE EXPLORARÁ BUSCANDO LAS PECULIARIDADES SEGÚN SEC-

TOR DE ACTIVIDAD (grandes sectores nacionales de actividad) Y TAMAÑO DE EMPRESA (PYME Vs. GRAN EMPRESA/ MULTINACIONAL)

2.1 Ajuste oferta-demanda

¿Existe un ajuste REAL entre las necesidades de los trabajadores y la oferta formativa que existe en su país?

- ¿Dónde se producen los mayores ajustes?

- Sector de actividad
- Tamaño de empresa

- ¿Dónde se producen los mayores desajustes?

- Sector de actividad
- Tamaño de empresa

¿El ajuste-desajuste ha sufrido alteraciones o ha sido continuo, es mayor o menor actualmente que al inicio de la década?

¿Por qué motivo?

- Por sector de actividad
- Por tamaño de empresa

2.2 Mecanismos de detección de necesidades formativas

¿Existen en su país mecanismos de detección de necesidades formativas?

¿Cuáles son? ENT.: definir funcionamiento y eficacia

- ¿Quién es el responsable de detectar las necesidades?

- ¿Quién traslada esa información a las instituciones pertinentes?

- ¿A qué instituciones se hace llegar esa información?

- ¿Quién o quiénes han impulsado las mejoras del LLL?

- Podría darme ejemplos de funcio-

namiento/gestión ejemplar en la gestión del LLL en su país (*best practice*)

- Y ejemplos de mala gestión/organización del LLL (*worst practice*)

3. Contenidos temáticos

¿Cómo han evolucionado (periodo 90-00) los contenidos en la oferta de LLL?

¿Cuáles eran en el punto de partida (inicio de la década) los contenidos temáticos más importantes en la LLL?

¿Cuáles son actualmente los contenidos temáticos más importantes en la LLL?

4. Certificación del LLL

Cuando hablamos de certificación del LLL hacemos referencia a un modo de “homologar” el aprendizaje de modo que se le reconozca en todo el país a los trabajadores las cualificaciones, habilidades y competencias adquiridas en su carrera profesional, por ejemplo, creando certificados de LLL, documentando las habilidades y competencias adquiridas en cursos o a través del aprendizaje informal, por ejemplo, en el centro de trabajo (documentación que se podrá utilizar en el mercado laboral y en un futuro desarrollo profesional).

¿Existe una certificación del LLL en su país?

SI EXISTE: ¿Cómo funciona la certificación del LLL en su país?

¿Qué entidad es la responsable de la certificación? ¿Qué mecanismos de certificación se siguen?

REVISIÓN DE LAS TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN CONTEXTOS ORGANIZACIONALES

SONIA AGUT NIETO
UNIVERSIDAD DE MURCIA
ROSA GRAU GUMBAU
UNIVERSITAT JAUME I
JOSÉ MARÍA PEIRÓ SILLA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

R E S U M E N

EL ESTUDIO DE CÓMO DEBE SER LA FORMACIÓN CONTINUA EN LAS ORGANIZACIONES PARA QUE REALMENTE SEA EFECTIVA HA DESPERTADO GRAN INTERÉS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS ENTRE LOS INVESTIGADORES. LA MAYORÍA DE AUTORES COINCIDE EN QUE ESTE PROCESO FORMATIVO DEBE CONSTAR DE DISTINTAS FASES. UNA DE LAS MÁS RELEVANTES PARA EL ÉXITO DE ESTA FORMACIÓN ES LA FASE INICIAL, EL ANÁLISIS DE NECESIDADES. SIN EMBARGO, EXISTE UNA AMPLIA VARIEDAD DE ENFOQUES PARA REALIZAR ESTE ANÁLISIS Y MUCHOS DE ELLOS NO PARTEN DE UNA CLARA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE NECESIDAD. POR ELLO EL OBJETIVO DE ESTE TRABAJO ES REVISAR E INTEGRAR LA LITERATURA SOBRE LAS TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN EN CONTEXTOS ORGANIZACIONALES.

1. Introducción

Los cambios sociodemográficos de la población, la introducción de innovaciones tecnológicas en el ámbito laboral, el aumento de los puestos de tra-

bajo en el sector servicios, o los cambios en la estructura de las organizaciones han llevado a los empleados a convertirse, cada vez más, en sujetos de aprendizaje durante toda su vida (“li-

felong learner”) (Thayer, 1997:25). En este contexto, la formación continua se ha ido configurando como una herramienta al servicio de las empresas para afrontar los cambios del mercado de trabajo, ya que favorece la empleabilidad de las personas.

El potencial de la formación continua ha generado un volumen considerable de estudios centrados en delimitar qué pasos debe seguir esta formación para que tenga éxito. La mayoría de los autores coincide en que este proceso formativo debe seguir los siguientes pasos: el análisis de necesidades, el diseño, la evaluación y la transferencia de la formación. Una de las fases más relevantes de este proceso es el análisis de necesidades, cuya meta es decidir quién va a ser formado y en qué cuestiones (Salas y Cannon-Bowers, 2001:473). A pesar de esto, no hay acuerdo entre los investigadores en definir qué es una necesidad de formación, además, existe una amplia variedad de modelos sobre cómo hacerlo. Por ello, planteamos este trabajo de revisión que tiene como objetivo general revisar e integrar la literatura sobre las tendencias en el estudio de las necesidades de formación en contextos organizacionales.

2. Delimitación conceptual de necesidad de formación. avances más recientes

En psicología del trabajo y de las organizaciones, la delimitación conceptual de necesidad ha tropezado con dos obstáculos principales, su naturaleza

ambigua y su multiplicidad de significados, dependiendo del contexto en que se utilice (Sleezer, 1992:35). Pese a esta diversidad de acepciones, pueden distinguirse dos tendencias a la hora de definir necesidad. La primera aproximación, más tradicional, entiende necesidad en términos de discrepancias, mientras que la otra, más actual, va más allá al no atender únicamente a estos desajustes.

2.1. Necesidad de formación como discrepancia

La necesidad surge de un desajuste entre lo que hay y aquello que se requiere o se desea. Así Kaufman (1998:26) habla de discrepancia en términos de resultados; de forma que la necesidad surge cuando el resultado actual es inferior al resultado deseado. Ahora bien, cuando hablamos de formación continua, no parece haber unanimidad entre los autores a la hora de especificar entre qué elementos debe darse dicho desajuste.

Unos afirman que la necesidad de formación surge cuando el nivel de *desempeño* actual del sujeto es inferior al nivel de *desempeño* requerido en el puesto de trabajo (Dipboye, Smith y Howell, 1994:485). Sin embargo, esta propuesta ha recibido críticas porque un *desempeño* deficitario no siempre puede deberse a una falta de formación. En realidad, el primer paso debería consistir en determinar si la persona posee las habilidades que le permiten llevar a cabo un adecuado *desempeño* del puesto de trabajo. Sólo si aparece una

carencia de habilidades, se podrá hablar de necesidad de formación (Hayton, 1990:28).

Ahora bien, son quizá Herbert y Doverspike (1990:253) en el contexto aplicado y Goldstein (1991:517; 1993:30) en el contexto académico quienes han ofrecido definiciones más rigurosas del término, enmarcadas en modelos teóricos, como veremos en el apartado siguiente. Para Herbert y Doverspike (1990:254) la necesidad formativa surge cuando el nivel de desempeño actual del sujeto es inferior al nivel esperado o requerido, como consecuencia de un déficit de conocimientos ("knowledge"), habilidades ("skills") y aptitudes ("abilities") (en adelante KSAs, como suele aparecer en la literatura). También Goldstein (1991:70; 1993:537), retomando el planteamiento de McGehee y Thayer (1961:26) establece que la necesidad de formación aparece cuando hay un desajuste entre las KSAs que se requieren para desempeñar de forma efectiva las tareas del puesto y las KSAs que posee la persona. Además, matiza que mientras las habilidades tienen un carácter motor y permiten realizar operaciones del puesto con facilidad y precisión, las aptitudes se distinguen de las anteriores en que son de índole cognitiva. Por último, a diferencia de los autores anteriores, Bee y Bee (1994:72), incorporan la noción de competencia, y la definen como un patrón de conductas que permite desempeñar las tareas del puesto de trabajo. Ya no hablan pues de necesidad formativa, sino de necesidad de compe-

tencia, que aparecería cuando la persona no cuenta con el patrón suficiente de conductas que se precisan para atender de forma adecuada los cometidos de su puesto.

2.2. Necesidad de formación desde una perspectiva innovadora

Un creciente aunque todavía muy limitado número de autores está ampliando su comprensión de necesidad, más allá del mero desajuste. Boydell y Leary (1996:18) señalan que pueden darse necesidades a tres niveles. El primer nivel, llamado de implementación, tiene como objetivo conseguir que las cosas se hagan bien y se corresponde con el planteamiento anterior, pues busca resolver discrepancias. Pero, además, las cosas se pueden hacer mejor (nivel de mejora) o incluso se pueden hacer nuevas y mejores cosas (nivel de innovación).

Otro enfoque innovador es el de Phillips y Holton (1995:52) que afirman que pueden surgir cuatro tipos de necesidades, en función de si el problema y las condiciones bajo las que éste se produce son conocidas o no, que son: las necesidades correctivas (el problema y las condiciones son conocidas), las necesidades adaptativas (el problema sigue siendo conocido, pero las condiciones no), las necesidades de desarrollo (el problema es desconocido, pero las condiciones son conocidas) y por último, las necesidades estratégicas (tanto el problema como las condiciones son desconocidas).

También en el contexto específico

de la formación continua va creciendo el número de investigadores que no identifican el concepto de necesidad formativa con el de discrepancia. Pese a que en su mayoría no ofrecen una definición explícita del término, ni tampoco elaboran modelos alternativos a los anteriores, sí coinciden en señalar que la formación no debe ser un mero instrumento correctivo que pueda resolver las carencias actuales en KSAs, sino que además puede constituir una estrategia para anticipar y afrontar cambios futuros en el mercado de trabajo (Wright y Geroy, 1992:20).

Más recientemente, Peiró y Gracia (2001:12) en su modelo de análisis anticipatorio de necesidades de formación y desarrollo de competencias — que comentaremos más adelante—, ofrecen una definición más elaborada, en este caso, de necesidad de competencia. Desde su punto de vista, la necesidad es la cualificación de aquellos recursos humanos que alcanzarán las demandas futuras que surjan del sistema de trabajo de la empresa. Además, se basan en el concepto de competencia, distinto al ofrecido por Bee y Bee (1994:72). Peiró y Gracia (2001:13) subrayan que teniendo en cuenta que los puestos de trabajo cambian más a menudo que antes, es importante apoyarse en un constructo que incluya, además de las tradicionales KSAs, que ellos definen como saber, ser capaz de hacer y saber cómo hacer, otros elementos. Estos otros elementos son el control, la actitud y el desarrollo del rol. El primero hace referencia a la regulación y

persistencia para hacer frente a las dificultades y barreras con el fin de alcanzar el desempeño. La actitud viene definida por la disposición para hacer y la motivación para el desempeño. Por último, el desarrollo del rol tiene que ver con saber cómo jugar el papel para desempeñarlo.

3. Principales modelos de análisis de necesidades formación/competencias

Algunos de los autores revisados en el apartado anterior han desarrollado modelos acerca de cómo analizar las necesidades formativas. Quizá los modelos más representativos de la tendencia centrada en la discrepancia son el Modelo de Análisis del Desempeño de Herbert y Doverspike (1990:254), el Modelo Organización - Puesto - Persona de McGehee y Thayer (1961:26) y Goldstein (1991:21;1993:515) y el Modelo Rueda de la Formación de Bee y Bee (1994:5). Únicamente el Modelo de Análisis Anticipatorio de Necesidades de Formación/Desarrollo de Competencias (ACT/DNA) o Modelo Proactive de Peiró y colaboradores (Peiró y Gracia, 2001:28) constituye un ejemplo representativo de la otra tendencia más innovadora.

3.1. Postulados básicos de los modelos

A continuación revisamos estas propuestas en sus términos generales, atendiendo a cómo dicen que deben analizarse estas necesidades de formación, cuál es su orientación temporal y cuál es el papel que juega la formación en el proceso.

A) *Modelo de Análisis del Desempeño de Herbert y Doverspike*

El análisis del desempeño se centra en identificar y determinar las causas de las discrepancias entre el desempeño esperado y el actual o entre el empleado prototipo y el empleado medio. Una vez identificadas las discrepancias debe descubrirse su origen. Las causas pueden ser factores externos a la persona (p.e. un entorno de trabajo desfavorable) o bien cuestiones internas (p.e. deficiencias en KSAs). Cuando ya se sabe si el origen del déficit en el desempeño reside en cuestiones internas o externas al individuo, se seleccionan las estrategias de intervención para resolverlo. Este modelo, además, se centra en el momento presente, puesto que no contempla analizar los posibles problemas de desempeño que se pueden dar en el futuro. Por último, debemos subrayar que en este modelo la formación adopta un papel más secundario, pues sólo cuando el déficit en el desempeño se debe a una carencia de conocimientos, habilidades o aptitudes, se utiliza la formación como una estrategia de intervención.

B) *Modelo Organización-Tareas-Persona de Goldstein*

El marco conceptual más extendido para estudiar las necesidades formativas sigue siendo el análisis a tres niveles (organización, tareas y persona) propuesto por McGehee y Thayer (1961:26). Desde entonces, es quizá Goldstein (1991:21;1993:515) quien mejor ha recogido estas aportaciones.

Este autor establece que este análisis de necesidades comprende tres fases fundamentales de estudio: la organización, el puesto y la persona. En el análisis organizacional se ha de realizar un examen de las metas de la organización, ya que las actividades formativas que luego se realicen deben ser consecuentes con las metas organizacionales. También es fundamental examinar si el clima organizacional será favorable o no a la formación, porque sólo un clima positivo permitirá que los empleados puedan después transferir a su puesto de trabajo lo que han aprendido en las acciones formativas. Además deben identificarse las posibles restricciones externas y legales que puedan afectar al buen desarrollo de tales actividades, así como los recursos humanos y/o físicos de los que se dispone para llevarlas a cabo.

El siguiente paso es el análisis del puesto de trabajo propiamente dicho, que incluye, por una parte, la descripción detallada de las tareas que forman parte del puesto y por otra, la especificación del conjunto de KSAs que se precisan para desempeñar adecuadamente las tareas antes descritas. La última fase, el análisis de la persona, consiste en determinar si el sujeto posee las KSAs que en el paso anterior aparecían como imprescindibles para desempeñar tales cometidos. En el caso de que la persona no posea conocimientos, habilidades o aptitudes al nivel requerido, se podrá afirmar que hay una necesidad de formación.

Este proceso de análisis de necesi-

dades formativas finalizará con la especificación de los objetivos del posterior programa formativo. Al igual que en el modelo anterior, la orientación temporal es fundamentalmente presente, al no tener en cuenta de forma explícita los cambios futuros en las tareas del puesto de trabajo o la aparición de nuevos cometidos, ni tampoco las nuevas o modificadas KSAs que se requerirán para desempeñar dichas tareas. Sin embargo, a diferencia del modelo anterior, la formación se erige como la principal estrategia para resolver la necesidad.

C) Modelo Rueda de la formación de Bee y Bee

Estos autores proponen un modelo para llevar a cabo el proceso de formación que se asemeja a una rueda, donde el análisis de necesidades formativas constituye su primera mitad. Este análisis consiste en identificar el conjunto de necesidades de formación que se derivan de las necesidades de negocio, especificarlas y decidir cómo van a resolverse. El proceso comienza con la identificación de las llamadas necesidades de negocio (necesidades operacionales de una organización con o sin ánimo de lucro). Estas carencias pueden ser consecuencia de factores externos o internos planificados o no planificados. A continuación, se valoran las potenciales soluciones a tales necesidades de negocio. Si como resultado de esta valoración existen déficits en el desempeño de la(s) persona(s), debe determinarse quiénes de ellos precisan formación.

Si es éste el caso, el paso siguiente será especificar las necesidades concretas de formación. Para ello se realiza, en primer lugar, la descripción del puesto (cuáles son las tareas clave del puesto, qué competencias se requieren para realizarlas y en qué grado) y luego se analizan las posibles discrepancias entre el desempeño actual y el requerido. Si el resultado es que el desempeño actual es inferior al requerido, entonces las necesidades de formación se traducen en acciones formativas. Al igual que en los casos anteriores, el análisis de necesidades se centra en el presente, dejando a un lado los posibles déficits futuros. Además, del mismo modo que en el enfoque anterior, la formación juega un papel central, al no explorarse en profundidad estrategias alternativas para resolver las necesidades detectadas.

D) Modelo Proactive de Peiró y colaboradores

El objetivo de este modelo es constituir un marco conceptual para anticipar los cambios e innovaciones que harán a las empresas más competitivas y adaptables. Para ello se propone un proceso de análisis, que comienza con el estudio de las transformaciones, cada vez más rápidas, que se producen en el entorno de las organizaciones (p.e. la creciente implantación de nuevas tecnologías de la información). Ante estos cambios, las empresas buscan estrategias de adaptación, éstas introducen, a su vez, nuevos cambios en las organizaciones. Esa cadena de cambios pue-

de conducir a la demanda en un futuro inmediato de nuevas competencias.

Estas competencias deben ser anticipadas y desarrolladas en los miembros de la empresa, o bien pueden buscarse fuera de la empresa. Además, esa anticipación de futuras competencias tiene que realizarse desde un enfoque constructivista, que consiste en que los miembros de la organización utilicen sus competencias para decidir qué será necesario en el futuro y qué ha de hacerse. Y una vez que la empresa ha anticipado estas necesidades, si se concluye que esas competencias deben buscarse fuera, entonces la empresa tendrá que utilizar la selección de personal para buscarlas. Si éste no es el caso, entonces hay que construir esas competencias, a través o no de la formación. De hecho, la formación es sólo una de las posibles estrategias a emplear.

Otras alternativas pueden ser la rotación de puestos, el enriquecimiento del puesto de trabajo o la innovación del contenido del puesto, entre otras. Por tanto, en este modelo la formación tiene un carácter muy secundario y además, a diferencia de los modelos anteriores, el desarrollo de estas competencias centra su atención en las exigencias futuras del entorno turbulento en el que se mueven las organizaciones más que en el presente.

3.2. Principales limitaciones de los modelos

Los modelos tradicionales, especialmente el Modelo de Análisis del Desempeño y el Modelo de Organización

– Puesto – Persona, que han sido las primeras aproximaciones al tema, son los que más críticas han recibido. El primero únicamente prescribe la formación cuando hay un déficit en el desempeño. Esto excluye las oportunidades formativas centradas en la mejora del desempeño más allá de los niveles esperados o el desempeño de grupos ejemplares (Taylor, O'Driscoll y Binning, 1998:34). En segundo lugar, el modelo asume que las causas del déficit en el desempeño son una carencia de KSAs o de variables del entorno laboral, pero no ambas al mismo tiempo, cuando a menudo éste es el caso. Además, este planteamiento ha fracasado a la hora de especificar cómo puede recogerse información para hallar las causas de las dificultades en el desempeño y determinar si se necesita formación. Por último, podemos considerar incompleta esta aproximación, en tanto que la atención se centra exclusivamente en el presente, obviando los cambios que se pueden dar en los puestos en un futuro más o menos inmediato.

Un primer inconveniente del modelo Organización – Puesto – Persona es su dificultad cuando se trata de obtener datos sobre la organización, el puesto y la persona (Phillips y Holton, 1995:30). Además, resta importancia a las soluciones no formativas y la vinculación del análisis de KSAs a los cambios presentes y futuros en la organización o los puestos de trabajo (Hayton 1990:28) es pobre. También se le ha criticado su carácter reduccionista, al querer desglosar el puesto en tareas in-

dividuales, cuando en realidad las tareas están conectadas entre sí, así como su atención excesiva a las conductas explícitas (el producto final), ignorando la forma en la que se llega a ese producto (cambios en el procesamiento cognitivo), que también podrían ser objeto de formación (Ford y Kraiger, 1995:11).

El Modelo Rueda de la formación presenta dos limitaciones fundamentales. La primera es la vaguedad con la que explica cómo deben identificarse las necesidades de negocio a partir de la exploración sistemática del entorno y también su imprecisión en definir el término de competencia. Además, al igual que los planteamientos previos, presta escaso interés a las necesidades formativas futuras. Por último, el Modelo Proactive aunque tiene un carácter más innovador que los anteriores, 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.

4. Síntesis y directrices futuras de investigación

El objetivo de este trabajo era revisar e integrar la literatura sobre las tendencias actuales en el estudio de las necesidades de formación en contextos organizacionales. A partir de esta revisión, podemos distinguir dos tendencias en la conceptualización de qué es necesidad de formación. Por una parte, la aproximación más tradicional habla de necesidad de formación en términos de

discrepancias entre lo que debería ser y lo que es. Sin embargo, no existe acuerdo a la hora de determinar entre qué elementos (desempeño o KSAs) debe darse este desajuste para poder hablar de necesidad. Por otra parte, los avances más recientes entienden la necesidad de forma más amplia, es decir, no tanto como déficits, sino en términos de oportunidad. Orientan el análisis no tanto al presente, sino al futuro, porque los puestos de trabajo y en consecuencia, las capacidades que se van a precisar para desempeñarlos están ya cambiando y se prevé que lo sigan haciendo en el futuro. Ahora bien, desde esta perspectiva emergente todavía no podemos encontrar una definición explícita de necesidad formativa alternativa a la anterior.

Estos dos enfoques han generado diversos modelos de análisis de las necesidades formativas. El modelo de Análisis del desempeño y el Modelo Organización - Puesto - Persona constituyen, las orientaciones más frecuentes para el estudio de estos déficits. Ambos modelos definen la necesidad de formación como una discrepancia entre las KSAs requeridas y las que realmente posee la persona para un desempeño adecuado del puesto, pero han recibido críticas por su carácter reduccionista y por el hecho de ignorar los previsibles cambios en los puestos y en las capacidades que se precisarán en el futuro. El Modelo Rueda de la formación, a diferencia del Modelo Organización - Puesto - Persona, presta más atención a las soluciones distintas a la

formación y concede un papel relevante a las transformaciones que se dan en el entorno y que pueden afectar al entorno organizacional y a las personas. Ahora bien, también este planteamiento se centra básicamente en el presente y no explica forma completa qué entiende por competencia. Por último, el Modelo Proactive, al igual que el modelo anterior, tiene en cuenta la influencia del entorno circundante a la organización, que es turbulento y que provoca el cambio de las competencias que se precisan en la organización. Aquí las futuras necesidades de competencias se anticipan, dejándose en segundo plano las necesidades actuales de competencias.

A partir de las ideas extraídas de esta revisión, proponemos algunas directrices para la investigación futura en este tema. Así, en posteriores estudios podría elaborarse un modelo de análisis integrador de parte de las ideas aquí expuestas, que incorporara el concepto de competencia propuesto por Peiró y Gracia (2001:26) y que atendiera a los cuatro tipos de necesidades (correctivas, adaptativas, de desarrollo y estratégicas) de Phillips y Holton (1995:52) y que también contemplara los niveles de necesidad (implementación, mejora e in-

novación) de Boydell y Leary (1996:18). Esto supondría ir más allá y no entender la necesidad únicamente como una discrepancia. Además, para resolver estos déficits, esta nueva aproximación debería incluir a un mismo nivel diferentes estrategias, además de la formación, como la rotación de puestos, el enriquecimiento del puesto de trabajo o la innovación en el contenido del puesto, de forma que la formación no aparezca como la panacea, que puede resolver todos los déficits en el desempeño de las personas en el entorno laboral. Por eso, consideramos más apropiada la etiqueta de necesidad de competencia que la de necesidad formativa. La denominación de necesidad de competencia alude a que la persona debe alcanzar un determinado nivel de competencia que ahora no posee y para eso tiene o no que ser formado. Sin embargo, la etiqueta de necesidad de formación es inapropiada, porque, por un lado, asume que hay una carencia formativa, cuando puede que en realidad no exista, y por otro, entiende que la solución más adecuada para resolver esa necesidad es la formación, cuando, como hemos indicado, hay otras estrategias tan aptas como la formación, pero poco exploradas hasta el momento.

Bibliografía

- BEE, F y BEE, R. (1994), *Training needs analysis and evaluation*. London, Institute of Personnel Psychology.
- BOYDELL, T. y LEARY, M. (1996), *Identifying training needs*. London, Institute of Personnel and Development.
- DIPBOYE, R.L., SMITH, C.S. y HOWELL, W.C. (1994): "Training and development", en *Understanding Industrial and Organizational Psychology: An integrated approach*. Texas, Harcourt Brace College Publishers; pp. 481-529.
- 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*. Chichester, John Wiley and Sons Ltd; pp. 1-48.
- GOLDSTEIN, I.L. (1991): "Training in work organizations", en M.D. Dunnette y L.M. Hough (eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. California, Consulting Psychologists Press; pp. 507-620.
- GOLDSTEIN, I.L. (1993), *Training in organizations. Needs assessment, development and evaluation*. Pacific Grove, CA, Brooks/Coole.
- 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.
- KAUFMAN, R. (1998), *Strategic thinking. A guide to identifying and solving problems*. Washington, DC, International Society for Performance Improvement.
- MCGEHEE, W. y THAYER, P.W. (1961), *Training in business and industry*. New York, Willey.
- PEIRÓ, J.M. y GRACIA, F.J. (2001): "Modelo conceptual", en A.M. Ahonen, O. Aitio, R. Balcon, F. Gracia, J.P. Moulin y J.M. Peiró, *Proactive. Análisis anticipatorio de necesidades de formación y desarrollo de competencias para el trabajo*. Valencia, Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT; pp.11-35.
- PHILLIPS, J.J. y HOLTON, E.F. (1995), *Conducting needs assessment*. Alexandria, ASTD.
- SALAS, E. y CANNON-BOWERS, J.A. (2001): "The science of training: A decade of progress", *Annual Review of Psychology*, 52: 471-499.
- SLEEZER, C.M. (1992): "Needs assessment: Perspectives from the literature", *Performance Improvement Quarterly*, 5(2): 34-46.
- TAYLOR, P.J., O'DRISCOLL, M.P. y BIN-

- NING, J.F. (1998): "A new integrated framework for training needs analysis", *Human Resource Management Journal*, 8(2): 29-50.
- 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*. Washington: American Psychological Association; pp. 15-30.
- WRIGHT, P.C. y GERROY, 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.

LA FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN:

EL CASO DE TELEFÓNICA DE ESPAÑA¹

ENRIQUE CLAVER CORTÉS
JOSÉ LUIS GASCÓ GASCÓ
ANTONIO ENRIQUE LÓPEZ RUIZ
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS

RESUMEN

GARANTIZAR LA EMPLEABILIDAD DE LOS COLABORADORES SIN PONER EN PELIGRO LA FLEXIBILIDAD DE LAS EMPRESAS ES UN RETO IMPORTANTE AL QUE SE TIENEN QUE ENFRENTAR ACTUALMENTE LOS DIRECTIVOS DE RECURSOS HUMANOS. PARA CONSEGUIR ESTA EMPLEABILIDAD SE DEBEN DISEÑAR POLÍTICAS CENTRADAS EN CAMBIAR ACTITUDES Y ACEPTAR EL CAMBIO, RESPONSABILIZANDO A LOS EMPLEADOS DE SUS PROPIOS LOGROS. EL RETO CONSISTE EN DESARROLLAR UN SISTEMA TÉCNICO QUE HAGA FÁCIL A LOS EMPLEADOS RESOLVER LA MAYORÍA DE LAS CUESTIONES SOBRE SU TRABAJO, CAPACITÁNDOLOS PARA SOLUCIONAR AQUELLOS PROBLEMAS QUE HASTA EL MOMENTO SON INCAPACES DE SOLVENTAR, Y TIENEN QUE TRASLADAR A ESCALONES JERÁRQUICOS SUPERIORES.

EN ESTE TRABAJO SE ANALIZA COMO LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PUEDEN FAVORECER ESTE PROCESO AL MISMO TIEMPO QUE SE DESCRIBEN LOS ESFUERZOS EN ESTE CAMPO DE UNA GRAN EMPRESA ESPAÑOLA.

1. Gestión de recursos humanos y empleabilidad

Actualmente la función de recursos

humanos (RH a partir de ahora) se encuentra en una situación sin precedentes. En opinión de algunos autores esta

¹ Queremos mostrar nuestro agradecimiento a los directivos y empleados de los departamentos de "Organización y Sistemas de Información", "Desarrollo de Recursos Humanos" y a los de la "Dirección General de Recursos Humanos" de Telefónica de España, S.A. por la documentación proporcionada y por la amabilidad que mostraron en las entrevistas.

función ya ha experimentado numerosos cambios, y ha recorrido un largo camino. Evidentemente es así y, hasta la fecha, se ha ido adaptando a los cambios producidos en su entorno; principalmente porque éstos eran lentos y hasta cierto punto predecibles. Sin embargo, ahora ocurre lo contrario; la velocidad con que se producen los cambios es más rápida cada vez y el rumbo que está tomando el mundo de los negocios es cada vez más impredecible, por lo que los responsables de RH no sólo deberán hacer meras adaptaciones, sino que se enfrentarán a verdaderas transformaciones organizativas.

En un contexto como éste, creemos que sólo sobrevivirán aquellas empresas que entiendan que profesionalmente sus directivos de RH no han de tener un papel secundario en la toma de decisiones estratégicas, si no que adquieran la importancia suficiente en la política empresarial que les permita hacer frente, con decisiones de tipo directivo, a los cada vez más difíciles retos de las organizaciones. Este protagonismo lo conseguirán cuando la función de RH:

- Sea un verdadero socio estratégico de la alta dirección, pero que al mismo tiempo, desempeñe correctamente su papel portavoz-defensor de los intereses de los empleados (Ehrlich, 1997 y Ellig, 1997).

- Haya externalizado numerosas funciones, pero esté mejor dotada cualitativamente (Christensen 1997; y Gómez Mejía, Balkin y Cardy, 1995).

- Sin olvidar los aspectos económicos internos, esté fuertemente implica-

da en la solución de los problemas económico-sociales de la sociedad que le rodea; es decir, coordine los asuntos internos con su entorno económico-social (Jacoby, 1985; Kochan, 1997 y Lobel, 1997).

- Esté centrada en ayudar a la empresa a cumplir sus objetivos y sea capaz de demostrar con total claridad cómo contribuye a los beneficios de la organización (Fonda y Buckton, 1995 y Ulrich, 1997).

- Catalice el cambio de sus organizaciones; en otras palabras, debe ser proactiva, identificar oportunidades de cambio y mejora, convertir ideas en conceptos tangibles y llevarlos a la realidad. La razón es muy sencilla: no hay cambio organizativo sin un cambio de comportamientos.

- Sea capaz de garantizar la empleabilidad de los colaboradores, sin poner en peligro la flexibilidad de las empresas, ya que en el futuro las personas estarán en las organizaciones por su capacidad de hacer cosas y no por lo que representen o por los conocimientos que adquirieron en el pasado.

Este último reto del logro de la empleabilidad de los colaboradores es a nuestro entender uno de los más importantes. Continuidad en la relación de trabajo y motivación de los colaboradores son conceptos íntimamente asociados, siendo casi imposible la segunda sin la primera. Sin embargo, hoy en día casi ninguna empresa puede garantizar el empleo de por vida. Ahora bien, para lograr el compromiso y motivación de los empleados los directivos deben

comprometerse a ofrecer puestos y oportunidades de trabajo y de desarrollo profesional que permitan a los empleados mantenerse, de alguna manera, en términos de valor de aportación en el mercado de trabajo y, si en un momento determinado tiene que prescindir necesariamente de ellos, dejarlos en una situación en la que su reincorporación a otro puesto de trabajo sea sencilla.

Para conseguir esta empleabilidad de los colaboradores se deben diseñar políticas de gestión de recursos humanos centradas en cambiar actitudes y aceptar el cambio, responsabilizando a los empleados de sus propios logros. El reto consiste en desarrollar un sistema técnico que haga fácil a los empleados resolver la mayoría de las cuestiones sobre su trabajo, capacitándolos para solucionar aquellos problemas que hasta el momento son incapaces de solventar, y tienen que trasladar a escalones jerárquicos superiores (Townsend y Hendrickson, 1996).

Si nos fijamos en nuestro modelo de sociedad, cada vez se da más importancia y responsabilidad al cliente, al inversor, al estudiante o al ciudadano. Estamos evolucionando hacia la sociedad del autoservicio, frases como "sírvese usted mismo", "hágalo usted mismo" están omnipresentes en numerosos hipermercados, gasolineras, bancos, restaurantes o cafeterías. En el área de RH, esta idea tiene su símil en la posibilidad de que los empleados gestionen su propia información, siendo responsables de su actualización y teniendo

acceso directo a la misma; tanto en lo que se refiere a formación, evaluación de rendimiento, traslados o cualquier otra que le afecte. Algunos llaman a esta idea *employee self service*. Este concepto es quizás más antiguo que Internet/Intranet, e incluso más que el PC; pero estas tecnologías facilitan sin duda el desarrollo de esta idea. La lógica que subyace bajo este término es la de capacitar a los empleados para que adquieran responsabilidad sobre unos temas que tradicionalmente han estado centralizados en un departamento staff y burocrático. El hecho de trasladar la responsabilidad al propio empleado supone resituar al individuo dentro de la empresa, favoreciendo su expansión y motivación y contribuyendo a su empleabilidad.

En este trabajo vamos a analizar como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC a partir de ahora) pueden favorecer este proceso al mismo tiempo que describimos los esfuerzos en este campo de una gran empresa española.

Las intranets en los departamentos de recursos humanos

Para poner en funcionamiento la idea del *employee self service* que hemos comentado en el apartado anterior, hacen falta adecuados desarrollos tecnológicos; entre los cuales destacamos las intranets. Intranet es una herramienta poderosa, que correctamente utilizada puede potenciar la comunicación y la colaboración dentro de la empresa, ordenar los procedimientos y proporcionar

información actualizada en cualquier momento a su personal, incluso cuando esté disperso por todo el mundo. Las razones que han llevado a grandes empresas a instalar intranets en sus departamentos de RH no son únicamente el trasladar la responsabilidad de la gestión de los datos de los RH hasta los propios empleados y directivos funcionales; en la literatura especializada (Alberston, 2000; Ammenheuser, 2000; Burzawa, 1997; Geoffrey, 1997; Kristen, 1997; Rogers, 2000 y Stedman, 1999) se pueden encontrar motivos como los siguientes:

- Recoger, comunicar y compartir información con los empleados.
- Automatizar el acceso y la administración de bases de datos.
- Simplificar el reparto de información compleja, presentándola de forma más detallada y gráfica.
- Crear una infraestructura que haga a la gente más efectiva en el cumplimiento de sus objetivos.
- Asistir a los directivos en la identificación de expertos basándose en criterios tales como habilidades, conocimientos, experiencias y lugar de residencia.
- Instalar archivos de prácticas ejemplares, de modo que los que los consultan ya no tienen que empezar cada proyecto de cero y pueden localizar a los principales expertos en una materia dentro de la empresa.
- Crear *foros on line*, de modo que si un empleado está asignado a un proyecto en un sector concreto, puede conectar con ese foro y consultar con los expertos de la empresa.

De igual modo que son diversas las razones, también es fácil encontrar en la literatura especializada argumentos sobre las numerosas ventajas de implantar una intranet desde el punto de vista de la gestión de recursos humanos (Blair, 2000; Dawson, 1998; Hirschfield y Currie, 1997; Perussina, 1998; Perussina, 2000; Quinn, 2000). Entre los beneficios de naturaleza *hard* se pueden destacar los siguientes: ahorros en papel y edición; facilidad de actualización; reducciones del número de contestaciones a preguntas repetitivas de los empleados; posibilidad de consultar, en cualquier lugar y hora, un amplio surtido de materiales de referencia (paquetes de formación, manuales de políticas y procedimientos, anuncios de puestos de trabajo, eventos y hechos importantes, declaraciones y memorándums).

Los beneficios *soft* son, por su propia naturaleza, intangibles y, por tanto, difíciles de cuantificar; generalmente se centran en la mejora del servicio que ofrece la función de RH y en el hecho de que le permite dedicar mayor tiempo a las actividades más importantes, con lo que la percepción que tienen los mandos y empleados de la misma mejora. Además, se pueden destacar otras ventajas como el fomento de la innovación, la agilidad de las estructuras, así como la posibilidad de individualizar las relaciones laborales.

Sin embargo, lo que muchos expertos olvidan y quizás sea lo más importante, es que una intranet permite resituar al individuo en el interior de la empresa y favorecer su expansión y moti-

vación, contribuyendo a su empleabilidad. Las arquitecturas de tipo intranet son portadoras de herramientas que favorecen esta evolución, porque dan a todos el acceso al patrimonio común de la empresa: la información. En esta situación la empleabilidad individual de cada uno de los miembros de la empresa estará en función del aprovechamiento que cada uno haga de esa información que la empresa pone a disposición de todos.

Ahora bien, antes de implantar una intranet cualquier empresa debería tener claro qué es lo que se pretende con ella. Si una intranet se desarrolla sólo porque es una moda, corre el riesgo de ser eliminada por no proporcionar valor añadido a la organización. El principal valor aparecerá cuando la gente cambie la forma en que llevan a cabo importantes procesos organizativos. Un proyecto de intranet exitoso debe ir vinculado al análisis de los procesos existentes para determinar dónde se pueden conseguir los mejores beneficios. Cuando una organización tiene claro esto, tendrá que resolver otros puntos de carácter más técnico u operativo: cambios en la estructura organizativa; requerimientos de *hardware*, *software* y sistemas de seguridad; mecanismos de asignación de responsabilidades, tanto en lo que se refiere a la capacidad de publicar como a contenidos y actualizaciones; determinación de los potenciales usuarios y su grado de interés; métodos de identificación de las necesidades concretas de información; sistemas de solución de conflictos debido a las ex-

cesivas expectativas que pueda generar el proyecto... (Barry, 1998; Elswick, 2000; Esplin, 1998; Frazee, 1998; Hills, 1996; Holtz, 1997; Lapointe, 1998; Martin, 1998; Martin, 1999; Meuse, 1999; Roberts, 1998 y Starcke, 1997).

Por último no hay que olvidar que estos planteamientos no son una panacea. La tecnología por sí sola no bastará para que el experto comparta sus conocimientos con los demás. Tampoco hará que al empleado al que no le interesa adquirir conocimientos se sienta al teclado y empiece a navegar e investigar. Ahora bien, si una organización ya tiene las aspiraciones, las habilidades y la atención puesta en los conocimientos, la tecnología podrá facilitar el acceso a ellos, así como allanar el camino de los conocimientos oportunos a la persona apropiada en el momento justo.

Los planteamientos de introducción de las TIC en los departamentos de RH que acabamos de exponer aún no son una práctica frecuente en la mayoría de empresas españolas, ya que para la implantación de estas tecnologías es necesario un desarrollo tecnológico que muchos países no tienen. Sin ánimo de menospreciar los esfuerzos de otras empresas, creemos que Telefónica ha sido una de las pioneras en la implantación de las TIC en la gestión de sus RH. A principios del año 2001 unos 33000 de sus empleados tenían acceso a su portal de intranet *E Domus*. A los más de 100 cursos online existentes que pueden consultarse en la intranet, se suman noticias, entrevistas, informes,

tablón sindical, puestos vacantes, directorio e, incluso, un concurso mensual con las mejores iniciativas. Por estas razones, una buena forma de entender cuales son las posibilidades reales que ofrecen las intranets en el área de recursos humanos es analizar la experiencia concreta de esta empresa. Ahora bien, debido a las limitaciones de extensión del presente trabajo nos centraremos exclusivamente en un aspecto de la gestión de RH como es la formación.

El modelo formativo de Telefónica para la Sociedad de la Información

Cuando hablamos de Telefónica nos estamos refiriendo al operador de telecomunicaciones líder en el mundo de habla hispana y portuguesa, donde dispone de un mercado potencial que supera los 550 millones de personas, de las que más de 65 millones son clientes. Con unos ingresos consolidados de más de 20.000 millones de euros en el 2001, es la primera multinacional de España por capitalización bursátil y una de las mayores compañías de telecomunicaciones del mundo. A través de empresas filiales en Latinoamérica, Europa, Estados Unidos, África y Asia, Telefónica ofrece servicios en 41 países. Tiene más de un millón de accionistas directos. Sus acciones cotizan en el mercado continuo de las Bolsas españolas (Madrid, Barcelona, Bilbao y Valencia) y en las Bolsas de Londres, París, Frankfurt, Tokio, Nueva York, Lima, Buenos Aires, São Paulo y SEAQ Internacional de la Bolsa de Londres.

Esta empresa en los últimos años ha

impuesto una profunda revisión de muchos esquemas formativos al uso. Una de las primeras medidas que Telefónica se marcó fue lograr una nueva actitud mental en todo lo que se refería a la política de formación, para volver sobre los cimientos mismos de ésta; de forma que sus colaboradores tuvieran la oportunidad de desarrollar sus habilidades y competencias, creciendo en concordancia con la revolución permanente de cualificaciones que acompaña a las TIC y, por tanto, garantizando su empleabilidad.

En la búsqueda de esta mayor empleabilidad de sus empleados, su política de formación se ha centrado en la búsqueda de lo que ellos han denominado aprendizaje cooperativo. Los puntos básicos de este nuevo concepto son los siguientes:

- **Interactividad:** La participación e interacción de todos los participantes es el elemento clave. La idea es crear plataformas de aprendizaje continuo totalmente conectadas con el trabajo, no considerando la formación como un paréntesis en la actividad, ni una circunstancia vacacional, sino una forma más de trabajo. El lema es aprender haciendo.

- **Facilitación:** El profesor no es el único poseedor de toda la información, sino alguien que facilita la interacción entre los participantes y que al mismo tiempo aprende de este proceso debido al proceso de colaboración multidireccional.

- **Accesibilidad:** Los mecanismos formativos que se utilizan permiten que

los alumnos (empleados) puedan acceder a los contenidos formativos y tutorías sin que tengan que desplazarse a centros específicos o ceñirse a unos horarios cerrados.

- **Adaptabilidad:** Los programas formativos se adaptan perfectamente a las necesidades y demandas reales y concretas de cada grupo de formados.

- **Flexibilidad:** Dado que las necesidades son cambiantes, una respuesta ágil y sin demora que garantice la adquisición de conocimientos necesarios en el momento en que realmente se necesiten (*just in time*) es primordial.

- **Empleabilidad:** El objetivo que se persigue es capacitar a los formados para que sepan responder ante todo tipo de cambios y superarlos manteniendo las posibilidades de empleo.

Para llegar a este nuevo enfoque de la política de formación, Telefónica ha tenido que cambiar varios paradigmas que durante mucho tiempo fueron inamovibles en la empresa:

- El papel de los alumnos, que de ser simples participantes pasan a ser verdaderos protagonistas, requiriéndoles que asuman una mayor motivación, compromiso e implicación.

- La posición de los formadores, que de ser los únicos poseedores de un conjunto de conocimientos y saberes deben asumir el rol de facilitadores, empezando a entender al alumno como alguien que le ayuda también a aprender.

Un cambio como éste no se podía hacer por decreto, el proceso ha sido y sigue siendo el contrario: involucrar a

todos y hacerles partícipes del proyecto. En cuanto a la metodología formativa, Telefónica ha realizado una fuerte apuesta por la teleformación. Ha implantado un sistema de formación a distancia que, combinando diversas técnicas pedagógicas, utiliza las TIC e introduce la máxima flexibilidad geográfica y horaria como elementos diferenciados claves respecto de otros sistemas de impartición de enseñanzas

Este modelo persigue un doble objetivo; por una parte, pretende que los trabajadores adquieran las habilidades precisas para realizar sus tareas con profesionalidad dentro del marco de competitividad que rige el mundo de las telecomunicaciones y por tanto garantizar su empleabilidad. Por otro, busca que los clientes de la empresa puedan adiestrarse en el manejo de los productos y servicios que dispone, con el fin de mejorar la acción comercial. Por tanto, no se trata sólo de garantizar los conocimientos técnicos necesarios, sino de lograr con el modelo formativo mantener el liderazgo en el sector de las telecomunicaciones.

El modelo formativo que Telefónica ha diseñado para lograr estos objetivos se puede caracterizar de la siguiente forma:

- **Integrado en el plan estratégico.** Los objetivos que se marca son los de la organización a la que sirve y está orientado a su consecución total; de forma especial se centra en contribuir a que los recursos humanos de Telefónica adquieran las competencias que precisan.

- Orientado a la gestión. Las personas que se dedican por entero a la formación no imparten cursos, sino que fundamentalmente los organizan y tramitan dejando la impartición en manos del profesor colaborador, cuyo número se cifra en torno a los 25.500.

- Basado en el profesor colaborador. Esta opción vino exigida, entre otras razones, porque el conocimiento de las tecnologías y procesos de trabajo reside en el personal de la organización y las competencias específicas se encuentran lógicamente en cada negocio. Por ello, los negocios deben asumir este modelo con las implicaciones correspondientes. La participación de los profesores se realiza siempre con carácter voluntario y su remuneración es la contemplada en la negociación colectiva.

- Basado en medios internos. El departamento de formación se sirve fundamentalmente de medios internos para proveerse de los materiales implicados en cada acción formativa: las instalaciones donde tienen lugar, el equipo tecnológico utilizado y, por supuesto, la documentación que acompaña a cada actividad didáctica (manuales, videos, EAO's...).

- Centrado en la demanda. La dirección de formación traduce a lenguaje formativo (cursos, objetivos pedagógicos, programas, etc.) las necesidades que las áreas de negocios le formulan, elaborando con ellas la oferta formativa, que se plasma anualmente en el "Catálogo de Recursos Recomendados".

- Soportado en la evaluación. El seguimiento de la formación impartida

se concreta en diferentes tipos de evaluación (sumativas, formativas, longitudinales) que se realizan a través de distintos procedimientos basados en un soporte informático, lo cual permite obtener resultados en local de forma instantánea. Los sistemas utilizados son el EVATEL, adecuado para satisfacer el grado de satisfacción del alumno y el EVALONG, que mide la utilidad de la acción formativa.

- Integrado en la negociación colectiva. Los convenios colectivos contienen una abundante doctrina sobre formación, regulándose la participación de comités y sindicatos en el sistema formativo. Existe una "Comisión Central de Formación" y comisiones territoriales, todas con carácter paritario, en las que se debaten y negocian aspectos muy importantes del sistema de formación.

- Participativo. El empleado negocia con su mando directo cual debe ser su plan de formación para el siguiente año, de acuerdo a los perfiles necesarios para desempeñar óptimamente el puesto de trabajo frente a los conocimientos operativos que el trabajador posee y aquellos otros relacionados con sus aspiraciones personales. Aquí tiene cabida, como elemento motivador, la posibilidad de desarrollo de su empleabilidad.

El papel de las tecnologías en la evolución del modelo formativo de Telefónica

El modelo formativo que acabamos de explicar está fuertemente basado en las TIC; sin embargo, es difícil determi-

nar cuando Telefónica apuesta definitivamente por las TIC para el diseño y gestión de su política de formación. Si analizamos la historia reciente de la empresa podemos distinguir cinco tipos distintos de formación sobre la base de la forma de comunicación entre profesor y alumno.

1. Tecnologías asíncronas. Son aquéllas en las que la comunicación se lleva a cabo en diferido. No existe una comunicación en tiempo real entre el generador de la información y el receptor. La flexibilidad en el tiempo que las caracteriza hace que hayan sido y sean de uso preferente en muchas empresas. Las tecnologías más representativas de este grupo son: contenidos (CBTs y WBTs), correo electrónico, grupos de discusión y foros de debate. Los primeros intentos de introducirlos en Telefónica datan de 1993, cuando empiezan a distribuirse de forma general contenidos educativos por medio de disquetes.

2. Tecnologías síncronas. Son aquellas en las que la comunicación se da en tiempo real. Los productos más representativos son: teléfono, pizarra electrónica, mensajería instantánea y videoconferencia. El año 1995 se puede considerar como la fecha de definitiva apuesta de Telefónica por estas tecnologías. En este año se empiezan a crear las primeras aulas de teleformación, localizadas en los principales centros de trabajo y también se crea la figura del teletutor accesible por teléfono y correo electrónico.

3. Herramientas de gestión de la formación (*Learning Management*

Tools). Bastante extendidas hasta la actualidad, pero candidatas a ser remplazadas por otras más complejas. Se trata de herramientas que realizan la gestión de la formación: permiten crear y mantener un catálogo de cursos, facilitan los procesos de inscripción de alumnos y asignación de profesores, gestionan los medios a utilizar, gestionan los pedidos de materiales formativos, las calificaciones, etc. En general se trata de herramientas que se utilizan no para impartir formación sino para organizar cómo se imparte. La introducción de estas herramientas data de 1992, pero orientadas sólo a gestionar los cursos de formación presencial.

4. Herramientas de autor. Se trata de herramientas de creación de contenidos y no de gestión de la formación propiamente dicha. Las más extendidas son *Microsoft Frontpage*, *Dreamweaver*, *Macromedia Authorware*, *ToolBook II*, etc.

5. Sistemas de Gestión de la Formación (*Learnign Management Systems*). Este tipo de productos incorporan, de una forma integrada, varias de las funcionalidades mencionadas anteriormente. Se trata de sistemas que combinan en un único producto la impartición y la gestión de la misma. Suelen presentar dos grupos de funcionalidades, las que tienen que ver con funciones administrativas (gestión de estudiantes, elaboración de ofertas formativas, seguimiento de alumnos, etc.) y las relacionadas con la impartición de la formación (acceso a los contenidos formativos, servicios de tutoría, de comunica-

ción, etc.). Basada en la plataforma *Global Teach V1.0*, en 1997 se estableció en Telefónica la primera versión de estos sistemas, y se denominó "Red teledidáctica" (RTD). Sin embargo, sólo es a partir de 1999 cuando se empieza a generalizar su uso como principal herramienta de formación interna. Este servicio se ha ido actualizando con nuevas versiones de la plataforma al ritmo aproximado de una versión por año y es el que se está utilizando en la actualidad con bastante éxito.

Los años de experiencia de Telefónica en este campo demuestran que no se trata de elegir una tecnología en concreto, sino que más bien conviene utilizar diferentes sistemas o al menos distintas técnicas y soportes para sus diferentes tipos de acciones formativas. A la hora de elegir qué tecnología usar para impartir una determinada acción formativa, se recomienda tener en cuenta algunos de los siguientes factores de carácter general: a) Objetivos formativos y las necesidades de los estudiantes; b) Periodo de validez de los conocimientos a transmitir; c) Tipo de sesiones formativas a seguir y frecuencia de las interacciones con los estudiantes; d) Si se trata de un complemento o de una sustitución completa de una acción formativa presencial; e) Si se pueden reutilizar o hay que rediseñar los materiales formativos a utilizar; f) El número de estudiantes al que se dirige la acción formativa; g) Coste de los medios requeridos, incluyendo software, ordenadores y costes de conexión; h) Predisposición de los estudiantes hacia el empleo de

estas tecnologías; i) Grado de la confianza en el proveedor de la tecnología y en su soporte técnico; j) Infraestructura tecnológica y de comunicaciones existente en la organización.

La actual "Red Teledidáctica" de Telefónica

Como hemos comentado en el apartado anterior, Telefónica optó por un *Learning Management System* al que denominó "Red Teledidáctica", siendo el resultado de la cooperación con otras dos operadoras europeas —*Deutsche Telekom* y *Swisscom*— en el marco de la *Asociación Global Teach*. Hoy en día, la *Red Teledidáctica* no es propiamente una red. En la actualidad es uno más de los servicios que están disponibles en la intranet corporativa. La RTD es un servicio de teleformación que la *Dirección de Formación de Telefónica* pone a disposición de todos los empleados para que, por necesidades de la empresa o por interés personal de los propios empleados, puedan completar, ampliar o actualizar su capacitación en temas diversos relacionados con la actividad empresarial.

El objetivo primordial que se persiguió con la creación de la RTD fue mejorar la empleabilidad de los empleados a través de tres modalidades de formación:

- Autoestudio mediante el acceso libre a través de la red. Consiste en un amplio catálogo de cursos de enseñanza asistida por ordenador en el que el empleado puede seleccionar libremente aquéllos de su interés, instalarlos en

su ordenador y estudiarlos cuando quiera y al ritmo que él mismo se marque. Entre la oferta de cursos disponibles figuran los relacionados con las últimas TIC, aspecto directamente relacionado con la implicación del empleado en subir su nivel de empleabilidad.

- Cursos tutorizados en la red teledidáctica. Estos cursos cuentan con la presencia de un profesor / tutor que, a distancia, apoya, orienta y supervisa al alumno en su aprendizaje. Tal y como está acordado en el convenio colectivo, tienen, en caso de evaluación positiva por el tutor, reconocimiento curricular en el expediente formativo del empleado. Son cursos con una duración inferior a 100 horas.

- “Telfonet”, red de videoconferencia. A través de la red de salas de videoconferencia se ofrecen sesiones formativas e informativas sobre temas actuales de interés. Estas sesiones son impartidas por destacados profesionales en las materias y durante ellas los asistentes, desde las diferentes salas, tienen la oportunidad de formular en directo preguntas a los ponentes.

La actividad formativa realizada en la “Red Teledidáctica” durante el año 2000 ha supuesto un despegue fulgurante, pues sólo en un año se ha triplicado el número de usuarios de la RTD, con lo que se ha conseguido que el 18 % de las horas de formación se realizarán a través de este servicio. Actualmente cuenta con 22.000 empleados inscritos. La utilización de esta metodología está plenamente integrada en los planes de formación de la empresa, que

ya tiene disponibles más de ochenta cursos sobre unas diez áreas temáticas diferentes. Entre las acciones que mayor impacto han tenido en la “Red Teledidáctica” destacamos cuatro: el “Plan Anual de Formación”, el “Catálogo de Materiales y Recursos”, el “Programa Especial de Recolocación” y el “Programa de Ingreso y Promoción”.

- El “Plan Anual de Formación” incluye fundamentalmente la formación reglada. Se lleva a cabo a través de la formación presencial (cursos de carácter tradicional) y de la formación a distancia en la que se utilizan diversas tecnologías.

- El “Catalogo de Materiales y Recursos”, se trata de un extenso fondo documental, pensado como complemento a la función formativa del profesorado y como herramienta para el autoaprendizaje. Los fondos bibliográficos incluyen obras de referencia, monografías, publicaciones internas, revistas, videos, etc. En cuanto a las materias, está especializado en recursos humanos y formación en la empresa; sin embargo, también cubre otras áreas de apoyo: gestión y administración de empresas, informática, política de telecomunicaciones, relaciones laborales e idiomas.

- El “Programa Especial de Recolocación” combina en sí mismo los mecanismos de formación y de capacitación, facilitando al trabajador la adquisición de competencias para la realización con éxito de un trabajo distinto al que venía desempeñando. Va dirigido a los empleados de categorías que

residan en las provincias y localidades donde se definan los recursos disponibles. El programa combina las metodologías presenciales y a distancia mediante la teleformación.

- El “Programa de Ingreso y Promoción” va dirigido a empleados de nuevo ingreso en la empresa o a aquéllos que pasen a otros grupos laborales. El objetivo del mismo es garantizar la correcta adaptación al puesto de trabajo.

Además de lo anterior, a través de la RTD también se imparten entornos virtuales específicos para el desarrollo de planes de carrera y otros programas estratégicos, en los cuales se sigue una metodología mixta de eLearning y presencial. Se trata de un servicio de enseñanza / aprendizaje a distancia que la empresa pone a disposición de todos los empleados que de forma voluntaria deseen completar o ampliar, fuera de la jornada laboral, mecanismos de aprendizaje de materias relacionadas con la actividad empresarial.

En la actualidad, ha sufrido un importante cambio cualitativo pasando a denominarse *a+* y ofreciendo la posibilidad a los empleados de que realicen, desde sus propios domicilios particulares a través de tecnología ADSL, aquellos cursos del catálogo formativo que, aún no estando directamente relacionados con su actual puesto de trabajo, despiertan su interés.

Conclusiones

Los resultados de las actuaciones llevadas a cabo hasta el momento en el diseño de nuevos modelos formativos

son alentadores, los directivos responsables de estos nuevos diseños declaran que, con carácter general, se han observado las siguientes ventajas: la accesibilidad en cualquier tiempo y lugar; la elaboración de menús de formación a la carta, según los perfiles de cada grupo de alumno; el acceso a un amplio conjunto de materiales docentes inasequibles en circunstancias normales; la simulación de situaciones muy costosas o arriesgadas en la vida real y el hecho de basarse en las TIC, tecnologías que hoy en día son universales.

Pero además, para una empresa como Telefónica integrada en un grupo extendido por varios países, estos nuevos diseños formativos presentan otras ventajas añadidas: la creación de una visión multinacional de la formación en la empresa, la optimización de costes como consecuencia de compartir plataforma tecnológica y contenidos y, por último, potenciar la cultura tecnológica y corporativa del grupo. Esto se concreta al ofrecer una potente herramienta cultural, de fácil acceso y cómodo uso, a todos los empleados del “Grupo Telefónica” como es el amplio abanico de ofertas formativas relacionadas con su actual puesto de trabajo u ofreciéndoles la posibilidad de ampliar su nivel de empleabilidad.

Por lo que respecta a los inconvenientes con los que se han encontrado, y a los que a juicio de Telefónica pueden retrasar su implantación en otras empresas españolas, se destacan los siguientes: inversión inicial y actualización permanente de los equipamientos;

tecnología poco homogénea y aún no consolidada; cultura tecnológica escasa en formadores y formados e in experiencia en el manejo; mayor esfuerzo y dedicación por parte de los tutores; escasez de contenidos específicamente orientados; necesidad de automotivación en los formados, la experiencia demuestra que no todo el mundo vale para el autoaprendizaje, hace falta un compromiso especial y por último, problemas de propiedad intelectual.

La experiencia acumulada por Telefónica en los últimos años en la implantación de programas de formación basados en las TIC, les ha permitido identificar los siguientes factores de éxito: La flexibilidad en la gestión de los tiempos para formarse; la participación activa de los formadores; el establecimiento de mecanismos de control que garanticen que la formación realmente se produce; la creación de contenidos de calidad; la potenciación de elementos de interacción de los formadores entre sí, entre los alumnos y de los unos con los

otros; el uso de tecnologías estandarizadas y maduras y la implantación gradual de estas experiencias.

Actualmente, el objetivo de Telefónica es seguir avanzando en la utilización del eLearning como vía de adaptación del proceso formativo a la nueva cultura e-Business. En este sentido, se trabaja de manera continua en la implementación de nuevas funcionalidades de la plataforma, que facilitarán servicios aún más sofisticados e integrados con otras aplicaciones corporativas de la gestión de recursos humanos: potenciación de la formación síncrona y del aprendizaje colaborativo, construcción modular de contenidos educativos y de acciones formativas, mayor descentralización de la administración del servicio, nuevos servicios de apoyo a los tutores, etc. Respecto a los contenidos, éstos se están estructurando para conseguir un modelo integrado de formación en el que se combinen el aprendizaje colaborativo y experiencial, a través de itinerarios formativos específicos.

Bibliografía

- ALBERTSON, D (1999): "Life support", *Employee Benefit News*, 13(13):34-36.
- AMMENHEUSER, M. (2000): "ABN AMRO profiting from self-service HR system", *Bank Systems & Technology*, 37(12):31-32.
- BARRY, T (1998): "Flex on the intranet. Case study: BBN Corporation", *Compensation and Benefits Management*, 14(2):29-34.
- BLAIR, L. (2000): "Employee self-service research documents ROI", *Employee Benefit News*, 14(10):23-25.
- BURZAWA, S. (1997): "Intranet streamlines benefits administration and communications at apple computer", *Employee Benefit Plan Review*, 51(8):43-45.
- CHRISTENSEN, R. (1997): "Where is HR?", *Human Resource Management*, 36(1):81-84.
- DAWSON, S. J. (1998): "Closing the gap: Lowering program costs and increasing perceived value with employee self-service", *Compensation & Benefits Management*, 14(2):59-63.
- DORAN, A (1998): "Intranet solutions for HR". White Papers. The International Association for Human Resource Information Management. <http://www.ihrim.com>.
- EHRlich, C. J. (1997): "Human resource management: a changing script for a changing world", *Human Resource Management*, 36(1):85-89.
- ELLIG, B. R. (1997): "Is the human resource function neglecting the employees?", *Human Resource Management*, 36(1):91-95.
- ELSWICK, J. (2000): "Successful employee self-service programs emphasize communication, not technology", *Employee Benefit News*, 14(2):21-23.
- ESPLIN, K. (1998): "8 important issues to consider before building an intranet". White Papers. The International Association for Human Resource Information Management. <http://www.ihrim.com>.
- European Information Technology Observatory (2000): *European Information Technology Observatory. Millennium Edition*. <http://www.eito.com/DEF-EITO.HTM>.
- FONDA, y BUCKTON, K. (1995): *Reviewing the personnel function*. Londres: Institute of Personnel and Development.
- FRAZEE, V. (1998): "Assemble a project team to launch your ESS system", *Workforce*, 77(7):71-72.
- GEOFFREY, J. (1997): "IT helps HR become strategic", *Datamation*, 43(4):110-115.
- GÓMEZ-MEJÍA, L.R.; BALKIN, D.B. y CARDY, T.L. (1995): *Managing human resources*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- HAMEL, G. y PRAHALAD, C.K. (1994): *Competing for the future.*, Boston: Harvard Business School Press.
- HILLS, M (1996): *Intranet business strategies and intranet as Groupware*. Nueva York: John Wiley & Sons.

- HIRSCHFIELD, R. y CURRIE, C. (1997): "Shared service centers and employee self-service: Concepts are often confused, but not confusing" *Employee Benefit Plan Review*, 51(8):38-41.
- HOLTZ, S. (1997): "Strategizing a human resources presence on the Intranet", *Compensation & Benefits Management*, 13(4):31-38.
- JACOBY, S. (1985): *Employing bureaucracies*. Nueva York.: Columbia University Press.
- KOCHAN, T. (1997): "Rebalancing the role of human resources". *Human Resource Management*. 36(1):121-128.
- KRISTEN, B. (1997): "HR departments get new look to better serve employees", *Business Journal Serving San Jose & Silicon Valley*, 15(27):49.
- LAPOINTE, J. R. (1997): "A method for selecting the right employee self-service solutions". *HR Magazine*, 42(8):37-44.
- LAPOINTE, J. R. (1998) "Seven steps to successful ESS", *HR Focus*, 75(4):13-15.
- LOBEL, S. (1997): "In praise of the soft stuff: a vision for human resource leadership", *Human Resource Management*, 36(1):35-139.
- MARTIN, A. (1999): "Survey finds dramatic ROI for HR self-service". *Employee Benefit News*, 13(7):21-24.
- MARTIN, A. (1998): "Human resources self-service: one year later". *White Papers*. The International Association for Human Resource Information Management. <http://www.ihrim.com>
- MEUSE, D. (1999): "Making employee self-service work for employees and your company", *Benefits Quarterly*, 15(3):18-24.
- PERUSSINA, R. D.(2000): "Employee self-service enables employees to leverage benefits and become self-sufficient", *Employee Benefits Journal*, 25(2):15-18.
- PERUSSINA, R. D. (1998): "Fire the elusive somebody in HR by redefining ESS". *Employee Benefits Journal*, 23(4):28-32.
- QUINN, R. D. (2000): "At the water's edge", *Employee Benefit News*, 14(13):35-39.
- ROBERTS, B. (1998): "ESS systems evolve to serve virtual offices". *HR Magazine*, 43(13):24-29.
- ROGERS, M. (2000): "Homegrown goodness", *Employee Benefit News*. 14(6):1-4.
- STARCKE, A.M.(1997): "HR self-service, beyond the technology", *HR Magazine*, 42(9):37-42.
- STEDMAN, C. (1999): "SAP to open up R/3 to the Web", *Computerworld*, 33(18):8-9,
- TOWNSEND, A.M. y HENDRICKSO, A.R. (1996): "Recasting HRIS as a information resource", *HR magazine*, 41(2):91-94.
- ULRICH, D. (1997): "Judge me more by my future than by my past", *Human Resource Management*, 36(1):5-8.

APROXIMACIONES AL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

PILAR GONZÁLEZ NAVARRO
ROSARIO ZURRIAGA LLORENS
ÁNGEL MARTÍNEZ MORENO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
ÀREA DE PSICOLOGÍA SOCIAL

RESUMEN

EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y, MÁS CONCRETAMENTE, EL ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE EN Y DE LA ORGANIZACIÓN SE HA CONVERTIDO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS EN UN TEMA DE CRECIENTE INTERÉS DEBIDO, SOBRE TODO, A LOS CAMBIOS SOCIALES, POLÍTICOS, TECNOLÓGICOS Y ECONÓMICOS QUE LAS ORGANIZACIONES ACTUALES TIENEN QUE AFRONTAR ANTE LA PRESIÓN COMPETITIVA. A PESAR DE ESTE RECIENTE INTERÉS, NO PODEMOS DECIR QUE SE TRATE DE UN TEMA NUEVO YA QUE SIEMPRE QUE SE HABLA DE CAMBIO, ADAPTACIÓN, RUTINAS, AJUSTE, ETC. SE ESTA HABLANDO MÁS O MENOS EXPLÍCITAMENTE DE APRENDIZAJE. AHORA BIEN, HA SIDO RECIENTEMENTE CUANDO SE HA DESTACADO EL PAPEL DEL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL COMO LA CAPACIDAD QUE POSEEN LAS ORGANIZACIONES PARA DESCIFRAR SU RELACIÓN CON EL AMBIENTE Y RESPONDER ADECUADAMENTE AL MISMO. EL OBJETIVO DE ESTE ARTÍCULO ES DELIMITAR EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL FRENTE AL APRENDIZAJE INDIVIDUAL, SISTEMATIZAR LAS DIFERENTES APROXIMACIONES AL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL PRESENTES EN LA LITERATURA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA ORGANIZACIONAL.

1. Delimitación conceptual del aprendizaje organizacional

La literatura que aborda el tema del aprendizaje organizacional (AO) suele coincidir en que éste es un proceso social que está influido por la organización, tiene consecuencias para la misma y produce fenómenos a nivel orga-

nizacional que van más allá de lo que podríamos inferir observando el proceso de aprendizaje de individuos aislados (Simon, 1996).

El creciente interés en el tema y su estudio por un gran número de autores desde distintas perspectivas y disciplinas ha conducido a que existan tantas defi-

niciones como autores que han escrito sobre el mismo (Tsang, 1997), es por ello que coincidimos con Edmondson y Moingeon (1998) cuando afirman que únicamente el término aprendizaje organizacional es el punto de acuerdo entre quienes abordan esta temática.

En la mayoría de las definiciones de aprendizaje organizacional se coincide en identificar su alcance en el nivel de la organización, pero mientras en algunas definiciones se destacan los resultados del aprendizaje, en otras se pone el énfasis en el proceso. En estas últimas, se define el aprendizaje organizacional como un proceso social a través del cual los miembros adquieren e intercambian información, desarrollando un nuevo conocimiento organizacional que es aceptado socialmente y se considera relevante para los objetivos de la organización. En este sentido, Fiol y Lyles (1985) señalan que el aprendizaje organizacional no es simplemente la suma de los aprendizajes individuales. Este conocimiento organizacional es adquirido y desarrollado a través de las personas y almacenado en la memoria colectiva (Argyris y Schön, 1978) o incorporado al conocimiento organizacional de base (Duncan y Weiss, 1979).

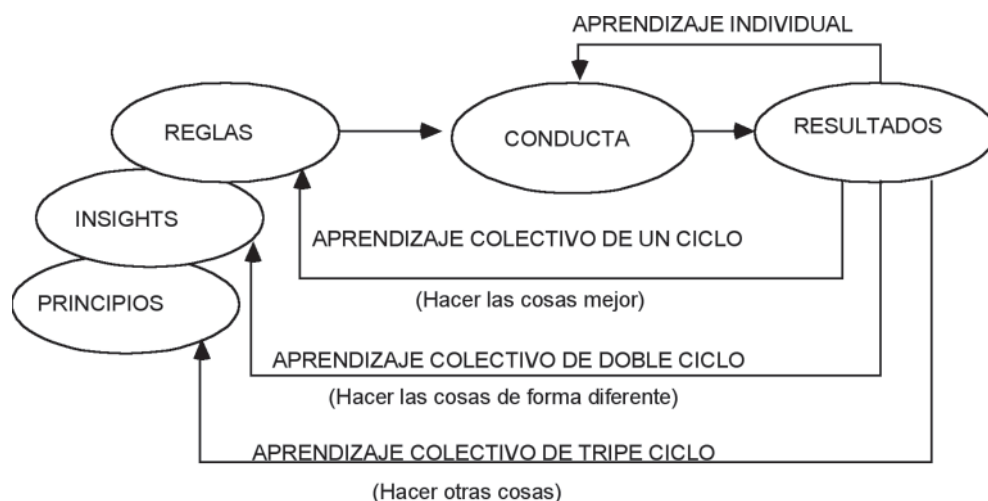
Un segundo grupo de definiciones pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, destacando que lo relevante del aprendizaje organizacional es el resultado que éste tiene para la organización. El énfasis se sitúa en la generación de propuestas de mejora y el aprendizaje es concebido como el instrumento para lograr objetivos de me-

jora. Son definiciones centradas en el cambio, con una orientación fundamentalmente aplicada y dirigidas a la acción.

Por otra parte, en el término aprendizaje organizacional, la palabra "aprendizaje" es una "metáfora viva" (Tsoukas, 1991) ya que implica transferir el conocimiento desde el ámbito individual al organizacional (Tsang, 1997). Como señala Kim (1993) "la organización puede aprender independientemente de un individuo específico pero no independientemente de todos los individuos" (p.37). Esta transferencia es una cuestión que subyace a cualquiera de las definiciones sobre aprendizaje organizacional. En concreto, esta cuestión tiene que ver con: ¿Cuándo el aprendizaje es individual y cuándo colectivo? O incluso ¿en qué se diferencia el aprendizaje individual del organizacional?

Con objeto de dar respuesta a estas cuestiones Swieringa y Wierdsma (1995) siguiendo los trabajos de Argyris y Schön (1978) han presentado un modelo sobre aprendizaje organizacional que nos permite diferenciar entre aprendizaje individual y aprendizaje colectivo, distinguiendo tres ciclos: (i) aprendizaje de un ciclo, que afecta a las reglas y normas organizacionales (hacer las cosas mejor); (ii) aprendizaje de ciclo doble, que se refiere a los "insights" (hacer las cosas de forma diferente) y (iii) aprendizaje de triple ciclo, que tiene que ver con los principios (hacer otras cosas) (ver figura 1.)

Figura 1
 APRENDIZAJE INDIVIDUAL VS. APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL.
 FUENTE: SWIERINGA Y WIERDSMA (1995)



En este modelo se parte de una concepción de organización como un conjunto de normas explícitas e implícitas que prescriben la forma en que sus miembros deben comportarse. De tal forma que, cuando las normas conducen a conductas que conllevan resultados previstos y positivos, el objetivo es un aprendizaje individual de dichas normas y, por tanto, no se deberían cambiar las normas generales de funcionamiento organizacional.

Ahora bien, las normas presentes en la organización pueden fallar al intentar producir los resultados requeridos y la organización puede tener que enfrentarse a la necesidad de cambiar, modificar sus normas y lograr nuevas conductas con objeto de asegurar su continuidad. En estos casos, el aprendizaje necesario para modificar las normas organizacionales requiere de un aprendizaje colec-

tivo que conlleva hacer las cosas mejor cambiando las normas y las prácticas de funcionamiento habitual. Este aprendizaje organizacional de un ciclo es representativo de muchas de las medidas aplicadas en la organización para mejorar aspectos como la calidad, el servicio y/o las relaciones con los clientes. En este tipo de aprendizaje, los mapas causales operativos, las suposiciones, los argumentos, las teorías de acción, etc., que fundamentan las reglas de funcionamiento organizacional no se ponen en cuestión. Los cambios en la conducta y las reglas están a un nivel de *"más de lo mismo, pero mejor"*. No hay cambios significativos en la estrategia, la estructura, la cultura o los sistemas. Es por ello que Swieringa y Wierdsma (1995) denominan a este proceso como *"optimización"*, es decir, el objetivo es mejorar las reglas y normas de funcionamiento.

En ocasiones la relación entre la organización y su medio ambiente se percibe como problemática y no se identifican problemas inherentes a la organización. Si este estado persiste se puede producir la necesidad de nuevas estrategias de acción que modifiquen el conjunto de creencias estratégicas y supongan cambios en el posicionamiento de la organización con respecto a su medio ambiente. Esto plantea la necesidad de “hacer las cosas de forma diferente” (aprendizaje de doble ciclo) ya que las señales externas indican que el ajuste de las reglas por sí solo ya no es adecuado. Por eso, Swieringa y Wierdsma (1995) denominan a este ciclo de aprendizaje “renovación” de los “insights” acordes con los principios vigentes. Los “insights” son la respuesta al “por qué” de las reglas (qué es lo que proscriben, y qué es lo que permiten) es decir, son preguntas que se plantean en el nivel del conocimiento y entendimiento colectivos. Además, en el aprendizaje de doble ciclo no sólo aparecen cambios en los “insights” subyacentes a las reglas sino que éstas (aprendizaje de un ciclo) también se modifican, como consecuencia de ello.

Ahora bien, a veces cambiar las acciones estratégicas no es una respuesta suficiente a las demandas, y la organización tiene que cuestionarse sus creencias estratégicas, sus valores y asunciones pero, sobre todo, sus perspectivas de futuro, es decir, su visión. En esta ocasión, el aprendizaje supone la discusión de los principios esenciales sobre los que se fundamenta la organización, la

posición que quiere ocupar en el mundo exterior, el papel que busca cumplir, y su propia identidad (la misión). Nos hallamos en el aprendizaje de triple ciclo (hacer otras cosas) que Swieringa y Wierdsma (1995) describen como desarrollo de nuevos principios y que, consecuentemente, también conlleva cambios en los “insights” y las reglas organizacionales.

En suma, mientras el aprendizaje a nivel individual se relaciona directamente con el aprendizaje de determinadas conductas laborales, como puede ser la adquisición de habilidades, el desempeño laboral, la adquisición de roles, la conducta de gestión, etc., el aprendizaje organizacional es un proceso social que reclama la interacción entre las personas y que necesita del desarrollo de un conocimiento organizacional compartido, que debe quedar institucionalizado para poder ser llamado aprendizaje organizacional.

Encontrar una alternativa integradora de los diferentes niveles de aprendizaje que tienen lugar en la organización, así como de las múltiples definiciones dadas al aprendizaje organizacional requiere una perspectiva amplia en su conceptualización. En este sentido, podemos definirlo como: un proceso dinámico que *surge* en las organizaciones para posibilitar su desarrollo en sentido amplio, es un proceso integrador del aprendizaje individual, grupal y organizacional, y *se traduce* en unos resultados para la organización que le otorgan su capacidad para sobrevivir, adaptarse y competir.

2. *Aproximaciones al aprendizaje organizacional*

El estudio del aprendizaje organizacional ha sido abordado desde diferentes disciplinas dando lugar a aproximaciones distintas aunque complementarias. A continuación proponemos una agrupación de éstas en cuatro bloques que nos van a permitir analizar y comprender algunos aspectos psicosociales implicados en el aprendizaje organizacional: AO como mejora organizacional; AO como adaptación al entorno; AO como procesamiento de la información y el AO como cultura.

2.1. *Aprendizaje organizacional como mejora organizacional*

Un importante número de trabajos sobre AO ha puesto todo el interés en la mejora organizacional como resultado del aprendizaje. Los autores que generalmente abordan el AO desde esta perspectiva pertenecen al ámbito de la economía, la gestión y la innovación, y suelen entender el aprendizaje como un resultado positivo y cuantificable, tendiendo a buscar en el aprendizaje las competencias para adquirir una alta ventaja competitiva (Dodgson, 1993).

La teoría de las curvas de aprendizaje es una de las primeras contribuciones al AO que asume que el aprendizaje conduce a la mejora de los resultados y, por tanto, afirma que la organización ha aprendido cuando se incrementa el desempeño organizacional (Huysman, 1999).

Los primeros trabajos empíricos sobre aprendizaje, sobre todo en empre-

sas de manufactura, mostraban como la experiencia con un determinado proceso de producción daba lugar a un incremento de la eficacia organizacional quedando reflejado en las denominadas "curvas de aprendizaje", "curvas de experiencia" o "curvas de progreso" (Yelle, 1979; Buzzell y Gale, 1987; Epple, Argote y Devadas, 1991).

Dentro de esta aproximación tiene cabida la literatura reciente sobre las "organizaciones que aprenden" (learning organizations) (Garratt, 1987; Garvin, 1993; Pedler, Burgoyne y Boydell, 1991), donde la organización que aprende se define como una forma de organización que crea las condiciones oportunas para facilitar el aprendizaje en todos sus miembros. Por tanto su énfasis está puesto en las condiciones y características organizacionales que permiten el logro de resultados positivos. Generalmente se apoya en la tradición de investigación-acción, y por ello, en el estudio del cambio, la naturaleza, y los procesos implicados en dichos cambios (Easterby-Smith, 1997).

Desde esta aproximación al aprendizaje organizacional el interés está puesto en describir las condiciones organizacionales (estructurales, culturales y personales) que posibilitan la mejora de los resultados. Sin embargo, se dejan sin explorar los mecanismos específicos a través de los cuales se desarrolla el aprendizaje y se ignora el hecho de que el aprendizaje no siempre tiene que conducir a la mejora de los resultados (Dogson, 1995; Huber, 1996).

Al centrarse en los resultados del aprendizaje y no en el proceso, siguiendo la tradición asociacionista (perspectiva dominante en el estudio del aprendizaje a nivel individual), se tiende a equiparar el resultado del aprendizaje con el desempeño. Sin embargo, como afirma Huber (1996), el aprendizaje no necesita ser consciente o intencional, y no siempre incrementa la eficacia del aprendiz o incluso, su potencial eficacia, ya que las organizaciones pueden aprender incorrectamente, y pueden aprender correctamente lo que es incorrecto.

2.2. *Aprendizaje organizacional como adaptación al entorno*

Desde esta aproximación se concibe como principal objetivo del AO la adaptación de la organización al medio. La mayoría de los trabajos que se enmarcan dentro de esta perspectiva parten de la idea de la organización como sistema abierto y de la consideración del AO como un instrumento de la organización para adaptarse a las demandas del ambiente (Huysman, 1999). De esta forma, a mayor incertidumbre ambiental, mayores son las necesidades de aprendizaje organizacional.

Dentro de esta aproximación, como indican Nicolini y Mezner (1995), podemos situar tanto los modelos conductuales (Cyert y March, 1963; Cangelosi y Dill, 1965) como los modelos de contingencia de la teoría organizacional (Thompson, 1967; Lawrence y Lorsch, 1969).

Así, desde los modelos conductuales, el aprendizaje organizacional es el resultado del acumulo de experiencia a través de un proceso continuo de ajuste a normas y metas de la organización, de tal forma que el éxito en el ajuste conducirá a su uso futuro. Se parte de que los procedimientos de la organización dirigen las acciones de las empresas y que estos procedimientos estarán ajustados sólo cuando exista un equilibrio entre el nivel de aspiraciones en el desempeño y el desempeño real. Cuando aparece algún desajuste se genera una conducta de búsqueda dirigida a solucionar tal situación problemática.

Desde la aproximación contingente de la teoría organizacional (Thompson, 1967; Lawrence y Lorsch, 1969) el AO es definido como la habilidad de la organización para incrementar su desempeño en correspondencia con los cambios ambientales, la búsqueda de estrategias para afrontar tales contingencias, y la capacidad para desarrollar estructuras apropiadas o subsistemas para implantar estas estrategias (Shrivastava, 1983; Thompson, 1967; Child, 1972)

Los modelos conductuales y la aproximación de contingencias plantean que la meta del aprendizaje es el logro de un cierto equilibrio o adaptación al entorno. Este determinismo ambiental hace que las organizaciones sean dependientes de su medio externo y limita el aprendizaje organizacional al estímulo de los cambios ambientales, olvidando otros muchos factores

de la dinámica intraorganizacional (las personas como agentes y los objetivos individuales como conductores) que también influyen sobre el aprendizaje de modo complejo e interactivo (Dodgson, 1993). Así, la organización también puede aprender, adoptando de forma intencionada estructuras y estrategias para promover el aprendizaje. Éstas no son totalmente reactivas y pueden, proactivamente, buscar la influencia en el ambiente donde ellas aprenden (por ejemplo a través de una fusión).

Desde esta aproximación se desvela una vez más la necesidad de tener en cuenta el proceso de aprendizaje para poder comprender cómo realmente aprenden las organizaciones (Huysman, 1999).

2.3. Aprendizaje organizacional desde la perspectiva del procesamiento de la información

Dentro de la literatura sobre el AO se afirma que éste es un proceso a través del cual se forma y desarrolla el conocimiento organizacional, que queda almacenado en "la memoria organizacional" (Argyris y Schon, 1979) o en el "conocimiento de base organizacional" (Duncan y Weiss, 1979). Este conocimiento se operacionaliza a través de las rutinas, es decir, códigos, reglas, procedimientos, y estrategias a través de las cuales las organizaciones actúan (Nelson y Winter, 1982; Levitt y March, 1988)

Ahora bien, no todo conocimiento adquirido o desarrollado por cada

miembro es añadido automáticamente al conocimiento organizacional, dado que no todo conocimiento adquirido individualmente es relevante para la organización, ya que los individuos poseen conocimiento privado. Para que un nuevo conocimiento adquirido por un miembro llegue a ser conocimiento organizacional debe ser intercambiado y aceptado dentro de la organización (Duncan y Weiss, 1979; Nonaka, 1994).

Son cruciales en el proceso de AO los sucesivos diálogos entre los individuos y grupos implicados. A través de estos diálogos el conocimiento individual se intercambia y evalúa, y se posibilita que se desarrolle conocimiento nuevo. En general, desde esta perspectiva, se afirma que el aprendizaje requiere un proceso eficaz de conversación, a través del cual las estrategias cognitivas se pueden comparar, desafiar y negociar. Así, el AO tiene lugar cuando los miembros adquieren conocimiento que reconocen como potencialmente útil para las metas organizacionales (Huber, 1991).

Este conocimiento desarrollado incrementa la variedad de posibles interpretaciones dentro de la organización y por tanto el número de alternativas conductuales disponibles. En este sentido, como afirma Friedlander (1983), el elemento esencial en el aprendizaje es la conciencia de diferentes alternativas y el proceso consciente de elección dentro de ellas. De esta forma, esta elección puede no implicar una reconstrucción conductual, pero lo que sí que tiene lugar es un cambio en los mapas

cognitivos o de entendimiento. Así, se afirma que una organización aprende si, a través del procesamiento de la información, el rango de sus conductas potenciales cambia.

Para que el aprendizaje organizacional tenga lugar es condición necesaria que la organización adquiera la información y/o conocimiento pertinente, que se distribuya e interprete dentro de la organización, y que se someta a un proceso de institucionalización a través del cual la organización almacena una gran parte del conocimiento sobre “cómo hacer las cosas” en forma de procedimientos operativos, rutinas, y manuscritos (Feldman, 1989), que se mantienen a pesar de la rotación de personal y del paso del tiempo. Así, tanto la demostración como la usabilidad del aprendizaje dependen de la eficacia de la memoria organizacional (Huber, 1996).

Como puede observarse, desde esta aproximación al AO el énfasis está puesto en el procesamiento de la información, entendido como desarrollo del conocimiento. Esta perspectiva permite, a diferencia de la anteriores, analizar los mecanismos a través de los cuales tiene lugar el aprendizaje y, en su caso, posibilita la apertura de mecanismos que pudieran estar obstruidos. Por otra parte, permite atender a las acciones organizacionales como complejos procesos de toma de decisiones, que dificultan un cambio automático en las pautas de acción, aunque el aprendizaje haya tenido lugar.

Los inconvenientes de esta aproximación están en la secuencia “idealiza-

da” que plantea como proceso de aprendizaje (adquisición, distribución, interpretación y memoria) y que en ocasiones las organizaciones no siguen. Pero sobre todo, en que se ignora la relación entre cognición y acción, o se asume como automática (Weick, 1996).

2.4. *Aprendizaje organizacional como cultura*

Para algunos autores (Normann, 1985; Nonaka, 1994, Nonaka y Takeuchi, 1995; Cook y Yanow, 1996; Weick y Westley, 1997) estudiar el aprendizaje organizacional reclama una aproximación social que nos remite necesariamente al concepto de cultura. Aunque la literatura existente desde esta aproximación es bastante menor en número que las anteriores, sus aportaciones al AO son especialmente instructivas. Desde esta aproximación, la cultura se entiende como causa y efecto del aprendizaje organizacional (Weick y Westley, 1997).

Se toma como punto de partida que el aprendizaje es un proceso inherente a la organización. Esta se encuentra en un entorno con el que interactúa a través de acciones y representaciones y esta interacción provoca un cambio continuo de las estructuras cognitivas organizacionales. El aprendizaje organizacional es un fenómeno que funciona como un recurso que ayuda a desarrollar la actividad organizacional y a configurar su identidad colectiva (Nicolini y Mezner, 1995).

El aprendizaje se refiere tanto al proceso interminable de modificación

cognitiva (en el sentido de que el aprendizaje es un proceso que nunca termina) como al resultado del proceso (lo que se logra con el aprendizaje). La cultura, entendida como un conjunto de valores, creencias, y sentimientos, junto con su expresión y transmisión a través de artefactos (mitos, símbolos, metáforas, rituales) es el vehículo para el aprendizaje. Así, la cultura, es decir, “el lenguaje y valores institucionalizados de una organización, junto con su manifestación simbólica y estructural” actúa “como un símbolo y almacén del aprendizaje pasado” y funciona como un instrumento para comunicar este aprendizaje a través de la organización (Normann, 1985: 230).

Desde la aproximación cultural al aprendizaje organizacional se asume que (Cook et al., (1996):

(i) El aprendizaje no implica necesariamente cambio, particularmente cambio observable. Una organización puede, por ejemplo, aprender algo con el objetivo de no modificar sus pautas de actividad.

(ii) El conocimiento organizacional o “saber-cómo” es único de cada organización. Dos organizaciones que realizan la misma tarea, no necesariamente tienen que realizarla de la misma manera. Incluso dos organizaciones muy similares saben cómo realizar cosas de modo diferente. El conocimiento y aprendizaje organizacional están siempre, en alguna medida, íntimamente unidos a cada organización en particular.

(iii) El conocimiento organizacional es aprendido colectivamente, no indivi-

dualmente. Es cierto que cada trabajador sabe cómo realizar su tarea individual, pero el “saber-cómo” necesario para producir un determinado bien o servicio como un todo, reside en la organización. El aprendizaje organizacional incluye significados compartidos asociados y transportados a través de artefactos culturales y es una actividad de la organización, esto es, una actividad a nivel grupal, no a nivel individual.

Estos significados, tanto si son adquiridos a través de nuevos miembros o creados por los antiguos, surgen y se mantienen a través de procesos de interacción que no necesitan producirse verbalmente cara a cara, sino que pueden ser mediados por los artefactos de la cultura, es decir, sus objetos, lenguaje y actos simbólicos. Además, ésta interacción ocurre no sólo en circunstancias excepcionales de disrupción o cambio, sino también de manera rutinaria como parte del día a día normal de actividad.

(iv) A diferencia de la perspectiva cognitiva del procesamiento de la información, gran parte del aprendizaje organizacional es tácito, no puede ser explicitado. De este modo, se manifiesta y modifica a través de experiencias con los artefactos de la cultura organizacional que son parte del trabajo diario. Por tanto, el aprendizaje organizacional puede incluir tanto aspectos culturales como cognitivos. No obstante, el aspecto cultural permite la inclusión de aspectos no cognitivos de la conducta humana.

A partir de estas premisas básicas, y aunando la definición de cultura y

aprendizaje, presentadas anteriormente, esto es:

“conjunto de valores, creencias, y sentimientos, junto con su expresión y transmisión en artefactos que son creados, incorporados, compartidos y transmitidos dentro del grupo”

“adquisición, sustento, y cambio, a través de acciones colectivas, de los significados intersubjetivos incrustados en los artefactos culturales de la organización”

se afirma que: (a) un aspecto de la capacidad humana para actuar es la habilidad para trabajar en grupo; (b) una cultura se genera a través de un grupo de gente con una historia de actividad conjunta; (c) la cultura se compone, al menos en parte, por significados intersubjetivos contruidos por los miembros a través de la práctica común y de compartir objetos y lenguaje; (d) tales significados compartidos, objetos, lenguajes y actos son artefactos culturales a través de los cuales el conocimiento colectivo de una organización o “saber-cómo” es transmitido, expresado y puesto en marcha; y (e) las organizaciones están constantemente implicadas en actividades para modificar o mantener esos significados y sus incorporaciones cambiando o preservando su identidad cultural. Tales actividades constituyen el aprendizaje organizacional (Cook et al., 1996).

Aunque desde la aproximación cultural al AO se insiste en la naturaleza dinámica de las organizaciones y del aprendizaje, no se rechazan los presupuestos sobre el aprendizaje de otras

aproximaciones, sino que más bien se integran. Se acepta que los individuos aprenden en contextos organizacionales, que estos influyen en el carácter de ese aprendizaje y que, por tanto, dicho aprendizaje puede tener consecuencias operacionales.

3. Implicaciones para el proceso de aprendizaje organizacional

El análisis de las diferentes aproximaciones al fenómeno del aprendizaje organizacional pone de manifiesto dos hechos que resultan fundamentales para entender su evolución y su dinámica de implantación en las organizaciones. Por una parte, es necesario considerar que el AO es un fenómeno histórico que se conceptualiza y se vuelve operativo en la medida que tiene que responder a necesidades de las organizaciones empresariales, independientemente del nivel de evolución teórica en que se encuentre. Dicho de otro modo, el AO como realidad práctica de las empresas existe independientemente de la teoría y de los teóricos del AO.

En realidad, las conceptualizaciones teóricas tan sólo han constatado y explicado prácticas empresariales que responden a exigencias y objetivos que se relacionan con las condiciones de éxito necesarias en los diferentes momentos históricos. Así, la curva de experiencia fue un concepto útil en momentos en los que las habilidades profesionales de la industria se mantenían durante mucho tiempo y los procesos de adquisición de esas habilidades por parte de los individuos podían extenderse en

el tiempo. El aumento de la concurrencia de empresas en determinados sectores básicos y la globalización de los mercados planteó la urgencia de adaptarse a condiciones cambiantes del entorno competitivo y ello conllevó una preocupación creciente por los procesos de adaptación al cambio y al entorno, dando prioridad a propuestas de planificación y dirección estratégica. Por otra parte, la revolución propiciada por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información ha planteado la incorporación de éstas a la empresa como una condición de supervivencia organizativa. En los momentos actuales parece cada vez más evidente que el AO ha de incorporarse al sistema de valores, creencias y prácticas sociales que constituyen la cultura organizativa a fin de que el aprendizaje sea considerado como un elemento más de la realidad organizativa, y no como una propuesta artificiosa y superpuesta a las prácticas organizacionales habituales y más o menos automáticas.

Por otra parte, sin embargo, hay que tener en cuenta que, en la realidad de las organizaciones existen, de forma simultánea, todas y cada una de las prácticas correspondientes a las diferentes aproximaciones que se han planteado anteriormente de forma sistemática. Incluso, en muchas organizaciones, podemos identificar las distintas perspectivas en diferentes partes de la misma organización.

En este sentido, la capacidad de la organización para aprender se la otorgan la combinación de la capacidad de

aprendizaje de los individuos, la capacidad de aprendizaje colectivo y ciertas capacidades de aprendizaje a nivel organizacional. En concreto Finger y Burgin-Brand (1999) distinguen seis dimensiones que influyen directamente sobre la capacidad de la organización para aprender:

-Capacidades de aprendizaje en los individuos. Por ejemplo, habilidad para pensar sistemáticamente, críticamente, ponerse en el lugar de otro, etc.

-Capacidades de aprendizaje colectivas a través de la interacción. Por ejemplo, espíritu de equipo, multifuncionalidad, capacidad de diálogo, capacidad para gestionar el conflicto, etc.

-Capacidad estructural para el aprendizaje, es decir, las características estructurales de la organización que pueden favorecer o impedir el aprendizaje individual y colectivo. Estas tienen que ver fundamentalmente con una estructura descentralizada que permita la participación, jerarquía horizontal, pequeñas unidades de trabajo, alineación de las funciones centrales, etc.

-Capacidad de aprendizaje desde la cultura. A través de, por ejemplo, una cultura que favorezca el diálogo, la comunicación, la transparencia, la confianza, la toma de riesgos, etc.

-Capacidad de aprendizaje resultado de la organización del trabajo. Esto implica que los procesos de producción estén organizados de tal forma que favorezcan el aprendizaje individual y colectivo, a través de aspectos como el trabajo en grupo, sistemas de información, información de resultados, expe-

rimentación, control descentralizado, rotación de puestos, etc.

-Capacidad de los líderes para aprender y promover el aprendizaje. Los líderes a través de su conducta, su estilo de gestión, los sistemas de recompensas y castigos, su habilidad para instruir, de hacer de mentores, aceptar críticas y alternativas, etc. influyen de forma importante sobre el aprendizaje individual y colectivo.

Para cada una de estas dimensiones y sus elementos es posible definir actividades de entrenamiento específicas y también es posible establecer indicadores de medida para saber si existen o no en la organización .

En definitiva, las organizaciones que aprenden son aquellas que a través de sus características más esenciales facilitan los procesos de aprendizaje organizacional. Son organizaciones que se orientan hacia la solución de problemas, y en las que el aprendizaje surge en cualquier momento en el que la situación que reina no concuerda con la deseada. Los problemas son percibidos como indicadores de posibles cambios y por tanto de la necesidad de aprender.

Por su parte, Swieringa y Wierdsma (1995) han descrito las características que poseen las organizaciones que impiden el aprendizaje organizacional. Estos autores indican que, cuando una organización está dirigida a prevenir los problemas, está limitando que aparezcan los procesos de aprendizaje organizacional. Sus características esenciales como su estructura, estrategia, cul-

tura y sistemas de control impiden que surjan la necesidad, el valor, la voluntad y la habilidad para aprender. Así, en una estructura donde reine la centralización del poder, con numerosos niveles jerárquicos, con abundantes reglas, procedimientos y sistemas formales, y con una extensa división de responsabilidades por especialidad, la necesidad de cooperación orientada hacia las tareas se reduce al mínimo. Cualquier cooperación que se presente se restringe a un departamento funcional en particular, y por tanto entre individuos afines y con ideas parecidas. Si surgen problemas, la solución consiste en allanarlos o en establecer con mayor precisión dónde termina la responsabilidad de una persona y dónde comienza la de otra. Su estrategia se orienta hacia la continuidad y al control del medio, para mantenerlo estable. El personal gerencial es el que piensa, las unidades operativas las que ejecutan las ideas, y la alta gerencia la que decide. Sus sistemas de control se dirigen hacia la creación de un orden y control de las desviaciones de las normas deseadas. Uno de sus principios básicos es que la acción organizacional debe ser lógica y racional. Su cultura es una cultura de "roles", de posición y estatus, y sus valores son la racionalidad, la lógica, la justicia y la eficiencia.

Así pues, si partimos de que las organizaciones aprenden cuando, de manera colectiva, examinan problemas, investigan causas, piensan y prueban nuevos enfoques, las características descritas anteriormente impiden que este

ciclo aparezca en la organización y por tanto la posibilidad del aprendizaje organizacional.

Probablemente la próxima etapa en el desarrollo del AO ha comenzado ya y tiene por escenario de referencia a las redes de cooperación entre empresas más que a las organizaciones entendidas de forma aislada o como actores autónomos en entornos delimitados. Sin

embargo, mientras esta realidad incipiente se consolida, será útil que los responsables de las organizaciones empresariales, las que aún son de alguna manera identificables en sus fronteras, sus límites y su identidad, se planteen la potenciación de las diferentes modalidades de AO a fin de evitar acercamientos peligrosos a la obsolescencia.

Bibliografía

- ARGYRIS, C. (1992-99), *On organizational learning*. (2ªed), UK, Blackwell Business.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1978), *Organizational learning: a theory in action perspective*, Readin, M.A., Addison-Wesley.
- BUZZELL, R. D. y GALE, B.T. (1987), *The PIMS principles*, New York, The Free Press.
- CANGESOLI, V.E. y DILL, W.R. (1965): "Organizational learning: observations toward a theory", *Administrative Science Quarterly*, 10: 175-203.
- CHILD, J. (1972), "Organizational structure, environment and performance: The role of strategic choice", *Sociology*, 6: 1-22.
- COOK, S.D. y YANOW, D. (1996): "Culture and organizational learning", en M.D. Cohen y L.S. Sproull (Eds.), *Organizational learning*, London, Sage, pp.430-459.
- CROSSAN, M.M., LANE H.W. y WHITE R.E. (1999): "An organizational learning frame work: from intuition to institution", *Academy of Management Review*, 24(3): 522-537.
- CYERT, R.M. y MARCH, J.G. (1963), *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliff, NJ, Prentice Hall.
- DIBELLA, A.; NEVIS, E. y GOULD, J. (1998): "Organizational learning style as a core capability", en B. Moinjeon y A. Edmondson (Eds.): *Organizational learning and competitive*, London, Sage; pp. 38-56.
- DODGSON, M. (1993): "Organizational Learning: A Review of Some Literatures", *Organizational Studies*, 14(3): 375-394.
- DUNCAN, R. y WEISS, A. (1979): "Organizational learning: implications for organizational design", en B.Staw (ed.), *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press, pp.75-123.
- EASTERBY-SMITH, M. (1997): "Disciplines of organizational learning: contributions and critiques", *Human Relations*, 50(9): 1085-1113.
- EDMONDSON, A. y MOINGEON, M. (1998): "When to learn how and when to learn why: appropriate organizational learning processes as a source of competitive advantage", en B. Moinjeon y A. Edmondson (Eds.): *Organizational learning and competitive advantage*. London, Sage, pp.17-37.
- ELKJAER, B. (1999): "In search of a Social Learning Theory", en M. Easterby-Smith, J. Burgoyne y L. Araujo (Eds.), *Organizational Learning and the Learning Organizations*, London, Sage; pp. 75-92.
- EPPLÉ, D. ARGOTE L. y DEVADAS, R. (1991): "Organizational learning curves: A method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing", *Organizational Science*, 2(1): 58-70.
- FELDMAN, M. (1989): *Order without design: information production and policy making*, Stanford. CA, Stanford University Press.

- FINGE, M. y BÜRGIN-BRAND, S. (1999): "The concept of the 'Learning Organizations' applied to the transformation of the public sector", en M. Easterby-Smith, J. Burgoyne y L. Araujo (Eds.), *Organizational Learning and the Learning Organizations*, London, Sage, pp.130-157.
- FIOL, C.M. y LYLES, M.A. (1985): "Organizational learning", *Academy of Management Review*, 10:803-813.
- FRIEDLANDER, F. (1983): "Patterns of individual and organizational learning", en S. Srivastva y Associates (Eds.), *The executive mind: New insights on managerial thought and action*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GARRATT, R. (1987), *The learning organization*. London, Fontana/Collins.
- GARVIN, D.A. (1993): "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, Julio-Agosto 1993, 78-84.
- GRACIA LERIN, F. J., MARTÍNEZ TUR, V. y PEIRÓ, J. M. (2001): "Tendencias y controversias en el futuro de la gestión y del desarrollo de los Recursos Humanos", en E. Agulló Tomás y A. Ovejero Vernal (coords.): *Trabajo, Individuo y Sociedad*, Madrid, Psicología Pirámide.
- HAYES, J. y ALLINSON, Ch. W. (1998): "Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organizations", *Human Relations*, 51 (7): 847-871.
- HUBER, P.H. (1996): "Organizational learning. The contribution processes and the literatures", en M.D. Cohen y L.S. Sproull (Eds.), *Organizational learning*, London, Sage, pp. 124-146.
- HUYSMAN, M. (1999): "Balancing biases: a critical review of the literature on organizational learning", en M. Easterby-Smith, J. Burgoyne y L. Araujo (Eds.), *Organizational Learning and the Learning Organizations*, London, Sage, pp. 59-75.
- KIM, D. (1993): "The link between individual and organizational learning", *Sloan Management Review*, 35(1): 37-50.
- LAWRENCE, P.R. y LORSCH, J.W. (1969), *Organization and environment*, Cambridge, Harvard University Press.
- LEVITT, B. y MARCH, J.G. (1988): "Organizational learning", *Annual Review of Sociology*, 14: 319-340.
- LUNDBER, C.C. (1989): "On organizational learning: implications and opportunities for expanding organizational development", *Research in Organizational Change and Development*, 3: 61-68.
- MARCH, J.G. (1996): "Exploration and exploitation in organizational learning", en M.D. Cohen y L.S. Sproull (Eds.), *Organizational learning*, London, Sage, pp. 101-123.
- NELSON, R.R. y WINTER S.G. (1982), *An Evolutionary theory of Economic change*, Cambridge, MA., Belknap Press.
- NICOLINI, D. y MEZNAR, M. (1995): "The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field", *Human Relations*, 48(7): 727-746.
- NONAKA, I. (1994): "A dynamic theory of organizational knowledge crea-

- tion", *Organization Science*, 5 (1): 14-37.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995), *The knowledge-creating company*, Oxford University Press, New York.
- NORMAN, R. (1985): "Developing capabilities for organizational learning", en J.M. Pennings (Ed.), *Organizational Strategy and Change*, San Francisco, Jossey Bass, pp. 217-48.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. y BOYDELL, T. (1991), *The learning company: a strategy for sustainable development*, Maidenhead, McGraw-Hill.
- PEIRÓ, J. M., PRIETO, F. y ROE, R. A. (1996): "La aproximación psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante". En: Peiró, J. M. y Prieto, F. (Eds.): *Tratado de Psicología del Trabajo. Vol. I: Actividad Laboral en su contexto*. Madrid. Ed. Síntesis. 15-36.
- PEIRÓ, J. M. y RIPOLL, P. (1999): "Psicología de las Organizaciones: cambios recientes, retos y perspectivas". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 2-3, 52, 169-176.
- ROUSSEAU, D.M. (1997) : "Organizational behavior in the new organizational era", *Annual Review of Psychology*, 48: 515-546.
- SENGE, P.M. (1992), *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona: Management y organización, Granica.
- SIMON, H.A. (1996): "Bounded rationality and organizational learning", en M.D. Cohen y L.S. Sproull (Eds.), *Organizational learning*, London, Sage; pp. 175-187.
- SWIERINGA, J. y WIERDSMA, A. (1995), *La organización que aprende*, Estados Unidos, Addison-Wesley Iberoamericana, S.A.
- THOMPSON, J.D. (1967), *Organizations in action*. New York, McGraw-Hill.
- TSANG, E.W.K. (1997): "Organizational learning and the learning organizations: a dichotomy between descriptive and prescriptive research", *Human Relations*, 50(1): 73-89.
- WEICK, K.E. y WESTLEY, F. (1997): "Organizational learning: affirming and oxymoron", en S.T. Clegs, C. Hardy y W.R. Nord (Eds.), *Handbook of organizations studies*, London: Sage, pp. 440-458.
- WILPERT, B. (1995): "Organizational behavior", *Annual Review of Psychology*, 46: 59-90.
- YELLE, L.E.(1979): "The learning curve: Historical review and comprehensive survey", *Decision Sciences*, 10: 302-328.

ALTERACIONES EN LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS Y VIOLACIÓN DEL CONTRATO PSICOLÓGICO:

IMPLICACIONES PARA LAS ACTITUDES Y LA INTENCIÓN
DE ABANDONAR LA ORGANIZACIÓN DE LOS EMPLEADOS¹

MARÍA JOSÉ CHAMBEL - UNIVERSIDAD DE LISBOA
JOSÉ MARÍA PEIRÓ - UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

RESUMEN

EL PRESENTE TRABAJO ANALIZA LOS PRINCIPALES CAMBIOS PRODUCIDOS EN LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN SEIS EMPRESAS DE CERÁMICA DE LA REGIÓN DE LEIRÍA DE PORTUGAL, PRODUCIDOS CON MOTIVO DE LA IMPLANTACIÓN DE CAMBIOS DE ESTRATEGIA DEBIDOS A LAS PRESIONES DEL ENTORNO. LA FORMA EN QUE SE HAN LLEVADO A CABO LOS CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DE RRHH HA PRODUCIDO, EN DETERMINADOS CASOS, UNA RUPTURA EN EL CONTRATO PSICOLÓGICO DE LOS EMPLEADOS CON LA EMPRESA MIENTRAS QUE EN OTROS NO HA TENIDO TALES EFECTOS. PARA ANALIZAR TODOS ESOS FENÓMENOS SE HA ACUDIDO A UNA APROXIMACIÓN MIXTA QUE INTEGRA METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS CUALITATIVAS CON OTRAS CUANTITATIVAS. LOS RESULTADOS MUESTRAN QUE EN LAS EMPRESAS EN QUE LOS EMPLEADOS PERCIBEN UNA RUPTURA DEL CONTRATO PSICOLÓGICO AL INTRODUCIR NUEVAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DE RRHH, ESOS EMPLEADOS PRESENTAN MENOR SATISFACCIÓN LABORAL Y MAYOR PROPENSIÓN AL ABANDONO DE LA EMPRESA QUE LOS DE AQUELLAS EN LAS QUE LA RUPTURA DEL CONTRATO PSICOLÓGICO NO SE PRODUCE. LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS PERMITE ESTABLECER CONCLUSIONES Y ELABORAR RECOMENDACIONES ACERCA DE LA FORMA DE GESTIONAR LOS CAMBIOS EN LAS ORGANIZACIONES Y DE IMPLEMENTAR CAMBIOS EN LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS CUANDO ÉSTOS SE HAN DE PRODUCIR DEBIDO A LOS CAMBIOS EN EL ENTORNO DE LAS EMPRESAS Y EN LAS PROPIAS EMPRESAS.

Introducción

En una era de elevada incertidumbre, en la cual los cambios estratégicos de las organizaciones son considerados imprescindibles, el estudio del contrato psicológico cobra también un papel prioritario (Cartwright y Cooper 1994; Rousseau, 1996). El contrato psicológico se refiere a las creencias y percepciones que el empleado tiene acerca de las obligaciones recíprocas que existen entre él y la organización en la que trabaja (Rousseau, 1995; Morrison y Robinson, 1997). El empleado está de acuerdo en aportar determinadas contribuciones para la organización a cambio de ciertos beneficios que ésta le ofrece (Nicholson y Johns, 1965). Aunque el contrato psicológico es un concepto que se introdujo al inicio de los años 60 por Argyris (1960), Levinson, Price, Munden, Mandl y Solley (1962) y Schein (1965), ha sido en la presente década cuando hemos asistido al renacer del interés por su estudio (p.ej. Robinson y Morrison, 1995; Morrison y Rousseau 1997; Rousseau, 1995). Se han señalado como fuerzas desencadenantes de este renacimiento, las alteraciones en las relaciones entre empleados y empresas, que se caracterizan por una oferta de menor seguridad por parte de la empresa y por su mayor exigencia en flexibilidad, innovación y contribuciones en la relación con los trabajadores. Varios factores referidos al ambiente externo de la organización, como

por ejemplo, la globalización de mercados, los desarrollos tecnológicos, la apuesta por contratos y formas de organización más flexibles y las estrategias de reducción de plantillas, así como factores en la relación contractual, como por ejemplo, horarios de trabajo más flexibles, contratos de duración determinada e inseguridad de empleo, se han considerado los principales desencadenantes del creciente interés en la investigación del contrato psicológico (Anderson y Schalk, 1998; Millward y Brewerton, 2000).

Hoy por hoy, se ha subrayado el carácter perceptivo e idiosincrático del contrato psicológico, reconociendo la subjetividad inherente y, por consecuencia la posibilidad de no ser compartido por el empleado y la empresa. Rousseau (1995) ha señalado el hecho de que el contrato se basa en interpretaciones realizadas por el individuo de acuerdo con sus construcciones y predisposiciones, pero ha resaltado también la importancia de los mensajes venidos de la organización para la creación de este contrato psicológico. De todos esos mensajes, esta autora ha resaltado las “señales estructurales”, que no son más que los procesos y procedimientos organizacionales que traducen una intención futura de la empresa. Entre esas señales se incluyen las “prácticas en la gestión de recursos humanos”. Rousseau se refirió explícitamente al sistema de evaluación de rendimiento, el de compensaciones y el

¹ Los autores quieren agradecer a Lina Fortes Ferreira la ayuda prestada en la traducción de textos del portugués al español.

de promociones. El “sistema de compensaciones”, como mecanismo de contratación, es una señal visible y significativa sobre la naturaleza de las relaciones de trabajo. Los “sistemas de evaluación de rendimiento” constituyen una de las señales más significativas relativas a la naturaleza del contrato, pudiendo las evaluaciones del rendimiento proporcionar una relativa flexibilidad para los nuevos términos del contrato. Los “criterios de promoción” constituyen señales visibles de la naturaleza del contrato y permiten al empleado apreciar en qué medida ese contrato se está cumpliendo por ambas partes. Rousseau (1995) plantea que estas “señales estructurales”, a veces, son más notorias que los mensajes de los propios directivos en el proceso de contratación, sobre todo en algunas organizaciones con culturas fuertes, que apuestan por una infraestructura de mecanismos para promover la cultura y establecer el contrato.

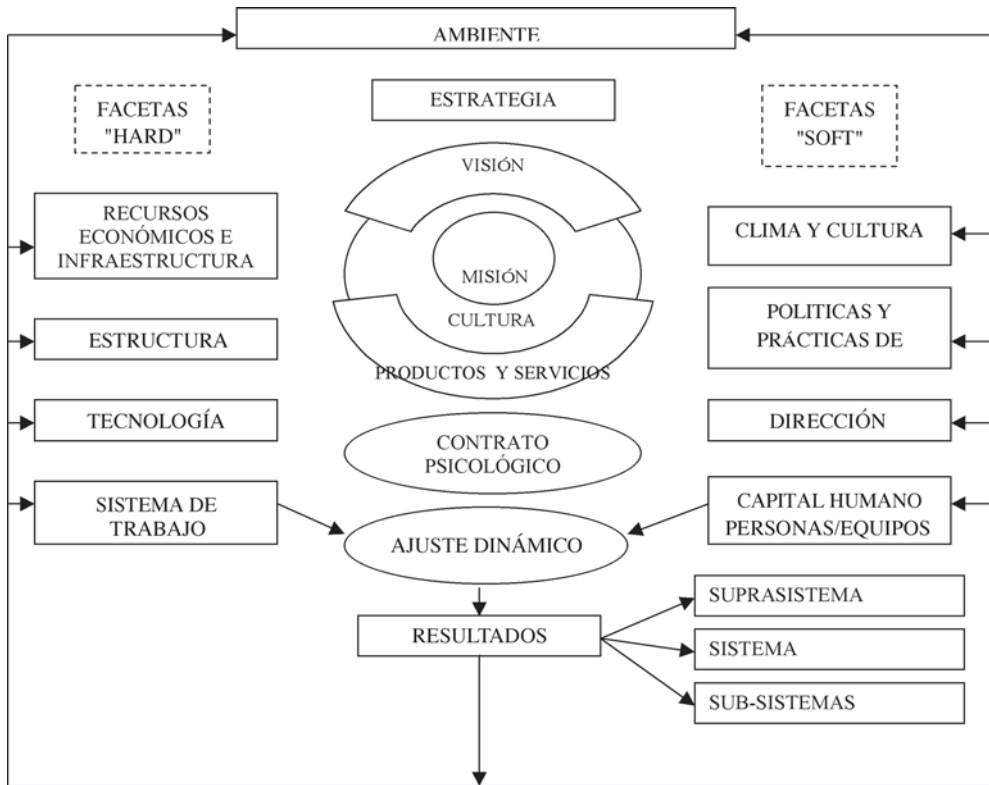
Freese y Schalk (1996) corroboraron la importancia de las prácticas de gestión de recursos humanos en el establecimiento del contrato psicológico, Sparrow (1996) refiere que el éxito del proceso del contrato psicológico depende del papel y de la competencia de los responsables de recursos humanos y Guest y Convey (cit. en Guest, 1998) encontraron apoyo empírico para la importancia de estas prácticas en la explicación del estado del contrato psicológico, dependiendo su positividad de la naturaleza de esas prácticas.

Cuando la organización emprende un cambio en la estrategia, con frecuen-

cia como forma de adaptarse a los cambios en su entorno, es natural que las creencias y percepciones implicadas en el contrato psicológico cambien también, debido a las alteraciones que las organizaciones tienen que emprender en las relaciones establecidas con sus empleados. El cambio estratégico obliga a modificar diversas facetas o aspectos organizacionales para buscar un nuevo equilibrio que haga posible una mejor adaptación al entorno. Entre esas facetas destacan por su importancia las prácticas de gestión de recursos humanos ya que son un mecanismo importante en la definición de la relación entre empleados y empresa y también son fundamentales para determinar la relación de la empresa con su entorno (Chambel, Peiró y Pina Prata, 1999). De acuerdo con el modelo AMIGO (Peiró, 1999a), el cambio estratégico en las organizaciones supone reajustes, tanto en las facetas *hard* como en las *soft* (ver figura 1) y esos reajustes requerirán otros hasta que se logre un nuevo equilibrio que en ningún caso será estático. Las facetas *soft* incluyen las prácticas de gestión de recursos humanos, buscando la organización la congruencia de esta faceta con las demás, teniendo en cuenta su misión, su adaptación al ambiente externo y la nueva estrategia definida.

Las alteraciones en las prácticas de gestión de recursos humanos pueden constituir cambios en los contratos psicológicos, aumentando las posibilidades de que los empleados perciban la existencia de una ruptura o de una viola-

Figura 1
 MODELO AMIGO (ANÁLISIS MULTIFACÉTICO PARA LA INTERVENCIÓN
 Y LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL) (MODIFICADO DE PEIRÓ, 1999A)



ción del contrato establecido con la organización en la que trabajan (Robinson, 1996). De hecho, el análisis de contenido de las rupturas y violaciones del contrato psicológico muestra que con frecuencia se produce por aspectos relacionados con las prácticas de gestión de recursos humanos, tales como las compensaciones y las promociones (Arnold, 1996).

Según Morrison y Robinson (1997), las rupturas y violaciones del contrato psicológico ocurren cuando existe la percepción y experiencia, por parte del

empleado, de que la organización no ha cumplido con una o varias obligaciones implicadas en ese contrato. Esta percepción desencadena una experiencia emocional fuerte, sintiendo el empleado resentimiento, injusticia y enfado. Destacan estos autores que la violación del contrato psicológico implica una vertiente cognitiva, que supone una evaluación de lo que se ha recibido o se recibe en relación a lo prometido, y una vertiente emotiva, que se manifiesta como reacción afectiva negativa fuerte.

La percepción de que una promesa no se ha cumplido puede resultar de la negativa a cumplirla o de las discrepancias entre las percepciones sobre la promesa de cada una de las partes implicadas. La situación de negación ocurre cuando los agentes organizacionales no cumplen una promesa realizada. La discrepancia se da cuando empleados y agentes organizacionales tienen distintas interpretaciones sobre las promesas hechas. En cualquier caso, la percepción de incumplimiento crea un desequilibrio entre lo que el empleado considera que le han prometido y lo que realmente ha recibido. La percepción de ese desequilibrio sirve de base para un proceso comparativo, en el cual el empleado valora en qué medida cada una de las partes ha fallado en sus respectivas promesas. La percepción de ruptura del contrato ocurre cuando el empleado considera que ha contribuido según lo prometido, pero la empresa no cumplió su parte. Finalmente, la ruptura del contrato solo se vuelve violación del mismo cuando el empleado considera que la ruptura ocurrió por responsabilidad y mala voluntad de la organización.

La literatura pone de relieve el papel de la percepción de esta ruptura o violación en la explicación de las actitudes y de la conducta de los empleados. Se ha señalado que esa percepción hace disminuir la confianza de los empleados en la organización, la satisfacción con su trabajo y la organización, la percepción de las obligaciones para con la organización y la intención de

permanecer en ella (Robinson, 1996; Robinson y Morrison, 1995; Robinson y Rousseau, 1994). Sin embargo, la investigación empírica, que ha de permitir la comprensión de este fenómeno, es todavía reducida (Robinson, 1996; Morrison y Robinson, 1997).

Hace falta comprender las repercusiones de los cambios en las prácticas de recursos humanos inherentes a un cambio estratégico, porque pueden traducirse en una ruptura o violación del contrato psicológico. El objetivo de este estudio consiste en analizar los efectos de los cambios en las prácticas de recursos humanos sobre las actitudes de los empleados y sus intenciones de abandono de la organización. Esos cambios son más frecuentes y dramáticos cuando se da un cambio estratégico en las organizaciones, incrementándose en esas situaciones la probabilidad de percepciones de rupturas o violaciones del contrato psicológico por parte de los empleados.

Los estudios que han analizado los efectos de este proceso de ruptura y violación de los contratos psicológicos, han señalado que los empleados que experimentan cambios importantes en las prácticas de recursos humanos tienen mayor probabilidad de percibir una ruptura o violación de contrato, lo que a su vez reduce sus actitudes favorables hacia la organización y su intención de permanecer en ella (Robinson y Rousseau, 1994; Robinson y Morrison, 1995; Milward y Brewertson, 1998). En base a esos conocimientos y como concreción de los objetivos planteados para el

presente estudio formulamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Cuando los cambios en las prácticas de gestión de recursos humanos son percibidos como ruptura y violación del contrato psicológico, la satisfacción de los empleados es menor que en situaciones en las que esos cambios ocurren sin producirse esta percepción.

Hipótesis 2: Cuando los cambios en las prácticas de gestión de recursos humanos son percibidos como ruptura y violación del contrato psicológico, la intención de abandono de la organización es mayor que en situaciones en las que estos cambios ocurren sin esta percepción.

1. Metodología

Opción por una aproximación metodológica mixta

En el presente estudio hemos planteado una aproximación metodológica de carácter mixto que utiliza tanto metodología cualitativa como cuantitativa. Para estudiar en qué condiciones los cambios en las prácticas de gestión de recursos humanos podrían ser percibidos como rupturas o violaciones de los contratos psicológicos, es necesario realizar un análisis de los significados atribuidos a esas acciones por parte de los participantes de las organizaciones. Es difícil que ese significado pueda ser previsto a priori por su naturaleza idiosincrática. "En estas circunstancias, las medidas idiosincráticas no solo son las más apropiadas sino las únicas fuentes de información realista" (Herriot, Hirsch

y Reill, 1998). Así pues, para analizar los cambios en las prácticas de recursos humanos y sus repercusiones sobre los contratos psicológicos de los empleados hemos utilizado la aproximación cualitativa, efectuando entrevistas a los actores clave de cada empresa.

Por otra parte, para estudiar las repercusiones de estos cambios vividos o no como rupturas de los contratos psicológicos, hemos utilizado una aproximación cuantitativa, aplicando un cuestionario a una muestra significativa de trabajadores operarios de cada empresa. Con él hemos medido la satisfacción y la intención de abandono de la empresa y posteriormente hemos analizado las diferencias entre las empresas de acuerdo con las hipótesis formuladas.

Muestra

La muestra de la que se han obtenido los datos cualitativos, se ha definido de forma que permita el análisis de los fenómenos estudiados. Así, los participantes tendrían que hacer posible el estudio de los cambios de las prácticas de gestión de recursos humanos percibidos como ruptura o violación del contrato psicológico, cuando ocurre un cambio estratégico. Teniendo en cuenta este aspecto, seleccionamos un sector de actividad considerado importante en la economía portuguesa con un número significativo de empresas similares, que hubiesen apostado por un cambio estratégico, como el sector de la cerámica. Nuestro estudio se centra en el subsector de la cerámica doméstica y utilitaria por ser el subsector don-

de la mano de obra representa una variable crucial, caracterizada por tener una formación específica y condiciones de trabajo más complejas. La provincia de Leiría presenta la mayor concentración de empresas de este subsector, y por ello hemos optado por seleccionar las empresas de esta provincia. Al constatar que la gran mayoría de empresas de nuestro listado era de “faiança”, hemos optado por realizar nuestro estudio en este subsector. Dentro del mismo realizamos nuestra investigación en seis empresas diferentes².

En cada empresa, la primera persona entrevistada fue el director general. Una primera entrevista, y una consulta de documentos nos permitió elegir los otros participantes a entrevistar. Intentamos, sin embargo, no olvidar que nuestro interés primordial era tener una visión lo más amplia posible sobre el significado atribuido a los cambios en las prácticas de gestión de recursos humanos, optando por la triangulación de datos, es decir, la utilización de distintas fuentes de datos, para cada uno de los temas. Nuestro objetivo consistía en utilizar múltiples percepciones e interpretaciones para clarificar ese significado. Optamos por recoger datos de participantes en cada organización, que pertenecían a distintos niveles jerárquicos y a distintas unidades funcionales.

Para la recogida de datos cuantitativos procuramos disponer de una

muestra significativa de trabajadores operarios en las distintas empresas. La descripción de la muestra utilizada en cada una de las empresas y la proporción respecto a la población de ese grupo en cada empresa se presentan en la tabla 1.

Instrumentos utilizados en la recogida de datos

Las cuestiones iniciales planteadas eran “cuestiones procesuales” (p. ej. ¿como ocurrió el cambio en las prácticas de gestión de recursos humanos, debido a los cambios estratégicos emprendidos?, o ¿cuales fueron sus repercusiones en el contrato psicológico de los trabajadores?) por ello se consideró la entrevista el instrumento más adecuado para la recogida de datos en esta fase (Morce, 1994). La realización de entrevistas permitía identificar mejor los cambios en las prácticas de gestión de recursos humanos y si esos cambios se percibían como ruptura o violación del contrato psicológico. Mediante esta metodología hemos conocido las interpretaciones que realizaban las personas entrevistadas, y el significado que dan a los cambios que se producen en las organizaciones en las que trabajaban. Utilizamos entrevistas semi-estructuradas, siguiendo un guión de entrevista aplicado de forma flexible. Además, se exploraban, cuando era necesario, nuevos temas o se analizaban con mayor

² El estudio original incluye ocho empresas, no obstante para esta investigación eliminamos dos de ellas porque los cambios llevados a cabo por las mismas eran menos significativos, no incluyendo alteraciones en la prácticas de gestión de recursos humanos.

Tabla 1
 DISTINCIÓN DE LOS DIFERENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN
 EN CADA EMPRESA; SE SEÑALA ENTRE PARÉNTESIS EL PORCENTAJE
 DE LA MUESTRA EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN

	<i>Dirección General</i>	<i>Mandos Intermedios</i>	<i>Jefes Directos</i>	<i>Base Operativa</i>
Caso 1	1 (100%)	2 (100%)	8 (100%)	155 (90%)
Caso 2	2 (66,6%)	5 (100%)	16 (100%)	152 (88%)
Caso 3	2 (100%)	2 (100%)	7 (100%)	91 (84%)
Caso 4	1 (100%)	3 (100%)	9 (100%)	119 (78%)
Caso 5	1 (50%)	2 (100%)	12 (100%)	219 (87%)
Caso 6	2 (50%)	2 (100%)	15 (100%)	140 (82%)

profundidad los que así lo requerían. Esta metodología ha permitido obtener información comparable inter-sujetos, pero sin perder la oportunidad de comprender la forma en que las personas entrevistadas estructuraban individualmente el tema (Bogdan y Biklen, 1992).

El guión de entrevista para los directores generales de las empresas se centró en el cambio estratégico e incluía los siguientes temas: los motivos de la decisión o decisiones estratégicas; beneficios y dificultades anticipadas; participantes implicados; variables consideradas; apoyos e implicaciones consideradas para los participantes y para la gestión de recursos humanos.

El guión de entrevista para el responsable de gestión de recursos huma-

nos, el director de producción y los encargados de departamento se centró en las prácticas de gestión de recursos humanos, más concretamente en la asignación de recompensas, evaluación de rendimiento y desarrollo de carreras. Se abordó la cuestión de los cambios ocurridos en estas prácticas en los últimos dos años, las causas y las consecuencias de los mismos.

Los temas de estas entrevistas se relacionaron con asuntos pasados, teniendo por eso un carácter retrospectivo. A pesar de las críticas que se han hecho a esta técnica (Golden, 1992), Miller, Cardinal y Glick (1996) demostraron que los errores de su utilización dependían de la validez y garantía del instrumento. La utilización de la triangu-

lación de informantes y la construcción de una cadena de evidencia para cada empresa y para la comparación entre empresas tuvieron este objetivo, y con ello se garantizaban los criterios de validez y garantía del instrumento en la investigación.

La utilización de medidas cuantitativas, en particular el uso del cuestionario, tuvo como objetivo determinar la satisfacción laboral de los empleados y su propensión a abandonar la empresa. En concreto, el cuestionario que aplicamos a todos los operarios y jefes directos de cada fábrica ha sido un modo eficaz y apropiado de medir las variables incluidas en nuestras hipótesis. Utilizamos el cuestionario desarrollado y validado por Chambel, Curral y Ferreira (1995).

La satisfacción general fue medida por ocho ítems (p. ej. “No estoy satisfecho con el ambiente de trabajo de esta empresa”, invertido, y “Estoy satisfecho con el apoyo que recibo de mi jefe”), con una fiabilidad satisfactoria (alfa de Cronbach .73).

La intención de abandonar la empresa fue medida por 2 ítems (“Pienso muchas veces en dejar este trabajo” y “Estoy pensando en buscar un nuevo trabajo en el próximo año”), con una correlación de .75.

Para cada ítem se pedía a los sujetos que indicaran su grado de acuerdo con la afirmación presentada, en una escala de Likert de 5 puntos, en el que 1 representaba el desacuerdo y el 5 el acuerdo.

2. Resultados

Cambios estratégicos en las empresas

Las empresas estudiadas son originalmente familiares. Sin embargo, dos de ellas fueron adquiridas por dos grandes empresas, una por un grupo económico portugués, otra por una empresa extranjera (caso 1 y caso 4). De las restantes, dos siguen manteniendo en la dirección a sus fundadores (caso 3 y caso 5) y otras dos son actualmente dirigidas por herederos de los fundadores (caso 2 y caso 6). Las empresas adquiridas por otras (caso 1 y 4) son las únicas dirigidas por directores generales sin experiencia en la industria cerámica, mientras que los directores generales de las restantes empresas tienen más de 10 años de experiencia en el sector.

Un cambio en el ambiente externo —nuevas exigencias por parte de los clientes, así como una nueva y poderosa competencia— fue interpretado de forma similar por la dirección general de estas empresas. No debemos olvidar que estamos ante pequeñas empresas que presentan una estructura simple, donde las interpretaciones y acciones de los altos directivos juegan papel fundamental (Mintzberg, 1979). Concretamente, esta interpretación similar del ambiente externo desencadenó, por parte de la dirección general, una necesidad de desarrollar un cambio que podemos calificar de reactivo, puesto que fue desencadenado por una fuerza externa y no presentó un carácter anticipatorio. Este cambio llevo a plantear a la dirección una nueva estrategia para sus empresas – lograr una combinación

entre la estrategia de liderazgo por precio y la de diferenciación de productos, bien a través de la calidad bien a través de la innovación (Porter, 1985).

Para conseguir innovar en productos, las empresas empezaron a desarrollar un producto con diseño propio. Para bajar el precio de esos productos, trataron de mejorar el rendimiento de la fábrica, desarrollando diversas acciones: introdujeron nuevos equipos y diferenciaron las funciones de planificación de control de calidad en las fabricas. Proyectan, además, a medio plazo certificar su producto.

Cambios en las prácticas de gestión de recursos humanos : percepción de ruptura o violación del contrato psicológico

Podemos constatar que todas las empresas han tenido la necesidad de cambiar algunas de sus prácticas de recursos humanos para responder a sus nuevos objetivos estratégicos. Lo que parece haber ocurrido es que, como los recursos humanos no podían ser substituidos por tecnología más avanzada y como los niveles individuales de rendimiento eran importantes para los objetivos de la empresa (producir a bajos costes), se presentó la necesidad de gestionarlos de forma más estructurada. Por ejemplo, las empresas buscaron a través de nuevas prácticas de gestión de recursos humanos, desarrollar un sistema de control para aumentar la eficiencia de la producción, reduciendo los costes directos del trabajo. Esto implicó obligar a los empleados a seguir

determinadas reglas y procedimientos, y ello llevó a basar las recompensas en los resultados (Arthur, 1994). Hemos observado el predominio de esta necesidad de control por el hecho que las empresas introdujeron (o dijeron que iban a hacerlo) las siguientes actuaciones: un control del tiempo de realización de cada producto por parte de cada trabajador; una evaluación de rendimiento, privilegiando los comportamientos que lo favorecían; una asignación de las recompensas de acuerdo con los resultados en función de la producción y una especialización del trabajo y formación exclusivamente técnica. Sin embargo, pudimos observar diferencias entre las empresas en lo que respecta al cambio de algunas de estas prácticas, concretamente en lo que se refiere a la evaluación del rendimiento, a la asignación de las recompensas y a los criterios utilizados en las promociones. Esas diferencias nos permiten distinguir las situaciones en las que estas modificaciones constituyen rupturas o violaciones en los contratos psicológicos de las situaciones en las que esto no ocurrió.

Diferencias en la evaluación del rendimiento: planteamiento e instrumentos para su realización

En el caso 1 la evaluación de los responsables pasó a realizarse mediante una ficha, pero la de los operarios era informal, basada en las percepciones generales de sus jefes directos. La dirección de la empresa estaba preparando un sistema formal idéntico al que utili-

zaba para los responsables, y pensaba aplicarlo en un corto espacio de tiempo, después de una explicación a todos los encargados por parte del director de producción. En el caso 2, ya había existido un sistema formal de evaluación, basado en una ficha, pero los conflictos entre trabajadores, y entre éstos y los jefes directos, ocasionados por este sistema llevaron a la empresa a abandonarlo. En la actualidad, esta empresa había optado por un sistema informal de evaluación, atendiendo solamente a objetivos de promoción en términos de categoría profesional. En el caso 3 también había existido un sistema informal, pero la dirección decidió abandonarlo debido a los conflictos generados entre los trabajadores y entre los trabajadores y los encargados. El caso 4 tuvo un sistema de evaluación informal, pero la actual dirección lo abandonó por no considerarlo ventajoso ni objetivo. En el caso 5 existía, desde hace cerca de un año, un sistema formal de evaluación del rendimiento, basado en una ficha para que los encargados la aplicaran, pero su utilización no tenía repercusiones en las prácticas de recursos humanos, aunque inicialmente se hubiesen definido objetivos de promociones en términos de categoría profesional. En el momento de la entrevista, se consideraba necesario desarrollar la preparación de los encargados, antes de que el sistema tuviese esta utilización. En el caso 6, esta evaluación era informal, pero la empresa estaba preparando un sistema formal basado en una ficha. El director general, responsable del área

productiva, había preparado una ficha que estaba siendo evaluada y modificada durante las reuniones entre el responsable de recursos humanos y todos los encargados de sección.

Percepción y/o evaluación de las modificaciones relacionadas con la evaluación del rendimiento

En el caso 1 los encargados de las diferentes secciones refirieron que no tenían aún información sobre el nuevo proceso formal de evaluación del rendimiento de los operarios, pero manifestaron alguna desconfianza y desacuerdo, sobre todo porque el reciente proceso de evaluación del rendimiento aplicado a los encargados era un proceso considerado como problemático por ellos mismos. Aunque algunos le veían ventajas ya que permitía crear objetividad y canalizar los esfuerzos para una misma meta, los criterios de evaluación utilizados eran considerados mal definidos por todos. En los casos 2 y 3 el abandono del sistema informal de evaluación del rendimiento de los operarios recibió el apoyo de todos los encargados porque consideraban que las desventajas de su utilización eran superiores a sus ventajas. Por el contrario, para los encargados de las diferentes secciones del caso 4, el abandono de este sistema informal de evaluación del rendimiento de los operarios, se consideró muy negativo porque no permitía diferenciar a los buenos trabajadores y desarrollar un sistema justo y equitativo en la empresa. En el caso 5 los encargados consideraron importante con-

tinuar perfeccionando el sistema formal de evaluación del rendimiento de los operarios, y solamente después utilizarlo para asignación de recompensas de modo contingente. Los encargados del caso 6 demostraron adhesión al nuevo proceso formal de evaluación del rendimiento de los operarios y lo consideran responsable de una mejoría en la objetividad de la evaluación de los trabajadores de su sección.

En la tabla 2 se presentan textos extraídos de algunas entrevistas realizadas a los trabajadores mostrando que hay coherencia entre distintos informantes de la misma empresa sobre la forma de evaluar las modificaciones en el sistema de evaluación del rendimiento.

Repercusiones de las modificaciones de la evaluación del rendimiento en la ruptura o violación del contrato psicológico

Podemos distinguir las empresas que realizaron modificaciones en esta práctica, estableciendo una ruptura o violación en el contrato psicológico de sus colaboradores, de aquellas en las que esto no ocurrió. En el primer grupo podemos incluir los casos 1 y 4, ya que, en ambas empresas sus colaboradores parecen considerar que las modificaciones realizadas en esta práctica, implicaban el no cumplimiento de acuerdos anteriormente establecidos entre la empresa y ellos mismos. En el caso 1, los encargados consideran que para ellos empezó a existir una nueva exigencia, de la que no ven los beneficios y para los restantes trabajadores

empezaron a existir nuevas reglas, con las que no están de acuerdo. En el caso 4, los encargados consideran que se les redujo una tarea y su responsabilidad, que era imprescindible para asegurar un funcionamiento eficaz de la sección. En las restantes empresas las modificaciones emprendidas en el sistema de evaluación del rendimiento no fueron percibidas por sus empleados o encargados como rupturas o violaciones en sus contratos, porque eran emprendidas en consonancia con los acuerdos establecidos previamente.

En los casos 2 y 3, en opinión de los encargados, abandonar un sistema de evaluación del rendimiento ayudó a mejorar el ambiente de la sección, facilitando el desempeño de su función. Los restantes trabajadores no consideraron que existieran rupturas en los contratos, pues al ser admitidos en la empresa estaba implícita la idea de que trabajarían lo mejor posible. En los casos 5 y 6 los encargados consideraron el sistema formal implementado, adecuado a sus funciones, permitiendo objetivar una tarea que anteriormente ya realizaban.

La asignación de recompensas. Modificaciones en esta práctica

En el caso 1 existía un sistema de recompensas que funcionaba desde hacía poco como complemento de salario para todos los encargados. Se basaba en la evaluación del rendimiento realizada y se pensaba ampliar a todos los trabajadores, cuando el sistema de evaluación del rendimiento estuviese

Tabla 2
FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS A EMPLEADOS DE DIFERENTES EMPRESAS
SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS CAMBIOS
EN LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DE RRHH

Percepciones y Evaluaciones <i>Positivas</i> de las Modificaciones en la Evaluación del Rendimiento	Percepciones y Evaluaciones <i>Negativas</i> de las Modificaciones en la Evaluación del Rendimiento
<p>“Tuvimos que abandonar el uso de la ficha porque las guerras que empezaron a existir eran imposibles.” (Encargado general del caso 2)</p> <p>“Nosotros estamos aquí y vamos viendo cómo trabajan las personas, ¡ya llega!” (Encargado de fabricación de vidrieras del caso 2)</p> <p>“Funcionamos mejor ahora sin evaluaciones, estamos siempre aquí y cuando algo va mal llamamos inmediatamente la atención.” (Encargado de fabricación mecánica del caso 3)</p> <p>“Somos jefes y por eso vamos siempre evaluando a cada trabajador, no necesitamos crear nada más!” (Encargado de modelación del caso 3)</p> <p>“Nosotros hacemos evaluación del rendimiento, pero de momento no sirve para nada. Estamos preparándonos.” (Encargado de prensas del caso 5)</p> <p>“A mí me parece bien la creación de la ficha, ayuda a ejercer nuestra función de jefes!” (Encargado de modelación del caso 5)</p> <p>“Estas nuevas fichas van a ayudar. Nosotros ya evaluamos, pero ahora va a ser más fácil la recogida de la información.” (Encargado de fabricación mecánica del caso 6)</p> <p>“Nosotros estamos creando estos criterios y eso va a permitir que todos pensemos en las mismas cosas, queda más igual en las diferentes secciones.” (Encargado de pintura en el caso 6)</p>	<p>“No estoy de acuerdo en cómo se hace; debía haber una definición de los criterios y su porqué.” (Encargado de modelación del caso 1)</p> <p>“Siempre trabajamos bien sin estas evaluaciones, ¿para qué crearlas?.” (Encargado de llenado del caso 1)</p> <p>“Yo aún no conozco muy bien el sistema de los operarios, pero creo que va a armar una guerrilla en mi sección. No lo hago en lo que no me digan qué tengo que hacer...no quiero guerras por decir éste es el mejor y éste es el peor. No se resuelve nada con eso, las personas no van a entender y van a ofenderse.” (Encargado de fabricación de vidrieras del caso 1)</p> <p>“Acabaron con las evaluaciones mensuales que los jefes hacían de su trabajadores. Era su función y nunca tuvimos problemas. Así no está bien, porque parece que tanto da trabajar bien o mal!” (Encargado general del caso 4)</p> <p>“Nosotros como jefes teníamos una evaluación general del empleado. Ahora también la tenemos, pero llamamos la atención y después no sucede nada!” (Encargado de la sección de llenado del caso 4)</p>

también generalizado a todos los trabajadores de la fábrica. En los casos 2 y 3 ya había existido un sistema de recompensas que funcionaba como complemento de salario y se calculaba en función de la producción del trabajador y de la evaluación del rendimiento informal realizada por el encargado. Recientemente, las direcciones de las empresas habían decidido abolirlo porque los conflictos que despuntaron entre los operarios y entre operarios y encargados perjudicaban el funcionamiento de las fábricas. De forma semejante, en el caso 4, la actual dirección de la empresa también decidió abolir el sistema de asignación de premios anteriormente utilizado en la empresa en base al sistema de evaluación informal realizada por los encargados, ya que no se consideraba ni ventajoso, ni objetivo. En el caso 5, la empresa pensaba implementar un sistema de asignación de premios que funcionaban sumándose al salario, pero dependía de la utilización eficaz del sistema de evaluación del rendimiento ya implementado en la empresa, considerando que con este sistema sería posible mejorar el desempeño de los trabajadores. En el caso 6, se había implementado un sistema de recompensas generalizado a todos los trabajadores de la fábrica y se basaba en la evaluación del rendimiento informal del encargado y en la asiduidad, siendo su asignación asunto de discusión en las reuniones que se realizaban entre todos los encargados y el responsable de recursos humanos. Después de que la ficha de evaluación del rendimiento es-

tuviese implementada, esta asignación se realizaría en base a sus resultados.

Percepción y/o evaluación de estas modificaciones

En el caso 1 la asignación de recompensas a los encargados en base a la ficha de evaluación del rendimiento, era poco aceptado por todos porque consideraban que los criterios no estaban claros, desencadenando por eso varios conflictos. Preveían una situación semejante cuando este proceso se generalizase a los operarios. En el caso 2 y 3, la abolición del sistema de asignación de recompensas basado en la evaluación del rendimiento informal era visto por todos como ventajoso, facilitaba la función de jefe y abolía los conflictos entre los diferentes operarios. En el caso 4, por el contrario, esta abolición era mal aceptada por los encargados, porque consideraron que había desmotivado a todos los trabajadores de la empresa, que anteriormente demostraban una elevada adhesión al sistema. En el caso 5, el aplazamiento del sistema hasta que la evaluación del rendimiento formal se utilice convenientemente, era considerada por todos una medida adecuada. En el caso 6, la asignación de recompensas basadas en la evaluación del rendimiento se consideraba ventajosa porque permitía promover la motivación de los colaboradores y, consecuentemente, la productividad de la empresa.

En la tabla 3 se presentan extractos de algunas entrevistas realizadas a los trabajadores de las diferentes empresas.

Tabla 3
 EXTRACTOS DE ENTREVISTAS A DIFERENTES PARTICIPANTES
 DE CADA EMPRESA, QUE EJEMPLIFICAN PERCEPCIONES POSITIVAS Y
 NEGATIVAS DE LA MODIFICACIÓN EN LA ASIGNACIÓN DE RECOMPENSAS

Percepciones y Evaluaciones “Positivas” de las modificaciones en la asignación de recompensas	Percepciones y Evaluaciones “Negativas” de las modificaciones en la asignación de recompensas
<p>“Tuvimos que acabar con los premios, los que ya hacían poco fueron a peor y los que trabajaban desistían. Había mucha injusticia, cada uno con su salario está bien.” (Encargado de modelación del caso 2)</p> <p>“Cada uno con su salario está muy bien!” (Encargado de llenado del caso 2)</p> <p>“Ya hemos tenido premios, pero eran más las desventajas que las ventajas y acabaron.” (Encargado de la sección de producción de vidrieras del caso 3)</p> <p>“Los premios acabaron y bien. Las personas saben lo que deben y cómo deben hacer. Su puesto de trabajo depende de eso. Las personas fallan, pero también se esfuerzan para superar los fallos, ponen cuidado en su trabajo. Por tanto los premios no son necesarios.” (Director de producción del caso 3)</p> <p>“Mientras el sistema de evaluación del rendimiento no esté funcionando bien, todos ganan lo mismo. Cuando entran ya saben como es y ya está.” (Encargado del almacén del caso 5)</p> <p>“Como aquí se gana menos, hay premios según la evaluación que hago. Cuando se utilice la ficha va a facilitarme la vida!” (Encargado del acabado del caso 5)</p> <p>“Introducir premios es una buena medida porque incentiva, la persona sabe que puede ganar más si trabaja mejor.” (Encargada del llenado en el caso 6)</p> <p>“Me parece muy bien, quien merece más gana más, se da lo que se merece y no cuenta sólo la cantidad de trabajo, sino que la calidad es también muy importante, así como el comportamiento...” (Encargada de pintura del caso 6).</p>	<p>“Si nuestro sistema ha dado tantos problemas, imagínese lo que va a suceder con los operarios!” (Encargado de pintura del caso 1)</p> <p>“Las cosas iban bien antes, cada uno con su salario. Comenzaron los premios y llegó la discordia” (Encargado de producción de vidrieras del caso 1)</p> <p>“Acabaron los premios, ahora es todos por el mismo rasero. Claro que eso conduce a que las personas nivelen por debajo!” (Encargado de modelación del caso 4)</p> <p>No tener premios ha contribuido a esta desmotivación general. Pues si cobro lo mismo cuando hago mucho o cuando hago poco, ¿para qué voy a esforzarme?!” (Encargado de pintura del caso 4)</p>

Como se ve, hay coherencia entre distintos informantes de la misma empresa sobre la forma como evalúan las modificaciones en la asignación de recompensas.

Repercusiones de las modificaciones en la asignación de recompensas sobre la ruptura o violación del contrato psicológico

Observamos diferencias entre las empresas en lo que se refiere al sistema de recompensas de los trabajadores. Teníamos empresas en las cuales las modificaciones efectuadas en esta práctica cambiaban los presupuestos anteriores, desencadenando rupturas y violaciones en los contratos psicológicos de sus colaboradores y otras donde se introducían estas modificaciones, procurando mantener los acuerdos establecidos anteriormente con sus colaboradores. En la primera situación podemos incluir los casos 1 y 4. En el caso 1 la asignación de recompensas va a cuestionar el acuerdo anterior, según el cual todos ganan de acuerdo con el contrato formal establecido con la empresa. En el caso 4, la abolición de premios cuestionó el principio existente de que para motivar a las personas en el trabajo se debe dar un premio a quien trabaja mejor.

En las restantes empresas las modificaciones realizadas no se percibieron como rupturas o violaciones de los acuerdos anteriormente establecidos. En los casos 2 y 3 la abolición de los premios permitió mejorar las relaciones interpersonales, mejorando el funciona-

miento de la empresa y, consecuentemente, la función de supervisión. En los casos 5 y 6 la asignación de premios está de acuerdo con el principio existente, según el cual se debe premiar el mejor desempeño. Pasar a hacerlo en base a un sistema formal de evaluación del rendimiento se planteó como una ayuda que permitiera hacer el sistema más objetivo.

Las promociones. Modificaciones en esta práctica

La atribución de la función de encargado se daba en estas empresas por decisión de los directores generales y directores de producción o encargados generales y utilizaba como criterio la experiencia profesional adquirida en el interior de la empresa y en la sección, y el desempeño técnico del trabajador. Sin embargo, algunas empresas mostraron cambios en la utilización de estos criterios, rompiendo los acuerdos previamente establecidos. En el caso 1, el director general y el director de producción retiraron la función a los encargados de dos secciones de la fábrica, por considerar que estos tenían dificultades de "control" de los trabajadores de la sección, y colocaron como encargado, a un operario llegado del exterior y a un trabajador de la empresa sin experiencia en la sección, por considerar que eran personas con capacidad para *controlar* a los trabajadores de la sección. En el caso 4, el director general sustituyó a los encargados de dos secciones de la fábrica por encargados de otras secciones distintas, sin conoci-

mientos específicos en la primera, por reconocer su capacidad de “control” sobre los trabajadores. En las restantes empresas, en circunstancias excepcionales, pues no tenían a nadie en la sección con experiencia suficiente o con un elevado desempeño, se optó por contratar encargados con experiencia en otras empresas.

Percepción y/o evaluación de estas modificaciones

En los casos 1 y 4, los encargados promocionados mostraron descontento con su función por considerar que no tenían competencia técnica para dirigir la sección y los restantes encargados consideraron la medida poco apropiada, pensando que la plaza debería ser ocupada por el trabajador con más experiencia y más competente en la respectiva sección.

En la tabla 4 podemos observar diferentes párrafos extraídos de las entrevistas realizadas a los trabajadores de las diferentes empresas. Se observa coherencia entre distintos informantes de la misma empresa en su forma de evaluar las modificaciones en el sistema de promociones.

Repercusiones de las modificaciones en las promociones, en la ruptura o violación del contrato psicológico

Los casos 1 y 4 modificaron los criterios de promoción para la función de encargado de sección, siendo el nuevo criterio la capacidad de control de los empleados. Dejó de tenerse en cuenta que para el ejercicio de esta función era

indispensable tener experiencia y competencia técnica en la función. La modificación de este criterio rompe con los presupuestos anteriores sobre lo que es un buen jefe de sección.

En las restantes empresas, a pesar de haber pasado a valorar más la necesidad de control de los colaboradores por parte de los jefes, la experiencia y la competencia técnica continuó siendo el criterio más importante para promover a un trabajador para la función de encargado de sección.

En síntesis, a pesar de que todas las empresas han modificado algunas prácticas de gestión de recursos humanos, especialmente su sistema de evaluación del rendimiento, de asignación de recompensas y los criterios de promoción, para responder a las nuevas necesidades de cambio estratégico implantado, la forma cómo lo hicieron fue distinta. En el caso 1 y 4 realizaron estos cambios por imposición, sin tomar en consideración los acuerdos anteriores, teniendo en cuenta únicamente el objetivo de controlar mejor a los trabajadores y, consecuentemente, mejorar el desempeño de la organización. En las restantes empresas, estos cambios se introducen también para aumentar el control de los trabajadores, pero su introducción se lleva a cabo teniendo en cuenta los acuerdos anteriores. Asimismo, se constata una consistencia entre los cambios realizados por cada empresa, en estas prácticas. En los casos 1 y 4 podemos considerar que estos cambios se realizaron, entrando en ruptura o violando los contratos psicológicos de sus

Tabla 4
 EXTRACTOS DE ENTREVISTAS CON PARTICIPANTES DE CADA EMPRESA,
 QUE EJEMPLIFICAN PERCEPCIONES DE LA POSITIVAS Y NEGATIVAS
 DE LA MODIFICACIÓN EN LAS PROMOCIONES

Percepciones y Evaluaciones “Positivas” de las modificaciones en las Promociones	Percepciones y Evaluaciones “Negativas” en las modificaciones en las Promociones
<p>“Las personas suben de categoría y los jefes son escogidos conforme su competencia y experiencia. ¡No podía ser de otro modo!” (Encargado de acabado del caso 2)</p> <p>“Fui yo quien escogió a los encargados porque conocía su trabajo, su dedicación... Hasta hoy no hay problemas!” (Entrevista al Director de producción del caso 3)</p> <p>“Los jefes son escogidos por la experiencia profesional y la dedicación al trabajo!” (Director de producción del caso 5)</p> <p>“Los encargados son los que dieron pruebas. En esta industria, quien sabe es quien manda!” (Encargado del llenado del caso 6)</p> <p>“Escogemos a los jefes en función de su dedicación y en la experiencia en el trabajo. La mayoría ya está aquí hace mucho tiempo!” (Director general del área productiva del caso 6)</p>	<p>“Yo vine a dirigir esta sección, pero no entiendo nada, oriento a las personas, voy viendo si están cumpliendo, si están haciendo el trabajo con calidad, o si están hablando demasiado... Estoy encargado de las cuestiones de disciplina.” (Encargado de producción de vidrieras del caso 1)</p> <p>“Hay cosas aquí difíciles de aceptar! Como se puede poner a personas a dirigir secciones sobre las que no tienen conocimientos técnicos?. Nunca habían trabajado allí.” (Encargado de planificación del caso 1)</p> <p>“Esta dirección me sacó de la producción de vidrieras y no sé bien el por qué. Me pusieron en el almacén y yo dije que no estaba bien porque de almacén no sabía nada. Claro que no ha ido bien, pero yo había avisado.” (Encargado del almacén del caso 4)</p> <p>“¿Cómo puede esto estar bien? Incluso cambian a algunas personas de sección para dirigir sin entender nada del trabajo que se hace. En esta industria para estar al frente de una sección hay que tener experiencia, ser especialista!” (Encargado de la pintura del caso 4)</p>

colaboradores, porque fueron percibidos y sentidos como incumplimiento de acuerdos anteriormente establecidos.

En las restantes empresas, por el contrario, las modificaciones realizadas en estas prácticas, especialmente en los

sistemas de evaluación del rendimiento y en la asignación de recompensas, fueron aceptadas por los trabajadores porque se implantaron tomando en consideración los acuerdos anteriormente establecidos. Esta coherencia dentro de

cada empresa era esperable ya que las modificaciones en las prácticas de gestión de recursos humanos suelen estar influenciadas por la cultura organizacional, sobre todo, por las creencias acerca de las motivaciones de las personas y las formas más adecuadas de dirigir las (Peiró, 1999b). Estos dos grupos de empresas tienen, probablemente, presupuestos distintos y consecuentemente, utilizaron diferentes estilos en la forma de introducir los cambios.

A continuación, y de acuerdo con las hipótesis planteadas, analizamos la relación entre los cambios en las prácticas de gestión de recursos humanos y la satisfacción laboral de los trabajadores y su intención de abandonar la empresa.

Satisfacción laboral e intención de abandono de los trabajadores

Para analizar las diferencias entre los dos grupos de empresas en función de

la forma en que se han implantado los cambios y sus implicaciones para el contrato psicológico de los empleados, hemos realizado un análisis de varianza de un factor. Se trata de comparar la satisfacción y la intención de abandonar de los empleados en las empresas sin ruptura o violación del contrato psicológico (casos 2, 3, 5 y 6) con la de los empleados de empresas con ruptura y violación del contrato psicológico (casos 1 y 4) (ver tabla 5).

Los resultados muestran diferencias significativas en la satisfacción laboral y en la intención de abandono de estos trabajadores, en la dirección esperado. En las empresas donde hubo cambio en las prácticas de gestión de recursos humanos con ruptura del contrato psicológico (caso 1 y 4), los trabajadores presentan niveles más bajos de satisfacción y mayor intención de abandono de la empresa, cuando se comparan con los trabajadores de las empresas en las

Tabla 5
RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA EN EL QUE SE COMPARA LA SATISFACCIÓN Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO DE LOS COLABORADORES DE LAS EMPRESAS SIN RUPTURA Y CON RUPTURA DEL CONTRATO PSICOLÓGICO

	N	Con Ruptura del Contrato Psicológico (valor medio)	Sin Ruptura del Contrato Psicológico (valor medio)	F (1, 850)	p
SATISFACCIÓN	850	2.40	2.92	76.46	<.001
INTENCIÓN DE ABANDONO	850	2.65	2.28	16.68	<.001

que esa ruptura no se produjo (caso 2, 3, 5 y 6).

3. *Discusión*

La comparación entre la satisfacción y la intención de abandono de la empresa por parte de los colaboradores de estas organizaciones, apoya nuestras hipótesis, según las cuales, cuando las modificaciones en las prácticas de gestión de recursos humanos implican una percepción de ruptura y violación en el contrato psicológico, la satisfacción de sus colaboradores es menor y su intención de abandono es mayor, que en las situaciones en las que estas modificaciones se producen sin esta percepción. El sistema de gestión de recursos humanos y, en especial sus prácticas, ha sido considerados de importancia crucial para explicar las actitudes de los trabajadores de la empresa (Schneider, Brief y Guzzo, 1996). Las modificaciones de esas prácticas van a tener pues, una clara influencia en esas mismas actitudes. Concretamente, cuando las modificaciones ponen en cuestión acuerdos previos establecidos entre los colaboradores y las organizaciones, es decir, provocan situaciones de ruptura o violación del contrato psicológico, van a influir negativamente sobre las actitudes de esos mismos colaboradores (Robinson, 1996; Robinson y Morrison, 1995; Robinson y Rousseau, 1994).

De hecho, en las empresas de los casos 1 y 4 (empresas en las que se produjo ruptura en el contrato psicológico porque éstos consideraron que se cuestionaron acuerdos anteriores) los

empleados presentan una satisfacción inferior y una intención de abandono más elevada. En estos casos, el cambio en la gestión de recursos humanos *promovió la alteración* de las promesas realizadas, y ésta fue percibida y sentida por sus empleados como ruptura y violación de sus contratos psicológicos. El cambio en el proceso de evaluación del rendimiento (que en el caso 1 pasó a realizarse a través de una ficha *impuesta* por la dirección; y en el caso 4 dejó de realizarse, porque la actual dirección no estaba de acuerdo con el sistema informal existente anteriormente), y el producido en el sistema de recompensas, son resultados que comportan la idea de existencia de creencias diferentes sobre la relación entre la entidad empleadora y los empleados y, como consecuencia, el surgimiento de ruptura o violación en el contrato psicológico (Morrison y Robinson 1997). En estas empresas la función de encargado dejó de incluir la competencia anteriormente establecido. Así, en el caso 4, dejó de tener competencias en emisión de informes sobre el desempeño de los trabajadores y en la asignación de las recompensas asociadas a ese desempeño. En el caso 1, ya no era suficiente para las recompensas la evaluación informal del supervisor.

En las restantes empresas, los cambios en las prácticas de recursos humanos no suponen alteraciones en la relación entre la empresa y sus empleados. Cuando se implementa un sistema formal de evaluación del rendimiento, el encargado de sección participa en la

definición de los criterios (caso 6), o el sistema no ha sido utilizado (caso 5) y cuando se abandona el sistema existente, se hace de acuerdo con la opinión de los empleados (caso 2 y caso 3). En cualquiera de estas situaciones los cambios en la práctica se interpretan como facilitadores del cumplimiento de los contratos anteriormente establecidos. En los casos 5 y 6 el sistema formal de evaluación del rendimiento y la asignación de premios de acuerdo con esa evaluación, son percibidos como facilitadores de una evaluación más objetiva, reforzando el papel anteriormente establecido del encargado de sección. En los casos 2 y 3 el abandono del sistema existente de evaluación del rendimiento se considera facilitador de la creación de un buen ambiente social en la empresa, característica valorada por todos.

Por otro lado, en los casos 1 y 4, para ser encargado de sección dejó de ser relevante tener experiencia y ser competente en la sección, con lo que se incumplía lo prometido anteriormente. Así, algunos encargados fueron destituidos de su función de supervisión, por que no cumplían con los nuevos criterios para esa función (tener capacidad de control de los trabajadores de la sección), pasando a ser irrelevante el hecho de tener experiencia anterior en la función. Este cambio fue vivido como una ruptura o violación del contrato psicológico, porque es contrario al presupuesto de que la experiencia y la competencia técnica son los requisitos fundamentales para ocupar la función

de encargado de la respectiva sección. En las restantes empresas, no hubo modificación de los criterios para la función de encargado, buscando las empresas mantener a los encargados en las respectivas secciones. Cuando se produjo algún cambio fue por decisión del trabajador, procurando la empresa ascender a la función de encargado al trabajador con más experiencia y competencia de la sección o contratar a un trabajador de otra empresa, pero con la experiencia y competencia técnica requeridas. En estas empresas se mantuvieron así los acuerdos anteriormente establecidos, según los cuales ascenderían a la función de supervisión los trabajadores con más experiencia y más competentes en la realización de las tareas de su sección.

Cuando comparamos la satisfacción y la intención de abandono de los colaboradores de las empresas donde los cambios en las prácticas de gestión de recursos humanos correspondieron a rupturas y violaciones en sus contratos psicológicos, verificamos que, tal como estaba previsto, es menor y mayor, respectivamente, que en las empresas donde estas rupturas y violaciones no se produjeron.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos son congruentes con los producidos en otros estudios, cuando señalan que las rupturas y violaciones de los contratos psicológicos tienen implicaciones negativas en las actitudes de los individuos y en su intención de abandono de la

empresa (McLean Parks y Schmedemann, 1994; Robinson y Morrison, 1995; Robinson y Rousseau, 1994). Así, los resultados obtenidos contribuyen a ampliar la comprensión de este fenómeno, particularmente, en la situación de un cambio estratégico en el cual se producen diferentes modificaciones en las prácticas de gestión de recursos humanos. Obtenemos apoyo para la tesis que muestra una relación diferente de las modificaciones en el sistema de evaluación del rendimiento, la asignación de recompensas y las prácticas de promociones con la satisfacción laboral y la intención de abandonar la empresa. Cuando los cambios en esas prácticas implican ruptura del contrato psicológico, la satisfacción es baja y la propensión a abandonar alta. En cambio, en los casos en que no se da esa ruptura las relaciones mencionadas presentan el signo contrario.

Los resultados obtenidos ponen también de relieve que no sólo es importante el tipo de cambios en las prácticas de recursos humanos, sino el modo en que son introducidas esas nuevas prácticas. Probablemente la percepción de una promesa no cumplida cuando se produce un cambio en la gestión de recursos humanos depende en parte del modo como se introducen las nuevas prácticas. Nuestros datos sugieren que la percepción de una promesa no cumplida, cuando hay formalización de un sistema de evaluación del rendimiento, depende del modo en que se implementa en la empresa. Cuando se sigue un modelo de imposición, esta percep-

ción aumenta, pero cuando se sigue un modelo participativo no se produce la percepción de ruptura. En el caso 1 el sistema fue creado por la dirección, siendo considerado perjudicial al funcionamiento de la empresa, porque promovía conflictos. Por el contrario, en los casos 5 y 6, la implementación del sistema contó con la participación de los encargados, considerándose esta participación como un elemento facilitador de la tarea y responsabilidad del jefe, así como del sistema de intercambios entre empresa y empleados (quien trabaja más y mejor, cobra más de la empresa).

Estos resultados están en sintonía con las sugerencias realizadas por Cotton (1993), quien señala la necesidad de tener en cuenta no sólo el contenido, sino también el proceso de los cambios para comprender las repercusiones de las prácticas de gestión de recursos humanos en las actitudes de los colaboradores.

Además, nuestros datos muestran la importancia de conocer el grado de satisfacción de los empleados con la situación anterior al cambio de las prácticas de recursos humanos. Cuando los trabajadores no estaban satisfechos con la situación anterior, el cambio de práctica parecía corresponder al de la percepción de una nueva promesa más ventajosa para ellos. Por el contrario, cuando los empleados estaban satisfechos con la situación anterior, la modificación en la gestión de recursos humanos parece aumentar la vigilancia y la percepción de una promesa no cumpli-

da (Morrison y Robinson, 1997). En los casos 2 y 3 el abandono de las prácticas de evaluación del rendimiento y de asignación de recompensas fue visto de forma positiva. En ambas empresas había insatisfacción con estas prácticas y estos cambios se percibieron como facilitadores de un mejor ambiente social, característica valorada por todos. Por el contrario, en el caso 4, el abandono de estas prácticas se consideró una ruptura con los acuerdos anteriormente establecidos. Estas prácticas se aceptaban en la empresa y se consideraban imprescindibles para mantener a los trabajadores motivados, cumpliendo el acuerdo según el cual la empresa retribuye el esfuerzo y el desempeño de sus colaboradores.

Podemos aún resaltar el hecho de que las empresas del caso 1 y caso 4, son las únicas en las que el cambio estratégico coincidió con la admisión de nuevos directores generales, sin experiencia en la industria cerámica de loza fina. Lo que parece suceder es que en las situaciones en las que los agentes empleadores no tienen experiencia en la industria, tienen diferentes creencias sobre la relación entre la organización y sus trabajadores, y ello facilita el surgimiento de la ruptura de promesas hechas. Los datos señalan que la falta de experiencia anterior en la industria por parte de los agentes empleadores facilitó la aparición de esta ruptura con las promesas anteriores. Para los nuevos directores la importancia de los recursos disponibles en los empleados es diferente y, consecuentemente, no cum-

plen con las promesas realizadas por sus antecesores, particularmente en relación a los empleados que a su entender son menos relevantes para la organización, porque las eventuales consecuencias de su percepción de ruptura tienen menos costes que beneficios (Morrison y Robinson, 1997). Por otro lado, al no compartir la misma cultura, tienen esquemas cognitivos diferentes sobre la relación entre entidad empleadora y empleados, facilitando la divergencia sobre los intercambios prometidos entre ellos.

Estas observaciones deben, sin embargo, tomarse con precaución, porque las empresas en las que el resultado del cambio de prácticas de gestión de recursos humanos aumentó la percepción de una promesa no cumplida, conforme a lo esperado, fueron el caso 1 y el caso 4, que como referimos fueron las empresas adquiridas por otras y que pasaron a ser dirigidas por individuos sin experiencia anterior en la industria. No es posible en nuestro estudio discernir si estos resultados sucedieron porque esta situación de adquisición generó inseguridad acerca del mantenimiento del contrato psicológico, o si resultó del modo en que se implantó el cambio y de la satisfacción con la situación anterior. Sólo una investigación futura que establezca una separación entre estas variables, permitirá clarificar estas posibles explicaciones.

La naturaleza cualitativa de los datos recogidos sobre las prácticas de gestión de recursos humanos y el hecho de que esta investigación se base en seis

empresas de la misma industria y de la misma región, permiten señalar que las relaciones entre las variables consideradas en la hipótesis formulada solamente recibieron un apoyo exploratorio. Por un lado, hay que introducir la visión diacrónica subyacente a los cambios estratégicos y analizar el desarrollo del proceso de ruptura y violación del contrato psicológico. Es imprescindible llevar a cabo estudios longitudinales, que permitan controlar los eventuales sesgos

de un estudio retrospectivo, como el aquí analizado.

Por otro lado, este estudio se ha centrado en una industria y un contexto específicos, no siendo aconsejable generalizar sus resultados. En el futuro, es necesario desarrollar estudios semejantes que analicen cambios estratégicos en empresas de otras industrias, o de otros ramos de actividad, para comprobar el grado de generalidad de los resultados aquí obtenidos.

Bibliografía

- ANDERSON, N. & SCHALK, R. (1998): "The psychological contract in retrospect and prospect", *Journal of Organizational Behavior*, 19: 637-648.
- ARGYRIS, C. (1960), *Understanding Organizational Behavior*, London, Tavistock Publications.
- ARNOLD, J. (1996): "The psychological contract: A concept in need of closer scrutiny?", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5: 511-520.
- ARTHUR, J.B. (1994): "Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover", *Academy of Management Journal*, 37: 670-687.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1992), *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn and Bacon.
- CARTWRIGHT, S. & COOPER, C.L. (1994): "The human effects of mergers and acquisitions", in C.L. Cooper & D.M. Rousseau (Eds.), *Trends in Organizational Behavior*, vol.1, pp. 47-61. London, John Wiley & Sons.
- FREESE, C. & SCHALK, R. (1996): "Implications of differences in psychological contracts for human resource management", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5: 501-509.
- CHAMBEL, M.J.; CURRAL, L. & FERREIRA, M.B. (1995), *O Clima organizacional e as atitudes dos seus membros: A validação de um instrumen-*to. Comunicação apresentada no 23º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, Madrid.
- CHAMBEL, M.J.; PEIRÓ, J.M. & PINA PRATA, F.X. (1999): "El modelo AMIGO en el análisis del cambio estratégico en las organizaciones: Ocho estudios de casos realizados en pequeñas empresas del sector cerámico", *Trabajo y Seguridad Social del Centro de Estudios Financieros*, 50: 199-240.
- COTTON, J.L. (1993), *Employee Involvement. Methods for improving performance and work attitudes*. London, Sage.
- GOLDEN, B.R. (1992): "The past is the past- or is it? The use of retrospective accounts as indicators of past strategy", *Academy of Management Journal*, 35: 848-860.
- GUEST, D. E. (1998): "Is the psychological contract worth taking seriously?", *Journal of Organizational Behavior*, 19: 649-677.
- HERRIOT, P., HIRSCH, W. & REILLY, P. (1998), *Trust and Transition: Managing today's employment relationship*. Chichester, Wiley.
- LEVISON, H., PRICE, C., MUNDEN, K., MANDL, H., & SOLLEY, C. (1962), *Men, Management, and Mental Health*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- MILLER, C.C.; CARDINAL, L.B. & GLICK, W.H. (1997): "Retrospective reports in organizational research: A re-examination of recent evidence",

- Academy of Management Journal*, 40: 189-204.
- MILLWARD, L.J. & BREWERTON, P.M. (1998), *Validation of the psychological contract scale in an organizational context*. SPERI Publication, University of Surrey, Guildford, UK.
- MILLWARD, L.J. & BREWERTON, P.M. (2000): "Psychological contracts: Employee relations for the twenty-first century?", in C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, pp.1-60. Chichester, John Wiley & Sons.
- MINTZBERG, H. (1979), *The Structuring of Organizations: A synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- MORRISON, E.W. & ROBINSON, S.L. (1997): "When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops", *Academy of Management Review*, 22: 226-256.
- MORSE, J.M. (1994): "Designing funded qualitative research", in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 220-235, London, Sage.
- NICHOLSON, N. & JOHNS, G. (1985): "The absence culture and the psychological contract- Who's in control of absence?", *Academy of Management Review*, 10: 397-407.
- PEIRÓ, J. M. (1999a): "El modelo 'AMIGO': Marco contextualizador del desarrollo y la gestión de Recursos Humanos en las Organizaciones", *Papeles del Psicólogo*, 72: 3-15.
- PEIRÓ, J.M. (1999b): "Cultura y cambio organizacional", *Revista de Psicología de la Universidad de San Marcos de Lima*. III, 4: 69-84.
- PORTER, M. (1985), *Competitive Advantage: Creating and sustaining superior performance*. New York, Free Press.
- ROBINSON, S.L (1996): "Trust and Breach of the psychological contract", *Administrative Science Quarterly*, 41: 574-597.
- ROBINSON, S.L., & MORRISON, E.W. (1995): "Organizational citizenship behavior: A psychological contract perspective", *Journal of Organizational Behavior*, 16: 289-298.
- ROBINSON, S.L & ROUSSEAU, D.M. (1994): "Violating the psychological contract: Not the exception but the norm", *Journal of Organizational Behavior*, 15: 245-259.
- ROUSSEAU, D.M. (1995), *Psychological Contracts in Organizations. Understanding written and unwritten agreements*. London, Sage.
- ROUSSEAU, D.M. (1996): "Changing the deal while keeping the people", *Academy of Management Executive*, 10: 50-58.
- ROUSSEAU, D.M., & McLeean Parks, J. (1993): "The contracts of individuals and organizations" in L.L. Cummings & B.M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, vol.15: 1-47. Greenwich, CT, JAI Press.
- SCHEIN, E. (1965). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- SCHNEIDER, B.; BRIEF, A.P & GUZZO,

- R.A. (1996): "Creating a climate and culture for sustainable organizational change", *Organizational Dynamics*, 24: 7-19.
- SPARROW, P.R. (1996): "Careers and the psychological contract: Understanding the european context", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5: 479-500.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory procedures and techniques*. London, Sage.

RELACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA LABORAL CON LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LOS EMPLEADOS PÚBLICOS¹

LORENZO REVUELTO TABOADA
RAFAEL FERNÁNDEZ GUERRERO

DEPARTAMENTO DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS. JUAN JOSÉ RENAU PIQUERAS
UNIVERSIDAD DE VALENCIA

RESUMEN

DEL BUEN O MAL FUNCIONAMIENTO LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS, DEPENDE UNA PARTE DE LA CAPACIDAD COMPETITIVA DE LAS DISTINTAS ECONOMÍAS. ESTAS ADMINISTRACIONES, ORGANIZADAS EN UNIDADES CUYO COMPORTAMIENTO SE ASEMEJA, CRECIENTEMENTE, AL RESTO DE ORGANIZACIONES, ESTÁN INCORPORANDO LOS PLANTEAMIENTOS DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE MODERNIZACIÓN. EL PRESENTE TRABAJO INCORPORA UNA REVISIÓN DE LA TEORÍA DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO Y LA ANALIZA EN EL ÁMBITO DE LAS ADMINISTRACIONES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA. EN EL ESTUDIO EMPÍRICO REALIZADO, HEMOS ANALIZADO EL GRADO DE CORRELACIÓN ENTRE PERCEPCIONES EN RELACIÓN CON EL CLIMA LABORAL, GRADO DE SOBRE-EDUCACIÓN, ANTIGÜEDAD Y LA CONDICIÓN DE SUPERVISOR O NO, Y EL GRADO DE SATISFACCIÓN LABORAL POR MEDIOS DE UNA SERIE DE ANÁLISIS DE REGRESIÓN. LOS RESULTADOS INDICAN QUE LAS VARIABLES DE CLIMA Y NIVEL DE SOBRE-EDUCACIÓN AFECTAN DE MANERA SIGNIFICATIVA A LA SATISFACCIÓN LABORAL, LA PRIMERA DE FORMA POSITIVA Y LA ÚLTIMA DE FORMA NEGATIVA. PALABRAS CLAVE: SATISFACCIÓN LABORAL, CLIMA LABORAL, SOBRE-EDUCACIÓN, ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Introducción

En demasiadas ocasiones en los ambientes empresariales así como entre los estudiosos de las organizaciones, se denosta el trabajo de las Administraciones Públicas, llegándose a afirmar que, las mismas no deben ser tenidas en consideración, a tenor del nulo valor añadido que aportan al Producto Interior Bruto. Sin embargo, desde los mismos ambientes, se vierten severas críticas al mal funcionamiento del sector público y, sobre todo, a los frenos que suponen para la actividad económica las trabas administrativas y el trabajo ineficiente de los empleados públicos.

Desde el convencimiento de que un buen funcionamiento en las Administraciones Públicas, influye en gran medida en la eficiencia económica y que ese buen funcionamiento depende como en cualquier organización de variables de entorno, organizativas y de aquellas relacionadas con el factor humano, el presente trabajo trata de aproximarnos a la problemática de la satisfacción laboral en el conjunto de las Administraciones Públicas de la Comunidad Valenciana. Para ello hemos analizado en qué medida diversas variables demográficas y otras relacionadas con el clima laboral, permiten predecir los niveles de satisfacción, en la creencia de que existe una relación más que probable y significativa entre la satisfacción y el rendimiento. Hecho este último que no ha podido ser contrastado por la dificultad

de evaluar dicho rendimiento, por la heterogeneidad de la muestra, por las características de los puestos de trabajo desempeñados y por lo difícil que resulta obtener información objetiva y fiable sobre estos aspectos.

Los resultados obtenidos nos han mostrado fundamentalmente las significativas relaciones que existen entre la satisfacción en el trabajo y las percepciones en relación con las características del puesto de trabajo y el contexto inmediato del mismo y, en menor medida, las percepciones sobre los medios y condiciones materiales del mismo. Ahora bien, el valor de este trabajo, no lo encontramos únicamente en el ejercicio intelectual de una investigación cuantitativa, sino también en la profundización de la investigación en el sector público, atendiendo a los cambios que en él deben operar en los próximos años, así como a los procesos de adaptación necesarios en un nuevo marco de Dirección Estratégica de las Administraciones Públicas, en el que un buen número de Ayuntamientos están integrándose y en el que todas las Administraciones Autonómicas están diseñando profundos procesos de modernización.

1. Introducción al concepto de satisfacción laboral y su importancia

En los últimos 30 años se ha prestado gran atención al tema de la satisfacción en el trabajo, tanto por parte de

¹ Deseamos mostrar nuestro sincero agradecimiento al evaluador del presente artículo por las numerosas y valiosas aportaciones realizadas al mismo.

los investigadores como de los gerentes. Las raíces de la investigación se encuentran en el trabajo de Robert Happock (1935)² "Job Satisfaction". Blau (1999: 1099) señala que la satisfacción en el trabajo constituye probablemente el constructo más estudiado en la literatura sobre comportamiento.

La satisfacción en el trabajo puede definirse como "un conjunto de sentimientos favorables o desfavorables con los que los empleados perciben su trabajo. (...) La satisfacción en el trabajo es un sentimiento de relativo placer o dolor, que difiere de los pensamientos objetivos y de las intenciones de comportamiento" (Davis y Neswstrom, 1991: 203).

Si bien en ocasiones se han obtenido resultados contradictorios, existe cierto consenso entre los directores de personal y los investigadores en relación con la existencia de una correspondencia entre la satisfacción en el puesto de trabajo, el nivel de compromiso con la organización y, lo que es más importante desde el punto de vista de la gerencia, la productividad de los empleados. Como ejemplo significativo Hackman y Oldham (1980) relacionan una elevada satisfacción en el trabajo con mayores niveles de productividad, un menor absentismo y una menor *ratio* de rotación de los empleados.

En los múltiples trabajos de investigación llevados a cabo en relación con la satisfacción/insatisfacción de los empleados, esta ha mostrado ser uno de los

mejores predictores de abandonos en la empresa (Lee, 1988; Hom, Caranikas-Walker, Prussia y Griffeth, 1992); ausencias (Dalton y Mesch, 1991); retrasos (Blau, 1994) y comportamientos organizativos adecuados (*organizational citizenship behavior*) (Organ y Ryan, 1995). Además la insatisfacción de los empleados puede influir en las percepciones de los clientes sobre la calidad de servicio (Schneider y Bowen, 1985; Rafaeli, 1989), y puede llevar asociados costes relacionados con el entrenamiento, reclutamiento, ineficiencias en la curva de aprendizaje, así como una reducción de la base de clientes (Brown y Mitchell, 1993). Shadur, Kienzle y Rodwell (1999) relacionaron en una de las hipótesis de su trabajo (que fue parcialmente validada) la satisfacción en el trabajo con variables de implicación en la organización (participación en toma de decisiones, trabajo en equipo y comunicación).

West y Paterson (1999) en su estudio de empresas manufactureras británicas descubrieron que, si bien el vínculo satisfacción y productividad individual presentaba numerosas excepciones, una cuarta parte de la variación en la productividad global de la empresa y un 12 % de su rentabilidad era explicada por la satisfacción de los empleados valorada con 18 meses de antelación. En opinión de los autores, el efecto sobre los resultados (*performance*) globales de la empresa se debería a la existencia de actitudes más positivas

² Citado en Reiner y Zhao (1999: 5).

hacia sus colegas, a los niveles de mayor colaboración en el lugar de trabajo y a la mejor aceptación de normas sociales susceptibles de mejorar dichos resultados.

De lo expuesto hasta el momento, cabe concluir que la importancia de estudiar el fenómeno de la satisfacción en el trabajo no puede ser ignorada, especialmente en el caso de las Administraciones Públicas donde los costes de personal suponen un parte muy importante de los costes totales y la calidad del servicio depende en grado sumo de la calidad y la implicación de sus trabajadores. Como señalan Comm y Mathaisel (2000: 43-44) en una organización dedicada a la prestación de servicios “la satisfacción en el trabajo de los empleados es tan importante como la satisfacción de los clientes en lo que se refiere a los resultados organizativos”.

El conseguir información sobre cuáles son las áreas que presentan mayores problemas de insatisfacción puede ayudar a detectar problemas y orientar las políticas de recursos humanos y organizativas para mejor atender las necesidades de los empleados, siempre como un medio de mejorar su productividad y los resultados de la organización.

II. La satisfacción en el trabajo y sus variables precursoras

Las investigaciones se centran generalmente en el análisis de dos tipos de variables como precursoras de la satis-

facción laboral: a) las características demográficas de los empleados individuales y b) las características del entorno de trabajo (Reiner y Zhao, 1999: 5). Entre las primeras se ha estudiado la relación del nivel de satisfacción con la raza, el género, el estado civil, el nivel educativo, la edad, la antigüedad, el trabajo concreto asignado, etc. (Agho, Mueller y Price, 1993; Begley y Czajka, 1993; Jiang, Hall, Loscocco y Allen, 1995; Smith, Smits y Hoy, 1998).

Entre las segundas se han analizado atributos del puesto asumiendo las tesis planteadas por autores como los ya citados Hackman y Oldham (1980) de que las principales fuentes de satisfacción son intrínsecas al trabajo y se derivan del contenido y del contexto inmediato en que éste se desarrolla. Estos autores definieron cinco dimensiones (variedad, autonomía identidad, significación y retroalimentación) que constituyen la base del JDS (*Job Diagnostic Survey*) que estarían correlacionadas significativamente con la satisfacción, siendo por ello potentes motivadores.

Entre los trabajos que han tratado de medir estas dimensiones del puesto de trabajo y su relación con la motivación y la satisfacción en el trabajo en diferentes organizaciones y entornos de trabajo se encuentran los de Harvey, Billings y Nilan (1985), Idaszac y Drasgow (1987), Kulik, Oldham y Langner (1988), Griffin y McMahan (1994)³. Algunos de ellos son específicos del

³ Citado en Hemingway y Smith (1999).

sector público como los de Hackman y Oldham (1980), Lee y Klein (1982) y Polster y Harris (1997).

Relacionados con estos trabajos están aquellos que vinculan el *empowerment* o cesión de poder y autonomía a los empleados y grupos de trabajo con el nivel de satisfacción además de con el nivel de servicio y de compromiso (Kirkman y Rosen, 1999; Koberg, Boss, Senjem y Goodman, 1999).

Otros estudios han analizado la influencia de variables organizativas como la reducción de tamaño o *downsizing*, la condición de empleo a tiempo completo o parcial, el turno, el cambio de puesto, etc. (Begley y Czajka, 1993; Feldman, 1990, Frost y Jamal, 1979; Gerhart, 1987).

Recientemente una parte de la investigación sobre satisfacción en el trabajo se ha centrado en ampliar la base teórica de factores causales que pueden afectar a la satisfacción en el trabajo. Entre estos trabajos Blau (1999: 1099), señala los que analizan el papel del carácter (*dispositional effects*) (Agho, Mueller y Price, 1993; Judge y Hulin, 1993; y Judge, Locke, Durham y Kluger, 1998); de los obstáculos organizativos (Brown y Mitchell, 1993); y de los mediadores perceptivos (Carlopio y Gardner, 1995). Van Knippenberg y Van Schie (2000) analizan la relación entre identificación con la organización y con el grupo de trabajo y satisfacción (también con la motivación, implicación y la intención de abandonar la organización) y Blau (1999) estudia el efecto de la satisfacción con el sistema de evalua-

ción del desempeño sobre un índice de satisfacción global con el trabajo.

A pesar de todos estos y otros trabajos, todavía quedan por aclarar muchas de las relaciones causales concernientes a los antecedentes y consecuencias de la satisfacción en el trabajo (Blau, 1999: 1099). Autores como Reiner y Zhao (1999: 9) consideran que las relaciones causales entre satisfacción laboral, atributos demográficos y entorno de trabajo siguen sin estar claras. A continuación pasamos a la fundamentación teórica de una serie de hipótesis que van a tratar de validar la relación existente entre variables demográficas y de clima, y satisfacción en el trabajo.

1) *La edad, la antigüedad y el nivel jerárquico y su influencia en la satisfacción laboral*

Existen múltiples razones por las cuales los trabajadores permanecen en sus puestos a pesar de no sentirse comprometidos con la organización. Entre ellas destacan: la dificultad para encontrar otros puestos de trabajo más acordes con sus preferencias y expectativas, la seguridad que les ofrece su puestos de trabajo actual, la protección de sus inversiones en el caso de existir planes de pensiones o algún tipo de participación en la propiedad, etc. Analizar la problemática de los trabajadores de gran antigüedad en la organización, resulta especialmente importante en Administraciones Públicas como la española, en que las relaciones funcionariales y laborales suelen extenderse a muy largo plazo y las posibilidades de

promoción profesional y salarial son limitadas.

Davis y Newstrom (1991:205) señalan que la satisfacción en el trabajo se ve afectada por la edad. Para estos autores, los trabajadores de mayor edad reducen unas expectativas que se van ajustando cada vez más a la realidad. Estudios como el de Ting (1997) atribuyen mayores niveles de satisfacción a los empleados federales de mayor antigüedad y lo atribuyen a la falta de alternativas, los mayores costes que afrontan de cara a abandonar la organización y la posibilidad de que los trabajadores de mayor antigüedad posean valores más tradicionales en relación con el trabajo (Clark, 1996). Estos trabajadores habrían desarrollado un mejor “ajuste psicológico” entre sus necesidades personales y las características el trabajo (Traut et al., 2000: 345).

Traut et al. (2000) por el contrario, encontraron que los trabajadores más satisfechos eran los que llevaban menos tiempo en la organización y que existía cierta evidencia de que los menos satisfechos eran los que se encontraban en una posición intermedia en cuanto a la antigüedad. Ello nos llevaría a una relación satisfacción/antigüedad en forma de U, razonable si pensamos en la satisfacción que puede generar en el recién ingresado la posibilidad de alcanzar un empleo estable y el tener que enfrentar los retos de una tarea y una organización hasta el momento desconocidas, euforia que puede pasar a medio plazo en la medida en que no vean cumplidas sus expectativas de pro-

moción, enriquecimiento personal, etc. y caigan en la rutina de trabajos intrínsecamente poco motivadores y sufran las consecuencias de sistemas de evaluación del desempeño insuficientemente desarrollados e inoperantes. En una fase más tardía, la capacidad de adaptación del individuo y sus mecanismos de defensa psicológica unida a una probable reducción en sus expectativas de encontrar un puesto mejor fuera de la organización, le llevará probablemente a valorar de una manera más positiva su situación actual aumentando sus niveles de satisfacción.

Respecto a la relación entre nivel jerárquico y satisfacción en el trabajo, diversos autores han destacado la relación positiva que existe entre estas dos variables. Davis y Newstrom (1991:205) señalan que cuanto mayor es el nivel jerárquico de los empleados, mejor es el salario, mejores las condiciones laborales y la posibilidad de desarrollo de habilidades, motivos por los cuales aumenta el grado de satisfacción. Investigaciones como las de Burke (1995, 1996), que examinó una amplia muestra de empleados de servicios profesionales, mostraron que aquellos que desempeñaban puestos de niveles jerárquicos superiores, se encontraban generalmente más satisfechos que los demás trabajadores, independientemente de la edad y los años de servicio. Oshagbemi (1997) también concluye que si el rango aumenta, la satisfacción también aumenta.

Las diferencias en el nivel de satisfacción entre supervisores y no superviso-

res podría explicarse por la naturaleza jerárquica de las organizaciones y los roles tradicionales adoptados por los supervisores y no supervisores (Johnson 2000: 123-125): 1) al contar los supervisores con más autoridad perciben que la participación es mas elevada; 2) al ser la comunicación generalmente descendente se sienten más satisfechos del proceso de comunicación; 3) su trabajo les proporciona más oportunidades de toma de decisiones e implicación en la planificación estratégica; 4) tienen más oportunidades de reconocimiento; y 5) la naturaleza de su trabajo proporciona más recompensas extrínsecas e intrínsecas.

Ahora bien, no todos los trabajos han encontrado una relación positiva entre nivel jerárquico y satisfacción en el trabajo. Los resultados del estudio de Traut *et al.* (2000) mostraron que el rango o categoría no jugaba un papel importante y consistente en la satisfacción en el trabajo de los empleados (bomberos en este caso). Para poder analizar esta relación planteamos los hipótesis primera en los siguientes términos:

Hipótesis 1: La relación entre el nivel jerárquico de los empleados y el nivel de satisfacción laboral de los mismos será positiva y significativa.

Por otra parte la gran correlación existente entre variables como edad, antigüedad en la Administración Pública y antigüedad en el puesto, nos ha llevado a plantear únicamente una hipótesis para analizar la relación entre antigüedad y satisfacción.

Hipótesis 2a: La relación entre relación antigüedad de los empleados y el nivel de satisfacción laboral de los mismos será positiva y significativa.

Ahora bien dada la posibilidad de que exista una relación en forma de U como la señalada por Traut *et al.* (2000) entre la satisfacción y la antigüedad planteamos una hipótesis alternativa a la hipótesis 2a que se plantea en los términos siguientes:

Hipótesis 2b: La relación entre la antigüedad de los empleados y el nivel de satisfacción laboral de los mismos será curvilínea con los mayores niveles de satisfacción para los niveles de menor antigüedad.

La validación de esta hipótesis ofrecería indicios de que la satisfacción desciende con el paso del tiempo hasta alcanzar un punto de inflexión a partir del cual existiría cierta recuperación, probablemente debida al ajuste de las expectativas de los empleados, si bien no llegaría a alcanzar los niveles de los recién ingresados. La introducción de la variable explicativa antigüedad al cuadrado nos permitirá analizar la posible existencia de una relación de este tipo.

2) *El grado de ajuste nivel educativo alcanzado-nivel educativo requerido por el puesto y su influencia en la satisfacción laboral*

Los antecedentes de esta línea de investigación se remontan a la obra de

Richard Freeman “Los americanos sobre-educados”⁴. No obstante hasta los años noventa no surge realmente el interés por este tema, especialmente en Europa. Estos estudios no sólo han tratado de medir el fenómeno y documentar su incidencia sino que muchos de estos estudio se han cuestionado los potenciales efectos negativos de la sobre-educación sobre los ingresos y la satisfacción en el trabajo (Battu *et al.*, 2000: 82-83).

Si bien algunos estudios parecen mostrar estos efectos negativos (p. ej. Battu *et al.*, 2000) existen ciertas dudas no sólo sobre la existencia de estos efectos negativos, sino sobre la propia noción de sobre-educación. Respecto a esto último Mason (1996)⁵, en un estudio desarrollado en el Reino Unido señaló que si bien existían evidencias de la existencia de graduados que ocupaban puestos tradicionalmente ocupados por no graduados, los empleadores podían alterar la forma en la que el trabajo era organizado y con ello conseguir ventajas de la mayor formación de sus empleados. Ello permitiría incrementar la productividad y volvería ociosa la noción de sobre-educación, al no existir un nivel de cualificación “adecuado” para la realización de un trabajo dado.

Respecto del problema de la medición de la sobre-educación se han dado diferentes soluciones: 1) mediciones objetivas que implican la evaluación sistemática por profesionales del análisis

del trabajo, que tratan de averiguar el nivel y tipo de formación requerida en ocupaciones particulares, para luego compararlas con las que detentan las personas que las desempeñan; 2) mediciones subjetivas basadas en valoraciones de los empleados sobre su propio trabajo, obtenidas mediante preguntas directas sobre la formación que requiere su puesto y; 3) desviación estándar, que implica tomar la media del nivel actual de formación de aquellos que tienen una ocupación particular definiendo la sobre-educación como el nivel de formación superior a una desviación estándar por encima de la media.

Cabe la duda sobre si se deberían considerar sobre-educados individuos que a pesar de desempeñar un puesto que no requiere formalmente su nivel de formación, ejercen tareas directivas para las cuales su propia formación resulta útil si no necesaria. Además las credenciales educativas pueden ajustarse sólo indirectamente a los trabajos desempeñados, por ser de naturaleza o de campos diferentes a los requeridos por el puesto, situación en la cual actuaría meramente como un indicador de potencial o cualificación (como señala la teoría de las señales y el credencialismo) no incrementado de manera directa y significativa el capital humano de la organización (Balbastre *et al.*, 2000: 55).

En cuanto al impacto que puede tener la sobre-educación sobre la satisfacción en el trabajo, cabe destacar el

⁴ Citado en Battu *et al.* (2000:83).

⁵ Citado en Battu *et al.* (2000:82).

hecho de que un mayor nivel educativo suele generar mayores expectativas profesionales que, de verse truncadas, pueden llevar a niveles de satisfacción inferiores de aquellos individuos que superan el nivel de formación requerido por el puesto. La insatisfacción generada sería mayor en cuanto mayor fuese la diferencia entre la formación actual y la requerida por el puesto. En la medida en que una mayor insatisfacción genere menores niveles de esfuerzo en el trabajo ello reducirá la productividad de los trabajadores.

Adame, Canet y Redondo (1998: 11) obtuvieron en un trabajo empírico realizado sobre una amplia muestra de Diplomados de Relaciones Laborales, que los principales motivos de insatisfacción en el trabajo se debían a que el trabajo no se ajustaba a la formación recibida o bien que aún ajustándose a lo estudiado, no se ajustaba a sus expectativas dado que la mayoría de ellos llevaban a cabo tareas de nivel inferior a su grado de titulación.

La influencia de la sobre-educación sobre el nivel de satisfacción, podría venir mediatizada por las recompensas tanto intrínsecas como extrínsecas obtenidas en el desempeño del puesto de trabajo. Cabe esperar que si el puesto ocupado no se ajusta al nivel educativo del empleado, las recompensas obtenidas en forma de salarios, reconocimiento, posibilidades de desarrollo, de participación, ejecución de tareas significativas, etc., sean inferiores a las de aquellos empleados que con su mismo nivel de formación, desempeñan traba-

jos que se ajustan al mismo y, por tanto, también inferiores a las expectativas creadas cuando alcanzó su grado de cualificación.

Otros autores cuestionan, en cierto modo, el efecto negativo de la sobre-educación. Así Battu *et al.* (2000: 87-89) señalan que los efectos negativos de la sobre-educación en la satisfacción laboral podrían ser compensados por una menor presión en el trabajo. También podría mostrar una preferencia, en algunos casos, por trabajos menos estresantes o reflejar una menor motivación por el trabajo y una orientación primordial al ocio y a la vida familiar. Por último, plantean la posibilidad de que el fenómeno de la sobre-educación pueda ser temporal, dado que el influjo prolongado del acceso a puestos considerados como de no graduados, de trabajadores con un nivel de formación superior, podría cambiar la naturaleza de dichos trabajos. Los empleadores podrían ofrecer a los trabajadores más cualificados una mayor iniciativa y mayores responsabilidades de supervisión para tratar de mejorar la moral, la satisfacción en el trabajo y la productividad individual.

Este último argumento plantea la convergencia entre tareas del trabajo y nivel de educación de los profesionales que las desempeñan, en la medida en que las organizaciones manipulen su función de producción para optimizar la utilización de las habilidades de su personal. No obstante, los resultados de los estudio de Mason (1996) y Battu *et al.* (1999) desmienten la convergencia

general, al encontrar que los efectos de la sobre-educación sobre los ingresos y la satisfacción en el trabajo aumentaban con el paso del tiempo, mostrando además los sobre-educados menores perspectivas de promoción.

La principal razón para analizar la relación entre sobre-educación y satisfacción en el presente estudio, incluso aunque sea con una variable que no nos permite discriminar por la calidad de esa formación y la mayor o menor proximidad temporal de su obtención, se debe a la importancia del fenómeno en las administraciones públicas. En estas el nivel de sobre-educación suele ser bastante elevado debido fundamentalmente al tipo de procesos de selección utilizados, a las escasas posibilidades de promoción profesional que ofrecen y a la escasez de empleo estable en el sector privado. Por ello, incluiremos la siguiente hipótesis sobre la relación entre sobre-educación y satisfacción en el trabajo:

Hipótesis 3: La relación entre el grado de sobre-educación de los empleados y el nivel de satisfacción laboral de los mismos será negativa y significativa.

3) *Las percepciones del clima organizativo y su influencia sobre el nivel de satisfacción en el trabajo*

El clima organizativo hace referencia a los efectos percibidos, subjetivos, del sistema formal, el estilo informal de los gerentes y otros importantes factores por su influencia sobre actitudes, creencias,

valores y motivaciones de la gente que trabaja en una organización particular (Litwin y Stringer, 1968: 5). Hemingway y Smith (1999: 286) consideran el clima organizativo como el conjunto de percepciones que los empleados comparten sobre su lugar de trabajo y que constituyen la personalidad o el sentir sobre el lugar del trabajo (Field y Abelson, 1982). En su nivel más básico, el clima organizativo se refiere a la percepción que los empleados tienen de su entorno de trabajo, si bien constituye algo más que un simple sumario de cosas que agradan o desagradan a los empleados (Altman, 2000a: 15).

Otras definiciones consideran el clima organizativo como el conjunto de propiedades o características percibidas en el entorno de trabajo, que son resultado de actuaciones llevadas a cabo consciente o inconscientemente por una organización y que presumiblemente afectan al comportamiento posterior (Steers y Lee, 1983: 82). En la misma línea Reichers y Schneider (1990: 22) definen el clima organizativo como “las percepciones compartidas de las políticas, prácticas y procesos organizativos, tanto formales como informales”. El clima podría por tanto alentar o desalentar ciertos resultados y ser manipulado para facilitar el cumplimiento de los objetivos organizativos.

Hansen y Wernerfelt (1989:401) señalan la importancia de la investigación sobre clima organizativo, al tratar de capturar los efectos sobre los resultados de las organizaciones de su modelo organizativo (por contraposición a mo-

delo económico de resultados). Se trata de evaluar los efectos de una clase amplia de variables organizativas y de percepción como la estructura, la motivación, dinámica de grupos, enriquecimiento de trabajo, toma de decisiones, liderazgo, planificación y fijación de objetivos. Para los autores el concepto de clima proporciona un útil puente entre las teorías de la motivación individual y el comportamiento, de un lado, y las teorías organizativa, del otro.

En los modelos tradicionales planteados para el análisis del clima organizativo y sus efectos, el clima estaría determinado por factores del entorno (sociológicos, políticos, económicos y tecnológicos), factores organizativos (estructura, sistemas, tamaño, historia, etc.) y personales (habilidades, personalidad, edad, etc.). El clima organizativo influiría sobre el comportamiento de los empleados lo que afectaría a los resultados de la organización.

Las diversas investigaciones llevadas a cabo, han mostrado que los factores del entorno de trabajo están relacionados con la motivación de los empleados, la satisfacción en el trabajo, la intención de abandonar la organización y el rendimiento en el trabajo (Altman, 2000a: 16). Sims y Lafollette (1975)⁶ señalan que el clima organizativo percibido puede causar comportamientos emergentes que, a su vez, pueden llevar a mejoras en la satisfacción, productividad y ratios de retención.

Diversos autores han propuesto modelos en los cuales los efectos del clima organizativo sobre la satisfacción en el trabajo y otras variables como el estrés en el trabajo y el absentismo, vienen mediatizados por variables intermedias como la ambigüedad de rol y el conflicto de rol, el clima psicológico (Gray-Toft y Anderson, 1981a; Leigh, Lucas y Woodman, 1988; Revicki y May, 1989)⁷. En estos estudios el clima organizativo se relaciona con la satisfacción en el trabajo tanto directa como indirectamente a través de los efectos mediadores de la ambigüedad de rol y el estrés ocupacional percibido. Ahora bien, en nuestro caso hemos optado por incluir en el instrumento de medida del clima laboral cuestiones que hacen referencia al clima en relación con el puesto de trabajo que toman en consideración factores de estrés y de ambigüedad de rol.

En consecuencia, en el presente trabajo valoraremos la incidencia de factores del clima sobre la satisfacción en el trabajo, pues consideramos que la influencia del clima sobre el comportamiento viene mediatizada por los efectos del mismo sobre la satisfacción. Por ello planteamos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 4: La relación entre las percepciones positivas de los empleados en relación con el clima organizativo y el nivel de satisfacción laboral de los mismos será positiva y significativa.

⁶ Citado en Lin, Madu y Kuei (1999: 864).

⁷ Citados en Hemingway y Smith (1999: 286).

A continuación pasamos a revisar la metodología y los resultados del estudio empírico.

III. Metodología y resultados

Con objeto de poder validar las hipótesis planteadas se llevó a cabo un estudio de campo que tenía como objetivo identificar factores susceptibles de afectar al grado de satisfacción laboral de los empleados públicos. En la elaboración del cuestionario participaron funcionarios públicos asistentes a un curso de Desarrollo del Personal de las Administraciones Públicas organizado por el Instituto Valenciano de la Administración Pública (IVAP). Los 15 participantes del curso valoraron la importancia de los diferentes ítems (previamente definidos a partir de la revisión de trabajos precedentes) y realizaron observaciones sobre la necesidad o no de incluir nuevos ítems. Sus aportaciones llevaron a la reformulación de alguno de los ítems y a la inclusión de 2 nuevos ítems relativos a las variables clima con el puesto (percepción en relación con la calidad de la información informal) y clima relacionado con los medios (percepción en relación con la facilidad de manejo de las tecnologías y "herramientas" de trabajo utilizadas).

Dicho cuestionario fue remitido a diversas instancias públicas siguiendo el criterio de selección aplicado por el IVAP para atender a las distintas unidades, garantizando que al menos uno de sus directivos hubiese participado en el programa mencionado. Con el fin de incorporar al estudio el resto de grupos

significativos en la Administraciones Públicas los cuestionarios fueron remitidos asimismo a distintas instancias siguiendo el criterio de selección realizado por FOREM en el proceso de formación continua de funcionarios atendiendo a las solicitudes realizadas y seleccionado entre ellas el mayor ámbito de presencia para el conjunto de las Administraciones de la Comunidad.

La muestra ha sido seleccionada con carácter aleatorio, atendiendo a la dispersión y heterogeneidad de funciones, a partir del criterio de selección utilizado por el Instituto Valenciano de Administración Pública para los procesos de reciclaje de sus grupos A y B durante dos cursos académicos y de aquel otro criterio seguido por las organizaciones sindicales para la formación continua de funcionarios públicos en los distintos niveles de la Administración.

Se recibieron 210 cuestionarios (52,5 % de los entregados) de los que se consideraron válidos 195. Respecto a la muestra, debemos señalar que pesar de su limitado tamaño respecto al total de la población (empleados públicos de las diferentes Administraciones Públicas en el ámbito de la Comunidad Valenciana) garantiza un aceptable grado de representatividad debido al criterio de selección aplicado en un periodo de tiempo entre noviembre de 1998 y julio de 2000 por el IVAP para los grupos A y B (Titulados Universitarios) y por La Fundación Formación y Empleo (FOREM) para los grupos (B, C y D), que abarcan 162 unidades adminis-

Tabla 1
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD Y GRUPO

EDAD	Frecuencia (% s/ muestra)		GRUPO	Frecuencia (% s/ muestra)	
Menor de 25 años	2	(1,03)	A	39	(20,39)
Entre 25 y 34 años	54	(27,69)	B	28	(14,36)
Entre 35 y 44 años	93	(47,69)	C	32	(16,41)
De 45 a 54 años	36	(18,46)	D	76	(38,97)
Mayores de 55 años	10	(5,13)	E	20	(10,26)

trativas diferentes distribuidas por la totalidad del territorio de la Comunidad Valenciana. Cabe añadir que el 57,95 % de los encuestados tenía responsabilidad de supervisión del trabajo de otros, frente al 42,05 % restante que no contaban con subordinados a su cargo, por lo que el hecho de encontrar niveles de satisfacción bajos en el estudio adquiere una mayor relevancia si cabe.

La composición de la muestra por edad y grupo en la Administración Pública, se refleja en la tabla número 1. El porcentaje de hombres (mujeres) asciende a 42,56 (57,44). La antigüedad en la Administración Pública (en el puesto de trabajo) oscila entre 1(0) y 41(36) años siendo la antigüedad media igual a 13,3 (7,03).

Definición de las variables objeto de análisis

Las variables utilizadas en el estudio pueden ser clasificadas en tres grupos: a) variables de caracterización demográfica;

b) variables de clima laboral y c) variables de satisfacción en el trabajo. Estas variables fueron definidas del siguiente modo:

a) Variables de caracterización demográfica

1. Antigüedad en el puesto: se define en años completos. Inicialmente se consideraron además la antigüedad en la administración pública y la edad pero optamos por considerar sólo una variable temporal dada la gran correlación que existía entre estas tres variables, lo que podía provocar problemas de multicolinealidad en los modelos de regresión. Se llevó a cabo un análisis factorial (ACP) con todas las posibles variables a utilizar y estas tres variables quedaron agrupadas en el factor de mayor valor propio. De la revisión de la literatura se desprende la mayor conveniencia de utilizar la antigüedad en lugar de la edad en los análisis⁸. Entre la antigüedad en el puesto y en la ad-

⁸ Un ANOVA llevado a cabo para analizar si existían diferencias entre el nivel de satisfacción global para distintos grupos de edad ofreció como resultado diferencias estadísticamente no significativas.

ministración pública, decidimos quedarnos con la primera ya que tenía una relación más directa con la tarea desempeñada y muchas de las preguntas giraban en torno a la misma. Para contrastar la hipótesis 2b utilizaremos la variables antigüedad al cuadrado que nos permitirá valorar la existencia de relaciones cuadráticas entre variables.

2. Condición de supervisor: variable dicotómica que toma valor 1 para supervisor y 0 para quien no acredita esta condición en una pregunta indirecta que hacía referencia a las relaciones con los subordinados que, evidentemente, sólo debían responder aquellos que tuviesen la condición de supervisores. No se consideraron, por tanto, inicialmente los diferentes niveles existentes en la jerarquía administrativa.

3. Nivel de sobre-educación: dada la clasificación de los puestos de trabajo en grupos en función del nivel de titulación requerida, consideraremos a un empleado público sobre-educado cuando su nivel de formación reglada sea superior a la requerida por el grupo al que pertenece su puesto. Esta definición nos permite establecer una graduación en la sobre-educación que va de 0 a 4. Conforme hemos definido el fenómeno de la sobre-educación no cabe la posibilidad de la existencia de infra-educados, debido a que para el acceso a puestos de un determinado grupo en las Administraciones Públicas, el requisito de titulación es imprescindible. Para poder introducir esta variable en los análisis de regresión se crearon cuatro variables ficticias con valor (1,0).

Esta forma de medir el nivel de sobre-educación tiene sus limitaciones en la medida en que existen en las Relaciones de Puestos de Trabajo, puestos que pueden ser desempeñados por empleados públicos de grupo A/B, B/C, etc. En este caso los niveles asignados a los puestos suelen ser elevados para el caso del grupo inferior, como lo son generalmente los niveles de aquellos puestos que implican un elevado nivel de responsabilidad, a pesar de pertenecer a escalas inferiores en la Administración Pública. En estos puestos no puede considerarse que exista realmente un problema de sobre-educación, más teniendo en cuenta que el hecho de alcanzar puestos de niveles superiores (lo que supone una carrera salarial) se suele ver facilitado por la posesión de una titulación superior a la teóricamente requerida.

4. Para tratar de corregir este defecto del instrumento de medida, que tiende quizás a sobreestimar el grado de sobre-educación, se desarrolló una medida del mismo corregida, dividiendo la variable original por el nivel de grado personal del funcionario. No obstante la gran cantidad de valores perdidos, sólo permitía aplicarlo a una submuestra de 122 empleados públicos. La tabla 2 nos ofrece los resultados en cuanto al nivel de sobre-educación y nivel de sobre-educación corregido.

b) Variables de clima

Para la elección de los componentes del clima organizativo a valorar, además de las consideraciones teóricas

Tabla 2
NIVELES DE SOBRE-EDUCACIÓN Y SOBRE-EDUCACIÓN CORREGIDA

<i>SOBREEDUCACIÓN</i> Frecuencia (%) s/195 casos		<i>SOBRE-EDUCACIÓN AJUSTADA</i> Sobre 122 casos	
No sobre-educado	73 (37,44)	Valor máximo	0,4444
1 nivel de sobre-educación	61 (31,28)	Valor mínimo	0
2 niveles de sobre-educación	38 (19,49)	Media	0,0816
3 niveles de sobre-educación	19 (9,74)	Moda	0
4 niveles de sobre-educación	4 (2,05)	Desviación estándar	0,0923

sobre el efecto de las características del puesto y su contexto sobre la motivación y la satisfacción laboral, hemos seguido la recomendación de Altman (2000b: 63), que sugiere que para identificar qué áreas del clima organizativo se han de valorar, cabe ver aquellas áreas en las que el *feed-back* proporcionado por los empleados pueda ser especialmente útil. También indica la importancia de que el número de áreas incluidas en un estudio, permanezcan en un nivel manejable, pues un número excesivamente grande no sólo incrementa el tiempo y el esfuerzo necesario para administrar la investigación, sino que también dificulta mucho el proceso de interpretación de los resultados. Por ello se solicitó información a los empleados públicos sobre: 1) características relacionadas con su puesto de trabajo y 2) los medios con que contaban y las condiciones físicas de realización de su trabajo. En ambos casos la valoración global por individuo, se hizo sumando las puntuaciones en todos los ítems de las correspondientes escalas de medida.

Si bien se tomaron como referencia cuestionarios sobre clima organizativo ya validados como: 1) el de Litwin y Stringer (1968), modificado posteriormente por Hsui (1972) para adaptarlo al entorno chino; 2) el SOO (*Survey of Organizations*) desarrollado en el Instituto para la Investigación Social de Michigan y descrito en Taylor y Bowers (1972); y 3) la *Work Environment Scale* de Moos e Insel (1974); optamos por desarrollar nuestra propia escala de medida de las variables de clima seleccionadas. El cuestionario trata de recoger percepciones individuales respecto a variables de clima, tratando de reducir al máximo, si bien en ocasiones resulta harto difícil, el componente valorativo con objeto de evitar convertir las variables de clima en medidas de satisfacción, con lo cual se desvirtuaría totalmente la presente investigación.

1. Se utilizaron escalas de cinco puntos para valorar aspectos relacionados con el puesto de trabajo o los medios (16 ítems que recogen percepciones individuales sobre la cantidad de trabajo y sus variaciones, la frecuencia

con la que se repiten trabajos sin la debida explicación, la posibilidad de participación, las relaciones y el nivel de colaboración dentro y entre los grupos, la comunicación, etc.). La confianza de la escala de medida queda acreditada con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,78.

2. Se combinó la utilización de escalas de cinco puntos con puntuaciones de 1 a 10 para valorar las condiciones físicas y materiales de realización del trabajo (18 ítems percepciones en relación con las condiciones de trabajo y los medios físicos y materiales disponibles). En este caso el alfa de Cronbach ofreció un valor de 0,7903.

c) Variables de satisfacción en el trabajo

Uno de los instrumentos de medida de la satisfacción en el trabajo que ha sido utilizado más frecuentemente es el JDI (*Job Descriptive Index*), desarrollado por Smith, Kendall y Hullin (1969)⁹ (Landy, 1989; Smith, 1974). Otros son el MSQ, *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Weiss, Dawis, England y Lofquist, 1967) y el JSS, *Job Satisfaction Survey* (Spector, 1985). Todos miden variables como paga, beneficios sociales, promociones, supervisión, trabajo en sí mismo, compañeros, condiciones de trabajo, etc.

Basándonos en algunos de estos instrumentos y en el trabajo de West y Patterson (1999), se definieron tres índices individuales parciales cuyos valo-

res derivan de la suma de puntuaciones en escalas de likert de cinco puntos (1 muy insatisfecho a 5 muy satisfecho) y uno general suma de los tres anteriores. Una forma alternativa de definir y medir la satisfacción en el trabajo es la empleada por Comm y Mathaisel (2000) que la definen como la diferencia entre las percepciones sobre el trabajo y las expectativas o importancia asignada al mismo. Para medirla utilizan un procedimiento similar al de la medición de la calidad de servicio por medio de la escala SERVQUAL. No obstante se optó por un modelo más tradicional (mide únicamente en términos de percepciones) por razones de sencillez y economía de tiempo que facilitase la cumplimentación de un cuestionario, ya de por sí amplio al recoger un gran número de variables de caracterización demográfica y de clima laboral además de las de satisfacción en el trabajo.

1. Índice de satisfacción individual con las recompensas (6 ítems). En este caso el coeficiente alfa de Cronbach quedó por debajo del nivel mínimo adecuado al alcanzar una puntuación de 0,5701. Ello nos llevó a desestimar la utilización de esta variable en los análisis posteriores, sin embargo los ítems a ella referidos sí se incluyeron en el índice de satisfacción global. La razón de que la confiabilidad de la escala de medida sea tan baja, puede estar en la existencia de más de un factor subyacente, hecho que fue parcialmente

⁹ Citado en Blau (1999).

confirmado mediante un ACP (Análisis de Componentes Principales) en el que aparecieron dos factores significativos, uno relacionado básicamente con el reconocimiento, la paga y las oportunidades de promoción y otro con las condiciones físicas del trabajo y la seguridad en el puesto.

2. Índice de satisfacción individual con las dimensiones del puesto (7 ítems). Los ítems hacen referencia a las dimensiones citadas por Hackman y Oldham (1980). En este caso la confiabilidad de la escala de medida es especialmente buena (alfa de Cronbach = 0,9038).

3. Índice de satisfacción con el ambiente de relaciones en el trabajo y con el estilo de dirección (6 ítems). La confiabilidad también alcanzó en este caso niveles adecuados (alfa de Cronbach = 0,8461).

4. Índice de satisfacción global (19 ítems): este índice resulta de la suma de las puntuaciones de todos los ítems considerados en los tres índices anteriores. Esta variable presenta un alfa de Cronbach extraordinariamente bueno igual a 0,9127.

Análisis realizados y resultados obtenidos

El tratamiento de los datos se llevó a cabo en diversas fases. La primera de ellas consistió en el análisis descriptivo de la muestra y la realización de pruebas de confiabilidad de las escalas de medida ya comentadas, así como el análisis del grado de satisfacción mostrada por los encuestados, que presentamos en la tabla 3. Los datos nos indican que si bien existe un porcentaje de insatisfechos ligeramente superior que el de satisfechos, lo que realmente llama la atención es la proporción de los que se encuentran en una zona que podríamos denominar de indiferencia, que no presentan niveles de insatisfacción alarmantes, pero que tampoco se encuentran satisfechos con su situación laboral. No obstante, dadas las características de la muestra, el problema de insatisfacción puede resultar bastante más grave a nivel de la población total que lo que parecen indicar unos datos ya de por sí nada alentadores.

La última parte del análisis de los datos consistió en la validación de una serie de modelos de regresión median-

Tabla 3
NIVELES DE SATISFACCIÓN LABORAL

	<i>ISIPUESTO</i> <i>Frecuencia (%)</i>	<i>ISIRELAC</i> <i>Frecuencia (%)</i>	<i>ISIGLOBAL</i> <i>Frecuencia (%)</i>
Insatisfechos o muy insatisfechos	56 (28,71)	63 (32,30)	57 (29,23)
Ni satisfechos ni insatisfechos	90 (46,15)	88 (45,12)	107 (54,87)
Satisfechos o muy satisfechos	49 (25,12)	44 (22,56)	31 (15,89)

te los cuales, tratamos de explicar la variación en los niveles de satisfacción parciales y en el nivel de satisfacción global (variables del bloque c) en función de los dos bloques de variables independientes a y b. Las variables independientes no presentaron problemas significativos de multicolinealidad ni de heteroscedasticidad, por lo que pudieron llevarse a cabo, sin necesidad de transformación alguna, diferentes regresiones para cada una de las variables de satisfacción definidas. En cada caso se realizaron tres regresiones: la primera sólo con las variables demográficas, la segunda sólo con variables de clima y la tercera con ambos tipos de variables.

En el caso del nivel de satisfacción global, los coeficientes de la primera de las regresiones presentaron el signo esperado, negativo de los niveles de sobreeducación y positivos de la condición de supervisores, excepto en el caso de la antigüedad en el puesto que presentó una relación negativa con la satisfacción. No obstante en ningún caso el efecto de estas variables sobre la satisfacción global puede considerarse estadísticamente significativo ni al nivel 0,01 ni 0,05. La varianza explicada por este modelo fue únicamente el 6,14 %.

En el segundo modelo las dos variables de clima presentaron un efecto positivo sobre el nivel de satisfacción global y resultaron significativas al nivel 0,01, explicando un porcentaje significativo de la varianza, el 41,47 %.

En el tercer modelo los signos de los parámetros coincidieron con los obtenidos

en las dos regresiones anteriores excepto en el caso de la variable ficticia que expresaba la existencia de un nivel de sobre-educación. Sólo las variables de clima organizativo resultaron significativas al nivel 0,01. La varianza explicada, incluyendo en la ecuación de regresión los dos grupos de variables, fue de 44,14 %, sólo ligeramente superior a la explicada por el segundo modelo. En la tabla 4 presentamos la matriz de correlaciones y en la 5 los resultados de la tercera regresión destacando en negrita los datos más representativos.

Estos resultados no nos permiten, por tanto, aceptar las hipótesis 1 y 2a y 3, pero si son congruentes con la hipótesis 4, que quedaría por tanto validada respecto al índice de satisfacción global. Es decir, entre las variables de clima Climapto y ClimaMed y la variable satisfacción global de los empleados de la muestra existe una relación positiva y significativa. Por el contrario, no se detectan relaciones significativas entre la satisfacción global y la antigüedad en el puesto, ni con la condición de supervisor/no supervisor, ni con el nivel de sobre-educación.

Por último quisimos comprobar de algún modo sencillo si existían indicios de que la relación entre la antigüedad en el puesto y los niveles de satisfacción pudiera tener, como defienden autores como Traut *et al.* (2000), una relación en forma de U. Para ello se llevó a cabo una tabulación cruzada tras definir categorías de antigüedad en el puesto y de satisfacción en la que no se observó este

Tabla 4
MATRIZ DE CORRELACIONES

	<i>ISIGlob</i>	<i>AntPuest</i>	<i>Sup/NSup</i>	<i>Climapto</i>	<i>ClimaMed</i>	<i>1Sob</i>	<i>2Sob</i>	<i>3Sob</i>	<i>4Sob</i>
<i>ISIGlob</i>	1.0000	-0.1164	0.1739	0.5871	0.4386	0.0645	-0.1351	-0.0632	-0.0796
<i>AntPuest</i>	-0.1164	1.0000	-0.0656	-0.0763	0.0164	-0.1794	0.0952	-0.0300	-0.0482
<i>Sup/NSup</i>	0.1739	-0.0656	1.0000	0.1801	0.0207	0.0370	-0.1579	-0.1405	-0.1699
<i>Climapto</i>	0.5871	-0.0763	0.1801	1.0000	0.3201	0.0204	-0.1135	-0.1051	0.0398
<i>ClimaMed</i>	0.4386	0.0164	0.0207	0.3201	1.0000	-0.0537	0.0082	-0.0345	-0.0027
<i>1Sob</i>	0.0645	-0.1794	0.0370	0.0204	-0.0537	1.0000	-0.3319	-0.2217	-0.0976
<i>2Sob</i>	-0.1351	0.0952	-0.1579	-0.1135	0.0082	-0.3319	1.0000	-0.1616	-0.0712
<i>3Sob</i>	-0.0632	-0.0300	-0.1405	-0.1051	-0.0345	-0.2217	-0.1616	1.0000	-0.0475
<i>4Sob</i>	-0.0796	-0.0482	-0.1699	0.0398	-0.0027	-0.0976	-0.0712	-0.0475	1.0000
Coeficiente de determinación:			0.4414						
Coeficiente de correlación múltiple:			0.6644						
Coeficiente de regresión alfa: -			3.1500						

patrón de comportamiento. Además, cuando introducimos la variable antigüedad en el cuadrado esta no resultó significativa al nivel 0,01 ni 0,05, ni se incrementó de manera significativa la varianza explicada. Ello no nos permite validar la hipótesis 2b.

Resultados similares a los obtenidos para la variable de satisfacción global se obtuvieron con las tres variables de satisfacción individual. En todos los casos las variables realmente significativas fueron las dos variables de clima. En las regresiones con variables demográficas el signo de los parámetros fueron los esperados, relaciones positivas de la condición de supervisor y negativas de la sobre-educación, excepto en el caso de la antigüedad en el puesto que presentó un efecto negativo

contrario al propuesto en nuestra hipótesis 1. No obstante ninguna resultó significativa al nivel 0,01. Las regresiones realizadas con las variables de clima mostraron una relación positiva entre éstas y los niveles de satisfacción. Resultaron significativas a un nivel de 0,01 en todos los casos en que fueron introducidas en las ecuaciones.

Cuando introducimos todas las variables en el modelo de regresión, se repiten los resultados obtenidos en las dos primeras regresiones, excepto en que el signo de alguna de las relaciones no es el esperado para las variable ficticia que recoge los efectos de un nivel de sobre-educación respecto a la satisfacción con las recompensas con las relaciones. En la tabla 6 se recogen los principales resultados de las regre-

Tabla 5
 RESULTADOS DE LA REGRESIÓN

VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	COEFICIENTE REGRESIÓN	ERROR ESTÁNDAR	T DE STUDENT	COEFIC. CORREL. PARCIAL	SUMA DE CUADRADOS AÑADIDA	PROPORC. VARIANZA AÑADIDA
ISIGlob	54.0154	11.8776						
AntPuest	7.0308	6.1131	-0.1488	0.1095	-1.3594 p=0.1740	-0.0992	371.0305	0.0136
Sup/NSup	0.5795	0.4949	1.1383	1.4073	0.8088 p=0.4186	0.0592	759.4387	0.0277
Climapto	52.2256	8.2967	0.6797	0.0854	7.9581 p=0.0000	0.5040	8560.9616	0.3128
ClimaMed	55.5949	11.7193	0.2918	0.0589	4.9574 p=0.0000	0.3416	2004.1647	0.0732
1Sob	0.3128	0.4648	0.4949	1.6139	0.3066 p=0.7591	0.0225	79.7437	0.0029
2Sob	0.1949	0.3971	-2.1219	1.8731	-1.1328 p=0.2573	-0.0828	69.2566	0.0025
3Sob	0.0974	0.2973	-0.4314	2.4109	-0.1789 p=0.8580	-0.0131	0.3595	0.0000
4Sob	0.0205	0.1421	-8.1068	4.7873	-1.6934 p=0.0904	-0.1232	235.7051	0.0086
							12080.6606	0.4414

siones efectuadas, variables significativas y porcentaje de la varianza explicada.

Los resultados obtenidos en las regresiones que toman como variables independientes los índices parciales de satisfacción, repiten en gran medida los obtenidos para el indicador global. Sólo la hipótesis 4 puede considerarse realmente validada. En todos los casos la variable de clima que más explica la variación en el nivel de satisfacción, es la que se refiere a la percepciones so-

bre el puesto de trabajo y su contexto inmediato, lo que resulta consistente con la importancia dada al diseño de puestos por trabajos como los de Hackman y Oldham (1980). La primera y la segunda hipótesis han de ser rechazadas, puesto que en ningún caso la antigüedad en el puesto, ni la condición de supervisor, afectan significativamente al nivel de ninguna de las variables de satisfacción. Respecto a la tercera hipótesis, los resultados tampoco nos permiten validarla, si bien en algún caso exis-

Tabla 6
VARIABLES SIGNIFICATIVAS Y PORCENTAJES DE LA VARIANZA EXPLICADA

<i>Regresión con variables demográficas</i>	<i>ISIPUESTO</i>	<i>ISIRELAC</i>
Variables significativas (nivel de significación)	Supervisor/Nsup (0,05)	2 sobre-educac. (0,05)
Porcentaje de la varianza de la variable dependiente explicada	6,23	8,89
<i>Regresión con variables de clima</i>	<i>ISIPUESTO</i>	<i>ISIRELAC</i>
Variables significativas (nivel de significación)	Clima puesto (0,01) Clima Medios (0,01)	Clima puesto (0,01) Clima Medios (0,01)
Porcentaje de la varianza de la variable dependiente explicada	41,43	35,99
<i>Regresión con todas las variables</i>	<i>ISIPUESTO</i>	<i>ISIRELAC</i>
Variables significativas (nivel de significación)	Clima puesto (0,01) Clima Medios (0,01)	Clima puesto (0,01) Clima Medios (0,01) 4 sobre-educac. (0,05)
Porcentaje de la varianza de la variable dependiente explicada	38,94	45,54

te cierta significatividad de alguna de las variables ficticias que representan los niveles de sobre-educación.

Dado que existían ciertos indicios de un efecto significativo del nivel de sobre-educación sobre la satisfacción en el trabajo pero los resultados no eran del todo consistentes y, conscientes de las limitaciones del instrumento de medida utilizada, decidimos llevar a cabo otra regresión utilizando un indicador de sobre-educación ajustado en función del nivel del puesto. Ello se llevó a cabo sobre una submuestra, dado que sólo contábamos con el dato del nivel del puesto en 122 de los 195 casos. La variable sobreeducación ajustada resultó

significativa al nivel 0,05 tanto cuando se utilizaron únicamente las variables demográficas como cuando se incluyeron también las de clima. En este caso los resultados no rechazan la hipótesis tercera pero tampoco aportan una evidencia suficiente como para considerarla claramente validada.

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos muestran la importancia de las percepciones de los individuos en relación con las características de sus puestos de trabajo y el contexto inmediato del mismo y en menor medida de las percepciones sobre los medios y condiciones mate-

riales de ejecución del mismo. Ello pone de manifiesto como las investigaciones en clima organizativo pueden ayudar a la dirección a elaborar planes para mejorar la satisfacción de los trabajadores que redunden en mejoras de la productividad y de la calidad de servicio de las organizaciones, en nuestro caso concreto, de las diversas instancias de la Administración Pública Valenciana.

De todas las variables de caracterización demográfica consideradas en el estudio, sólo hemos detectado una cierta influencia significativa de la sobre-educación, problema que alcanza dimensiones considerables en el ámbito de la Administración Pública. Caso de confirmarse un efecto negativo de la sobre-educación sobre la satisfacción, deberían replantearse los procesos de selección, asignación de puestos, promoción profesional y salarial.

El hecho de no haber encontrado diferencias significativas en los niveles de satisfacción entre supervisores y no supervisores, hecho que contradice investigaciones anteriores (Oshagbemi, 1997, Johnson, 2000) puede deberse a: 1) no haber considerado los diferentes niveles de responsabilidad en la dirección existentes en el ámbito de la Administración Pública; 2) a que la muestra utilizada recoge en mayor proporción supervisores que no supervisores, debido a los criterios de selección ya comentados; y 3) cabe la posibilidad de que la estricta separación de funciones entre directivos/no directivos no sea tan relevante en la Administración Pública

como en otras organizaciones más jerarquizadas.

Si bien la antigüedad en el puesto no ha mostrado tener efectos significativos a los niveles planteados en el estudio, si se detecta una relación inversa entre la antigüedad y el grado de satisfacción, contraria a lo que predecía la teoría revisada, lo que podría explicar el hecho del abandono de cargos de la Administración Pública de niveles altos para pasar a desempeñar puestos ejecutivos en la empresa privada.

Finalmente podríamos concluir que resultan de especial aplicación los principios básicos de lo que, en los últimos años, se ha dado en llamar *empowerment* y que, conceptualmente, resume en gran parte las nuevas tendencias de abordaje de las cuestiones de personal y sus implicaciones para la dirección (Fernández y Martínez, 1999):

- Lo esencial en la organización, más que las estructuras, son los procesos y las personas que los planifican, gestionan y evalúan.
- Los canales de comunicación han de ser fluidos en todos los sentidos de la organización, capaces de atravesar las estructuras jerárquicas y departamentales con facilidad.
- El cambio en las organizaciones consiste, en la mayoría de las ocasiones, en una transformación de las personas, de sus actitudes, de sus competencias y de sus desempeños.
- Más importante que delegar (dar autoridad y responsabilidad al personal) es permitir que el personal desarrolle sus potencialidades.

- Se distinguen claramente los argumentos de la posición que ocupan quienes los defienden; se valora la capacidad de pensar de los otros tanto como la propia.

- El autocontrol de las personas y de los equipos sustituye en gran medida al control basado en la jerarquía.

- Se evalúa periódicamente el desempeño del personal de forma participativa y se diseñan planes de desarrollo de las competencias tanto individuales como colectivas.

- Lo que puede decidirse y realizarse en un nivel de decisión determinado, no ha de decidirse o realizarse en un nivel superior.

- Se asumen riesgos en la toma de decisiones sobre la base de la confianza en las capacidades del personal.

- La actividad laboral constituye un contexto privilegiado en el que aprender, desarrollar competencias y obtener conocimiento (Stahl, Nyhan y D'Aloja, 1993).

- La socialización del conocimiento requiere el desarrollo de capacidades relacionadas con el "saber hacer" (Aubrey y Cohen, 1995), que permiten que el individuo asuma responsabilidades, no sólo acerca de la aplicación de sus conocimientos, sino también relacionadas con la difusión de los mismos y, por tanto, en el desarrollo de las competencias colectivas.

No quisiéramos finalizar el presente trabajo sin hacer una referencia a las limitaciones y a las posibilidades de mejora del mismo, en aras a incrementar la fiabilidad de los resultados, así

como para incrementar su utilidad a la hora de proponer medidas concretas de mejora de la satisfacción de los empleados públicos. En primer lugar, consideramos que la muestra utilizada debería ampliarse, dada la magnitud del colectivo, o deberían realizarse estudios que se centraran en colectivos más específicos, dada la gran diversidad de situaciones que pueden presentarse en el ámbito de las Administraciones Públicas.

Además somos conscientes de algunos de los sesgos que presenta la muestra debido a la proporción de encuestados con responsabilidades directivas, que es desproporcionada si la comparamos con la población estudiada, y al número de encuestados que asistió durante el periodo de recogida de datos a cursos de formación. Este último es muy elevado debido a que la tasa de respuesta en estos casos fue muy elevada. Esta asistencia a cursos y la mayor disposición para responder al cuestionario, podría ser un indicio de un mayor interés por la formación y por la profesión. Si nos atenemos a teoría de la satisfacción en el trabajo, someramente expuesta en el presente trabajo, probablemente una muestra más representativa arrojaría peores resultados en cuanto a niveles de satisfacción, resaltando la magnitud del problema y probablemente alterando la significatividad de alguna de las variables.

En segundo lugar, si bien son todavía pocos los estudios que incluyen diferentes grados de calidad dentro de un nivel de cualificación educativa, cada

vez existe una mayor conciencia de la necesidad de incluirlos. El trabajo de Battu *et al.* (1999)¹⁰ en el que se consideraron además de la posesión del título, las calificaciones, mostró como aquellos graduados que contaban con mejores calificaciones encontraban más fácilmente un puesto de su nivel educativo. Los datos que fueron recogidos para el presente trabajo no permiten hacer una valoración de la calidad del currículum formativo dentro de cada categoría, por lo que no ha sido posible hacer valoraciones del efecto diferencial de las calificaciones sobre la satisfacción laboral, ni de otros factores como son el tiempo transcurrido desde la finalización de la educación formal, las posibilidades de promoción futura o si la formación se ha suplementado tras ingreso en la organización al someterse a periodos de prueba y entrenamiento. De cara a investigaciones futuras consideramos adecuado realizar un esfuerzo por realizar este tipo de valoraciones.

También deberían desarrollarse medidas del nivel jerárquico más adecuadas que pudiesen permitirnos identificar de una manera más precisa la posición en la jerarquía, no sólo diferenciar entre supervisores y no supervisores. Algunos puestos directivos de

menor nivel, así como las condiciones de su ejercicio, pueden parecerse mucho más a los del núcleo operativo que a puestos directivos de alto nivel. Por el contrario algunos puestos de carácter técnico no directivo, abundantes en las administraciones públicas, implican un nivel de preparación, de responsabilidad y de poder, en muchos casos superior al de los puestos directivos. La falta de significatividad del nivel jerárquico que muestran los resultados obtenidos podría ser consecuencia de las deficiencias del instrumento de medida utilizado.

Por último, señalar como otro de los aspectos a considerar de cara a investigaciones futuras es la necesidad de llevar a cabo investigaciones longitudinales, no sólo transversales, que podrían permitirnos inferir de los resultados, no sólo la existencia de relaciones significativas o no, sino identificar relaciones de causalidad así como la dirección de las mismas. La inclusión de medidas del rendimiento, tasas de rotación, absentismo, participación y compromiso, podrían además facilitar la evaluación de relaciones de causalidad entre satisfacción y todas estas variables, que presenta impactos significativos sobre la eficacia y eficiencia de las organizaciones.

¹⁰ Citado en Battu *et al.* (2000:82).

Bibliografía

- ADAME, C., CANET, T. y REDONDO, A. (1998): "El Diplomado en Relaciones Laborales: Estudio sobre el Grado de Satisfacción Laboral y el Perfil Profesional de los Diplomados en Relaciones Laborales", *III Jornadas sobre Enseñanza en las Relaciones Laborales*, Tarragona, 13 y 14 de octubre.
- AGHO, A., MUELLER, C. y PRICE, J. (1993): "Determinants of Employee Job Satisfaction: An Empirical Test of a Causal Model", *Human Relations*, 46:1007-1027.
- ALTMAN, R. (2000a): "Start Minimizing your Workforce Problems: Understand the Organizational Climate", *Canadian Manager*, 25(2):15-16 y 28.
- ALTMAN, R. (2000b): "Forecasting your Climate", *Property Management*, 65(4):62 y 65.
- ATCHISON, T. A. (1999): "The Myths of Employee Satisfaction", *Healthcare Executive*, march-april, 18-23.
- AUBREY, R. y COHEN, P. (1995), *La organización en aprendizaje permanente*. Deusto.
- BALBASTRE, F., REVUELTO, L. y SAORÍN, M. C. (2000): "El Diplomado en Relaciones Laborales: El Grado de Inserción en el Mercado de Trabajo de los Diplomados", *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*, 31:51-74.
- BATTU, H., BELFIELD, C. R. y SLOANE, P. J. (1999): "Over-education among graduates: a cohort view", *Education Economics*, 7(1):21-38.
- BATTU, H., BELFIELD, C. R. y SLOANE, P. J. (2000): "How well can we measure graduate over-education and its effects?", *National Institute Economic Review*, 171:82-93.
- BEGLEY, T. y CZAJKA, J. (1993): "Panel Analysis of the Moderating Effects of commitment on Job Satisfaction", *Journal of Applied Psychology*, 78:552-556.
- BLAU, G. (1994): "Developing and testing a Taxonomy of Lateness Behavior", *Journal of Applied Psychology*, 79:959-970.
- BLAU, G. (1999): "Testing the Longitudinal Impact of Work Variables and Performance Appraisal Satisfaction on Subsequent Overall Job Satisfaction". *Human Relations*, 52(8):1099-1113.
- BROWN, A y MITCHELL, T (1993): "Organizational Obstacles: Links with Financial Performance, Customer Satisfaction, and Job Satisfaction in a Service Environment", *Human Relations*, Junio.
- BURKE, R. J. (1995): "Management Practices, Employees' Satisfaction and Perceptions of Quality of Service", *Psychological Reports*, 77:748-750.
- BURKE, R. J. (1996): "Sources of Job Satisfaction Among Employees of a Professional Services Firm". *Psychology Reports*, 78:1231-1234.
- CARLOPIO, J. y GARDNER, D. (1995): "Perceptions of Work and Workplace: Mediators of the Relationship

- Between Job Level and Employee Reactions", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68:312-326.
- CLARK, A. (1996): "Is Job Satisfaction U-Shaped in age". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, March, 57-82.
- COMM, C. L. y MATHAISEL, D. F. X. (2000): "Assesing Employee Satisfaction in Service Firms: An example in Higher Education". *Journal of Business and Economic Studies*, 6(1):spring, 43-53.
- DALTON D. y MESCH, D. (1991): "On the Extent and Reduction of Avoidable Absenteeism: An Assessment of Absence Policy Provisions", *Journal of Applied Psychology*, 76, 810-817.
- DAVIS, K. y NEWSTROM, J.W. (1991), *Comportamiento humano en el trabajo: comportamiento organizacional*, McGraw-Hill, México.
- FELDMAN, D. (1990): "Reconceptualizing the Nature and Consequences of Part-Time Work" *Academy of Management Review*, 15, 103-112.
- FERNÁNDEZ, R. (Coord.) (1.998), *Organización y Métodos de Trabajo: Dirección de la Producción y Recursos Humanos*, Madrid, CIVITAS.
- FERNÁNDEZ, R. y MARTÍNEZ, A. (1999), *Servicios de apoyo a personas: aportaciones a la gestión y desarrollo de las empresas de economía social del sector*, Oviedo, KRK.
- FIELD, R. H. G. y ABELSON, M. A. (1982): "Climate: A Reconceptualization and Proposed Model", *Human Relations*, 35(3):181-201.
- FROST, P. y JAMAL, M. (1979): "Shift Work, Attitudes and Reported Behavior: Some Associations between Individual Characteristics and Hours of Work and Leisure", *Journal of Applied Psychology*, 64, 77-81.
- GERHART, B. (1987): "How Important are Dispositional Factors as Determinants of Job satisfaction?", *Journal of Applied Psychology*, 72, 366-373.
- GRAY-TOFT y ANDERSON, (1981): "Stress among Hospital Nursing Staff; Its Causes and Effects. *Social Science Medicine*, 15A:639-647.
- GRIFFIN, G. R. y MCMAHAN, G. C. (1994): "Motivation Through Job Design", In Greenberg, J. (ed.) *Organizational Behavior: The State of the Science*, Hillsdale, NJ., L. Erlbaum.
- HACKMAN, J. R. y OLDHAM, G. R. (1980), *Job Redesign*. Reading, MA., Addison-Wesley.
- HACKMAN, J. R. y OLDHAM, G. R. (1975): "Development of the Job Diagnostic Survey", *Journal of Applied Psychology*, 60:159-170.
- HANSEN, G. S. y WERNERFEL, B. (1989): "Determinants of Firm Performance: The Relative Importance of Economic and Organizational Factors", *Strategic Management Journal*, 10(5):399-411.
- HARVEY, R. J., BILLINGS, R. S. y NILAN, K. J. (1985): "Confirmatory Factor Analysis of the Job Diagnostic Survey: Good News and Bad News", *Journal of Applied Psychology*, 70:461-468.
- HEMINGWAY, M. A. y SMITH, C S. (1999): "Organizational Climate

- And Occupational Stressors as Predictors of Withdrawal Behaviours and Injuries in Nurses”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72:285-299.
- HOM, P., CARANIKAS-WALKER, F., PRUSSIA, G. y GRIFFETH, R. A. (1992): “A Meta-Analytical Structural Equations Analysis of a Model of Employee Turnover”, *Journal of Applied Psychology*, 77:890-909.
- HSUI, S. (1972): “Litwin and Stringer Organization Climate Instrument Reliability and Validity Study in Taiwan”, *Academic News of national Cheng Chi University*, 26:103-129.
- IDASZAC, J. R. y DRASGOW, F. (1987): “A Revision of the Job Diagnostic Survey: Elimination of a Measurement Artifact”, *Journal of Applied Psychology*, 72:69-74.
- JIANG, S.; HALL, R.; LOSCOCCO K. y ALLEN, J. (1995): “Job Satisfaction Theories and Job Satisfaction: A China and U.S. Comparison”, *Research in Sociology of Work*, 5:161-178.
- JOHNSON, J. J. (2000): “Differences in Supervisor and Non-Supervisor Perceptions of Quality Culture and Organizational Climate”, *Public Personnel Management*, 29(1):119-128.
- JUDGE, T. y HULIN, C. (1993): “Job Satisfaction as a Reflection of Disposition: A Multiple Source Causal Analysis”, *Organizational and Human Decision Processes*, 56, 388-341.
- JUDGE, T., LOCKE, E., DURHAM, C. y KLUGER, A. (1998): “Job satisfaction as a reflection of Disposition: A Multiple Source Causal Analysis”, *Organizational and Human Decision Processes*, 56:388-421.
- KIRKMAN, B. L. y ROSEN, B. (1999): “Beyond Self-Management: Antecedents and Consequences of Team Empowerment”, *Academy of Management Journal*, 42(1):58-74.
- KOBERG, C. S., BOSS, R. W. SENJEM, J. C. y GOODMAN, E. A. (1999): “Antecedents and Outcomes of Empowerment: Empirical Evidence from the Health Care Industry”, *Group and Organization Management*, 24(1): 71-91.
- KULIK, C. T.; OLDHAM, G. R. y LANGNER, P. H. (1988): “Measurement of Job Characteristics: Comparison of the Original and the Revised Job Diagnostic Survey”, *Journal of Applied Psychology*, 73:362-366.
- LANDY, F. J. (1989), *Psychology of Work Behavior*, Pacific Grove, California, Brook/Cole Publishing Company.
- LEE, R y KLEIN, A. R. (1982): “Structure of the Job Diagnostic Survey for Public Sector Occupations”, *Journal of Applied Psychology*, 67:515-519.
- LEE, T. (1988): “How Job Satisfaction Leads to Turnover”, *Journal of Business and Psychology*, 2, 263-271.
- LEIGH, J. H., LUCAS, G. H. y WOODMAN, R. W. (1988): “Effects of Perceived Organizational Factors on Role Stress-Job Attitude Relationships. *Journal of Management*, 14(1):41-58.
- LIN, C., MADU, C. y KUEI, C. (1999): “The Association Between Organizational Climate and Quality Management Practices: An Empirical

- Study on Small and Medium-sized Manufacturing Companies in Taiwan", *Total Quality Management*, 10(6):863-868.
- LITWIN, G. H. y STRINGER, R. A. (1968): *Motivation and Organizational Climate*. Division of research, Harvard University, Boston.
- MASON, G. (1996): "Graduate Utilization in British Industry: The Initial Impact of Mass Higher Education", *National Institute Economic Review*, May.
- MOOS, R. H. and INSEL, P. M. (1974), *Manual for the Work Environment Scale*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- ORGAN, D. y RYAN, K. A. (1995): "A Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Behavior", *Personnel Psychology*, 48:775-802.
- OSHAGBEMI, T. (1997): "The influence of Rank on the Job Satisfaction of Organizational Members", *Journal of Managerial Psychology*, Julio-agosto, 511-520.
- POLSTER, T. H. y HARRIS, R. H. (1997): "The Impact of Total Quality Management on Highway Maintenance: Benefit/Cost Implications", *Public Administration Review*, 57:294-302.
- RAFAELI, A. (1989): "When Cashiers Meet Customers: An Analysis of the Role of Supermarket Cashiers", *Academy of Journal Management*, 30: 245-273.
- REICHERS, A. E. y SCHNEIDER, B. (1990): "Climate and Culture: An Evolution of Constructs", In B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture*, San Francisco, Jossey-Bass, 5-39.
- REINER, M. D. y ZHAO, J. (1999): "The Determinants of Job Satisfaction Among United States Air Force Security Police", *Review of Public Personnel Administration*, summer, 5-18.
- REVICKI, D. A. y MAY, H. J. (1989): "Organizational Characteristics, Occupational Stress, and Mental Health in Nurses", *Behavioral Medicine*, 15(1):30-36.
- SCHNEIDER, B. y BOWEN, D. E. (1985): "Employee and Customer Perceptions of Service in Banks: Replication and Extension", *Journal of Applied Psychology*, 70:423-433.
- SCHONBERGER, R. J. (1990), *Building a Chain of Customers*, New York, Free Press.
- SHADUR, M. A. y RODWELL, J. J. (1999): "The Relationship Between Organizational Climate and Employee Perceptions of Involvement", *Group and Organization Management*, 24(4): 479-503.
- SIMS, H. P. y LAFOLLETTE, W. (1975): "An assessment of the Litwin and Stringer Organization Climate Questionnaire", *Personnel Psychology*, 28:19-38.
- SMITH, P. C. (1974): "The Development of a Method of Measuring Job Satisfaction: The Cornell Studies", en E. A. Fleishman y A. R. Bass (Eds.), *Studies in Personnel and Industrial Psychology*, Homewood, Illinois, The Dorsey Press.

- SMITH, P. C., KENDALL, L. M. y HULLIN, C.L. 11(1969), *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*, Chicago, Rand McNally.
- SMITH, P., SMITS, S. y HOY, F. (1998): "Employee Work Attitudes: The Subtle Influence of Gender. *Human Relations*, 51:649-666.
- SPECTOR, P. (1985): "Measurement of Human Service Staff Satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey", *American Journal of Community Psychology*, 13:693-713.
- STAHL, TH., NYHAN, B., y D'ALOJA, P. (1993), *La organización cualificante*, Comisión de las Comunidades Europeas. Proyecto Eurotecnet.
- STEERS, R. M. y LEE, T. W. (1983): "Facilitating Effective Performance Appraisals: The Role of Employee Commitment and Organizational Climate", en Landry, F. Zedeck, S. y Cleveland, J. (eds): *Performance Measurement and Theory*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 75-93.
- TAYLOR, J. y BOWERS, D. G. (1972), *Survey of Organizations: A Machine-scored Standardized Questionnaire Investment*, University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- TING, Y. (1997): "Determinants of Job Satisfaction of Federal Government Employees", *Public Personnel Management*, 1997:313-335.
- TRAUT, C. A.; LARSEN, R. y FEIMER, S. H. (2000): "Hanging On or Fading Out? Job Satisfaction and the Long-Term Worker", *Public Personnel Management*, 29(3): 343-351.
- VAN KNIPPENBERG, D. y VAN SCHIE, E. C. M. (2000): "Focvi and Correlates of Organizational Identification", *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 73:137-147.
- WEISS, D., DAWIS, R., ENGLAND, G. y LOFQUIST, L (1967), *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire: Minnesota Studies in Vocational Rehabilitations*. No XXII, Minneapolis, Industrial Relations Center, University of Minnesota.
- WEST, M. y PATTERSON, M. (1999): "The Workforce and Productivity: People Management is the Key to Closing Productivity Gap", *New Economy*, 6:22-27.

ECONOMÍA DE LAS ORGANIZACIONES Y APORTACIONES DE ORDENACIÓN DE INCENTIVOS A LA FUNCIÓN DE RECURSOS HUMANOS¹

FERNANDO J. PERIS

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESTUDI GENERAL)

MARTA PERIS-ORTIZ

CENTRO ADSCRITO FLORIDA UNIVERSITARIA (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)

CARLOS RUEDA ARMENGOT

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

R E S U M E N

PRESENTAMOS EN ESTE TRABAJO, EN PRIMER LUGAR, UNA BREVE REFLEXIÓN QUE RELACIONA ECONOMÍA DE LAS ORGANIZACIONES Y RECURSOS HUMANOS. A CONTINUACIÓN DISCUTIMOS TRES MODELOS DE ORDENACIÓN DE INCENTIVOS CORRESPONDIENTES A ALCHIAN Y DEMSETZ (1972), ARRUÑADA *ET AL.* (1996) Y LEIBENSTEIN (1982), COMO APORTACIONES DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO QUE PUEDEN CONTRIBUIR A UNA FUNCIÓN DE RECURSOS HUMANOS CON MAYOR CONTENIDO, ESPECIALMENTE EN LO QUE SE REFIERE A SUS POLÍTICAS COMPLEMENTARIAS. EN TERCER LUGAR EXAMINAMOS ALGUNOS CASOS CONCRETOS DE ORDENACIÓN DE INCENTIVOS BASÁNDONOS EN LA LITERATURA DE RECURSOS HUMANOS. Y FINALMENTE PRESENTAMOS LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO LA FORMA MÁS COMPLETA DE ORDENACIÓN DE INCENTIVOS PRESENTE SIEMPRE, EN ALGUNA MEDIDA, CUANDO EL TRABAJO ES COMPLEJO Y CONSEGUIMOS ORDENAR INCENTIVOS.

¹ Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto CTIDIB/2002/206 de la Generalitat Valenciana.

Economía de las organizaciones y recursos humanos

En la dimensión organizativa de la empresa confluyen tres grandes vertientes teóricas, economía de las organizaciones, teoría y diseño organizativo, y recursos humanos. Incorporando esta última vertiente aportaciones de las otras dos.

Con referencia únicamente a la economía de las organizaciones y los recursos humanos, la vertiente económica abarca, entre las teorías que aportan postulados e ideas importantes para el ámbito organizativo de la empresa, enfoques neoclásicos (Demsetz, 1995), de costes de transacción (Coase, 1937, 1988; Williamson, 1975, 1985), nexo de contratos y agencia (Alchian y Demsetz, 1972; Jensen y Meckling, 1976), y recursos y capacidades (Penrose, 1959; Barney, 1996; Conner y Prahalad, 1996), siendo algunas aportaciones básicas de los enfoques de nexo de contratos y agencia las que aquí vamos a tratar.

Por otra parte, como conjunto de variables en la dirección y gestión de la empresa, la función de recursos humanos y la teoría que la sustenta (Beer et al., 1984; Herrera, 2001; Gómez-Mejía et al., 2001; Bonache y Cabrera, 2002) cobran una extraordinaria importancia. El ajuste estrategia-recursos humanos y el compromiso psicológico que ello implica entre los miembros de la organización y los objetivos de la empresa, permiten establecer formas de dirección y comunicación más sencillas, facilitando el vínculo entre los objetivos

globales y los programas específicos de actuación (Miles y Snow, 1984a). Pero la existencia misma del compromiso con los objetivos requiere motivación o formas de ordenación de los incentivos a las cuales hace aportaciones relevantes la economía de las organizaciones.

En el mismo sentido, otra cuestión relevante corresponde a la dimensión positiva y normativa de los recursos humanos. Los hallazgos positivos provienen, en una medida importante, de la economía de las organizaciones (Milgrom y Roberts, 1992) o de la teoría y el diseño organizativos (Lawrence y Lorsch, 1967; Galbraith, 1973 y 1994), mientras que sus consecuencias normativas y su traducción en herramientas de gestión se incorporan en buena medida a la función de recursos humanos.

Existe, pues, una dinámica de aportaciones a la gestión de los recursos humanos desde campos colindantes, que permite formar una función más robusta, matizada y operativa, extremadamente importante para la competitividad de la empresa. Abordamos en este sentido algunas aportaciones básicas que desde la economía de las organizaciones refuerzan las políticas complementarias de recursos humanos.

Tres modelos de ordenación de incentivos

Proponemos aquí tres modelos que provienen del pensamiento económico y que consideramos aportaciones clásicas por su contenido. En el primero (Alchian y Demsetz, 1972) se relacio-

nan los costes de información —de control de la actividad productiva— con la forma en que se organiza la actividad económica, añadiendo a esto las condiciones institucionales necesarias para la ordenación de incentivos.² El modelo contiene, implícitamente, una importante cuestión que trataremos de subrayar: la conveniencia o no de ordenar incentivos sobre la base de estímulos estrictamente económicos. El segundo modelo (Aruñada et al., 1996) examina las condiciones técnicas e institucionales que permiten el autocontrol y el control mutuo, surgiendo aquí, junto a las cuestiones propias del modelo, un asunto especialmente relevante que no clarifican los autores anteriores: ¿cuáles son las condiciones del trabajo —sus características o su naturaleza— que hacen más conveniente el control jerárquico o el control mutuo? El tercer modelo, por último, propone el acuerdo social como forma de ordenación de incentivos, utilizando conceptos que —sin que sea propósito del autor— establecen puentes entre economía de las organizaciones y teoría organizativa.

Modelo 1. Ordenación jerárquica e institucional de los incentivos

Este primer modelo corresponde al trabajo de Alchian y Demsetz (1972), en el que los autores explican la producción en equipo —o en el seno de una empresa— por la existencia de tecnologías de equipo. Esta forma de produc-

ción incorpora economías de escala o de alcance, o algún tipo de sinergia, que hace más eficiente producir en equipo siempre que los costes de administrarlo sean inferiores al valor de la ganancia obtenida en productividad. Como ha señalado Demsetz (1995), las tecnologías de equipo pueden tener carácter social asemejándose a los conceptos de capacidad social de coordinación (Kogut y Zander, 1996) o combinación de conocimientos (Conner y Prahalad, 1996).

Supuestos del modelo

Este trabajo compara los costes de información inherentes al control de la producción en equipo y la correspondiente forma de actividad económica, estando los costes de control ligados a la necesidad de disciplinar los comportamientos u ordenar los incentivos. El modelo supone que las productividades marginales individuales de los agentes, en este caso los trabajadores, son difíciles de identificar y medir, y que los agentes, cualquiera que sea su posición en la organización, buscan su propio interés mediante la simulación y el engaño —oportunismo—, lo que lleva a la existencia de costes de acción colectiva que se materializan en la necesidad de supervisión.

Se requiere, pues, la existencia de un supervisor especializado que asigne del mejor modo las tareas y asegure la productividad. Y se requiere que a tra-

² En este caso, como veremos, se trata de las condiciones institucionales necesarias para ordenar los incentivos del supervisor de mayor rango.

vés de la vigilancia de un supervisor de mayor rango, o mediante una adecuada ordenación de incentivos, el supervisor cumpla con su trabajo asegurando el funcionamiento eficiente del equipo.

Otro supuesto corresponde a la existencia de mercados de trabajo perfectos o cuasiperfectos. Al existir sólo paro friccional los autores subrayan el carácter voluntario de la pertenencia al equipo, siendo esta voluntariedad y no el ejercicio de la autoridad lo que caracteriza la pertenencia al equipo.³

Ordenación de incentivos

En lo que se refiere a los trabajadores operativos, si desean seguir en el equipo la supervisión ordenará sus incentivos, ya que el supervisor podrá sancionar el bajo rendimiento o prescindir de los trabajadores de baja productividad. Y de la misma forma quedarán ordenados los incentivos de los supervisores que son a su vez supervisados.

Ahora bien, si suponemos que el supervisor que asigna el trabajo y vigila el cumplimiento es el de mayor rango, ¿cómo ordenar sus incentivos para que el modelo quede cerrado y se garantice el funcionamiento eficiente del equipo? Alchian y Demsetz (1972) responden rápidamente a esta cuestión en su artículo, al referirse a la empresa clásica

donde la figura del supervisor de mayor rango coincide con el empresario, pero demoremos un poco la respuesta para llevar a cabo un análisis relevante.

Supongamos que le asignamos al supervisor de mayor rango la renta residual y que tiene las atribuciones de contratar y despedir a miembros del equipo, pero sin tener capacidad para vender su posición como nexo central de todos los contratos, incluidos los contratos que proporcionan a la empresa sus activos fijos.⁴ En tal caso, en una primera aproximación, parece razonable pensar que la asignación de renta residual es una buena ordenación de los incentivos del supervisor, ya que un mayor esfuerzo de supervisión incrementará la productividad y, *ceteris paribus*, esto incrementará su renta compensando su mayor esfuerzo. Se trata, pues, en este caso, de una ordenación de incentivos puramente económica —la renta residual—, sin que estén implicados otros aspectos organizativos o institucionales.

Sin embargo, lo relevante de esta forma de ordenar incentivos es que el supervisor podrá hacer un mantenimiento subóptimo de los equipos o evitar inversiones arriesgadas en I+D —aunque sean estratégicamente convenientes—, y obtener de este modo más

³ Esta afirmación de los autores es, sin embargo, paradójica: en el caso del trabajo operativo el control jerárquico desempeña un papel fundamental. Otro supuesto, implícito en el modelo, corresponde a la creencia de los autores en un proceso profundo de selección natural que explica en última instancia los fenómenos competitivos y jerárquicos; creencia ésta ampliamente compartida (Arruñada, 1998: 288).

⁴ Por consiguiente no es el empresario.

renta residual. Lo que nos permite obtener una conclusión importante y útil para la función de recursos humanos: la dificultad de ordenar incentivos de forma suficientemente completa en base únicamente a estímulos de carácter económico, cuando no se asignan derechos de propiedad y el trabajo es complejo.⁵ La asignación de derechos de propiedad aparece en estos casos como esencial. Cuando el supervisor de mayor rango coincide con la figura del empresario, o cuando —como dicen los autores— se trata de empresas que utilizan trabajo profesional o cualificado y se propone a los empleados la condición de socios, la asignación de derechos de propiedad añade un componente institucional indispensable a los estímulos estrictamente económicos. Esta es la forma de ordenar “completamente” los incentivos, basada en la existencia de un importante vínculo institucional con la organización.⁶

Las ideas discutidas de Alchian y Demsetz son, a nuestro entender, una contribución básica y potente a las políticas complementarias de recursos humanos, tal como se comprueba con la asignación de derechos de propiedad en la empresa convencional o clásica.⁷ Insistiendo en ideas expuestas en el párrafo anterior, cuando las características de la empresa corresponden a asociaciones o equipos de profesionales liberales —bufetes de abogados, clínicas, auditoras y/o consultoras de empresa— o en las tareas a realizar hay preponderancia de aspectos cualitativos que dificultan la medición y evaluación del trabajo, la asignación de derechos de propiedad debe ser distinta y, en la medida que corresponda, orientada a los empleados, para cubrir a través de la ordenación de incentivos las holguras que deja la medición (Alchian y Demsetz, 1972).

⁵ El trabajo es complejo, en el sentido de complejidad cognitiva, cuando es difícil de medir y evaluar (Perrow, 1979; Boisot, 1999; Boisot y Child, 1999; Rueda 2002), y es aquí cuando el vínculo institucional cobra toda su importancia para obtener el compromiso del trabajador con los objetivos (Ouchi, 1980; Moreno-Luzón y Peris, 1998; Peris González y Méndez, 2001).

⁶ Si el vínculo institucional consiste en la asignación de derechos de propiedad, podría aducirse que esto, a fin de cuentas, implica incentivos sólo de carácter económico. En tal caso los resultados económicos de las actuaciones del agente abarcarían todas las consecuencias de sus actos, lo que consecuentemente llevaría a ordenar de forma completa sus incentivos.

Sin embargo, conceder validez general al razonamiento anterior es una simplificación excesiva. Especialmente en el caso del “empresario clásico” la propiedad de la empresa suele implicar mucho más que una cuestión estrictamente económica. Cuestiones biográficas o de trayectoria vital, el propio *know how* comprometido y el desarrollo personal a través de la formación de la empresa, reputación ante la comunidad, y compromisos adquiridos, forman el vínculo institucional junto al peso, siempre importante, de los intereses económicos.

⁷ “[H]acer coincidir control y propiedad es fácil de explicar por los incentivos que genera (...), se atenúan o desaparecen las aberraciones a que conduciría incentivarle (al supervisor) con la renta residual cuando los activos son propiedad de (...) un tercero” (Arruñada, 1998: 286) (paréntesis nuestro).

Modelo 2. Control mutuo y autocontrol en la ordenación de incentivos

Este modelo ha sido brillantemente expuesto por Arruñada *et al.* (1996), con referencia al caso de las empresas pesqueras. Sin embargo es importante aclarar cuáles son los supuestos o las condiciones técnicas e institucionales que diferencian a esta forma de ordenación de incentivos de la anteriormente expuesta, consiguiendo así dos propósitos fundamentales: comprender el uso de las variables de decisión a utilizar —singularmente cuál debe ser la asignación que hagamos de la renta residual o si deben ser utilizadas otras variables—, y poder generalizar a otras actividades productivas la ordenación de incentivos que lleva al control mutuo y/o al autocontrol.

Supuestos del modelo

La cuestión a dilucidar, pues, como hemos dicho, consiste en cuáles son las condiciones técnicas e institucionales que diferencian a esta forma de ordenación de incentivos. En lo que se refiere a las condiciones institucionales, el mercado de trabajo cuasiperfecto del modelo anterior se convierte aquí, en el caso de las empresas pesqueras, en un mercado de recontractación continuada como consecuencia de la frecuente disolución y nueva formación de equipos de pesca,⁸ donde además la reputación del marinero relacionada con su rendimiento es funda-

mental para que pueda seguir embarcando. El tamaño pequeño de los puertos donde “todo se sabe”, o la existencia de un carné de embarque donde el patrón puede hacer anotaciones negativas relacionadas con el rendimiento del marinero, marcan aquí una evidente diferencia institucional con el caso anterior.

Otra diferencia institucional tiene que ver con el riesgo. En las empresas pesqueras, especialmente medianas y pequeñas, la parte fija del salario es poco relevante, lo que significa que la tripulación comparte el riesgo incorporándolo a las posibles variaciones de su retribución (retribución a la parte). Este razonamiento tiene algunas dificultades⁹ pero la variación entre las partes fija y variable del salario, además de otras implicaciones relacionadas con la ordenación de incentivos, sirve para una mayor o menor distribución del riesgo que, a su vez, deberá estar compensada por la cuantía de la retribución.

Por otra parte, en lo que se refiere a las condiciones técnicas, las condiciones o características del trabajo son aquí sustancialmente distintas a las que plantean Alchian y Demsetz. De forma implícita, pero no por ello menos clara, se supone aquí que las productividades marginales de cualquier agente son fáciles de medir por sus compañeros de trabajo, al existir una nula o débil división horizontal del trabajo.¹⁰

⁸ Esto es especialmente cierto en los barcos de tamaño pequeño o mediano.

⁹ Véase Arruñada *et al.* (1996: 392, nota 15).

¹⁰ No obstante cuando esa división horizontal es notable, tal como ocurre entre el patrón y los marineros, estos evalúan perfectamente al patrón en función de su habilidad para dirigir el barco a los bancos de pesca.

Ordenación de incentivos

Las consecuencias de los supuestos anteriores, más el uso de la asignación de renta residual como variable de decisión fundamental, llevarán a la ordenación de incentivos que produce el control mutuo y el autocontrol. Cuestión ésta que pasamos analizar.

El control mutuo depende de las características técnicas del trabajo más el uso apropiado de la variable de decisión renta residual. En los barcos pequeños o medianos las condiciones técnicas del trabajo de pesca facilitan el control de los marineros entre sí, y esto puede producirse de forma espontánea y sin costes como consecuencia de la naturaleza de las tareas y el pequeño número del grupo de marineros que las realizan.¹¹ La variable de decisión, entonces, asignando a la tripulación una parte relevante de la renta residual¹², establece una forma de recompensa que lleva al control efectivo entre los trabajadores mediante el control mutuo, ya que la retribución de cada uno dependerá del trabajo realizado colectivamente.

En cuanto al autocontrol, éste es resultado de la conciencia de cada marinero de estar bajo un control efectivo a través del control mutuo, más las condiciones institucionales formadas por el mercado de recontractación y la

existencia de carnet de embarque. El control efectivo que se produce sobre cada marinero y las condiciones institucionales que pueden dejarle fuera del mercado de trabajo, garantizan una “completa” ordenación de los incentivos y el autocontrol y rendimiento eficiente de cada uno dentro de sus posibilidades.

Generalización del modelo

En lo que se refiere a la generalización del presente modelo a otras formas de trabajo u otros sectores industriales, para obtener control mutuo y/o autocontrol, las *collas* de recogida de fruta o de carga y descarga de los puertos cumplen, seguramente, las mismas condiciones técnicas de las empresas pesqueras y una parte de sus condiciones institucionales. También aquí es sencillo el control del rendimiento entre los miembros del grupo y se dan las condiciones de recontractación continuada, ocurriendo esto frecuentemente en zonas donde “todo se sabe”. Sin embargo las condiciones institucionales correspondientes al riesgo son muy distintas, percibiendo estos grupos una retribución variable que no está relacionada con el valor del producto en el mercado. Más en general, en lo que se refiere al control mutuo, éste será posible siempre que exista trabajo en grupo con

¹¹ Arruñada *et al.* (1996: 387) establecen entre 11 y 13 personas la tripulación de los barcos medianos, con un tonelaje de entre 25 y 150 Tm.

¹² La renta asignada a los marineros será la mitad del monte mayor o valor de la pesca en la subasta, una vez deducidos gastos de combustible, cebos, montepíos, redes, aparejos, víveres y hielo. La distribución entre los marineros de la renta asignada es sustancialmente a partes iguales entre todos ellos, salvo el patrón (dos partes) y el mecánico (parte y media) (Arruñada, 1998: 289).

una débil división horizontal del trabajo —o con formas de división horizontal que permitan control mutuo no costoso— y se asigne al grupo una parte importante de la retribución en forma variable o un estímulo equivalente.

Modelo 3. El acuerdo social en la ordenación de los incentivos

El tercer modelo, que completa las formas básicas de ordenación de incentivos, corresponde al acuerdo social. Leibenstein (1982) nos muestra, a través del dilema del prisionero, cómo existe un óptimo, generalmente inalcanzable, que corresponde a los comportamientos de regla de oro entre trabajadores y empresa. En este caso cada parte actúa con la otra como si fuera ella misma, y ello lleva al máximo cuidado, la máxima productividad y los mejores resultados para las dos partes. En el otro extremo, cuando ambas partes buscan sólo su propio interés de forma oportunista, los desacuerdos, la simulación y el engaño, llevarán a los peores resultados. El acuerdo social, basado en la experiencia acumulada por la empresa, aparece como la mejor solución posible: aquella que permite cooperación y objetivos comunes.

En la medida en que la función de recursos humanos ha incorporado hace tiempo la gestión del acuerdo social como una de sus herramientas básicas (Gómez-Mejía *et al.* 2001), el modelo que ahora exponemos no hace sino redundar en los aspectos esenciales que orientan esa gestión.

Supuestos del modelo

El modelo tiene un supuesto de carácter general y un supuesto clave que sustentan toda la propuesta de Leibenstein, y dos supuestos derivados que acuñan conceptos instrumentales. El supuesto de carácter general corresponde, como hemos dicho, a la conveniencia del acuerdo social. El supuesto clave se refiere al postulado conductista básico. Y los dos conceptos instrumentales corresponden a estándar de grupo de compañeros y convención de esfuerzo.

El postulado conductista básico afirma, en primer lugar, que las personas se comportan en términos de hábitos o convenciones. Segundo, al aumentar la presión y las exigencias sobre un individuo —ausencia de negociación y acuerdo— éste pasará a comportarse en forma defensiva y más calculadora. Tercero, al aumentar aún más las exigencias y la presión los individuos acentúan los aspectos defensivos y calculadores inclinándose exclusivamente hacia la maximización de su propio interés. Por tanto el tercer apartado del postulado conductista corresponde al caso que debemos evitar: aquel en el que ambas partes buscan exclusivamente su conveniencia, obteniendo como consecuencia los peores resultados.

La primera parte del postulado conductista, “las personas se comportan en términos de hábitos y convenciones”, sirve de base a los dos conceptos instrumentales. El estándar de grupo de compañeros no es sino la experiencia acumulada en la empresa en su actividad productiva y, como consecuencia,

el posible acuerdo sobre cuales son los niveles de productividad normales. Éste es un concepto que en general será dependiente de la trayectoria seguida, aunque no necesariamente estático. Como aclara el autor la convención de esfuerzo, o el esfuerzo o productividad alcanzado por el colectivo, puede situarse por encima o por debajo del estándar de grupo, aunque este estándar es la referencia fundamental para explicar la convención de esfuerzo. Sin embargo una determinada ética del trabajo, o algún tipo de consenso y convergencia de intereses, puede llevar a un acuerdo o convención de esfuerzo superior, que elevaría la referencia correspondiente al estándar de grupo de compañeros.

Ordenación de incentivos

Dado el postulado conductista básico la negociación, como mecanismo de ordenación de incentivos y conductas, se convierte aquí en algo fundamental. Suponiendo condiciones de competitividad de la empresa, la riqueza de la organización y simultáneamente la de sus empleados, dependerá de la forma en que se lleve a cabo la negociación y de la capacidad de obtener acuerdos razonables que preserven la buena marcha de la empresa. La recomendación de Leibenstein, como hemos dicho, es identificar y acordar un estándar de grupo que sirva de referencia y punto de acuerdo en la negociación.

Control jerárquico, control mutuo y acuerdo social, forman así tres modelos básicos o tres cajas de herramientas en la ordenación de los incentivos, cuyo

uso, no obstante, ha de situarse en el marco más amplio del sistema técnico y social de la empresa y de los factores técnicos e institucionales que condicionan los comportamientos.

Variables de recursos humanos y ordenación de incentivos

Veremos aquí aportaciones de los recursos humanos a la ordenación extrínseca e intrínseca de los incentivos. Al igual que ocurría con los modelos de control jerárquico o de control mutuo las condiciones técnicas del trabajo desempeñan aquí un papel fundamental, siendo esas condiciones técnicas fruto del tipo de productos y servicios que elabora la empresa y del modo en que la dirección concibe el output y el modo en que éste debe ser obtenido. Apoyándonos fundamentalmente en Baron y Kreps (1999), examinamos aquí, por una parte, situaciones concretas en la ordenación de incentivos que proceden de la experiencia de gestión incorporada a la literatura de recursos humanos; por otra parte abordamos la motivación intrínseca como la forma más completa de ordenar incentivos.

Situaciones concretas en la ordenación de incentivos, precisiones y detalles

Baron y Kreps en un esfuerzo de aproximación práctica a la ordenación de incentivos, aluden, entre otras, a situaciones en las que: a) surgen dificultades con la supervisión o formalización excesivas; b) hay dificultades cuando se requieren incentivos multicriterio y los *outputs* de algunas de las actividades

desempeñadas son ambiguos y de difícil control; c) dificultades con las recompensas por las mejoras alcanzadas o por el volumen alcanzado; d) dificultades con la motivación intrínseca cuando se subraya la importancia de los pagos por *performance*; e) y dificultades en la percepción de equidad cuando hay una gran heterogeneidad en los tipos de trabajo y en las habilidades y conocimientos de los empleados.

Cada uno de los puntos anteriores, que comentamos brevemente a continuación, permite insistir en una idea que consideramos importante: la dificultad de ordenar “completamente” o satisfactoriamente los incentivos, en base únicamente a incentivos de carácter económico.

En lo que se refiere a la supervisión o formalización excesivas, Baron y Kreps (1999: 98) ponen de relieve que un exceso de supervisión puede colocar el *locus* de causalidad del comportamiento fuera de la conducta del empleado. Es decir, ante una supervisión estricta y minuciosa, apoyada en una fuerte división vertical del trabajo, el empleado puede depositar la fuente de todas sus decisiones, por muy ligadas que estén a su actividad, en la autoridad externa. Otro tanto puede ocurrir con el exceso de formalización, y ambas cosas llevan a perder en buena medida las aportaciones que desde su

experiencia conviene que realice el trabajador. Por tanto éstas son cosas importantes para el diseño de puestos y para la dirección de recursos humanos.

El exceso de centralización y formalización corresponde en general a intentos, deliberados o no, de compensar con el uso de estas variables una deficiente ordenación de los incentivos. Sin embargo remediar así la ausencia de incentivos anula, al menos en parte, aportaciones y contribuciones convenientes del trabajador.¹³

Otra situación que merece atención corresponde al caso en el que se realizan múltiples actividades y los *outputs* de algunas de ellas son ambiguos y de difícil control. Aquí las políticas de recursos humanos deberán corregir la tendencia del trabajador a cumplir preferentemente con aquel tipo de resultados que pueden ser medidos, quedando en un nivel menor de rendimiento los que son de difícil evaluación y control. Por consiguiente no bastan los estímulos ligados a la medición del rendimiento para una correcta ordenación de los incentivos, y se pone claramente de manifiesto la insuficiencia de una ordenación de incentivos puramente técnica y económica.

En cuanto a las recompensas por las mejoras alcanzadas o por el volumen alcanzado se producirán aquí dificultades con lo que puede denominarse

¹³ Esto es muy evidente en los casos de trabajo cualificado y creativo en los que, como proponen Nonaka y Takeuchi (1995: 75-79) es necesaria la autonomía y la capacidad de establecer rupturas, reordenaciones y cambios (o caos creativo). Pero también lo es en muchos trabajos operativos –y en general en cualquier tipo de trabajo– cuando la implicación del trabajador puede ser ahogada por los excesos de supervisión y formalización (Williamson, 1975: 54-56).

“efecto trinquete” o “efecto obstáculo”. Si se trata de recompensas por las mejoras alcanzadas —por ejemplo reducción de costes— cuanto mayor sea la mejora obtenida y el correspondiente premio, menores serán las mejoras sucesivas posibles y sus premios. Lo que produce en el trabajador el “efecto trinquete” y hace esta forma de incentivación apropiada sólo para trabajadores que piensen en abandonar la empresa. En cuanto al “efecto obstáculo” éste puede producirse si hay premios ligados a cantidades de producción o de venta en una fecha fija. En tal caso, cuando en un determinado periodo se ve la imposibilidad de alcanzar la cantidad que da derecho a premio, se retendrán la producción o las ventas acumulando recursos y capacidades para poder alcanzar la cantidad premiada en el periodo siguiente. Nuevamente, pues, se muestra la insuficiencia de una ordenación de incentivos puramente económica, y el fallo de una concepción directiva demasiado simple respecto a cómo obtener el *output*.

Otra cuestión de interés está relacionada con la cuantía de los pagos por *performance* y la motivación intrínseca. Baron y Kreps (1999: 268) señalan que la retribución, especialmente cuando se refiere a los trabajadores de mayor cualificación, debe ser administrada con prudencia. En muchos casos el incentivo extrínseco tiende a expulsar al que está relacionado con la implicación y el gusto por el trabajo en sí mismo, empujando la ordenación de incentivos. Lo cual significa la necesidad de un equilibrio entre incentivos económicos e in-

centivos organizativos e institucionales —o entre motivación extrínseca e intrínseca—.

Finalmente cuando hay gran heterogeneidad en los tipos de conocimiento y habilidades de los empleados, esto tiende a abrir el abanico de retribuciones dificultando la percepción de equidad y la cooperación dentro del colectivo. Problema éste sin solución en términos estrictamente económicos, puesto que las retribuciones en el sector productivo al que pertenece la empresa establecen patrones salariales de los que es difícil alejarse.

Por consiguiente es clara la dificultad de ordenar satisfactoriamente incentivos sobre la base de alicientes estrictamente económicos. En el caso de Alchian y Demsetz (1972) los incentivos del supervisor de mayor rango quedan ordenados por la asignación de derechos de propiedad al supervisor, lo que tiene un importante significado organizativo e institucional y conecta con la motivación intrínseca. En el caso de las empresas pesqueras el incentivo económico se ve fuertemente complementado por incentivos institucionales del mercado de trabajo que también alcanzan una dimensión intrínseca. Y en la mayoría de los casos que acabamos de relacionar los incentivos económicos, de carácter extrínseco, necesitan equilibrarse y completarse con incentivos de carácter intrínseco.

Ordenación intrínseca de los incentivos o motivación intrínseca

Existe motivación intrínseca cuando ésta anida en el *sentido* que el sujeto

tiene de lo que debe ser el mundo, cuando lo que cree y piensa coincide con el orden técnico y social de las cosas relacionadas con su trabajo y de la empresa en la que está (Rueda, 2002).¹⁴ Lo cual incluye, por una parte, la inercia histórica de la organización; por otra, los propósitos deliberados de la dirección y su capacidad de construir formas equilibradas y estimulantes de trabajo.

En lo que se refiere a la inercia histórica o la dependencia de la trayectoria, esto hace referencia a la organización como institución: la historia y la experiencia acumulada, las ideas y creencias que han arraigado en el equipo o equipos que forman la organización, la forma en que se negocian los acuerdos y se establecen objetivos, y el contexto organizativo como conjunto de formas de dirección y uso de variables de diseño que han establecido el marco y las relaciones formales e informales donde cristaliza el comportamiento. Y, como consecuencia, los niveles de equidad percibidos y el clima organizativo, y los niveles de implicación, compromiso, confianza y cooperación, que caracterizan a las relaciones.¹⁵

La motivación intrínseca, pues, en una medida importante —y en la medida en que exista—, es la expresión de la forma en que ha sido dirigida y dise-

ñada la organización y de cómo esto genera una historia, creencias y formas de comportamiento. Al mismo tiempo que, en alguna medida también relevante, forma parte de las acciones que lleva a cabo la dirección para ordenar incentivos, y en este sentido es susceptible de ser ordenada o construida a través de las decisiones y acciones deliberadas de la dirección.

Si la motivación intrínseca existe, y está arraigada en la trayectoria de la empresa, este es un activo de extraordinario valor que facilita todas las formas de ordenación de incentivos. En este caso el trabajo en la empresa, en sí mismo, es una fuente de compensación. Si no existe motivación intrínseca, y la forma en que se ordenan incentivos la requiere, habrá que pensar en cuáles son las compensaciones de carácter organizativo o institucional que pueden crearla, para evitar formas estrictamente económicas e incompletas de ordenación de los incentivos.

En una visión general de la motivación intrínseca, que enlaza con los primeros párrafos de este apartado, ésta puede considerarse la única forma completa de ordenación de incentivos. Aquella que se produce cuando el interés por los objetivos compromete las creencias más profundas y/o los intereses o deseos más vitales del sujeto. Esta forma de ordenación de incentivos, en

¹⁴ Baron y Kreps (1999: 98-101) comparten esta misma visión de la motivación intrínseca cuando hablan de la convergencia entre el trabajo realizado y los propios gustos o valores éticos, religiosos, técnicos o científicos.

¹⁵ Esta concepción de la organización como institución es deudora del concepto de "rutinas" de Nelson y Winter (1982).

una medida importante, se produce en el modelo de ordenación jerárquica e institucional de los incentivos cuando asignamos al supervisor de mayor rango la renta residual, transformándolo en el empresario. Se mezclan aquí, en el interés por la empresa, aspectos económicos, biográficos y sociales. La motivación intrínseca aparece también relacionada con las condiciones institucionales del mercado de trabajo en el modelo de control mutuo, puesto que el incumplimiento del trabajador puede limitar gravemente sus posibilidades futuras de empleo, afectando a toda su vida económica y social. Asimismo, en lo que se refiere al modelo de acuerdo social, la motivación intrínseca está presente en el modelo puesto que el acuerdo está construido sobre el estándar de grupo de compañeros o, en una medida relevante, sobre lo que los trabajadores piensan que debe ser el orden técnico y social relacionado con su trabajo. Y, finalmente, como hemos podido ver en las situaciones concretas de ordenación de incentivos examinadas, en muchos casos es necesario un equilibrio entre incentivos económicos e

incentivos organizativos e institucionales, estos últimos —en alguna medida al menos— de carácter intrínseco.

Todo ello hace extraordinariamente relevante a la motivación intrínseca, siendo importante para obtenerla sumar las aportaciones de la economía de las organizaciones a la función de recursos humanos.

Conclusiones

La conclusión fundamental del trabajo es que los modelos y casos revisados —tanto los modelos de ordenación de incentivos como los casos concretos—, muestran la necesidad de complementar los mecanismos extrínsecos de ordenación de incentivos y la motivación intrínseca.

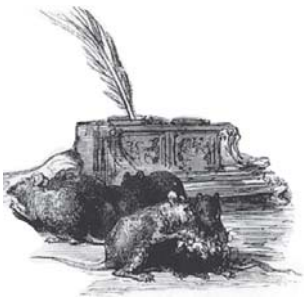
En este sentido, las aportaciones positivas que provienen de la investigación en economía de las organizaciones deben ser incorporadas como herramientas normativas a la función de recursos humanos. Y otro tanto cabe decir de las aportaciones que provienen de la teoría y el diseño organizativo, si bien esta es una vertiente de aportaciones que no hemos abordado aquí.

Bibliografía

- ALCHIAN, A. A. y DEMSETZ, H. (1972): "Production, Information Cost and Economic Organization", *The American Economic Review*. 62, 777-795.
- ARRUÑADA, B. (1998), *Teoría Contractual de la Empresa*, Marcial Pons, Madrid.
- ARRUÑADA, B., GONZÁLEZ, M. y LÓPEZ, M.B.(1996): "El papel de la competencia en el control de la Producción en Equipo. El caso de las empresas de pesca." Comunicación presentada al VI Congreso Nacional de ACEDE, La Coruña.
- BARNEY, J. B. (1996), *Gaining and Sustaining Competitive Advantage*. Addison Wesley, New York.
- BARON, J. N. y KREPS, D. M. (1999), *Strategic Human Resources. Frameworks for General Managers*, John Wiley & Sons, Inc., Nueva York
- BEER, M., B. SPECTOR, P. R. LAWRENCE, D.Q. MILLS y R. E. WALTON (1984), *Managing Human Assets*, The Free Press, Nueva York
- BOISOT, M. H. (1999), *Knowledge Assets. Securing competitive advantage in the information economy*, Oxford University Press, U.K.
- BOISOT, M. y CHILD, J. (1999): "Organizations as Adaptive Systems in Complex Environments: The Case of China", *Organization Science*, 10(3): 237-252.
- BONACHE, J. y CABRERA, A. (dir.) (2002), *Dirección estratégica de personas*, Prentice-Hall, Madrid.
- COASE, R. H. (1937): "The Nature of the Firm", *Económica*, 4, 386-405
- COASE, R. H. (1988): *The Firm, the Market and the Law*, University of Chicago Press, Chicago.
- CONNER, K. R., C. PRAHALAD. (1996): "A resource-based theory of the firm: knowledge versus opportunism", *Organization Science*, 7 (5): 477-501
- DEMSETZ, H. (1995), *The Economics of the Business Firm. Seven Critical Commentaries*, Cambridge University Press, Cambridge USA.
- GÓMEZ MEJÍA L.R., BALKIN, B.D. y CARDY, R. L. (2001), *Dirección y gestión de recursos humanos*, Prentice may, Madrid.
- HERRERA, J. (2001), *Dirección de recursos humanos*, ACDE Ediciones, Valencia.
- GALBRAITH, J. R. (1973), *Designing Complex Organizations*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- GALBRAITH, J. R. (1994), *Competing with Flexible Lateral Organizations*, Addison Wesley, Nueva York.
- JENSEN, M. C. y MECKLING, W. H. (1976): "Theory of the firm: Managerial behaviour, agency cost and ownership structure", *Journal of Financial Economics*, 3:305-360.
- KOGUT, B. y ZANDER, U. (1996): "What Firms Do? Coordination, Identity, and Learning", *Organization Science*, 7(5): 502-518.
- LAWRENCE, P. R. y LORSCH, J. W. (1967), *Organization and Environ-*

- ment: *Managing Differentiation and Integration*, Harvard Graduate School, Boston MA.
- LEIBENSTEIN, H. (1982): "The Prisoners' Dilemma in the Invisible Hand: An Analysis of Intrafirm Productivity", *The American Economic Review*, 72 (2):92-97.
- MILES, R. E. y SNOW, C.C (1984): "Fit, Failure and Hall of Fame", *California Management Review*, 26 (3):10-28.
- MILGROM, P. y ROBERTS, J. (1992), *Economics, Organization and Management*, Prentice-Hall International, Nueva Jersey.
- MORENO-LUZÓN, M. D. y PERIS, F. J. (1998): "Strategic Approaches, Organizational Design and Quality Management. Integration in a Fit and Contingency Model", *The International Journal of Quality Science*, 3(4):328-347
- MORENO-LUZÓN, M.D., PERIS, F.J. y GONZÁLEZ, T.F. (2001), *Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones*, Prentice-Hall, Madrid
- NELSON, R. y WINTER, S.G. (1982), *An evolutionary theory of economic change*, Belknap Press. Cambridge, MA.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995): *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, Nueva York.
- OUCHI, W. G. (1980): "Markets, Bureaucracies, and Clans", *Administrative Science Quarterly*, 25:120-142.
- PENROSE, E. T.(1959), *The theory of the growth of the firm*. Jhon Wiley and Sons, Nueva York.
- PERIS, F. J. y HERRERA, J. (1998): "Diseño de organizaciones en las nuevas formas organizativas y sus implicaciones en los recursos humanos de la empresa", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 7(3)99-120.
- PERIS, F. J., GONZÁLEZ, T.F. y MÉNDEZ, M. (2001): "Organización, Diseño Organizativo y Comportamiento. Modelo Conceptual y modelo Analítico". *Quaderns de Treball*, Facultat d'Economia de la Universitat de València, 116 (nova època).
- PERROW, C. (1970), *Organizational Analysis: A Sociological View*, Wadsworth Publishing, California.
- RUEDA, C. (2002), *Dirección y diseño organizativo como marco para la administración del trabajo y el comportamiento. Estudio de casos*, Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia.
- WILLIAMSON, O.E. (1975), *Markets and hierarchies: Analysis and antitrust implications*, Free Press, Nueva York.
- WILLIAMSON, O.E. (1985), *The economics institutions of capitalism: Firms, markets, relational contracting*, Free Press, Nueva York.

R E C E N S I O N S



CABELLO MARTÍNEZ, M. J. (2002).
EDUCACIÓN PERMANENTE Y EDUCACIÓN SOCIAL.
CONTROVERSIAS Y COMPROMISOS.
Madrid, Aljibe, 350 págs.

MARÍA JOSÉ BRIO SO VALCÁRCEL

Indudablemente, en los últimos años, la Educación Permanente (EP) se ha convertido en un tema prioritario de discusión entre los organismos nacionales e internacionales del ámbito educativo. Cada vez son más y más diversas las personas adultas que demandan formación a lo largo de toda la vida a causa de la escasa vigencia de los conocimientos y de la competitividad “abrumadora” del mercado laboral originada, entre otras cosas, por los nuevos modos de producción. En consecuencia, los principios y propuestas de la EP se incluyen en los planes de formación de profesionales que tienen la posibilidad de tomar decisiones importantes desde el conocimiento pedagógico, como los educadores sociales, y que pueden cooperar en la construcción de una sociedad más democrática. De acuerdo con lo anterior, el libro

que reseñamos a continuación es una valiosa aportación porque, tal y como la autora señala, “pretende contribuir a ampliar las concepciones, las habilidades y las oportunidades de transformar la sociedad como Educadores Sociales, apoyados en la filosofía y la praxis de la Educación Permanente”.

El libro contiene ocho capítulos estructurados en dos partes. En los cuatro primeros se presenta la Educación Permanente como utopía realizable y principio orientador de los procesos de cambio vinculados a las políticas y actuaciones educativas. En el resto del trabajo se analiza su efectividad práctica y posibilidades de perfeccionamiento en contextos educativos más relacionados con la educación no formal. Finalmente, este manual reúne un amplio e interesante listado de referencias bibliográficas.

En el primer capítulo, se presenta una caracterización global de la EP desde un punto de vista teórico y práctico, a partir del estudio de cuatro aspectos clave, para alcanzar una comprensión crítica del concepto y conocer cómo puede realizarse el significado de la EP dentro del contexto político, económico y cultural de la sociedad actual. Dichos aspectos son:

- Construcción del conocimiento y la acción desde tres racionalidades distintas (técnico-positivista, hermenéutica-interpretativa y sociocrítica).

- Evolución de la EP en las últimas cuatro décadas con la intención de contextualizar este concepto en el espacio y en el tiempo.

- Conocimiento pedagógico disponible para la puesta en marcha de la EP.

- Aportaciones de los organismos europeos e internacionales tales como la UNESCO, la OCDE y el Consejo de Europa.

El objetivo del siguiente capítulo es describir la evolución del concepto de Educación Permanente en aras de explicar las concordancias, discordancias e implicaciones teóricas y prácticas de este término dada su amplitud, complejidad y multiplicidad de interpretaciones. Asimismo, se hace referencia a las innovaciones de la EP dirigidas a una mayor equidad y justicia social, y se destaca cómo dichas innovaciones están influenciadas por las contradicciones de la sociedad global. En este capítulo se concluye que existe la necesidad de adoptar una visión crítica de la realidad y una opción personal que con-

ciban la educación como un proceso continuo de transformación social, que requiere apoyos políticos, económicos y legislativos, así como modificaciones en la estructura del sistema educativo y un cambio de mentalidad de los agentes educativos.

En el capítulo tercero se enumeran las líneas de investigación más actuales e innovadoras de la EP y, más concretamente, de la Educación de Personas Adultas (EPA) en el marco internacional, nacional y regional. Las temáticas de los estudios se centran en las políticas, la organización y las propuestas didácticas de estos ámbitos de trabajo para determinar su incidencia en las tendencias y los desafíos teóricos y prácticos.

El cuarto capítulo es un nexo de unión con la segunda parte, ya que en él se estudia cómo en el sistema educativo español se interpretan y aplican los principios básicos de la EP mediante la planificación y puesta en marcha de planes, programas, proyectos y acciones de distintos organismos. Por otra parte, se mencionan las tendencias de futuro de este campo de trabajo dentro del sistema educativo. Seguidamente, en el quinto capítulo, dentro de la realización práctica de la EP, se analiza los vínculos que existen entre la Educación Permanente y la Educación Social mediante el estudio de las acciones compartidas entre ambos campos disciplinares. A continuación, se seleccionan tres ámbitos de acción de la EP (Desarrollo Comunitario, Educación de Personas Adultas y Formación para el Trabajo) y se examinan sus objetivos y

pautas de intervención, así como las tensiones políticas, técnicas y prácticas que condicionan el papel actual de la EP y la ES.

En el capítulo titulado “La persona adulta como sujeto de Educación Permanente” se ofrecen nuevos referentes teóricos acerca del aprendizaje de las personas adultas. A partir de teorías psicológicas del desarrollo se tratan temas como la memoria y la inteligencia. Sin embargo, para el estudio de la motivación y las emociones de las personas adultas se toma como punto de partida los presupuestos teóricos de Gardner, Sternberg y Goleman, y las aportaciones extraídas de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje con personas adultas.

La finalidad del séptimo capítulo es averiguar de qué forma se pueden desarrollar modelos de acción de la Educación Permanente, en función de las tendencias generales de la sociedad del

siglo XXI, mediante nuevas actuaciones en las políticas, proyectos educativos, demandas sociales, etc. Del mismo modo, se identifican las contribuciones de la Teoría Crítica a las vías de desarrollo de la Educación Social en relación con la multiculturalidad, género, clase, relación poder/opresión..., según los parámetros de la Educación Permanente. El capítulo que cierra el libro se dedica a enumerar las aportaciones de la EP a la formación de educadores sociales reflexivos y comprometidos con la construcción de sociedades más justas, y se proporciona un esquema para desarrollar dicha formación en la Universidad.

Esta publicación es una excelente muestra de la amplia y consolidada experiencia práctica, docente e investigadora de la autora en el ámbito de la Educación Permanente y de la Educación Social; no sólo en el marco nacional sino también internacional.

CRUZ, ISABEL DE LA (COORD.) Y M.^a ISABEL JOCILES,
ANDRÉS PIQUERAS, ANA M.^a RIVAS (2002):
*INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA
PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL.*
Valencia, Tirant lo Blanch.

FÁTIMA PERELLÓ TOMÁS
DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA SOCIAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El libro colectivo que a continuación comentamos, coordinado por Isabel de la Cruz, es una magnífica introducción a la Antropología Social. Se trata de un texto dirigido específicamente a estudiantes de Trabajo Social, que han de adentrarse en el ámbito de la Antropología en los primeros años de su formación académica. Estamos ante una propuesta que procura responder a la cuestión de “cómo” y “en qué” puede contribuir la Antropología Social a mejorar los conocimientos teóricos y la práctica profesional de quienes, dentro de unos años, habrán de desarrollar procesos de intervención social. Debido al propio perfil de su profesión, las personas que hoy estudian Trabajo Social deberán en un futuro enfrentarse a realidades sociales sobre las que tendrán que actuar. Conocer esas realidades, “cómo” son y “por qué” son así y

no de otro modo, reflexionar críticamente sobre la manera en que se investigan dichas realidades, se teorizan e intervienen sobre ellas, es un elemento clave para el Trabajo Social. En este sentido, el libro que tenemos entre las manos desarrolla una estrategia expositiva que permite desvelar las interdependencias entre la Antropología Social y el Trabajo Social, con el objetivo puesto en la realización de un trabajo más coherente y significativo para los individuos y grupos implicados en toda acción social, tanto desde la perspectiva de la propia intervención como desde la perspectiva de sus consecuencias.

El título del libro no deja lugar a dudas sobre lo que acabamos de plantear: “Introducción a la antropología para la intervención social”. Los diferentes capítulos abordan cuestiones claves para conocer-transformar (o modificar)

las realidades sobre las que se actúa hoy desde el Trabajo Social: “sólo es posible actuar, y actuar eficazmente, sobre aquello que se conoce”, nos dirán las autoras y autores del libro, con diferentes voces y expresiones a lo largo de sus casi trescientas páginas. Los diferentes capítulos se centran en aportaciones claves de la Antropología para el cuerpo teórico-metodológico del Trabajo Social. Junto a dimensiones relevantes para la comprensión de la conducta humana en los diferentes grupos sociales, la relevancia de las identidades y variaciones culturales, la importancia de los análisis comparativos, las aportaciones de la perspectiva antropológica en la investigación social, los temas que se abordan en cada uno de los capítulos conectan con núcleos conflictivos, con problemas sociales actuales, especialmente significativos desde la perspectiva de la intervención social: la pobreza, las relaciones familiares, el racismo, la xenofobia, el sexismo, las diferentes dimensiones de la desigualdad, entre muchos otros.

El libro se abre con un primer capítulo introductorio sobre el objeto de la Antropología, sus diferentes subdisciplinas y la vocación interdisciplinar que desde siempre ha estado presente en el campo antropológico. Se trata de una sencilla y clara exposición, desde los precursores a la actualidad, en la que se desvelan las implicaciones entre los orígenes de la Antropología y el proceso de colonización, así como factores importantes del desarrollo posterior que han permitido el viraje y ampliación de

su objeto de estudio, pues el interés inicial de la perspectiva antropológica por conocer a “los otros” se dirige hoy hacia aquellas mismas sociedades complejas que posibilitaron su emergencia. No se ha querido entrar aquí en las distinciones teóricas entre los diferentes paradigmas en el interior de la Antropología. Pero tampoco se renuncia a ello. Al final del libro aparece un Anexo, suficientemente completo, que permite orientar al/la estudiante entre las principales perspectivas teóricas en el campo de la Antropología Social y Cultural, mediante sintéticas exposiciones sobre las estrategias teóricas de cada una de ellas y sus principales representantes.

El segundo capítulo aborda los temas de la cultura y los procesos de enculturación. Empieza con una visión impresionista, mosaico poliédrico, de las variadas acepciones antropológicas del término “cultura”, para desde aquí exponer las principales dimensiones del proceso de enculturación, los riesgos del etnocentrismo y del relativismo cultural a ultranza. El capítulo se cierra aludiendo a los procesos de difusión cultural, aculturación y asimilación, como mecanismos clave de transformación cultural, sin perder de vista su vinculación dialógica con la reproducción cultural, principal consecuencia de la enculturación. El eje que organiza esta exposición temática facilita el tránsito al tercer capítulo: de la cultura a las identidades colectivas. Se trata de dos elementos fundamentales que permiten profundizar en el conocimiento de los nacionalismos, las relaciones multiculturales

turales, la emergencia de discursos y acciones xenóbofas, así como en el de los nuevos racismos emergentes. La “identidad” es hoy una categoría analítica indispensable, una categoría construida a través de mecanismos complejos y dinámicos. En este capítulo no sólo se exponen con claridad las dinámicas básicas que conforman las identidades colectivas y sus principales núcleos conflictivos, sino que además se conectan con uno de los procesos básicos de nuestra realidad contemporánea: la mundialización.

El cuarto se centra en la investigación antropológica y se articula en torno a dos ideas clave. La primera fija la atención en cómo el uso de las técnicas de producción de datos (la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis de redes), está vinculada a una “mirada antropológica” (en tanto que camino teórico-epistemológico) y a una estrategia de investigación específica (la etnografía). La segunda, se refiere a los límites de la falsa separación entre el momento de la investigación y el de la planificación, ejecución o evaluación de las acciones sociales. Es una exposición sencilla y brillante, muy conectada con investigaciones concretas, donde la búsqueda del sentido de los datos, de los marcos de significación en que se producen, se convierten en preocupaciones fundamentales a la hora de caracterizar a la etnografía o de describir las potencialidades de las técnicas de investigación más utilizadas en antropología y que forman parte, desde hace ya tiempo, de

la tecnología investigadora que requiere la comprensión de nuestras propias sociedades complejas e interdependientes.

El capítulo quinto aborda un campo clásico en los estudios de Antropología: los “sistemas de parentesco”. Es probablemente uno de los temas más áridos de la Antropología cuando alguien se enfrenta por primera vez a esta disciplina, pues la terminología sobre el parentesco, su variedad conceptual, la diversidad de referencias etnográficas subyacentes, pueden parecer al principio un cúmulo de extraños nombres, de exóticas maneras de entender los vínculos de afinidad y filiación. Pero, en este caso, tal como se redactan y explican los elementos básicos de los sistemas de parentesco, las dificultades se han reducido mucho. Al explicar la filiación y sus reglas, el sistema matrimonial y el de residencia, se ha hecho más hincapié en la comprensión de la realidad social a la que apuntan, en su pertinencia para explicar la realidad más próxima de las y los estudiantes, que a la exhaustividad terminológica, sin que ello signifique una reducción del rigor conceptual.

El sexto nos introduce en los análisis de “género” desde la perspectiva antropológica. Es todo un acierto plantearlo como un tema, una cuestión, relevante por sí misma y con entidad propia. Las ciencias sociales en general, y la Antropología en particular, acostumbran a pensar el género sólo como algo significativo para el análisis de los grupos familiares y domésticos. Pero el

género es una de las dimensiones básicas en todos los sistemas de estratificación social y atraviesa, mediante múltiples interdependencias, todos los campos de lo social. En estas páginas se desvelan los mecanismos del androcentrismo y del sexismo que permean los discursos científicos y la realidad social, y se hace hincapié en el género como una construcción sociocultural que define los contenidos de la feminidad y la masculinidad en un momento y en un lugar determinado. Al final, se abordan las desigualdades de género en el mundo a través de una panorámica general de los campos económico, educativo y de la salud, y las diferentes políticas dirigidas a las mujeres en los programas de cooperación al desarrollo, permitiendo una clara visión de las distintas estrategias que se siguen tendentes a posibilitar una transformación de las desiguales relaciones entre los géneros.

El capítulo séptimo se centra en el análisis de las relaciones económicas. La "economía" es otro de los grandes temas clásicos de la Antropología. Ocupa en ella un lugar central, pues los mecanismos y las relaciones de producción, apropiación, intercambio y distribución de bienes y recursos, explican el modo de orientar la supervivencia y reproducción en los diferentes grupos sociales y sociedades. En este capítulo, siguiendo los fundamentos analíticos del marxismo, se explican las aportaciones más genuinas de la antropología económica, haciendo un recorrido desde los procesos de "redistribución" e in-

tercambio en el denominado "modo de subsistencia comunitario", hasta los característicos del *mercado* en el modo de "producción capitalista". Al abordar esta última cuestión, y dado que la cooperación internacional al desarrollo es hoy básica en muchos frentes de la intervención social, la exposición se amplía hacia los procesos de globalización económica, atendiendo a las nuevas desigualdades que el nuevo orden internacional, la mundialización, impulsa a escala planetaria.

Por último, el octavo capítulo, ofrece un recorrido teórico y conceptual a través del desarrollo de la "Antropología Política". Una de las aportaciones más importantes de la Antropología al estudio de la política ha sido el de la ampliación de lo considerado *político* por parte de otras disciplinas sociales que tenían como horizonte analítico las sociedades configuradas a partir de la emergencia de los Estado-nación. La Antropología tuvo que ir más allá al pretender analizar la realidad política de sociedades distintas a la occidental, y acudió a la comprensión de los vínculos de parentesco o a las acusaciones de brujería, como un importante mecanismo de control social, al tiempo que ampliaba el debate de los elementos definidores de toda organización política y de las distintas tipologías de los sistemas políticos. Todos estos desarrollos se explican aquí de una forma clara y coherente, siguiendo el hilo argumental de las principales perspectivas teóricas en Antropología, y señalando la pertinencia de los análisis antropológicos para

analizar lo político también en sociedades industrializadas y complejas.

Como vemos, en este manual de Introducción a la Antropología no están todos los temas posibles. Incluso en algunos capítulos se hecha de menos alguno de los conceptos más tradicionales de esta disciplina. Lejos de lo que podría parecer a simple vista, creo que es un acierto pedagógico, pues el hilo conductor que nos lleva de un tema a otro, el modo en que se hace hincapié en ciertos aspectos, es coherente con la

finalidad última de este texto: las prioridades formativas de estudiantes de Trabajo Social. De ahí también que cada capítulo contenga un glosario de conceptos básicos, una bibliografía de referencia y cuadros sintéticos que ayudan en la comprensión de los distintos aspectos que se abordan. Se trata pues de una herramienta útil para futuras y futuros profesionales del Trabajo Social, y de un texto repleto de sugerencias para pensar la realidad y actuar de un modo diferente.

INÉS ALBERDI Y NATALIA MATAS (2002):
LA VIOLENCIA DOMÉSTICA.
INFORME SOBRE LOS MALOS TRATOS EN ESPAÑA.
Barcelona, Colección Estudios Sociales n.º10,
Fundación La Caixa

BEATRIZ SANTAMARINA CAMPOS
DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA SOCIAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

La aparición de este informe sobre la violencia de género es una respuesta más ante la toma de conciencia de una cuestión que más allá de circunscribirse al espacio de lo doméstico es un problema social que requiere la toma de medidas urgentes ante la violación de los derechos humanos que sufren a diario millones de mujeres. La violencia doméstica presenta numerosas caras que van desde el maltrato psicológico hasta la agresión física, que la convierten en una de las lacras más pesadas de nuestra sociedad. La violencia ejercida contra las mujeres, bien sea simbólica, sexual, física o psíquica ha sido y es una práctica generalizada que pone de manifiesto la necesidad de cuestionar y de deconstruir nuestro sistema de cognición patriarcal. Un sistema que pese a la lucha feminista por la igualdad de géneros sigue manteniendo viejos códigos

que se translucen en el sexismo tanto explícito como implícito que permeabiliza a toda nuestra práctica cultural. De hecho, la invisibilidad de las mujeres ha sido una constante a lo largo de la historia y esa invisibilidad se ha extendido a todo lo que tuviera que ver con ellas. En este sentido, la violencia contra las mujeres no ha existido como problema hasta hace escasamente unos años porque dicha violencia era vivida en términos culturales como normalizada, algo que formaba parte de lo natural, tan evidente como necesaria e invisible.

El informe sobre la violencia contra las mujeres, que nos presentan Alberdi y Matas, comienza, como no podría ser de otro modo, recordándonos que para hacer frente a un fenómeno social es necesario, en primer lugar, reconocerlo y darle nombre. La ocultación de la

violencia de género, en sus múltiples facetas, ha sido una constante y tan sólo desde hace unos años se ha pasado a considerarla como un delito. Dicha forma de violencia responde a una construcción social basada en el código patriarcal que ha logrado presentar las distintas agresiones contra las mujeres como naturalizadas y normalizadas. Además, el hecho de que sucedan en el ámbito familiar, un espacio reservado a la privacidad, ha permitido ocultar sus diferentes manifestaciones. Así, no es posible establecer una evolución de la violencia doméstica por la falta de su representatividad que se traduce en la inexistencia de datos. Por otra parte, aunque por los numerosos casos que cada día son denunciados podríamos pensar que las agresiones van en aumento, parece que la situación actual responde a una nueva forma de conceptualizar la violencia contra las mujeres que, con su tratamiento legal, mediático y político está permitiendo que dicho problema salga a la luz.

Las autoras nos presentan el informe dividido en diez capítulos. En los primeros se define tanto la violencia de género como sus raíces históricas y culturales. A partir de la definición dada por la ONU, en 1995, sobre la violencia contra la mujer como "todo acto sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada", las autoras buscan la razón de ser de la violencia de género. La respuesta

se encuentra en la necesidad de los varones de tener bajo control a las mujeres. La práctica del patriarcado implica la dominación masculina y esta última está estrechamente vinculada a la violencia como un mecanismo básico de control. Así, la violencia contra las mujeres presenta toda una serie de características: es una violencia de género; es un rasgo social a la vez que un fenómeno individual; es resultado de una desigualdad de poder entre varones y mujeres, posee un carácter instrumental; es estructural e institucional, es ideológica; se encuentra en todas partes a la vez que afecta a todas las mujeres, es una construcción social; es tolerada socialmente; y, por último, pasa desapercibida y es difícil de advertir.

El origen está en el patriarcado; una forma de dominación y de organización social que implica el sometimiento de las mujeres. De tal forma que la violencia aparece como un recurso para mantener relaciones de poder asimétricas. El rechazo social contra la violencia se ha producido cuando se ha iniciado el proceso de deslegitimación del patriarcado, de ahí que sea ahora cuando sale a la luz la violencia contra las mujeres. Una violencia que tiene múltiples caras y que se presenta de diferentes formas, desde la violencia sexual (la violación, el acoso sexual, la violación como arma de guerra o el tráfico de mujeres) hasta la violencia en el ámbito familiar (violencia conyugal, matrimonio forzoso, incesto y abusos sexuales, crímenes en defensa del honor) pasando por otras formas de violencia cultural menos

agresivas y inadvertidas como el hostigamiento callejero o la imposición de cánones de belleza.

Después de definir y situar la violencia contra las mujeres, en los siguientes capítulos las autoras estudian la violencia doméstica, en la que se centra el informe. En el capítulo cinco se analizan las diferentes formas en que se manifiesta como son las agresiones físicas, psíquicas o sexuales con graves consecuencias sobre las mujeres no sólo físicas sino también psicológicas como el estrés postraumático, el síndrome de la mujer maltratada o la depresión. La violencia doméstica suele ser cotidiana y habitual, derivada de la desigualdad de géneros. Según Alberdi y Matas es el crimen encubierto más extendido del mundo y sirve como un instrumento de control y castigo. El sentido de culpa de las víctimas y la ausencia de culpa de los agresores junto con una percepción de una relación sin salida definen los rasgos más destacables de la violencia doméstica. Además, los mitos culturales que interpretan la violencia doméstica hacen que ésta se reduzca a un problema de orden público y salud pública. El hecho de considerar que dicha violencia la ejercen varones alcohólicos, drogadictos o desequilibrados hace que no se reconozca el verdadero alcance del problema. Por otro lado, es difícil cuantificar e intentar dar cifras sobre la violencia doméstica; el capítulo sexto nos acerca a ellas. Como se reconoce en el informe, el problema es la falta de datos, a menudo dispersos, escasos y fragmentados. Así, la mejor

forma de aproximarse a la realidad de la violencia doméstica es contar tanto con los datos oficiales de agresiones y denuncias como de las encuestas que en los últimos años han tratado de abordar la violencia contra las mujeres. Ambas fuentes nos ofrecen una primera radiografía sobre la violencia doméstica en nuestro país; una violencia que se reconoce y se hace palpable en las fuentes manejadas.

Los dos capítulos siguientes analizan, por un lado, el tratamiento jurídico de la violencia doméstica realizando una aproximación histórica y examinando las dificultades de estos delitos. La propia evolución de los códigos legales nos acerca a una mayor comprensión sobre violencia doméstica en nuestro país. La justicia debe contemplarse como un instrumento para combatir la violencia y las últimas reformas penales, si se aplican adecuadamente, podrán ser más eficaces contra estos delitos. Y por otro lado, se describen las distintas respuestas que se han dado a la violencia doméstica desde los distintos actores sociales como las asociaciones de mujeres, las administraciones públicas o los organismos internacionales. Además, se hace un repaso a los distintos planes y medidas que se han puesto en marcha para combatir la violencia doméstica, así como las principales demandas de las asociaciones de mujeres que persiguen garantizar la seguridad de las mujeres.

El capítulo noveno disecciona el tratamiento dado por los medios de comunicación a la violencia doméstica y su

repercusión en la opinión pública, así como las distintas etapas en el tratamiento de la misma y las campañas de concienciación. El saldo de este análisis es paradójico, ya que si bien los medios de comunicación han sido claves para dar a conocer el problema sacándolo a la luz, también son los responsables de ofrecer una imagen estereotipada de la violencia de género. De hecho, la imagen de la mujer ofrecida en los medios reproduce y refuerza la ideología patriarcal.

Por último, el capítulo diez recoge los debates actuales sobre la violencia doméstica y propone soluciones y alternativas a la misma. El camino para acabar con la violencia doméstica requiere una transformación de los valores sociales. En este sentido, las autoras consideran que es fundamental contar con los medios de comunicación como agentes claves en la transmisión de imágenes y valores. Asimismo, sostienen la

necesidad de establecer un sistema que permita una mayor información para disponer de datos específicos sobre la violencia contra las mujeres. Además, Alberdi y Matas creen que se debe conseguir que exista un rechazo social total frente a cualquier tipo de violencia, aplicar nuevos instrumentos penales más eficaces para combatir las agresiones, disponer de una verdadera educación en la igualdad y, por último, que deben existir tanto una voluntad como un compromiso político que conviertan la violencia doméstica en un problema social de primera magnitud.

Los primeros pasos hacia la sensibilización y concienciación de la opinión pública ya han comenzado. Informes como este contribuyen a estimular el debate y hacer más visible la trágica realidad de miles de mujeres que sufren a diario la sinrazón de la violencia de género.

A B S T R A C T S

Josep-Antoni YBARRA

Empleo y trabajo desde la perspectiva local

EMPLOYMENT AND WORK FROM A LOCAL PERSPECTIVE

The politics for occupation and employment must consider the local and territorial aspects of the fact. Other way, it will find it really difficult for the starting up. The reason for this is because the concepts of employment, occupation and labor have a local side/aspect which is important to know. On this paper we analyse the specific part of the local labor markets and we explain some of the general politics which would allowed to make it easier for the operation of these markets, permitting to them to reach really high levels of development in local territories.

Manuel GARCÍA FERRANDO y Pablo OÑATE RUBALCABA

El aprendizaje a lo largo de la vida y la ciudadanía europea

LIFELONG LEARNING AND THE EUROPEAN CITIZENSHIP

This paper presents the results of a research in which in depth interviews were conducted with high profile experts dealing with lifelong learning in seven European countries. Lifelong learning has become one of the key elements which will transform EU economy (and its society) into the most prosperous, developed and advanced in the world. The research has analyzed the opinion of the experts concerning the retrospective evolution, today's situation and the future development of lifelong learning in their countries. These pages constitute a first step of a more ambitious research in which the main elements of the common development and the foundations of an European Area of Lifelong Learning will be studied and analyzed.

Sonia AGUT NIETO, Rosa GRAU GUMBAU y José María PEIRÓ SILLA

Revisión de las tendencias en el estudio de necesidades de formación en contextos organizacionales

REVIEW OF TRENDS IN THE STUDY OF TRAINING NEEDS IN ORGANIZATIONAL CONTEXTS

In the last decades, the study about effective continuous training at organizations has become an interesting topic of research. Mostly authors agree that this training process has to embrace different phases. One of the most relevant phases for the success of this training is the first one, needs analysis. However, an extent variety of approaches to do this analysis exists, and many of them do not start out a clear conceptual delimitation of need. For this reason, the aim of this paper is to review and integrate the literature about the trends in the study of training needs at organisational settings.

Enrique CLAVER CORTÉS, José Luis GASCÓ GASCÓ, Antonio Enrique LÓPEZ RUIZ

La formación en la sociedad de la información: el caso de Telefónica de España
TRAINING IN THE INFORMATION SOCIETY: THE CASE OF "TELEFÓNICA DE ESPAÑA"

Guaranteeing collaborators employability without risking firm flexibility is an important challenge that human resources managers have to face at present. Policies focusing on change of attitudes and acceptance of change must be designed to achieve that employability, making employees responsible for their own successes. The challenge consists in developing a technical system that makes it easy for employees to overcome most of the difficulties they have in their jobs, thus enabling them to solve those problems which they have so far been unable to sort out and which they have had to transfer on to higher hierarchical levels. This paper analyses how information and communication technologies can favour this process and at the same time describes the efforts a large Spanish firm has made in this field.

Pilar GONZÁLEZ NAVARRO, Rosario ZURRIAGA LLORENS y Angel MARTÍNEZ MORENO

Aproximaciones al aprendizaje organizacional

APPROACHES TO ORGANIZATIONAL LEARNING

Organizational learning and, in particular, the analysis of the learning "in" and "of" the organizations, has become in the last years an issue of increasing interest based on, among all, the social, political, technological, and economic changes that current organizations have to face before competitive pressure. In spite of this recent interest, we can not say it is a new issue, because always that we talk about change, adaptation, routines, etc., we are talking more or less explicitly about learning. However, it is recently when the role of organizational learning has been conceptualised as the capacity that organizations have to understand their relationship with the environment and to answer correctly to it. This paper aims to mark the organizational learning out against individual learning, to systematize the different approach to organizational learning presents in the literature and their implications to the organizational practice.

Maria José CHAMBEL y José María PEIRÓ

Alteraciones en las prácticas de gestión de recursos humanos y violación del contrato psicológico: implicaciones para las actitudes y la intención de abandonar la organización de los empleados

CHANGES IN HUMAN RESOURCES MANAGEMENT PRACTICES AND VIOLATION OF THE PSYCHOLOGICAL CONTRACT: IMPLICATIONS FOR ATTITUDES AND PROPENSITY OF LEAVING THE ORGANIZATION BY THE EMPLOYEES

The present paper studies the changes in Human resources management (HRM) practices of six ceramic enterprises of the Region of Leiria (Portugal). These changes have been induced by the revision of the strategy of the companies produced as a response to environmental changes. The way the new HRM practices were introduced have produced in some cases a breach of psychological contract of employees while in others it was not the case. To study these phenomena, a mixed methodology that integrates qualitative and quantitative research techniques has been used. Results show that the companies where employees perceive a breach of psychological contract, when new HRM practices were introduced, have lower satisfaction and higher propensity to leave than the other ones. Discussion of the findings provides recommendations about the proper strategies to implement new HRM practices when they are indicated to adapt companies to environmental changes.

Lorenzo REVUELTO TABOADA y Rafael FERNÁNDEZ GUERRERO

Relación de las características demográficas y las percepciones del clima laboral con la satisfacción en el trabajo de los empleados públicos

DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND OCCUPATIONAL CLIMATE PERCEPTIONS: ITS RELATIONSHIP WITH PUBLIC EMPLOYEES SATISFACTION AT WORK

Performance of public administrations depends partially on competitive capacity of different economies. The behavior of these administrations and its production units seems more and more to its equivalents in private organizations. Public administrations are progressively integrating strategic management process for the development of its programs of modernization. Our work starts with a review of job satisfaction's theory and analyzes job satisfaction in public administrations of Valencia's autonomous region. Empirical work has studied correlations of organizational climate perceptions, over-education, seniority, and the condition of supervisor or not supervisor, with job satisfaction. Regression results of our investigation show that organizational climate perceptions and level of over-education have respectively a positive and a negative significant influence on job satisfaction

Key words: job satisfaction, organizational climate, over-education, public administration

Fernando J. PERIS, Marta PERIS ORTIZ y Carlos RUEDA ARMENGOT

Economía de las organizaciones y aportaciones de ordenación de incentivos a la función de recursos humanos

ORGANIZATIONAL ECONOMICS AND CONTRIBUTIONS OF INCENTIVE ORDERING TO THE FUNCTION OF HUMAN RESOURCES

Firstly, this work tries to show a brief reflection relating Organizational Economics and human resources. Next, three models about incentive ordering —corresponding Alchian & Demsetz (1972), Arruñada et al (1996) and Leibenstein (1982)— are discussed, as they are contributions to economic thinking that can add more content to the human resources function, particularly in aspects referring to complementary policies. Thirdly, we analyse some particular cases about incentives alignment based on human resources literature. Finally, intrinsic motivation is presented as the most complete incentives ordering form that is always present —in a certain level— when the work is complex and we must order incentives.

Sonia AGUT NIETO es Profesora Ayudante en el Departamento de Psiquiatría y Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia (Campus de Espinardo. Edificio Luis Vives. 30100 Espinardo, Murcia). Sus principales líneas de investigación son el estudio de las competencias directivas en organizaciones turísticas, la formación continua y en especial y el análisis de necesidades de competencias.

Enrique CLAVER es catedrático de organización de empresas de la Universidad de Alicante. Sus líneas de investigación comprenden la dirección estratégica y sus implicaciones en los negocios. Ha publicado en revistas como: *Information & Management*, *Total Quality Management*, *Journal of High Technology Management Research*, *Corporate Communications: An International Journal*, *Information Technology & People*, *Logistics Information Management Journal*, *International Journal of Value-Based Management*, *International Journal of Public Sector Management*, *International Journal of Educational Management and Business Process Management Journal*.

Maria JOSE CHAMBEL es Doctora en Psicología y profesora de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones de la Universidad de Lisboa. Ha trabajado en diversos proyectos de investigación sobre cambio organizacional, clima de equipos de trabajo y estrés laboral.

Rafael FERNÁNDEZ GUERRERO doctor en Economía y Profesor titular del Departament de Direcció d'Empreses de la Universitat de València, es miembro de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa y de la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE), federada en la International Federation of Scholarly Associations of Management (IFSAM), entidad de la que ha sido secretario y miembro del consejo de dirección. Ha sido director de la Escuela Universitaria de Graduados Sociales. Como investigador

responsable ha participado en proyectos como *Organizaciones que gestionan servicios de apoyo a personas. Una aproximación sectorial* —financiado por la Unión Europea— y *Estudio, análisis e investigación de iniciativas empresariales impulsadas por jóvenes*, financiado por Generalitat Valenciana. Entre sus publicaciones destacan *Organización y Métodos de Trabajo: Dirección de la Producción y Recursos Humanos* (1998) y *Servicios de apoyo a personas: Aportaciones a la gestión y desarrollo de las empresas de economía social del sector* (1999).

Manuel GARCÍA FERRANDO es Catedrático de Sociología de la Universidad de Valencia. Ha sido profesor en la Universidad de California San Diego y en la Universidad de Yale (EEUU), y en la Universidad Complutense y Autónoma de Madrid. Así mismo ha sido Jefe del Gabinete Técnico del Instituto de Opinión Pública y del Centro de Investigaciones Sociológicas. Es autor de *Sobre el Método* (1979), *Socioestadística* (1987), *El análisis de la realidad social* (1988), *Posmodernidad y autonomía. Los valores de los valencianos* (2000; con A. Ariño), Igualmente, ha escrito más de 70 capítulos de libro y artículos de revista especializadas. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación con financiación pública y competitiva, y ha dirigido un buen número de tesis doctorales.

José Luis GASCÓ GASCÓ es profesor titular de organización de empresas de la Universidad de Alicante. Sus actuales líneas de investigación incluyen la dirección de recursos humanos y la gestión de organizaciones públicas. Ha publicado en revistas como: *Revue Internationale P.M.E.*, *Direction et Gestion des Entreprises*, *Corporate Communications: an International Journal*, *The International Journal of Public Sector Management*, *Business Process Management Journal*, *Total Quality Management*, *Information Technology and People*, or *Logistics Information Management*.

Pilar GONZÁLEZ NAVARRO es Doctora en Psicología y Profesora titular de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Forma parte de la UIPOT (Unidad de Investigación sobre Psicología de las Organizaciones y del Trabajo). Ha participado en actividades de formación y consultoría en diversas instituciones y empresas públicas y privadas.

Rosa GRAU GUMBAU. Es Catedrática de Escuela Universitaria de Psicología Social. Sus principales líneas de investigación son la formación continua en distintos sectores económicos y en especial, en organizaciones que introducen innovación tecnológica. Dpto. de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I. Campus de Riu Sec. 12071 Castellón.

Antonio Enrique LÓPEZ RUIZ es ingeniero de telecomunicaciones y profesor asociado de organización de empresas de la Universidad de Alicante. Ha ocupado diversos puestos de responsabilidad en el Grupo Telefónica: Dirección de Relaciones Laborales, Director de Recursos Humanos, Asesor Senior, etc.

Angel MARTINEZ MORENO es Psicólogo y Profesor Asociado del Área de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Ha desempeñado diferentes cargos directivos en la administración local y en la empresa privada. Actualmente es consultor independiente en el ámbito de los Recursos Humanos y proyectos.

Pablo OÑATE RUBALCABA es profesor Titular de Ciencia Política y de la Administración en la Universidad de Valencia. Ha sido profesor e investigador visitante en la Universidad de Georgetown (EEUU), Oxford, London School of Economics and Political Science y Essex (Gran Bretaña), Xalapa (México), Gabriel René Moreno (Bolivia), y Autónoma de Madrid. Es autor de *Consenso e ideología en la transición política española* (1998), *Parlamento y opinión pública en España* (1999; con I. Delgado y A. Martínez), *Análisis de datos electorales* (1999; con F. Ocaña) y *Sistemas políticos del mundo* (2002; con P. Chavarrí e I. Delgado). Igualmente, es autor de más de una treintena de capítulos de libro y de artículos de revistas especializadas. En los últimos años ha colaborado con instituciones educativas, realizando diversos informes y dictámenes relacionados con la educación superior en el marco de la Unión Europea.

José María PEIRÓ SILLA es Catedrático de Universidad de Psicología Social en la Universitat de València y Director de la UIPOT (Unidad de Investigación de Psicología de las Organizaciones y del Trabajo). Es editor asociado del *European Journal of Work and Organizational Psychology* y *President elect* de la *Division of Organizational Psychology* de la *International Association of Applied Psychology*. Ha escrito numerosos trabajos científicos nacionales e internacionales sobre formación continua en distintos sectores económicos y su papel en el mercado laboral actual y futuro. Dpto. de Psicobiología y Psicología Social. Facultad de Psicología. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46.021 Valencia.

Fernando J. PERIS es licenciado en Ciencias Económicas y Doctor en Organización de empresas por la Universitat de València y profesor en esta Universidad, desde 1977. Ha desempeñado diferentes cargos de gestión universitaria, siendo director de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales entre 1990 y 1993. Entre las publicaciones de sus últimos años figuran artículos en la Revista Europea de Economía y Empresa, Economía Industrial, Instituto de Estudios Financieros y *Quality Science*, así como diversos capítulos en libros internacionales y

nacionales, y un libro reciente sobre Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones. La línea de investigación seguida corresponde al estudio de la dimensión organizativa de la empresa, donde convergen Economía de las Organizaciones, Teoría y Diseño Organizativo, Recursos Humanos y Gestión de la Calidad.

Marta PERIS ORTIZ es licenciada en Ciencias Económicas por la Universitat de València. Desarrolla su labor docente en Florida Unversitaria —Centro adscrito a la Universitat de València— desde el año 1994. Ha participado en múltiples congresos y ha publicado diferentes artículos y capítulos de libro. Colabora habitualmente con el profesor F.J. Peris.

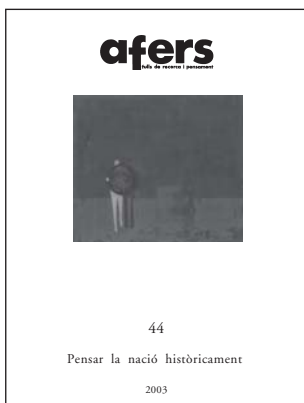
Lorenzo REVUELTO TABOADA es profesor Titular de Escuela Universitaria en el Departamento de dirección de empresas de la Universidad de Valencia. Su trabajo tanto en el ámbito docente como en el investigador se ha centrado en dos campos básicos: el análisis estratégico y la dirección de recursos humanos. Especial atención han recibido los temas relacionados con el análisis de grupos estratégicos y con la problemática de la implicación y satisfacción de los trabajadores desde la perspectiva de la Dirección Estratégica. Esta dedicación ha tenido como resultado la publicación de diversos trabajos, así como la participación en actividades formativas, no sólo en el ámbito de la Universidad, sino también en el de la empresa y las Administraciones Públicas.

Carlos RUEDA ARMENGOT es licenciado en Ciencias Económicas y Doctor en Organización de empresas por la Universitat de València. Es profesor del área de Organización de Empresas desde el año 1994, desarrollando actualmente su docencia en la Universidad Politécnica de Valencia. Ha participado en múltiples congresos y colabora habitualmente con el profesor F.J. Peris.

Josep-Antoni YBARRA es Catedrático de Universidad en la Universidad de Alicante en el Departamento de Economía Aplicada y Política Económica. Ha sido profesor visitante en las Universidades de Johns Hopkins (Baltimore-USA), Bologna y Modena (Italia), l'Ecole des Mines (Paris-Francia) y en El Colegio de la Frontera Norte (Tijuana-México). Sus investigaciones giran en torno de tres campos de interés: el trabajo, la economía regional/industrial y el mundo islámico/mediterráneo. Algunas publicaciones indicativas de su trabajo son: 1991, *Industrial districts and the Valencian community*, Genève: International Institute for Labour Studies-International Labour Organisation; 1992, *La Méditerranée Economique. Premier rapport general sur la situation des rivarains au debut des années 90*, París: Economica-Centre d'Economia et de Finances Internationales-

Conseil Régional Provence, Alpes, Côte d'Azur (en colaboración); 1998; *Economía Sumergida. El estado de la cuestión en España*, Murcia, Unión General de Trabajadores (editor). Actualmente es el coordinador académico del *I Forum Norte-Sur* de la Xarxa Universitària Joan Lluís Vives a celebrar en el otoño de 2003.

Rosario ZURRIAGA LLORENS es Doctora en Psicología y Catedrática de Escuela Universitaria de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Es integrante de la UIPOT (Unidad de Investigación sobre Psicología de las Organizaciones y del Trabajo). Ha participado en actividades de formación y consultoría en diversas instituciones y empresas públicas y privadas.



afers

fulls de recerca i pensament

Revista fundada per Sebastià GARCIA MARTÍNEZ

Director: Manuel ARDIT LUCAS

Cap de redacció: Vicent S. OLMOS I TAMARIT

Consell de redacció: Joan BADA I ELIAS, Evarist CASELLES I MONJO, Agustí COLOMINES I COMPANYYS, Ferran FABREGAT I COSME, Josep FERRER I FERRER, Pere FULLANA I PUIGSERVER, Joan IBORRA I GASTALDO, Antoni QUINTANA I TORRES, Vicent L. SALAVERT I FABIANI, Josep M. TORRAS I RIBÉ, Josep TORRÓ I ABAD, Pau VICIANO I NAVARRO

XVIII:44 (2003) Pensar la nació històricament

Agustí COLOMINES I COMPANYYS: Pensar la nació històricament / Albert GHANIME: El federalisme de Francesc Pi i Margall / Josep PICH I MITJANA: L'evolució política i ideològica de Valentí Almirall i Llozer (1841-1904) / Rafa ROCA RICART: Teodor Llorente. Del provincialisme al regionalisme valencianista / Jordi BOU I ROS: Joan Mañé i Flaquer i el discurs conservador català. Regeneració o conservació? / Benjamí MONTSERRAT: Jaume Collell i el catalanisme catòlic / Ferran ARCHILÉS: Contra «el fermaler verí centralista». Gaetà Huguet i les possibilitats i els límits del federalisme al País Valencià / Antoni MARIMON RIUTORT: Lluís Martí Ximenis. En els orígens de l'esquerra nacionalista a Mallorca / Gregori MIR: Miquel dels Sants Oliver i el primer nacionalisme a les Illes Balears / Josep ANDRÉS PÉREZ: El federalisme de Vicent Blasco Ibáñez i la qüestió valenciana

Postscriptum: Xavier SIERRA LABRADO: Josep Lluís Blasco (1940-2003)

Recensions: Antoni GAVALDÀ, Josep PICH I MITJANA, Eva SERRA I PUIG, Núria SALES, Joan VERDEGAL

Ressenyes culturals: August MONZON I ARAZO

Notes: Núria SALES

English Summaries / Publicacions rebudes

editorial afers

Informació i subscripcions: Editorial Afers, s.l. / Apartat de Correus 267
46470 Catarroja (País Valencià) / tel. 961 26 86 54 / fax: 961 27 25 82
E-mail: afers@provicom.com / <http://www.provicom.com/afers>

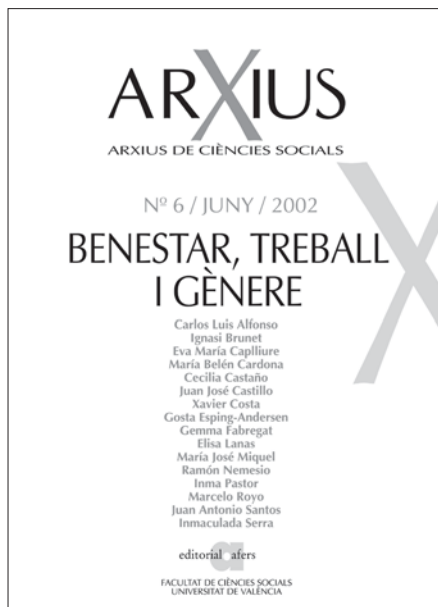
el contemporani 26

arts història societat

Pilar PARCERISAS: La poesia de Santi Pau ¶ editorial: Alfons Cucó ¶ plaersdemavida: Isidre MARTÍNEZ MARZO: Pujada i descens a la Torre de Babel / Enric PUJOL: El retorn del minotaure ¶ intervencions: Xavier DíEZ: Noves perspectives per a una historiografia sobre anarquisme / Carmen RIU DE MARTÍN: Dues actituds contrastades. Unamuno i d'Ors / Agustí COLOMINES I COMPANYYS: Historiografia i modernitat / Eva CAMPAMÀ PIZARRO: Aileen Palmer. Una dona australiana a la Guerra Civil espanyola / Vicent RAGA: De l'«antimodernisme» a la «desconstrucció» ¶ diàlegs: Vicent OLMOS & Vicent SOLER: Història i país. Entrevista a Alfons Cucó / Yanic VIAU: El Quebec, un país amb futur. Entrevista a Gérard Bouchard ¶ arts: Manel OLLÉ: Els nous cinemes xinesos / Francesc FOGUET I BOREU: Carel Kapek o el compromís ineludible ¶ assaigs & estudis: Graham POLLOCK: La teoria de la societat civil i l'euronacionalisme / Xavier BALLESTER & Adrià CHAVARRIA: Joan Crexells. La memòria d'un clàssic / Manel PÉREZ NESPEREIRA: La crisi de la fi de segle a l'Ateneu Barcelonès / Joan Ramon RESINA: Nacionalisme i antinacionalisme. Jocs semàntics per a la definició de l'Estat democràtic ¶ d'arreu: Carlo GINZBURG: De la comèdia a *El Príncep* / Philippe GARDY: Centaures i quimeres. A l'entorn de la literatura occitana ¶ ressenyes: Jordi CARRIÓN: Llegir realment Celan / Jaume PÒRTULAS: Autobiografia de Jean Bollack / Enric SÒRIA: Bellesa i rigor de la traducció / Francesc FOGUET I BOREU: L'arsenal del teatre de l'oprimit / Francesc FOGUET I BOREU: El compromís de l'actor / Giovanni C. CATTINI: «...Formidabili quegli anni...» o de la ruptura catalana / Teresa ABELLÓ GÜELL: L'anarquisme en els seus documents / Àngel CASALS: Tretze lliçons d'història ¶ la tria...: BARDI-NOVI: Somia el cine de ciència-ficció amb Philip K. Dick? / Eusebi ORELLANA: La vida bèstia: relats esfereïdors dels aiguamolls / Albert MESTRES: La vida de la lletra morta / Emili EMILIÓ: Poesia gascona: flors que fan estiu / Oriol PÉREZ I TREVIÑO: Vivaldi i Savall: una aposta radical / Albert MESTRES: Quan els catalans eren Espanya ¶ breus ¶ abstract

Editorial Afers / Centre d'Estudis Històrics Internacionals (Universitat de Barcelona)
Editorial Afers / Apartat de Correus 267 / 46470 Catarroja (País Valencià) / Telèfon 961 268 654 / Fax: 961 272 582 / e-mail: afers@provicom.com • Exemplar solt 8,00 euros / Subscripcions: vegeu Butlleta
<http://www.provicom.com/afers>

ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS



SUMARI NÚMERO 6 (2002)

BENESTAR, TREBALL I GÈNERE

- GOSTA ESPING-ANDERSEN: El futuro de las políticas para las personas mayores en Europa
- JUAN JOSÉ CASTILLO: De aquellos polvos vienen estos lodos: el trabajo en España veinte años después del Estatuto
- ANTONIO SANTOS ORTEGA: *Blanquear* el paro: el espejismo del pleno empleo
- IGNASI BRUNET I INMA PASTOR: Aproximacions teòriques a la inserció laboral dels joves
- CECILIA CASTAÑO COLLADO: Economía, sociedad y mujeres: tecnología y cambios ocupacionales
- M.^a BELÉN CARDONA RUBERT Y ELISA LANAS MEDINA: El acceso al empleo de la trabajadora emba-razada
- CARLOS L. ALFONSO MELLADO Y GEMMA FABREGAT MONFORT: Igualdad y discriminación de género en la negociación colectiva
- INMACULADA SERRA YOLDI: Participación política y género: Una aproximación al caso valenciano
- MARCELO ROYO VELA, MARÍA JOSÉ MIQUEL ROMERO Y EVA CAPLLIURE GINER: La publicidad como reflejo de la realidad social: un análisis descriptivo de los roles de género y sexismo en la publicidad en revistas en el último año del siglo xx
- RAMÓN NEMESIO: Algunos “inveterados errores” en el análisis de las organizaciones. Papel y utilidad de una perspectiva de conflicto
- XAVIER COSTA: La integración de los inmigrantes en la Fiesta de las Fallas

Intercanvis: Departament de Sociologia i Antropologia Social / Universitat de València / Facultat de Ciències Socials / Edifici Oriental / Avinguda dels Tarongers, s/n. / 46022València / tel.: 96 382 84 54 / fax: 96 382 84 50

Subscripcions: Editorial Afers, s.l. / La Llibertat, 12 / Apartat de Correus 267 / 46470 Catarroja (País Valencià) / tel.: 96 126 86 54 / fax: 96 127 25 82 / E-mail: afers@provicom.com

ARXIU DE CIÈNCIES SOCIALS



SUMARI NÚMERO 7 (2002)

LA SOCIETAT VALENCIANA 2002

- VICTORIA BELIS I AMPARO MORENO: Evolución del sistema de servicios sociales en la Comunidad Valenciana
- SALVADOR VIVAS LÓPEZ Y RAFAEL FERNÁNDEZ GUERRERO: El proceso de transformación de la prestación de servicios en el área de servicios sociales: un análisis desde la teoría de recursos y capacidades
- MIGUEL TORREJÓN: La innovación tecnológica en la economía valenciana
- SALVADOR VIVAS LÓPEZ, SANTIAGO CANTARERO SANZ Y JOSÉ MANUEL COMECHE MARTÍNEZ: Incidencia, implantación y gestión de las actividades de innovación en las PYMES de la Comunidad Valenciana
- JOSEP BANYULS, ERNEST CANO, JOSEP VICENT PICHER Y AMAT SÁNCHEZ: El "model" valencià d'ocupació
- JOAN RAMON SANCHIS PALACIO Y VANESSA CAMPOS CLIMENT: El agente de desarrollo local y las políticas activas de empleo. Estudio empírico aplicado a la Comunidad Valenciana y su comparación con el resto de España
- GUILLERMO RODRÍGUEZ PASTOR: La negociación colectiva en la Comunidad Valenciana
- JOSÉ NÁCHER, AURORA PEDRO Y ROSA M. YAGÜE: Economía y política del turismo en la Comunidad Valenciana
- ERNEST GARCIA: Desenvolupament i sostenibilitat al País Valencià: signes de deriva
- RAFAEL CASTELLÓ I JUAN RAMÓN MARTÍNEZ: Els reptes demogràfics de la societat valenciana
- RAFAEL XAMBÓ: Los medios de comunicación en el País Valencià
- PAU RAUSELL I SALVADOR CARRASCO: Cultura y producción simbólica en la Comunidad Valenciana. Un análisis sectorial e implicaciones territoriales
- GONZALO ANAYA SANTOS, JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR, ANTONIO BENEDITO CASANOVA, MARA CABREJAS HERNANDEZ, FRANCISCA PURA DUART SOLER, FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBÓN, AMELIA OLGA QUIÑONES, JOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ VICTORIANO: La quiebra del sistema dual en el sistema educativo del País Valencià: algunas reflexiones desde la sociología de la educación

Intercanvis: Departament de Sociologia i Antropologia Social / Universitat de València / Facultat de Ciències Socials / Edifici Oriental / Avinguda dels Tarongers, s/n. / 46022València / tel.: 96 382 84 54 / fax: 96 382 84 50

Subscripcions: Editorial Afers, s.l. / La Llibertat, 12 / Apartat de Correus 267 / 46470 Catarroja (País Valencià) / tel.: 96 126 86 54 / fax: 96 127 25 82 / E-mail: afers@provicom.com

Arxius de Sociologia

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ 2003

Vull subscriure'm a la revista *Arxius de Ciències Socials* (1 número) / El pagament el satisfaré mitjançant: taló a nom d'*Editorial Afers, S.L.* (en rebre la factura), o pagament bancari anual (completeu la butlleta adjunta)

Subscripció: Estat espanyol: particulars, 18 €, institucions, 22 € / Estranger: particulars, 22 €, institucions, 25 € / Exemplar endarrerit: Estat espanyol, 9'50 €, estranger, 11'50 € (en el cas de voler números endarrerits, indicar quins).

Nom/*First name*: _____ Cognoms/*Name*: _____
N.I.F.: _____ Edat/*Age*: _____ Població/*Town*: _____
País/*Country*: _____ Domicili/*Address*: _____
Codi Postal/*Postal Code*: _____ Comarca: _____
Telèfon: _____ Fax: _____ E-mail: _____

Firma: _____

BUTLLETA DE PAGAMENT BANCARI

Banc/Caixa d'Estalvis: _____
Sucursal: _____

Codi Compte Client												
Entitat bancària				Oficina			D.C.		Núm. de Compte			

Domicili sucursal: _____ Població: _____

Comarca: _____ Codi Postal: _____

Titular del compte: _____ N.I.F.: _____

Senyor director: A partir d'ara heu de carregar en el meu compte els rebuts que al meu nom us siguin presentats per l'*Editorial Afers, S.L.*

Us saluda atentament

Firma

Data: _____

En/Na: _____

Domicili: _____ Població: _____

Ompliu la butlleta, proveu les dades, retalleu-la o fotocopieu-la i envieu-la a:
Editorial Afers, S. L. / La Llibertat, 12 / Apartat de Correus 267 / 46470 Catarroja (País Valencià)
tel.: 961 26 86 54 / fax: 961 27 25 82 / E-mail: afers@provicom.com