



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

FACULTAD DE ECONOMÍA

Departamento de Dirección de Empresas
Juan José Renau Piqueras

TESIS DOCTORAL

***EFFECTOS DEL CAPITAL PSICOLÓGICO
EN EL COMPORTAMIENTO INNOVADOR***

PRESENTADA POR:

Guillermo Buenaventura Vera
Universidad Icesi

DIRIGIDA POR:

Dr. Joaquín Camps Torres
Profesor Titular de Universidad
Departamento de Dirección de Empresas

Dr. Rafael Fernández Guerrero
Catedrático de Escuela Universitaria
Departamento de Dirección de Empresas

Valencia, 24 de Octubre de 2013

AGRADECIMIENTOS

El logro académico máximo que representa culminar la Tesis Doctoral es para mí un motivo de satisfacción, pero, ante todo, de inmensa gratitud para con las personas que me acompañaron en esta ardua pero valiosa tarea. Gracias:

Dr. Joaquín Camps, mi Director de Tesis, soporte fundamental y eje de este trabajo, por su excelente guía, trato personal y generosidad profesional. Además de mi gratitud, cuenta con mi profunda admiración por su excelente capacidad investigadora, y su claridad y precisión de conceptos y su gran responsabilidad profesional.

Dr. Rafael Fernández, a quien considero gestor del formidable talante del Departamento de Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia, porque con su trato cálido y su extraordinaria generosidad, además de ser mi Codirector de Tesis, me ha honrado con su relación personal cercana, convirtiéndose en un valioso soporte de confianza.

Dr. José Pla, Director del Doctorado, porque además de coordinar exitosamente el programa que cursamos, con su constante animación hizo que mi compromiso de terminar la Tesis Doctoral fuera verdaderamente sólido.

A mis profesores del Doctorado, porque todos, sin excepción, contribuyeron, con su profundo conocimiento y excelente exposición, a que abordara temas y estudios desconocidos hasta entonces.

A los profesores del Departamento de Dirección de Empresas de la Universidad de Valencia, por su acogida y afecto en mis estancias en su departamento, durante fases del desarrollo de la Tesis.

Al Rector y directivos de la Icesi, Universidad en donde trabajo, por el apoyo a los programas de formación de profesores, mediante los cuales abordamos este logro. En especial al Dr. Héctor Ochoa, Decano de la Facultad de Administración y Economía, por brindarme la extraordinaria oportunidad de cursar este programa doctoral.

A mi familia; a mi esposa Gloria, por tener la capacidad de soportar mis ausencias debidas a las estancias en Valencia, y también mis contrariedades propias de un trabajo como este, y no obstante, animarme sólidamente. A mis hijos, Guillermo Andrés, Gloria María, Daisy Carolina y Andrea Catalina, porque siempre me acompañaron con su sentimiento y especial afecto.

Como soy un creyente, debo expresar mi testimonio de gratitud espiritual con Dios, a Quien siempre rogué su ayuda e intersección en este trasegar.

Guillermo Buenaventura, Julio de 2013

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1	
LA TEORÍA DE RECURSOS Y CAPACIDADES Y LOS CONSTRUCTOS DEL ESTUDIO	23
1.1 Antecedentes Económicos de la Teoría de Recursos y Capacidades	24
1.2 La Teoría de Recursos y Capacidades y la Dirección Estratégica	29
1.3 La Teoría de Recursos y Capacidades en su enfoque Moderno	32
1.3.1 Recursos y Capacidades	32
1.3.2 Los Recursos	35
Activos Tangibles	37
Recursos Físicos (Capital Físico	37
Recursos Financieros (Capital Financiero)	37
Activos Intangibles	38
Recursos Humanos	38
Recursos Organizativos	38
Recursos Comerciales	38
Recursos Tecnológicos	38
El Capital Intelectual Como Recurso	39
Capital Humano	40
1.3.3 Las Capacidades	41
1.3.4 Capacidades Dinámicas	43
Procesos	46
Posicionamiento	46
Trayectoria	46
1.3.5 Las Competencias	46
Categorización de las Competencias	49
Competencias Directivas	49
Competencias en los Inputs Recursos	49
Competencias de Transformación	49
Competencias Basadas en los Outputs	50
Jerarquización de las competencias	50
Competencias Distributivas Estáticas o de Primer Nivel	50
Finanzas	50
Producción	50
Marketing	51
Competencias Distintivas de Coordinación y Cohesión de Segundo Nivel	51
Competencia Distintivas Directivas	52
Competencias Distintivas Tecnológicas	52
Competencias Distintivas Organizativas	53
Correspondencia Distintivas en Recursos Humanos	53
Competencias Distintivas Dinámicas o de Innovación	54
1.3.6 Hacia la Ventaja Competitiva	54
Sostenibilidad de la ventaja Competitiva	54
De la Ventaja Competitiva Hacia Los Beneficios	57

1.4 Relación entre la Teoría de Recursos y Capacidades y los Factores Involucrados en la Investigación	58
CAPÍTULO 2	
CAPITAL PSICOLÓGICO	63
2.1 Introducción	63
2.1.1 El Capital Psicológico en Perspectiva	63
2.1.2 El Significado del Capital Psicológico	65
2.2 La Investigación Sobre el Capital Psicológico	66
2.3 Los Elementos del Capital Psicológico	68
Auto-Eficacia	68
Esperanza	69
Optimismo	71
Resiliencia	72
2.4 Capital Psicológico Total	75
2.5 Validez del Constructo Capital Psicológico	76
2.6 Desarrollo del Capital Psicológico	79
2.7 Medición de Capital Psicológico (PCQ)	83
2.8 Implicaciones del capital Psicológico	84
CAPÍTULO 3	
APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL	87
3.1 Introducción	88
3.2 Relevancia del Aprendizaje en la Organización	91
3.3 Aprendizaje Organizacional, Organización del Aprendizaje y Organizaciones que Aprenden	95
3.4 Modelos de Aprendizaje Organizacional	99
3.4.1 Modelos de Estado	100
3.4.2 Modelos Dinámicos	104
Modelo Espiral	104
Modelos en Procesos	108
Modelo de las 4i	110
Modelo Multidimensional	113
3.5 Capacidades de Aprendizaje Organizacional	115
3.5.1 Aprendizaje Organizacional y Capacidad de Aprendizaje Organizacional	115
3.5.2 Modelo de Shoid et al.	117
3.5.3 Modelo de Chiva y Alegre	123
3.5.4 Modelo de Jerez-Gómez et al.	125
3.6 Aprendizaje Grupal	130
CAPÍTULO 4	
TMX- TEAM MEMBER EXCHANGE	133
4.1 La Naturaleza del TMX	135
4.2 Comportamientos en el Equipo	137
4.2.1 Confianza y Compromiso	138
4.2.2 Cohesión	140
4.2.3 Comunicación y Conocimiento	142
4.2.4 El Rendimiento y La Capacidad de Integración de Conocimiento	144

4.3	El Compromiso	146
4.3.1	El TMX y el Compromiso de Equipo	146
4.3.2	La Identificación de Equipo	147
4.4	Especificaciones de las Metas	148
4.5	La Función Control bajo el TMX	149
4.5.1	El Control por Pares	149
4.5.2	Control Racional y Control Normativo	150
4.6	Intercambios	153
4.6.1	Calidad del Intercambio en el Diseño del Rol en el Equipo	153
4.6.2	Calidad del Intercambio en el Funcionamiento del Equipo	155
4.7	Desempeño del Equipo	156
4.7.1	El Intercambio de Conocimiento y el Rendimiento del Equipo	156
4.7.2	El Efecto de la Diferenciación del TMX	157
4.7.3	Desempeño y Composición del Equipo	158
 CAPÍTULO 5		
INNOVACIÓN Y COMPORTAMIENTO INNOVADOR		161
5.1	Introducción	163
5.2	El Proceso de Innovación en la Organización	165
5.2.1	Actividades Innovadoras y Fuentes de Innovación	165
5.2.2	Mecanismos de Innovación	167
5.3	Modelos de Innovación	171
5.3.1	El Ciclo de Vida de la Innovación	172
5.3.2	Modelando la Innovación en Productos	174
5.3.3	Modelos Sobre el Desarrollo de la Competencia Innovación	181
	Modelo de Comportamiento Innovador Individual	181
	Modelo del Comportamiento Innovador de los Colaboradores	183
	Modelo Relacional de los Procesos Organizacionales y el Comportamiento Innovador Individual	186
	Modelo de Recursos para el Comportamiento Innovador	187
	Modelo de Comportamiento de Trabajo Innovador	190
5.4	El Comportamiento Innovador y Su Medición	192
5.4.1	De la innovación en la empresa hasta el comportamiento innovador Individual	193
5.4.2	Medición del comportamiento Innovador	196
 CAPITULO 6		
DESARROLLO DE UN MODELO RELACIONAL ENTRE EL CAPITAL PSICOLÓGICO Y EL COMPORTAMIENTO INNOVADOR		199
6.1	Aproximación General	201
6.2	Capital Psicológico y Comportamiento Innovador	202
6.3	Capital Psicológico y Aprendizaje Organizacional	207
6.3.1	Compromiso Gerencial y PsyCap del Líder	208
6.3.2	Perspectiva de Sistemas y PsyCap	209
6.3.3	Apertura y Experimentación	210
6.3.4	Transferencia de conocimiento e Integración y PsyCap del Líder	211
6.4	Capital Psicológico y TMX	214
6.5	Capacidad de Aprendizaje Organizacional y Comportamiento Innovador	218

6.5.1 La Generación de la Idea en el IWB y la Apertura y Experimentación del OLC	220
6.5.2 La Promoción de la Idea en el IWB y la OLC	221
6.5.3 La Realización de la Idea en el IWB Y la Perspectiva de Sistemas de la OLC	223
6.5.4 La Relación entre los constructos IWB y OLC en conjunto	223
6.6 TMX y Comportamiento Innovador	226
6.6.1 Relación entre los constructos TMX y IWB en formal global	226
6.6.2 Relación entre TMX y IWB a partir de las fases de este	228
CAPITULO 7	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	232
7.1 Presentación	233
7.2 Diseño de la Presentación	234
7.2.1 Tipo de Investigación	234
7.2.2 Método de Investigación	235
7.3 El Sujeto de Aplicación del Estudio	237
7.3.1 Las Unidades de Observación	237
7.3.2 El Sistema de Información para la presente Investigación	238
7.4 Las Variables del Estudio	240
7.4.1 Tipos de Variables	240
7.4.2 Las Variables del Estudio	241
7.4.3 Medición de las Variables: las escalas	243
7.4.4 Las escalas del Estudio	245
7.5 Diseño Trabajo de Campo	253
7.5.1 Traducción y adecuación de las escalas	253
7.5.2 Las medidas de las escalas	254
7.5.3 El Cuestionario	254
7.5.4 Las Respuestas	255
7.6 Diseño de Contraste	255
7.6.1 Validez y Confiabilidad de los instrumentos	255
7.6.2 Métodos Estadísticos	257
CAPÍTULO 8	
CONTRASTE ESTADÍSTICO Y HALLAZGOS EMPÍRICOS	263
8.1 Presentación	265
8.2 Análisis Factorial	266
8.3 Análisis Factorial Confirmatorio, CFA	268
8.4 Ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales, SEM	273
8.5 Análisis de la Mediación de variables	276
8.6 Resumen de los Hallazgos Empíricos	279

CAPÍTULO 9	
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL	281
9.1 Comentario Inicial	283
9.2 Aportaciones Académicas	284
9.3 Aportaciones Profesionales	286
9.3.1 Desempeño, Innovación y PsyCap	286
9.3.2 Innovación, OLC y TMX	287
9.4 Limitaciones del Estudio y Futuras Investigaciones	289
ANEXOS	293
ANEXO 1 - ACUERDOS Y PERMISOS	295
ANEXO 2 - INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN EN CALI	297
ANEXO 3 - CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN	299
ANEXO 4 - GLOSARIO	306
BIBLIOGRAFÍA	307

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág
Figura 1.1 El Proceso de expansión del capital.	60
Figura 2-1 Representación de “Recuperarse e ir más allá”.	73
Figura 2-2 Estado Rasgo en Constructo.	78
Figura 3-2 Dinámica del Modelo Espiral.	104
Figura 3-3 Modelo de las 4i.	111
Figura 3-4 Modelo de Jerez-Gómez et al.	114
Figura 3-5 Modelo de Dimensiones de la Capacidad de aprendizaje.	118
Figura 3-6 Modelo de Capacidad de Aprendizaje.	123
Figura 3-7 Modelo de Medición de la Capacidad de Aprendizaje.	130
Figura 5-1 El Proceso de Innovación.	167
Figura 5-2 El Mecanismo Lineal de la Innovación.	169
Figura 5-3 El Mecanismo por Etapas de la Innovación.	170
Figura 5-4 El Proceso de Gestión de la Innovación.	171
Figura 5-5 Innovación y Ciclos de Vida.	173
Figura 5-6 El Enfoque de Red de Comunicaciones para Innovar.	176
Figura 5-7 Desarrollo de Secuencias y Traslapados.	179
Figura 5-8 Modelo de Secuencias de Productos.	181
Figura 5-9 Modelo de comportamiento Innovador Individual.	182
Figura 5-10 Modelo de Comportamiento Innovador de Colaboradores.	184
Figura 5-11 Modelo de los Procesos Organizacionales.	186
Figura 5-12 Modelos de Recursos Organizacionales.	189
Figura 5-13 Modelos de comportamiento de Trabajo Innovador.	191
Figura 6-1 Modelo Relacional Ex- Ante.	203
Figura 7-1 Modelo Relacional PsyCap, OLC, TMX, IWB.	222
Figura 7-2 Organización de cada Institución Educativa.	229
Figura 7-3 Escala del Constructo PsyCap.	246
Figura 7-4 Escala del Constructo OLC.	248
Figura 7-5 Escala del Constructo TMX.	250
Figura 7-6 Escala del Constructo IWB.	252
Figura 7-7 Niveles de las Escalas.	254
Figura 8-1 Esquematación de las Hipótesis del Estudio.	266
Figura 8-2 Dimensiones de los Constructos para el Análisis Factorial.	267
Figura 8-3 Modelo-1 Completo: Items y Constructos.	269
Figura 8-4 Modelo-2 Reducido: Items y Constructos.	270
Figura 8-5 Prueba de las Hipótesis del Estudio.	275
Figura 8-6 Modelos Mediados y Directo.	276
Figura 8-7 Hallazgos Empíricos del Estudio.	280

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág
Tabla 3-2 Dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizacional y su soporte en la literatura	126
Tabla 5-1 Las Fuentes de la Innovación	167
Tabla 5-2 Comparación de escala de medición del comportamiento innovador	198
Tabla 6-1 Manifestaciones de las Fases del Comportamiento Innovador	219
Tabla 7-1 Variables del Modelo en Estudio	242
Tabla 7-2 Tipos de Variables del Modelo en Estudio	243
Tabla 7-3 Fuentes de las Escalas de Medición de los Constructos	253
Tabla 8-1 Análisis Factorial de las Dimensiones de los Constructos	268
Tabla 8-2 Cargas de los <i>Items</i> en el Modelo Reducido	271
Tabla 8-3 Varianzas Medias Explicadas por las Escalas	272
Tabla 8-4 Correcciones de las Escalas	272
Tabla 8-5 Significancia y Ajuste del Modelo SEM	274
Tabla 8-6 Significancia y Ajuste de Modelos SEM Mediados y Directos	277
Tabla 8-7 Ajuste de la Mediación	278

INTRODUCCIÓN

Dirigir y administrar el comportamiento del empleado ha sido un permanente tema de vanguardia en la investigación y en la práctica organizacional. La modificación y el manejo del comportamiento han estado presentes en la investigación psicológica durante prácticamente un siglo (por ejemplo, Thorndike, 1913; Pavlov, 1927; Skinner, 1938; Bandura, 1969). En décadas recientes, el manejo del comportamiento aplicado a entornos organizacionales había refinado este paradigma en el modelo de Modificación de Comportamiento Organizacional (OB Mod, por sus siglas del término en inglés, *Organizational Behavior Modification*) (Luthans y Kreitner, 1975, 1985), proporcionando un marco útil y eficaz para la investigación y la aplicación; la finalidad, identificar, medir, analizar, evaluar e intervenir conductas relacionadas con el rendimiento de los trabajadores. La investigación sobre este modelo ha aportado evidencia empírica asobre su impacto significativo en la mejora del rendimiento en una amplia gama de entornos organizacionales (por ejemplo, Luthans, Paul y Baker, 1981; Luthans, Fox y Davis, 1991; Stajkovic y Luthans, 1997; Luthans, Rhee, Luthans y Avey, 2008)¹.

Sin embargo, la investigación desembocó luego en el concepto del comportamiento organizacional positivo, un enfoque del paradigma conductual, basado, fundamentalmente, en la teoría cognitiva social (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans y Avolio, 2009; Luthans y Youssef, 2007; Wright, 2003). Su marco de referencia básico, y punto de partida para la aplicación en el lugar de trabajo, lo constituye la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Snyder y López, 2002).

¹ Debido a la densa producción de los autores Luthans, Avey, Avolio y Youssef sobre el tema de la presente investigación, y para evitar confusiones bibliográficas, las citas en donde aparezca al menos uno de ellos se harán con la totalidad de los autores.

Específicamente, el Capital Psicológico nace como un constructo propio del campo de la psicología positiva, y se postula como una nueva dimensión del capital, un importante recurso propiciador de la ventaja competitiva de la empresa.

Desde la clásica Teoría Económica hasta la moderna Teoría de Recursos y Capacidades, el capital es la fortaleza que esgrimen las empresas en el mundo competitivo. Mientras la economía clásica consideró que el capital era un recurso físico plasmado en activos productivos, la visión de Recursos y Capacidades abrió las posibilidades a la tenencia de recursos intangibles y a la gestión de los mismos como fuente de competencia (Penrose, 1959; Rumel, 1984; Kor y Mahoney, 2004). En esta línea de pensamiento, el Recurso Humano y sus capacidades han cobrado importancia diferenciadora en la competitividad de las organizaciones, desde los sucesivos tratamientos de Capital Humano, Capital Intelectual, Capital Social hasta el nuevo concepto de la psicología positiva, el Capital Psicológico (Luthans, Luthans y Luthans, 2004).

El Capital Psicológico, un constructo de segundo orden que incorpora los recursos psicológicos positivos, eficacia, esperanza, optimismo y resiliencia, tiene la posibilidad de construirse sobre el individuo, a diferencia de otros rasgos de la personalidad que normalmente son permanentes en el tiempo, permitiendo a la organización un desarrollo continuado y un impacto favorable en su desempeño (Luthans, Avey, Avolio, Norman y Combs, 2006; Luthans, Youssef y Avolio, 2007a, 2007b). Ello, además, concatena con la teoría de la conservación de recursos (Hobfoll, 1989), la cual sugiere que las organizaciones buscan obtener, conservar y proteger sus recursos (Hobfoll, 2002), aún los recursos secundarios relacionados con el trabajo, tales como altos niveles de inteligencia cognitiva y emocional (Wright y Hobfoll, 2004); estos son importantes para mantener los recursos primarios de las personas, como, por ejemplo, su propio bienestar (Westman et al., 2005; Wright y Bonett, 2007).

Conceptualizado como un elemento que va más allá del capital humano (Luthans y Youssef, 2004), el Capital Psicológico cuenta con una forma válida de medición, y tiene impacto positivo en el desempeño (Luthans, 2002a; Luthans, Youssef y Avolio, 2007a). Este impacto ha sido contrastado teóricamente (Luthans, Youssef y Avolio, 2007a) y empíricamente (Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007). Se ha encontrado una relación positiva del Capital Psicológico con las actitudes, el comportamiento y el rendimiento del empleado (Peterson, Luthans, Avolio, Walumbwa y Zhang, 2011; Avey, Reichard, Luthans y Mhatre, 2011), y con llamado 'comportamiento ciudadano' de los empleados (Luthans, Avey, Avolio y Peterson, 2010; Luthans, Avey y Patera, 2008). Además, se ha encontrado evidencia de su relación positiva con el ajuste persona-organización (Avey, Luthans y Youssef, 2010), con la disminución del estrés en el trabajo (Avey, Luthans y Jensen, 2009), con el bienestar del empleado (Avey, Luthans, Smith y Palmer, 2010), con la efectividad del trabajador (Walumbwa, Luthans, Avey y Oke, 2011), y con el cambio organizacional (Avey, Wernsing y Luthans, 2008). Sin embargo, aún faltan estudios sobre el impacto que puede tener en la solución de problemas y la innovación (Luthans, Youssef y Rawski, 2011).

De otro lado, la innovación se reconoce como una fuente de ventaja competitiva, y por tanto, del éxito de la empresa, ya que esta opera en un entorno competitivo global, cada vez más intenso y dinámico, en el cual el desarrollo de nuevos productos y nuevos procesos se constituyen en la forma de la competir (Takeuchi y Nonaka, 1986; Prahalad y Hamel, 1990; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Las empresas necesitan innovar en la búsqueda, tanto de la supervivencia a largo plazo como de la ventaja competitiva (Tidd et al., 2001; Simon et al., 2002).

La innovación es la capacidad de una organización para mejorar sus productos o procesos, así como la capacidad para explotar el potencial innovador de las (supuestamente menores) iniciativas innovadoras de los empleados, como un elemento importante de la innovación organizacional, más allá de los avances tecnológicos grandes (Gebert, 2002). Estas iniciativas innovadoras se denominan también Comportamiento Innovador (Scott y Bruce,

1994). Vale decir que muchos trabajos académicos avalan la opinión de que la innovación individual ayuda a alcanzar el éxito organizacional (Amabile, 1988; Axtell et al., 2000; Smith, 2002; Unsworth y Parker, 2003).

Diversos estudios empíricos aportan evidencia del efecto positivo de la innovación en el desempeño, la rentabilidad, el crecimiento y la efectividad de la empresa (Prajogo y Ahmed, 2006; Berson et al., 2008). De acuerdo con la literatura, las variables de tipo organizativo son las que más influyen en la innovación (Damanpour, 1991).

La innovación tecnológica ha sido bastante estudiada (por ejemplo, Scott y Bruce, 1998; Amabile y Gryskiewicz, 1987; Dougherty y Hardy, 1996), permitiendo resultados relativamente homogéneos. Sin embargo en el sector de los servicios, los cuales presentan una gran variedad de tipos de empresa, los resultados son, a menudo, difíciles de generalizar (Lovelock, 1983). En la presente investigación abordaremos, precisamente, un conjunto de instituciones de educación secundaria, lo que nos acerca a los servicios intensivos en conocimiento.

En la competitividad de las empresas de servicios, la innovación juega un papel substancial (por ejemplo, Den Hartog, 2000; Evangelista, 2000). Aunque la investigación previa se ha centrado en la innovación a nivel de empresa o proyecto (por ejemplo Atuahene-Gima, 1996; De Brentani, 2001), tendiendo a marginar las innovaciones que se inician o se implantan por los empleados mismos. (West y Altink, 1996), nuestro foco de estudio se ubica en el comportamiento innovador de los colaboradores en el equipo de trabajo, en el cual estudiaremos la variable Comportamiento Innovador.

Se han encontrado formas diferentes que muestran el comportamiento innovador de los empleados. Una está estrechamente relacionada con la creatividad del empleado (De Jong y Den Hartog, 2007), la que se refiere a la generación y el desarrollo de ideas útiles (por ejemplo, Binnewies, Ohly y Sonnentag, 2007); otra es la comunicación de las mismas ideas novedosas a los agentes decisivos en la organización (Van-Dyne y LePine, 1998); y también la implementación de dichas nuevas ideas (Rank et al., 2004). Todo esto

constituye un potencial innovador que las organizaciones deben aprovechar para crear nuevas y mejores formas para lidiar con un ambiente de negocios altamente competitivo y dinámico.

El Comportamiento Innovador se relaciona también con la cultura organizacional (Hartmann, 2006). Las prácticas llamadas de alto rendimiento facilitan la gestión del conocimiento y el intercambio de información (Laursen y Foss, 2003), mientras que las prácticas de recursos humanos alineadas con la promoción del Aprendizaje Organizacional se asocian con un mayor nivel de innovación organizativa (Shipton et al., 2006).

Por su parte, el Aprendizaje Organizacional se ubica cada vez más como una iniciativa de cambio viable para la supervivencia (Senge, 1990a). El desempeño positivo de la organización que aprende, y que por lo tanto va más allá de lo estándar, ha sido demostrada en varios estudios, encontrados principalmente en la literatura profesional de la salud, los servicios sociales y la educación (Kurtz, 1998; Gould, 2000; Carnochan y Austin, 2001; Gould y Baldwin, 2004; Hawkins y Shohet, 2006). El concepto de Aprendizaje Organizacional puede aplicarse tanto a organizaciones empresariales como a organizaciones sin ánimo de lucro, escuelas, colegios y universidades, y organizaciones de servicio. (Akhtar y Kahn, 2011).

Tomando las discusiones anteriores, observamos que el Capital Psicológico suele impactar positivamente actitudes de solución de problemas e innovación. Por su parte, el Comportamiento Innovador en el puesto de trabajo resulta ser un gestor de la innovación empresarial. Además se conecta con el compromiso del individuo con su trabajo y con las prácticas organizacionales. De aquí surge el interés académico por estudiar el Capital Psicológico a nivel organizacional y determinar su impacto en el Comportamiento Innovador de las personas, mediado por la Capacidad de Aprendizaje Organizacional y el Intercambio entre Miembros de un Equipo.

Además, en lo personal, el haber dividido la vida profesional en sendas etapas de trabajo aplicativo, en ese caso en administración de personal y de procesos en empresas manufactureras, y de trabajo académico en universidades, constituye un profundo motivador para encontrar un punto de

unión (de afectos) en la presente investigación, más allá del vasto potencial de desarrollo de futuras investigaciones que la misma ofrece.

Como hemos podido discutir, la literatura nos aporta que investigación previa ha confirmado positivamente respuestas concretas a las preguntas básicas que pudiéramos hacer sobre el tema, como:

¿Es el Capital Psicológico un verdadero recurso de valor?

¿Afecta el Capital Psicológico realmente el desempeño de la organización?

Dirigimos ahora el enfoque a los mecanismos de actuación del Capital Psicológico sobre las variables importantes de la organización en su búsqueda del desempeño mejorado continuamente; la pregunta ahora sería:

¿Cómo los niveles de Capital Psicológico impactan las variables importantes en la organización?

Obviamente, se encontrarán los efectos del Capital Psicológico a nivel de la organización, del equipo de trabajo y del individuo. En concreto, el estudio pretende dar respuesta a la siguiente pregunta básica:

¿Influye el Capital Psicológico del líder en el Comportamiento Innovador del colaborador?

E, indagando sobre el mecanismo funcional de la relación, surgen las siguientes preguntas que involucran importantes variables a nivel de equipo y de organización:

¿Incide, en la relación entre el Capital Psicológico del líder y el Comportamiento Innovador del colaborador, la Capacidad de Aprendizaje que presenta la organización?

¿Incide, en la relación entre el Capital Psicológico del líder y el Comportamiento Innovador del colaborador, la calidad del apoyo o intercambio entre los miembros del equipo?

En resumen, esta investigación analiza el impacto del Capital psicológico del líder sobre el Comportamiento Innovador de los colaboradores en la organización, estableciendo la influencia que en ello tienen los factores Capacidad de Aprendizaje Organizacional y Apoyo o Intercambio entre los miembros del Equipo.

El estudio contribuye a construir un escenario más completo del mecanismo y de los efectos del Capital Psicológico en su relación con la actitud del grupo de trabajo y la innovación empresarial, lo cual consideramos una aportación enmarcada dentro de la Teoría de Recursos y Capacidades.

La presentación de este documento discurre de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se aborda la Teoría de Recursos y Capacidades y su extensión, las Capacidades Dinámicas, en donde se insertan los constructos de la investigación.

En el capítulo 2 se presenta y discute la teoría del constructo Capital Psicológico, su génesis, sus elementos dimensionales y su importancia, así como la forma de medición de sus niveles.

En el capítulo 3 se hace la discusión sobre la importancia de la Capacidad de Aprendizaje Organizacional; además se presentan y discuten las principales escalas de medición de este constructo.

El capítulo 4 corresponde al constructo Intercambio entre los miembros del Equipo, variable que se considerará en nuestro modelo relacional, y sobre la que se analiza tanto su formación a partir de teoría psicológica como su importancia para los objetivos organizacionales.

En el capítulo 5 se presenta la variable Comportamiento Innovador del individuo en el puesto de trabajo, discutiendo sobre su importancia y sobre sus alternativas escalas de medición.

El capítulo 6 plantea un modelo explicativo de las relaciones entre los constructos que se discuten en los capítulos 2, 3, 4 y 5, a partir del soporte teórico de sus hipótesis.

En el capítulo 7 se discute la metodología de la investigación, presentando las escalas de medición, y la técnica de contrastación de las hipótesis del modelo.

El capítulo 8 contiene los resultados empíricos del modelo propuesto, aportando la discusión sobre la contrastación y validez estadística de los mismos.

Finalmente, el capítulo 9 presenta las conclusiones del trabajo de investigación, a la vez que hace un reconocimiento de sus limitaciones y plantea posibles líneas de investigación futura derivadas del presente estudio.

CAPÍTULO 1:
LA TEORÍA DE RECURSOS Y CAPACIDADES
Y LOS CONSTRUCTOS DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1

LA TEORÍA DE RECURSOS Y CAPACIDADES Y LOS CONSTRUCTOS DEL MODELO

La necesidad de comprender por qué algunas empresas son exitosas por años y otras no, ha motivado una intensa búsqueda de explicaciones para este fenómeno, lo que conduce a desarrollar teorías sobre ventaja competitiva.

La Teoría estructural y la Teoría de Recursos y Capacidades, ambas con soporte empírico que demuestran su validez, son dos de esas interpretaciones que han tenido especial repercusión en la estrategia empresarial. Sin embargo, la evidencia empírica también señala que los factores internos de la empresa explican un mayor porcentaje de la varianza en sus beneficios que los factores externos (Hansen y Wernelfelt, 1989; Mauri y Michaels, 1998; McGahan y Porter, 1997; Rumelt, 1991). La Teoría de Recursos y Capacidades explica el éxito de una empresa a partir del mantenimiento de activos superiores, con los cuales opera con menores costos, o diferencia sus productos, con la consiguiente generación de mayores rentas; esta se considera la mejor explicación disponible sobre el éxito de una empresa.

En la Teoría de los Recursos y Capacidades confluyen elementos de la economía (Chamberlin, 1933; Penrose, 1959; Ricardo, 1817) en un modelo de dirección estratégica para la empresa (Andrews, 1971; Selznick, 1957). Esta teoría ha evolucionado hasta convertirse en un enfoque dominante, a partir de los años noventa (Grant, 2006), en la búsqueda de explicaciones para el desarrollo y sostenibilidad de los recursos y las capacidades que promueven o mantienen las ventajas competitivas y de los recursos y las capacidades que requerirá la empresa para competir en el futuro. (Barney, 1986; Grant, 1991; Rumelt, 1984).

En este sentido, el objetivo del presente capítulo es analizar la teoría de recursos y capacidades a partir de sus antecedentes disciplinares y establecer el marco conceptual moderno de la misma.

1.1 La Teoría de Recursos y Capacidades y La Teoría Económica

Como reacción a la idea clásica de homogeneidad de las empresas, Chamberlin (1933) desarrolló un modelo de competencia, la cual se presenta entre empresas con recursos distintos. A partir de estos, las empresas pueden implantar estrategias difícilmente imitables, con las que logran un desempeño superior. Plantea como ejemplos de estos recursos la reputación, el *knowhow*, el desarrollo de marcas y la habilidad para trabajar en equipo, todos ellos recursos que ocupan un lugar importante en la Teoría de Recursos y Capacidades.

En 1959, la obra de Edith Penrose "*Teoría del crecimiento de la empresa*", considerado uno de los libros más influyentes de la segunda mitad del siglo veinte por crear un puente entre la gestión estratégica y la economía organizacional (Kor y Mahoney, 2000; Pitelis 2002) se erige como uno de los documentos fundamentales en la moderna teoría de recursos y capacidades.

Después de Penrose (1959) numerosas colaboraciones a la gestión estratégica se han suscitado en el campo de la economía. Los dos principales cambios que han favorecido esta colaboración (Knudsen, 1995) son: 1) el abandono de la idea de la empresa como caja negra, pasando a ser considerada como un elemento dentro de una teoría más amplia de precios y mercados, que contribuye significativamente a explicar diferentes aspectos; y 2) la asunción de que las empresas son diferentes (abandonando la concepción clásica de que todas las empresas son iguales) en términos de los recursos que controlan y los productos que ofrecen. La empresa, concebida como una institución compleja, tiene una función mediadora en la colaboración entre los propietarios de los recursos.

Conner (1991) sitúa los orígenes de la Teoría de Recursos y Capacidades en la teoría neoclásica, la organización industrial y la teoría de los costes de transacción. Mahoney y Pandian (1992) consideran que los orígenes de la teoría de los recursos se encuentran en la economía institucional (teoría

positiva de la agencia, teoría de los derechos de propiedad, teoría los costes de transacción y teoría evolucionista) y en la organización industrial (escuela de Chicago y escuela de Harvard).

En la Teoría de Recursos y Capacidades es evidente en el concepto de empresa, coincidiendo con el enfoque neoclásico en asumir que ésta es una unidad de producción, pero rechazando su concepción neoclásica de empresa como ente sin historia, estableciendo que se trata de una unidad acumuladora de conocimientos (Penrose, 1962), idea que coincide con las teorías conductual y evolucionista, y que ha dado origen a un nuevo enfoque basado en conocimiento (*knowledge-based view*), ampliamente debatido (Foss 1996; Phelan y Lewin, 2000; Grant, 2002). Por otro lado, a la hora de definir la empresa, se admite la existencia de una estructura de gobierno dirigida por el empresario (Penrose, 1962), la jerarquía; este concepto ha sido desarrollado por las teorías integradas en la Economía Institucional.

En relación a los objetivos de la empresa, hay una clara influencia de la teoría neoclásica, debido a que se destacan, fundamentalmente, los objetivos financieros. Sin embargo, ya no se persigue la maximización del beneficio, sino la mejora de los resultados comparativamente con algún índice de referencia, por ejemplo el benchmarking con los resultados de los competidores o la optimización del valor de la firma. Hunt (1997) plantea que ello obedece a que: 1) los gerentes tienen una racionalidad limitada; 2) el interés de los gerentes puede no coincidir con el de los propietarios; y 3) las cuestiones éticas pueden constituir un límite para el intento de maximización.

En lo que respecta a la formulación de objetivos, es evidente la influencia de la Teoría del Comportamiento sobre la Teoría de Recursos y Capacidades, en tanto se establece la necesidad de un proceso de negociación entre los participantes, quienes pueden tener intereses diferentes e incluso contrapuestos. Ello se desarrolla en un típico ambiente de agencia, de asimetría de información y de oportunismo entre gerentes y propietarios, jugando aquí un papel preminente la Economía Institucional.

La Teoría de los Costes de Transacción ayuda a comprender la decisión de internalizar o acudir al mercado en el caso de apropiación de recursos (Mahoney y Pandian, 1992; Madhok, 1997) y la teoría de la agencia brinda el soporte necesario para una mejor comprensión del proceso de despliegue de recursos de la empresa, al estar condicionado por la aparición de costes de agencia (Castanias y Helfat, 1991). Además, es importante considerar la aportación de la teoría de la agencia en el momento de fijar los incentivos al empresario cuando no están en las mismas manos la propiedad y el control y se debe fomentar que éste actúe en beneficio de la empresa y no en beneficio propio (Amit y Schoemaker, 1993).

En general, se puede decir que es neoclásica la consideración del empresario, en tanto toma las decisiones respecto a la utilización de los recursos de la empresa. Sin embargo, para la teoría de los recursos, la figura del empresario adquiere un papel crítico (Madhok, 1997), asumiendo una función mucho más amplia que la simple utilización de los mismos, puesto que impulsa el desarrollo de otros nuevos (Spender, 1996). De esta forma, la concepción de empresario se aproxima a la idea planteada por el enfoque conductista, para la cual el empresario es un tomador de decisiones con racionalidad limitada y una conducta que está condicionada por las circunstancias de la empresa, el entorno y la regulación de una serie de normas de actuación, establecidas en las rutinas organizativas (Simon, 1957).

Resultan evidentes los vínculos con la organización industrial en cuanto a la competencia entre empresas, la influencia del trabajo de Porter como metodología válida de estudio. Sin embargo, la organización industrial aborda la competencia entre empresas desde una perspectiva neoclásica (información perfecta, racionalidad del decisor, identidad de intereses entre decisor y empresa e igualdad de oportunidades para todos los competidores). Por su parte, la Teoría de Recursos y Capacidades propone una empresa que se encuentra ante una competencia caracterizada por la incertidumbre, la asimetría en la información y la racionalidad limitada del decisor, y que es capaz de alterar la estructura competitiva de un sector mediante la implantación de la estrategia.

Penrose (1962) reconoce explícitamente que la Teoría de los Recursos y Capacidades de la empresa se encuentra próxima al modelo schumpeteriano de competencia, en tanto Schumpeter (1997) considera la posibilidad de las empresas de alterar la estructura de un sector mediante el proceso de 'destrucción creativa'. Según Schumpeter la empresa debe aprovechar sus oportunidades competitivas mediante la innovación radical. La teoría Evolucionista recoge y amplía los postulados de Schumpeter, considerando además la innovación incremental, fruto del aprendizaje organizacional, como fórmula válida para competir en un ambiente de incertidumbre y de racionalidad limitada.

Recapitulando, dados los supuestos poco realistas del modelo de competencia perfecta, la ciencia económica, progresivamente, ha ido abordando el relajamiento de los supuestos en los modelos de competencia imperfecta para establecer condiciones para la mejor asignación posible de los recursos.

Así surgen dos modelos de competencia imperfecta que sustentan la teoría de Recursos y Capacidades: el modelo de competencia monopolística de Chamberlín (1933) y el modelo de Schumpeter (1997), ya mencionados. En competencia monopolística se relaja el supuesto de que los productos en un mercado son homogéneos, pues en la mayoría de los mercados reales el producto tiene variaciones relacionadas con la empresa que lo produce, así los productos se diferencian ligeramente entre ellos, por lo que son sustitutos cercanos unos de los otros y cada empresario tiene algún poder monopólico que puede explotar. Por lo tanto la diferencia entre los productos es consecuencia de las características internas de las empresas y hay un equilibrio posible en el cual éstas obtienen beneficios extraordinarios a partir de sus especificidades.

Se confirma, entonces, que la heterogeneidad en las dotaciones de recursos de la empresa otorga no sólo la diferenciación del producto, sino cierto poder monopólico no asociado a la creación de barreras de entrada, como lo explicaría la teoría estructural. Por otro lado, el modelo de innovación

de Schumpeter relaja el supuesto de información perfecta puesto que las empresas dirigen su esfuerzo innovador según expectativas estratégicas ya que estos esfuerzos pueden coincidir con necesidades del mercado y colocarle en una posición de ventaja competitiva.

Finalmente, Penrose (1959) contribuye a establecer que las empresas pueden crear valor económico debido, no a la posesión de recursos sino a la efectiva e innovadora gestión de los mismos. Además provee las relaciones causales entre recursos y generación de oportunidades productivas para el crecimiento y la innovación y establece los elementos que conducen a una determinada dirección y tasa de crecimiento en las empresas. (Kor y Mahoney, 2004).

La Teoría de Recursos y Capacidades se fundamenta, entonces, en tres aspectos relacionados con la teoría económica:

- 1) La heterogeneidad de las empresas en función de sus recursos y capacidades y la movilidad imperfecta de esos recursos y esas capacidades, dado que los productos no son homogéneos y se da la competencia monopolística (Barney, 1991; Peteraf, 1993; Ventura, 1996).
- 2) La identidad de la empresa que se define según sus recursos y capacidades, los que pueden originar innovaciones que crean asimetrías de información y relajan el supuesto de información perfecta.
- 3) El beneficio de la empresa, que se logra por un equilibrio (dinámico, que se alcanza en un estado de competencia monopolística e información imperfecta) entre características competitivas del entorno y la combinación de los recursos con que cuenta.

Las teorías económicas expuestas en este apartado explican los factores internos que promueven la heterogeneidad entre las empresas a lo largo del tiempo, mas allá de que exista factores externos, como los fallos de mercado, que impiden la libre transferencia de activos específicos entre las empresas, dados sus costes de transacción (Sabatier, 2007).

1.2 La Teoría de Recursos y Capacidades y la Dirección Estratégica

Trabajos iniciales de la dirección estratégica como Selznick (1957), que propone el concepto de competencia distintiva como aquello que puede hacer bien la empresa, Ansoff (1965), que introduce el perfil de las competencias refiriéndose a puntos fuertes y débiles en áreas específicas y Andrews (1971), que considera que la función del estratega es poner en equilibrio las oportunidades y amenazas del entorno con las fortalezas y debilidades de la empresa, basándose para ello en las competencias distintivas, son los primeros antecedentes de la Teoría de Recursos y Capacidades.

Señala Grant (2006) que en las décadas de los años cincuenta y sesenta los directivos comenzaron a experimentar dificultades para coordinar las decisiones y mantener el control de empresas cada vez más grandes y más complejas. Surgió entonces la 'planificación corporativa' para coordinar las decisiones individuales de inversión y planificar el desarrollo de la organización a largo plazo. Esta se presentaba en un documento de planificación corporativa a cinco años que establecía las metas y objetivos de la empresa, tendencias de las variables económicas, las prioridades para los diferentes productos y áreas de negocio con sus respectivas inversiones.

En los setenta las circunstancias cambiaron con la crisis petrolera de 1974 y 1979, lo que originó una nueva era de inestabilidad macroeconómica, aunada a un incremento de la competitividad a nivel internacional por parte de empresas europeas y del sudeste asiático.

Pronosticar un futuro tan lejano como tres o cinco años en un mercado cada vez más turbulento se tornó cada vez más difícil; las organizaciones no se encontraban en capacidad de planificar, entre otros aspectos, sus inversiones, sus nuevos productos y sus requerimientos de personal bajo tales horizontes. Se dió paso, entonces, a la 'dirección estratégica', acompañada por un importante interés por la competencia como la característica central del entorno y por la ventaja competitiva como objetivo principal de la estrategia (Grant,

2006). El interés se centró en la estrategia como búsqueda de resultados y la atención se orientó a las fuentes de rentabilidad. A finales de los años 70 los estudios sectoriales pasaron a ocupar un lugar predominante en lo que a nivel de análisis se refiere; este cambio se vió impulsado por la aparición, en 1980, de la obra "*Estrategia Competitiva*" de Michael Porter; él, apoyado en los postulados de la Economía Industrial, propuso una metodología altamente aceptada para analizar los sectores industriales, lo que permitió que durante casi una década el interés se centrara en ellos y por tanto en el entorno de la organización y la llamada Teoría Estructural dominara el escenario de la dirección estratégica.

En los años noventa, la investigación sobre las fuentes de beneficios se trasladó, desde el entorno de la organización, al interior de la empresa, debido a las dificultades que presentaba el anterior modelo para lograr explicar los orígenes de la ventaja competitiva. Aparecieron trabajos que mostraron cómo las diferencias de resultados entre sectores son menos significativas que las diferencias en el seno del mismo sector (Rumelt, 1991; Hansen y Wernerfelt, 1989), en particular Rumelt (1991) señalaba que la varianza en la rentabilidad a largo plazo dentro del mismo sector es de tres a cinco veces mayor que la varianza entre sectores.

Los investigadores centraron su atención en los aspectos internos de la empresa como factores explicativos de sus resultados. De tal manera, que, en el seno de la dirección estratégica de la empresa, surgió una nueva corriente de investigación que se ocupa del estudio de dichos aspectos y que se denomina 'Teoría de los Recursos y Capacidades'. El tema central de dicha perspectiva consiste en que la organización es esencialmente un conjunto de recursos y capacidades, y que éstos son los determinantes principales de su estrategia y de sus resultados. Los recursos y capacidades comenzaron progresivamente a ser considerados como la fuente principal de ventaja competitiva y la base de la formulación de la estrategia (Grant, 1991; Collins y Montgomery, 1995). Así la visión basada en los recursos aparece como el enfoque dominante en la Dirección Estratégica.

De este modo se complementa y hasta se rechaza el modelo anterior de análisis, que explicaba la rentabilidad de la empresa a través del atractivo del sector, el grupo estratégico y el crecimiento del mercado y suponían implícitamente que: 1) las empresas de un mismo sector son iguales en cuanto a recursos y estrategias disponibles, y 2) las diferencias entre empresas, si las hay, se pueden mantener sólo a corto plazo (Cuervo, 1993).

Además de la evidencia empírica con respecto a la relevancia de las diferencias intrasectoriales sobre las intersectoriales, tal como lo señala Levinthal (1995), la nueva teoría fue impulsada por los esfuerzos de los estudiosos en distinguirse de sus inmediatos predecesores y eliminar así un desequilibrio en la literatura especializada que inclinaba claramente la balanza hacia el análisis sectorial sobre el análisis de las diferencias individuales de las empresas.

Por consiguiente, el surgimiento de la Teoría de los Recursos y Capacidades, impulsada por la evidencia empírica, destacó la unicidad de cada empresa y atribuyó su rentabilidad a depender de no hacer lo mismo que las otras, pues hay un conjunto único de recursos y capacidades en cada empresa que se pueden integrar de manera irrepetible en una estrategia hacia la sostenibilidad de la ventaja competitiva.

En resumen, en términos de la Dirección Estratégica, la Teoría de Recursos y Capacidades propone que el desarrollo de capacidades distintivas es la única vía para conseguir ventajas competitivas sostenibles, además de ser una herramienta que permite establecer las fortalezas y debilidades de la organización. Si los recursos y capacidades con que cuenta la empresa le permiten aprovechar las oportunidades y neutralizar las amenazas, y tan sólo un número reducido de competidoras las poseen, y son difíciles de copiar o de obtener en el mercado, entonces pueden constituirse en fortalezas y, de este modo, en potenciales fuentes de ventaja competitiva (Barney, 1995). Al identificar los recursos y capacidades de la empresa y establecer las fortalezas relativas frente a los competidores, ésta puede adaptar su estrategia para

garantizar que esas fortalezas sean aprovechadas y sus debilidades sean protegidas (Navas y Guerras, 1998).

1.3 La Teoría de Recursos y Capacidades en su enfoque moderno

Esta sección plantea elementos de la teoría económica que sustentan el enfoque en estudio, luego aborda como las condiciones económicas son el marco en el cual los recursos y capacidades de las empresas (sus competencias) generan ventajas competitivas, que estas ventajas pueden ser sustentables y que finalmente redundan en beneficios extraordinarios.

1.3. Recursos y capacidades

Foss (1997) describe la situación actual de los conceptos de recursos, capacidades y competencias como una 'sopa de términos'. Mientras que algunos autores no distinguen entre recursos y capacidades (Barney, 1991), otros hacen referencia a las 'capacidades' (Amit y Schoemaker, 1993; Grant, 1991), a las 'capacidades básicas' (Klein et al., 1991; Leonard-Barton, 1992), a las 'competencias básicas' (Prahalad y Hamel, 1991), a las 'capacidades combinatorias' (Kogut y Zander, 1992), a las 'capacidades organizativas' (Collis, 1994; Stalk et al., 1992; Ulrich y Lake, 1990) o a las 'capacidades dinámicas' (Teece et al., 1997; Eisenhardt y Martin, 2000).

Los conceptos de recurso y capacidad han sido tratados por diversos autores, por lo que las definiciones son demasiado amplias y a veces confusas. Por ejemplo Barney (1991) define los recursos de la empresa como "todos los activos, capacidades, procesos organizacionales, atributos de la empresa, información, conocimientos, entre otros, controlados por una empresa y que la capacitan para concebir e implementar estrategias que perfeccionen su eficiencia y eficacia" (Barney, 1991, p. 101). Esta definición mezcla los conceptos de capacidad y recurso.

Por su parte, Camisón (2002) distingue recursos en sentido amplio y en sentido estricto. En sentido amplio, es todo medio que permite alcanzar un

objetivo prefijado, este concepto va más allá del de factor productivo de la Teoría Económica, e incluye las capacidades como lo hace Wernelfelt (1984), en tanto considera recurso los activos tangibles e intangibles; estos van desde las marcas hasta el personal cualificado y los procedimientos organizativos.

En sentido estricto, el recurso se diferencia de la capacidad como lo hace posteriormente, en cierta medida, el mismo Wernerfelt (1989) cuando define los recursos atendiendo a su potencial de uso y estableciendo tres categorías: recursos con potencial fijo, recursos con un potencial prácticamente ilimitado y recursos con un potencial fijo a corto plazo, pero ilimitado a largo plazo. En esta noción, similar a la establecida por Black y Boal (1994), se refiere en los dos primeros casos a lo que se denomina recursos y en el tercero a capacidades.

Otros autores, Dierickx y Cool (1989) y Amit y Schoemaker (1993), por ejemplo, diferencian recursos estáticos y recursos dinámicos. Los primeros incluyen el stock de factores productivos que la empresa posee o controla; en estos se pueden contar los financieros, los físicos, los humanos, los organizativos y los tecnológicos (Grant, 1992); entre ellos se destacan los recursos basados en la información (los intangibles) dado su alto potencial para sustentar ventajas competitivas (Itami y Roehl, 1987). Las capacidades son de carácter dinámico, cuando definen la forma mediante la cual la empresa emplea sus recursos (Amit y Schoemaker, 1993); por ello, no pueden ser consideradas con independencia de su uso (Penrose, 1962).

Otra distinción que hace Grant (1996) es que los recursos se constituyen en el conjunto de factores con que cuenta la empresa, mientras que las capacidades comprenden la habilidad de gestionar un conjunto de recursos que trabajan en común. El interés no reside en las capacidades *per se*, sino en las capacidades en relación con otras empresas, es decir ¿qué puede hacer la empresa mejor que sus competidores? Grant (2006) establece dicha diferencia al plantear que los recursos son los activos productivos de la empresa; las capacidades se refieren a lo que la empresa puede hacer. Los recursos por sí solos no generan ventaja competitiva: deben trabajar de forma conjunta para

crear una capacidad organizativa; ella es la esencia de unos resultados superiores. Aunque se han hecho intentos para diferenciarlas, Hamel y Prahalad (1992) argumentan que la distinción entre competencias y capacidades es puramente semántica.

Las capacidades están basadas en el conocimiento organizacional no codificado y que se almacena en la memoria organizativa. Teece, (1982) argumenta que, al igual que ocurre con los individuos, la organización, ante determinados estímulos, actúa de forma automática, por lo que la capacidad se puede entender como una rutina o conjunto de rutinas (Fernández, 1993; Grant, 1991; Arrègle, 1995). Las rutinas comprenden complejos patrones de interacción entre las personas, y entre éstas y los demás recursos (Grant, 1991), que se han formado lentamente como resultado del aprendizaje colectivo (Prahalad y Hamel, 1991; Winter, 1995) y que definen lo que la organización puede o no puede hacer. Esto implica que los recursos empresariales sólo pueden ser utilizados dentro de un ámbito acotado de posibilidades.

A diferencia de los recursos, las capacidades demandan complejos patrones de coordinación entre las personas, y entre éstas y otros recursos. En este sentido, Grant (1991) postula que una capacidad nace a partir de una o varias rutinas en interacción. Es decir, mediante el control de las rutinas, la empresa dispone de una memoria que les permite ejecutar actividades complejas que facilitan la resolución de problemas técnicos y organizativos (Prahalad y Hamel, 1991; Teece et al., 1997).

Nelson y Winter (1982) atribuyen a las rutinas una doble función, por una parte garantizan la estabilidad cuando actúan como memoria de la empresa, pero, por la otra incorporan los elementos endógenos de mutación que favorecen el progreso. En esta línea, Dosi, Teece y Winter (1992) proponen distinguir entre rutinas estáticas y dinámicas. Las rutinas estáticas se refieren a la capacidad para replicar ciertas tareas desarrolladas previamente. En un entorno estable, éstas pueden ser una fuente de ventaja competitiva. A su vez, las rutinas dinámicas están orientadas hacia el establecimiento de nuevas

competencias y están relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de nuevos productos y procesos.

Además, debe indicarse que existe una estrecha interdependencia entre los recursos y las capacidades, en el sentido de que las segundas descansan sobre los primeros, a la vez, que aquéllas contribuyen a aumentar el conjunto de recursos (Dierickx y Cool, 1989). La interdependencia que existe entre ambos conceptos es tan fuerte que pueden llegar a confundirse, por lo que Conner (1991) establece la necesidad de definir una jerarquía que permita delimitar con precisión cuáles son recursos y cuáles capacidades, para lograr una mejor explicación de dichos conceptos. Tal y como se expuso anteriormente, Grant (1996b, 2006) clasifica los recursos en tangibles, intangibles y humanos.

1.3.2 Los Recursos

Una primera clasificación de los recursos consiste en diferenciar entre activos tangibles (fábricas, instalaciones, maquinaria, medios financieros, entre otros) y activos intangibles (reputación y prestigio alcanzado por la empresa, habilidades y conocimientos del personal y marcas comerciales, entre otros) (Coyne, 1986; Wernerfelt, 1984). Los recursos intangibles se identifican genéricamente con servicios productivos proporcionados por el capital humano, tecnológico y comercial. Por otro lado, los recursos intangibles también se pueden diferenciar en función de su nivel de dependencia de las personas, distinguiendo entre recursos dependientes o independientes de las personas (Hall, 1992; Navas, 2000). Son dependientes de las personas, por ejemplo, el *know-how* de los trabajadores, clientes, proveedores y distribuidores, junto con la percepción de calidad, la habilidad para aprender, la reputación y las redes. Por su parte son independientes de las personas recursos tales como: las bases de datos, contratos, licencias, secretos comerciales y derechos de propiedad intelectual. Sin embargo, ha sido difícil identificar y estructurar la naturaleza y el papel desempeñado por los recursos intangibles en la Dirección Estratégica.

Esto obedece a que los intangibles raramente tienen un valor de intercambio y, además, no presentan una taxonomía identificable (Hall, 1993). Los recursos intangibles desempeñan un papel muy importante en la competitividad de las organizaciones (Itami y Roehl, 1987; Salas, 1996). Sin embargo, se estima conveniente indicar que por sí solos, pocos recursos son productivos. La actividad productiva requiere la cooperación y coordinación de conjuntos de recursos que determinan lo que la empresa es capaz de hacer, es decir, sus capacidades (Grant, 1991). Las capacidades se refieren a su habilidad para utilizar los recursos a través de procesos organizativos y obtener el objetivo esperado. Se basan en aspectos específicos de la empresa como la información y los procesos tangibles o intangibles que han sido desarrollados a lo largo del tiempo a través de complejas interacciones entre los recursos disponibles (Amit y Schoemaker, 1993).

Además, Barney (1986) señala que los recursos se pueden clasificar de acuerdo a si son activos comercializables o no comercializables en un mercado abierto, en el caso de los activos no comercializables está claro que la empresa puede capitalizar sus cualidades diferenciales para generar una ventaja competitiva que se refleje en rentas extraordinarias.

Otra clasificación, propuesta por Dierickx y Cool (1989), está en función de su carácter como flujo o como *stock*. Si se precisa un período de tiempo previo para acumular o adaptar el recurso a la organización se trata de un *stock*, en caso contrario será un flujo. Tal es el caso de si la empresa ha construido una reputación de calidad, por lo que tiene un *stock* de ese recurso que se ha formado por la consistente aplicación de una serie de recursos y capacidades o rutinas con carácter de flujo, tales como control de calidad, seguimiento de políticas y consistencia en la producción.

Resalta de la clasificación anterior una visión dinámica que conduce a establecer la existencia de capacidades dinámicas que reflejan la habilidad de la organización para alcanzar nuevas e innovadoras formas de ventaja competitiva, dada la ruta organizativa y el posicionamiento competitivo (Leonard-Barton, 1992). Eisenhardt y Martín (2000) señalan que las

capacidades dinámicas incluyen las rutinas organizativas y estratégicas a través de las cuales las empresas obtienen nuevas configuraciones de recursos. Ciertas capacidades dinámicas integran y reconfiguran recursos, mientras que otras permiten a la empresa adquirir y liberar recursos.

Por un lado, en entornos turbulentos, caracterizados por la velocidad de cambio, las capacidades dinámicas ocupan un lugar preponderante. Se subraya que el término 'dinámico' se refiere a la capacidad de renovación de las competencias en un entorno cambiante. Por otro, el término 'capacidades' destaca el papel central de la dirección estratégica en la necesidad de adaptar, integrar y configurar habilidades internas y externas, junto con los recursos y competencias funcionales con las exigencias de un entorno cambiante (Teece et al., 1997).

En la ruta de clasificar los recursos de la organización Palacios (2002) se basó en Ansoff (1965), Grant (1991) y Barney (1991) para estructurar la siguiente clasificación:

Activos tangibles

Los más fáciles de identificar y evaluar debido a que tienen un soporte físico y se concreta en algo material, generalmente a través de la información que proporcionan los estados contables tradicionales. El objetivo de su gestión es optimizar en su utilización. El principal problema que presentan es que la valoración contable puede no ser significativa a efectos estratégicos (Gran 1996).

Recursos Físicos (Capital físico)

Incluyen el equipamiento productivo, almacenes, inventario, centros de aprovisionamiento, equipamiento informático, etc.

Recursos Financieros (Capital financiero)

Hacen referencia a la estructura de financiación de la empresa, que le permite acometer inversiones en los demás factores. Se restringe a la tesorería, al capital circulante y a las inversiones financieras en la empresa.

Activos intangibles

Susceptibles de protección legal, que puede funcionar de manera independiente a las personas. Comprenden los recursos humanos, organizativos, comerciales y tecnológicos.

Recursos humanos

El recurso humano es el recurso intangible por excelencia. Por capital humano nos referimos básicamente a los conocimientos adquiridos por una persona que permiten incrementar su productividad y el valor de su contribución a la empresa. Incluye los contactos y las relaciones personales, además de otras cualidades individuales, como la reputación, la lealtad, la polivalencia y la flexibilidad.

Recursos organizativos

El capital organizativo de una empresa incluye los acuerdos de cooperación que tiene con proveedores, distribuidores y socios tecnológicos, además de su entramado de rutinas organizativas y su cultura empresarial. Estos elementos pueden considerarse como mecanismos de vinculación y movilización de los distintos factores productivos empleados, que facilitan la conversión de los *inputs* de bienes y servicios, creando valor.

Recursos comerciales

Aquellos activos comerciales susceptibles de ser objeto de protección legal y cuya propiedad incumbe a la empresa. Normalmente, se derivan de contratos de distribución o de abastecimiento privilegiado o en exclusiva.

Recursos tecnológicos

El *stock* de capital tecnológico incluye conocimientos relacionados con el acceso, utilización y mejora de las técnicas de producción y las tecnologías de producto, Se amplía y perfecciona a través de las actividades de I+D y de la adopción y asimilación de las tecnologías

desarrolladas por otras empresas, a las que se accede mediante licencias o por la compra de tecnología incorporada en máquinas y equipos de producción.

El Capital Intelectual como un recurso

La tardanza en identificar y estructurar la naturaleza y el papel desempeñado por los recursos intangibles en la Dirección Estratégica, puede obedecer a que los intangibles raramente tienen un valor de intercambio y, además, no presentan una taxonomía identificable (Hall, 1993). Sullivan (2000) señala que tanto el conocimiento tácito como el codificado conforman el capital intelectual. En otras palabras, el conocimiento generado creará activos intangibles que conformarán el capital intelectual. Sierra (2002), en una revisión del concepto de capital intelectual determina diferentes significados de dicho concepto, entre ellos:

- Como sinónimo de activos intangibles en general, que figurarán tanto dentro como fuera del balance de las empresas (Brooking, 1997; Bueno, 2002b; Bontis, 1999).
- Sinónimo de activos intangibles ocultos, no reflejados en el balance (Skandia, 1994; Roos y Roos, 1997; Euroforum, 1998).
- El capital intelectual como sinónimo de capital humano (Wallman, 1995; Cañibano et al., 1999; Marcinkowska, 2000).
- Sinónimo de capital de conocimiento (Sullivan, 2000; *The Danish Trade and Industry Development Council*, 1997).

Por otro lado, Ulrich (1991) se basó parcialmente en la Teoría de los Recursos y Capacidades para describir el capital humano, uno de los componentes del capital intelectual como ventaja competitiva. En primera instancia, amplió el modelo de ventaja competitiva propuesto por Porter (1987), incluyendo la cultura organizativa, la competencia distintiva y la unidad estratégica como 'mediadores' en la relación entre la estrategia y la ventaja competitiva.

Los trabajos de Schuler y MacMillan (1984) y Ulrich (1991) poseen una orientación práctica debido a que describen las formas en que la dirección estratégica del capital humano puede constituir una ventaja competitiva sostenible.

Los recursos organizativos conducen a una ventaja competitiva sostenible cuando son valiosos, raros, inimitables y sin sustitutos (Barney, 1991). Posteriormente, Barney y Wright (1998) añadieron un criterio adicional a los cuatro antes indicados: "organización". Esto implica que los cuatro primeros criterios crean el potencial para la ventaja competitiva, pero si la empresa desea obtener esta ventaja sobre sus competidores, debe estar organizada para utilizar estos recursos (Ulrich y Lake, 1990).

El Capital Humano

El capital humano se considera parte del capital intelectual pero también ha sido conceptualizado de forma independiente, por ejemplo, Coff (1997) lo refiere como las habilidades, la información, las relaciones y capacidades generales que los individuos aportan y poseen en nombre de la empresa a través de la relación de empleo. Dicho capital humano (puede incluir recursos que están fuera de la propiedad exclusiva de la empresa, como en el caso de relaciones externalizadas de empleo (ver además Amit y Schoemaker, 1993, Lampel y Shamsie, 1997). Un atributo particular del capital humano es que desempeña un papel importante en el valor apropiable por las empresas hasta el punto que se vuelve específico. El capital humano específico para la empresa se refiere a aquellos recursos humanos que son empleables dentro de una empresa o industria dada y es un tema que ha sido de interés en el enfoque basado en los recursos. (Castanias y Helfat, 1991; Amit y Schoemaker, 1993; Coff, 1997; Teece et al., 1997) y en la literatura de los costes de transacción económica (Williamson, 1985; Anderson y Gerbing, 1988; Rindfleisch y Heide, 1997).

Más allá del rendimiento básico del contrato formal de empleo, y del intercambio mínimo de su labor por la remuneración, las organizaciones demandan que sus empleados trabajen con “iniciativa y entusiasmo” asumiendo sus responsabilidades para maximizar los resultados de la empresa y con lealtad y compromiso hacia ella (Simon, 1991). La literatura señala que las implicaciones en el desempeño, derivadas del compromiso organizacional, apoyan estos argumentos, encontrando al compromiso como un predictor razonable del comportamiento (O'Reilly y Chatman, 1986; Morrison, 1994; Podsakoff et al., 1996), innovación (Katz y Kahn, 1978), afecto positivo (O'Reilly y Caldwell, 1980; Mowday et al., 1982) y desempeño en el trabajo (Angle y Perry, 1981; Becker y Gerhart, 1996).

1.3.3 Las capacidades

García, Ortiz y Vargas (2001) realizan una clasificación de las capacidades en función de la relación que establecen con los recursos. Organizan las capacidades en cuatro grupos con respecto a la composición y relación de los recursos y capacidades. El criterio que proponen los autores para realizar su clasificación es la complejidad. Los recursos y capacidades se identifican como partes de un conjunto jerárquico según su grado de tangibilidad, y consecuentemente, su valor estratégico. En el extremo inferior se sitúan los recursos tangibles, mientras que en el superior se hallan las capacidades más complejas.

Las capacidades resultan de la combinación de activos tangibles y/o intangibles. La esencia de la capacidad es su carácter intangible que se debe a que su principal componente es el conocimiento subyacente a la hora de desplegar y emplear conjuntamente diferentes activos empresariales para el desarrollo de las actividades organizativas. Por lo tanto, la diferente naturaleza del conocimiento según los elementos combinados y el desigual comportamiento en el criterio de complejidad hacen que sea necesario establecer una tipología atendiendo al valor estratégico de dicho conocimiento.

Para desarrollar una capacidad, se hace necesaria la combinación de recursos y/o capacidades jerárquicamente inferiores. Para delimitar la complejidad de las capacidades, se utilizan la dimensión cuantitativa y la dimensión cualitativa, con la que se analizan el número de activos y las interrelaciones que se establecen entre ellos.

De este modo esta clasificación distribuye las capacidades en cuatro niveles, desde lo tangible hacia intangible, con el consecuente incremento del valor estratégico:

- Capacidad 1° nivel: hace referencia a la combinación de recursos tangibles que posee la empresa.
- Capacidad 2° nivel: son las que forman resultado de la combinación de recursos tangibles e intangibles.
- Capacidades 3° nivel: las capacidades de tercer y cuarto nivel son más interesantes desde un punto de vista estratégico. Nacen de la combinación de recursos intangibles. El nivel de complejidad es mayor respecto a las de nivel inferior.
- Capacidad 4° nivel: provienen de la combinación de capacidades de cualquiera de los tipos anteriores. Son las que tienen mayor relevancia para el análisis estratégico, pero en cambio son los grupos de capacidades más difíciles de estudiar, ya que plantean mayores dificultades para su definición y delimitación.

Una empresa puede considerarse como un conjunto de recursos y capacidades necesarias para competir (Amit y Shoemaker, 1993; Barney, 1992; Conner, 1991; Grant, 1991; Mahoney y Pandian, 1992; Rumelt, 1991; Wernerfelt, 1984). Sin embargo, un inconveniente importante en la identificación y valoración de los recursos es que los sistemas de información para la gestión, generalmente ofrecen únicamente una imagen fragmentada e incompleta de los recursos de la empresa (Grant, 1991), puesto que, los estados financieros no reflejan el valor de muchos recursos intangibles, ni tampoco las habilidades del personal con que cuenta la organización. Estos

recursos son *activos invisibles* según Itami y Roehl (1987) y son los recursos más importantes desde el punto de vista estratégico.

1.3.4 Capacidades Dinámicas

Itami y Roehl (1987) destacan que los determinantes de la ventaja competitiva de la empresa son los activos intangibles. Sin embargo, debe indicarse que por sí solos, pocos recursos son productivos. Se requiere la cooperación y coordinación de conjuntos de recursos que determinan lo que puede hacer la empresa, es decir, sus capacidades (Grant, 1991). Las capacidades se refieren a su habilidad para utilizar los recursos a través de procesos organizativos y obtener el objetivo deseado. Se basan en aspectos específicos de la empresa tales como, la información y los procesos tangibles o intangibles que han sido desarrollados a lo largo del tiempo a través de complejas interacciones entre los recursos que posee (Amit y Schoemaker, 1993).

Grant (1991) afirma que una capacidad nace a partir de una o varias rutinas en interacción. Es decir, mediante el control de unas rutinas, la empresa dispone de una memoria para desarrollar actividades complejas que facilitan la resolución de problemas técnicos y organizativos (Prahalad y Hamel, 1991; Teece et al., 1997).

Teece et al. (1997) diferencian entre rutinas estáticas y rutinas dinámicas. Las rutinas estáticas se refieren a la capacidad para replicar ciertas tareas realizadas previamente. En un entorno estable, éstas pueden ser una fuente de ventaja competitiva. Por otro lado, las rutinas dinámicas están orientadas hacia el establecimiento de nuevas competencias que le permiten a la empresa adaptarse a las cambiantes demandas estratégicas.

Finalmente, el último eslabón de la cadena son los productos y servicios elaborados por la empresa que dependen de las capacidades y en último término, de los recursos de la empresa. En este sentido, una de las principales aportaciones de la Teoría de los Recursos y Capacidades es su énfasis en esta

cadena de causalidad, lo que ha permitido una mejor comprensión de los factores que condicionan del éxito empresarial.

El concepto de estrategia, planteado como el ajuste entre las oportunidades y amenazas del entorno a las fortalezas y debilidades de la organización, ha dado paso a una relación de causalidad en la que se prioriza el estudio de los recursos y capacidades como eje central del análisis estratégico.

Como se mencionó anteriormente, si se precisa un período de tiempo previo para acumular o adaptar el recurso a la organización se clasifica como de un *stock*, en caso contrario será un flujo (Dierickx y Cool, 1989). Esta visión plantea la necesidad de acumular recursos intangibles. Por ello, la empresa debe reconocer la importancia dinámica de sus recursos y del entorno donde actúa. Desde una perspectiva dinámica, una estrategia efectiva debe generar recursos intangibles y con el *stock* acumulado planificar su estrategia futura, eliminando el desajuste entre el presente y el futuro. La estrategia actual tiene que generar suficientes recursos para hacer viable la estrategia futura, y ésta, por su parte, debe hacer un uso efectivo de los recursos que han sido generados previamente.

Por otro lado, en entornos caracterizados por la velocidad de cambio, las capacidades dinámicas son fundamentales. Se dicen que son dinámicas por su capacidad de renovación en un entorno cambiante y son capacidades por el papel preponderante de la dirección estratégica en la necesidad de adaptar, integrar y configurar habilidades internas y externas, junto con los recursos y competencias funcionales a las exigencias de un entorno cambiante (Teece et al., 1997). Por lo tanto, las capacidades dinámicas reflejan la habilidad de la organización para alcanzar nuevas e innovadoras formas de ventaja competitiva, dada la ruta organizativa y el posicionamiento competitivo (Leonard-Barton, 1992). En este sentido, Eisenhardt y Martín (2000) afirman que las capacidades dinámicas incluyen las rutinas organizativas y estratégicas a través de las cuales las empresas obtienen nuevas configuraciones de

recursos. Ciertas capacidades dinámicas integran y reconfiguran recursos, mientras que otras permiten a la empresa adquirir y liberar recursos.

Entonces, el enfoque basado en las capacidades dinámicas centra su atención en el conjunto de conocimientos y habilidades que crean las competencias esenciales de la empresa. Las capacidades enfatizan el papel clave de la dirección estratégica en adaptar, integrar y reconfigurar apropiadamente las habilidades organizativas, recursos y competencias funcionales internas y externas (Teece, Pisano y Schuen, 1997). Según estos autores, las capacidades dinámicas hacen referencia a la habilidad de la empresa para integrar, construir y reconfigurar competencias internas y externas para tratar con ambientes en constante cambio.

En el mismo sentido, Eisenhardt y Martin (2000) definen las capacidades dinámicas como las rutinas organizativas y estratégicas mediante las cuales las empresas obtienen nuevas configuraciones de recursos cuando los mercados emergen, colisionan, se dividen, evolucionan y mueren. Si se diferencia entre capacidades estáticas y dinámicas, las capacidades individuales y estáticas se podrían asimilar al concepto de capital humano, ya que es sencillo asignar rentas por el desarrollo de una determinada habilidad. Sin embargo, a medida que el conocimiento se hace más dinámico y colectivo, más complejo se hace el proceso de acumulación y división de las rentas generadas. Así, las capacidades estáticas colectivas son las habilidades o destrezas de interacción colectiva, como la coordinación, entre otros.

A su vez, las capacidades dinámicas individuales hacen referencia a la habilidad de aprender haciendo. En tanto, las capacidades dinámicas colectivas describen al proceso interactivo de aprendizaje e innovación. Este tipo de capacidad es específica en la empresa, difícil de replicar y transferir, por lo que se considera como fuente para la creación de ventaja competitiva (Palacios, 2002).

Cohen y Levinthal (1990) afirman que el conocimiento previo es útil a la hora de asimilar nuevo conocimiento. El proceso de formación proporciona a los empleados las habilidades técnicas, sociales y de comunicación que

necesitan, así como sus habilidades de aprendizaje y adaptación. Por la tanto, el papel que juega la educación en la acumulación de capacidades dinámicas es el de ofrecer un conjunto de herramientas y una base sólida para que el posterior aprendizaje continuo sea exitoso (Ranft y Lord, 2002). Teece y Pisano (1998) afirman que las capacidades dinámicas de una empresa se determinan por tres clases de factores:

Procesos

Constituyen las rutinas organizativas y de gestión. Los procesos clave, que generan capacidades dinámicas, incluyen la integración de las fuentes de conocimiento de la empresa y el aprendizaje.

Posicionamiento

Se refiere a inversiones en tecnología, bases de clientes y proveedores. El posicionamiento relativo de los competidores con respecto a los activos estratégicos determina la cuota de mercado y la rentabilidad de la empresa.

Trayectoria

El camino seguido por la empresa determina las alternativas estratégicas a seguir. El aprendizaje habitualmente se caracteriza como un proceso incremental de prueba y error que se acumula a través del tiempo.

Hasta aquí se han desarrollado los conceptos de recursos y capacidades, sus relaciones y sus esfuerzos taxónómicos. Procedemos, a continuación, a integrarlos en el concepto de competencia.

1.3.5 Las Competencias

Teece et al. (1994) define competencia como el “conjunto de habilidades tecnológicas diferenciadas, activos complementarios, rutinas organizacionales y capacidades que posibilitan la base para la competitividad de la empresa”.

Selznick (1957) emplea el término *competencia distintiva* para describir aquello que una organización hace mejor que sus competidores; Prahalad y Hamel (1990) utilizaron el término *competencias esenciales* (en inglés *core*

competences) para distinguir las capacidades necesarias para el logro de los resultados y estrategias de la empresa. Para dichos autores la cartera de competencias esenciales de una empresa conforma el origen de la ventaja competitiva y son aquellas que:

- Permiten el acceso a una amplia variedad de mercados.
- Aumentan significativamente el valor del producto para el usuario final
- Permiten la armonización de tecnologías y habilidades de producción, las cuales serán difícilmente imitables.

El enfoque dinámico introduce el concepto de competencia schumpeteriana, de forma que el interés no sólo se centra en las competencias desarrolladas en un momento dado, sino en el proceso de generación y desarrollo de competencias. De hecho, el proceso de desarrollo de las competencias realmente implica un proceso de aprendizaje (Andreu y Ciborra, 1996).

Javidan (1998) establece una jerarquía para las competencias, capacidades y recursos organizacionales, en la base de la jerarquía están los recursos, ellos son los bloques con los que se construyen las competencias. Los recursos son los insumos en la cadena de valor organizacional. Las capacidades se refieren a la habilidad empresarial para explotar sus recursos, son el segundo nivel y, como se había mencionado anteriormente, a partir de otros autores, son procesos de negocios y rutinas que gestionan la interacción entre los recursos. Este mismo autor agrega que las capacidades están funcionalmente basadas, es decir hay capacidades financieras, de marketing, de producción, de distribución, de logística y de recursos humanos.

Así, el tercer nivel, las competencias hacen la integración interfuncional y la coordinación de las capacidades a lo interno de cada unidad de negocio de la organización. En el nivel más alto están las competencias esenciales que están formadas por los conocimientos y habilidades compartidos por todas las unidades de negocio de la organización.

De este modo, tal como lo sintetizaron Prahalad y Hammel (1990), desde los inicios en el uso de este constructo, las competencias esenciales se obtienen por la explotación conjunta de diversos recursos (capacidades actuando sobre recursos) en los que la organización es especialmente hábil – competente- y que le permiten obtener una ventaja competitiva.

De hecho, hay un aporte de la literatura sobre criterios válidos para distinguir las categorías de competencias distintivas. Entre los principales autores: Hall (1992, 1993), Lado, Boyd y Wright (1992), Lado y Wilson (1994), Hamel (1994), Turner y Crawford (1994), Miller y Shamsie (1996) y Durant (1997).

Sin embargo, Collis (1994) afirma que es prácticamente imposible identificar el conjunto de competencias distintivas de la organización, debido a su disociación con la actividad desempeñada. Grant (1995), en una clasificación previa de las diversas actividades, sugiere que las capacidades más importantes son aquellas que parten de la integración en capacidades funcionales individuales.

En este mismo sentido, Ansoff (1979, 1985) distingue las competencias distintivas, basadas en competencias funcionales, de las competencias que surgen de la integración de capacidades funcionales (denominadas genéricamente como competencias directivas). Este autor identifica cuatro tipos de competencias funcionales: I+D, operaciones, marketing y finanzas.

Por otro lado, las competencias directivas hacen referencia a la responsabilidad estratégica de la dirección general, que será receptiva, sintonizará con el entorno, descubrirá las implicaciones del cambio y establecerá acciones necesarias para su implementación. Fernández y Suárez (1996) proponen una estructura jerárquica por niveles:

- Capacidades de primer nivel o estáticas: están relacionadas con las actividades funcionales de la empresa;

- Capacidades de segundo nivel o dinámicas: facilitan la integración de las actividades funcionales e incluyen las competencias asociadas con el cambio y la innovación;
- Las capacidades de tercer nivel: incluyen las capacidades de aprender a aprender y de aprender más rápido que la competencia.

Categorización de las Competencias

Lado, Boyd y Wright (1992) establecen un modelo de competencias con diversas categorías, que se delimitan en función de las actividades para el proceso de generación de valor. Se trata de identificar aquellas categorías de competencias que poseen las características necesarias para sostener la ventaja competitiva. Las categorías que identifica el modelo son las siguientes:

Competencias directivas

Determinan la visión estratégica de la organización, la forma de comunicarla a sus empleados y delegarla para llevarla a cabo. Estas competencias actúan como base para el desarrollo del resto de las competencias. De ahí la importancia que tienen para la generación de rentas y la sostenibilidad de la ventaja competitiva (Castanias y Helfat, 1991; Lado, Boyd y Wright, 1992). Las competencias directivas son las que se encuentran en un nivel jerárquico superior. El resto de competencias pueden situarse en un mismo nivel ya que interactúan entre ellas.

Competencias basadas en los inputs o recursos

Son las que provienen de la acumulación de recursos, tanto tangibles como intangibles y que a través de los procesos de transformación sirven para crear nuevos productos y servicios que dan valor a los clientes (Lado, Boyd y Wright, 1992). Unas competencias en dirección eficaces son capaces de movilizarlas adecuadamente.

Competencias de transformación

Lado, Boyd y Wright (1992) las definen como aquellas requeridas para convertir de forma ventajosa los *inputs* en *outputs*. Actúan combinando

los recursos y habilidades que se han adquirido del exterior o se han generado en la propia organización por medio de las competencias basadas en los *inputs*.

Competencias basadas en los outputs

Resultan de la utilización de las competencias que hemos desarrollado anteriormente. Lado, Boyd y Wright (1992) las definen como activos estratégicos invisibles basados en el conocimiento.

Jerarquización de las Competencias

La clasificación jerárquica es planteada por Camisón (2002), se presenta a continuación:

Competencias distintivas estáticas o de primer nivel

Corresponden a las actividades funcionales de la empresa. Entre ellas podemos destacar las competencias distintivas en finanzas, producción y marketing.

Finanzas

Hacen referencia a la gestión del capital de la empresa y al conocimiento valioso disponible sobre los mercados financieros, la capacidad para generar información creadora de valor en tiempo real a partir del sistema contable, la capacidad de aprovechar la legislación para optimizar la gestión financiera, la habilidad para aumentar las reservas vía autofinanciación, la capacidad para hallar oportunidades de inversión con una rentabilidad económica superior al coste de la deuda, etc.

Producción

Incluyen el posible conocimiento valioso disponible de proveedores, suministradores o contratistas y la eficacia del proceso de respuesta a oscilaciones en volumen de demanda, la habilidad para fabricar sobre pedido y ajustar el diseño del producto a las necesidades del cliente, la habilidad para escoger las mejores ubicaciones para las instalaciones

productivas o la habilidad para mantener un bajo nivel de inventarios sin deterioro del servicio.

Marketing

Se asocian con el grado de eficacia de los esfuerzos de difusión de conocimiento a través de la empresa, con el fin de lograr en el mercado una reputación innovadora y creativa (tareas de educación de los clientes, actividades de comunicación y de reconocimiento a la empresa, presencia pública de la empresa en conferencias, publicaciones y ferias, etc.).

Competencias distintivas de coordinación y cohesión o de segundo nivel

Facilitan la integración de ciertas actividades funcionales. Corresponden a la exploración continua de nuevas combinaciones de recursos y capacidades que se ajusten al mercado o que generen cambios (Teece et al., 1994; Teece, Pisano, Shuen, 1997; Eisenhardt y Martin, 2000). Este tipo de competencias incluyen los procesos vinculados al desarrollo de nuevos productos. Contemplan las competencias directivas, tecnológicas, organizativas y de recursos humanos. A continuación una descripción de ellas.

Competencias distintivas directivas

Son aquellos conocimientos o habilidades en las que la dirección está calificada especialmente gracias a su formación, experiencia y responsabilidades asumidas. Son relevantes en la medida en que determinan el enfoque estratégico de la organización y marcan su manera de actuar. Condicionan al resto de competencias, ya que ellas se generan a partir de las decisiones y acciones que asume la dirección. Se agrupa aquí el conocimiento del negocio por parte de los directivos, su capacidad para analizar y seleccionar las mejores decisiones, y la habilidad para lograr un compromiso a largo plazo coherente con los objetivos. Del mismo modo, puede incluirse aquí la dimensión humana asociada a este tipo de competencias. Como ejemplo se cita la

capacidad de los directivos para regular su comportamiento y las relaciones humanas como un conjunto de reglas morales que les otorguen mayor credibilidad. Otra dimensión fundamental entre estas competencias es el estilo de liderazgo, es decir el estilo de gestión dominante, el principio de autoridad, la habilidad para desarrollar un consenso o la capacidad de actuar como modelo de los demás.

Competencias distintivas tecnológicas

Se relacionan con las decisiones de inversión, utilización y mejora de las tecnologías de producto y proceso que maneja una determinada empresa. Se distinguen cuatro dimensiones:

- Mejoras incrementales del stock de conocimiento: Incluye la habilidad para la diferenciación tecnológica del producto o la conciencia de la empresa de sus competencias tecnológicas y, en especial, con respecto a las tecnologías clave.
- Conocimiento interno explícito protegido legalmente: se referencia a las capacidades tecnológicas reflejadas en patentes de producto y proceso y en la capacidad de extraer rendimiento a las patentes en procesos y productos internos y externos a la empresa (Liebowitz y Beckman, 1998).
- Conocimiento interno tácito e insertado: Identifica el grado de inimitabilidad y diferenciación de las tecnologías de producto o proceso empleadas, con el grado de explicación y documentación de las rutinas y tecnologías de producción que permitan hacerlas compartibles y reutilizables.
- Gestión de tecnología: corresponde a la capacidad de gestión de tecnologías de proceso avanzadas, la capacidad de asimilar las nuevas tecnologías e innovaciones útiles, la habilidad para crear y gestionar una cartera de tecnologías interrelacionadas, así como la capacidad para dominar, generar o absorber las tecnologías básicas y claves del negocio.

Competencias distintivas organizativas

Corresponden a todos los aspectos relacionados con la cultura organizativa tales como:

- Cultura organizativa: Abarca la capacidad de la empresa para implantar un clima organizativo estimulante y agradable, de colaboración en vez de rivalidad y de compromiso con el bienestar de los empleados con valores culturales compartidos por los miembros de la organización.
- Sistemas de recompensa e incentivos: Incluye el grado de aceptación por el personal de la política de retribución y de incentivos, la importancia que se otorga a las recompensas no monetarias y el grado del conocimiento y de aceptación de los criterios de evaluación, promoción y recompensa.
- Diseño organizativo: se refiere a la definición de roles, estructuración de tareas, compromisos a largo plazo con el empleado y planes de carrera basados en la experiencia y dedicación a la empresa.
- Rutinas organizativas: hace referencia a que la empresa puede lograr competencias distintivas organizativas a medida que sus rutinas de control, planificación, coordinación, procesos de trabajo, etc. sean inimitables y diferentes de las que utilizan sus competidores.

Competencias distintivas en Recursos Humanos

Corresponde a una adecuada gestión de recursos humanos (selección, formación, promoción, remuneración, etc.) un efecto positivo en la organización que se refleja en un incremento de habilidades, conocimientos, experiencia y capacidad de aprendizaje (Lado y Wilson, 1994). También se incluye en estas competencias las cualidades sociales del personal de la organización, como la capacidad de los colaboradores de movilizar a otras empresas compartiendo una visión común, su capacidad de comunicación efectiva y de empatía, su habilidad para construir y liderar redes sociales, la capacidad y la predisposición para colaborar, su disposición a introducir y aceptar cambios en sus tareas y entornos laborales, etc.

Competencias distintivas dinámicas o de innovación

A este tipo de competencias se refiere el enfoque basado en competencias dinámicas. En esta línea, Teece, Pisano y Shuen (1997) sostienen que las competencias que realmente importan para la competitividad son las competencias dinámicas. Engloban las capacidades relacionadas con la capacidad de aprender (Collis, 1994), la habilidad para el uso y la transparencia de conocimiento, la habilidad para gestionar la I+D+I, y otros.

1.3.4 La ventaja competitiva

Grant (2006) señala que una ventaja competitiva se puede reconocer cuando se ve y propone que *cuando dos o más empresas compiten en un mismo mercado, una de ellas posee una ventaja competitiva sobre sus rivales cuando obtiene (o tiene el potencial para obtener) una tasa de beneficios persistentemente mayor*. Es decir, una ventaja competitiva existe cuando una empresa crea valor para los clientes, de un modo que los competidores no lo están haciendo (Barney, 1991). La diferencia entre ventaja competitiva y rentabilidad radica en que la primera puede que no se refleje en una mayor rentabilidad, debido a que la organización puede sustituir los beneficios actuales por tecnología, cuota de mercado, lealtad de los clientes u otros.

Por otro lado, Rumelt (2003) argumenta que la ventaja competitiva proviene de la escasez de los recursos y es, por lo tanto, una propiedad de los recursos más que de las empresas. Peteraf (1993) sintetiza las principales aportaciones con respecto a las condiciones que deben satisfacer los recursos y capacidades para que emerja una ventaja competitiva. Estas condiciones se relacionan tanto con la posesión de ciertos activos estratégicos, recursos, capacidades y competencias, como con imperfecciones de los mercados.

Sostenibilidad de la ventaja competitiva

Tal y como se introdujo en el punto anterior, los recursos organizativos conducen a una ventaja competitiva sostenida cuando son valiosos, raros, inimitables y sin sustitutos (Barney, 1991). Posteriormente, Barney y Wright

(1998) añadieron un criterio adicional a los cuatro antes indicados: la 'organización'. Esto implica que los cuatro primeros criterios crean el potencial para la ventaja competitiva, pero si la empresa desea obtener esta ventaja sobre sus competidores, debe estar organizada para utilizar estos recursos (Ulrich y Lake, 1990). También, Lippman y Rumelt, (1982) establecen que una ventaja competitiva sostenible existe únicamente cuando otras empresas no pueden copiar los beneficios de la ventaja competitiva.

El análisis de las características que deben de poseer los recursos para establecer la ventaja competitiva sostenible de la empresa, muestra que sólo en algunas ocasiones los recursos de naturaleza tangible pueden constituir una fuente de ventaja competitiva. En la mayoría de los casos, las diferencias en los resultados organizativos se hallan en las diferentes dotaciones de recursos intangibles que tienen las empresas. Por otro lado, la adquisición de recursos intangibles a través de los mercados, puede llegar a ser muy difícil y hasta imposible.

Por ello, deben desarrollar estos recursos intangibles a nivel interno, lo cual suele requerir un período relativamente largo. Los recursos deben ser escasos y difíciles de obtener para constituir una fuente de ventaja competitiva. Esta característica depende, en muchos casos, de la heterogeneidad en la oferta de trabajo (Wright et al., 1994). Si los tipos y niveles de habilidades no están distribuidos normalmente, algunas empresas podrán adquirir el talento que necesitan, mientras que otras no, con lo cual, *ceteris paribus*, el capital humano constituye una fuente de ventaja competitiva sostenible (Snell et al., 1996). Además, el criterio de rareza se relaciona con los conceptos de especificidad de activos y movilidad laboral (Becker, 1964; Williamson, 1985).

Para que un recurso se convierta en una fuente de ventaja competitiva sostenible, debe ser inimitable. Las empresas pueden adquirir capital humano en el mercado o desarrollarlo internamente. Si un recurso puede ser duplicado o imitado por otra empresa, no constituye una fuente de ventaja competitiva sostenible. Sin embargo, la forma en que los colaboradores actúan sobre la ventaja competitiva sostenible, se encuentra limitado por la existencia de

ambigüedad causal, complejidad social y condiciones históricas únicas (Snell et al., 1996; Wright et al., 1994). La ambigüedad causal existe cuando la relación entre los recursos de la empresa y su ventaja competitiva no se identifica fácilmente, como por ejemplo, en el caso de la producción en equipo (Alchian y Demsetz, 1972; Reed y DeFillippi, 1990).

La complejidad social se refiere a que, en muchas situaciones, la ventaja competitiva procede de relaciones sociales únicas que no pueden ser duplicadas. Las condiciones históricas únicas se constituyen en los hechos concretos que han determinado las políticas, prácticas y cultura de la empresa. Estas características contribuyen a que el capital humano bien desarrollado sea difícil de imitar por la competencia.

Por otro lado, para que un recurso se convierta en fuente de ventaja competitiva sostenible no debe tener sustitutos; esto se relaciona con las condiciones de competencia apuntadas en la sección anterior. El capital humano es uno de los recursos escasos de la empresa de difícil imitación, con potencial para no quedarse obsoleto y ser transferible hacia una variedad de tecnologías, productos y mercados.

En este sentido, Wright et al., (1994) proponen que el talento humano podría tener sustitutos en el corto plazo, pero es poco probable que esa sustitución pudiera generar una ventaja competitiva sostenible. Esto significa, por ejemplo, que una empresa podría disponer de personal con las mejores capacidades y compromiso con la organización representando una ventaja competitiva. Sin embargo, un competidor podría desarrollar una tecnología tal, que le generase un aumento en la productividad, superior a las diferencias de productividad derivadas de poseer colaboradores con diferentes niveles de aptitudes y compromisos. En esta situación, si la tecnología es imitable (lo cual es probable, debido a que la empresa podría adquirir esta tecnología en el mercado) el capital humano de esta empresa volvería a ser una fuente de ventaja competitiva sostenible.

De la ventaja competitiva hacia los beneficios

La teoría postula que los resultados de la empresa dependen del aprovechamiento que se realice del potencial de los recursos y capacidades para la generación de rentas. Consecuentemente, una constante en la intención de los autores ha sido identificar los requisitos que deben cumplir dichos recursos y capacidades para sustentar ventajas competitivas y generar rentas. Entre ellos es posible nombrar a Amit y Schoemaker (1993), Barney (1991), Collis y Montgomery (1995), Dierickx y Cool (1989), Grant (1991), Peteraf (1993), Wernerfelt (1984). Estos autores centran su atención en determinar las condiciones necesarias para que:

- 1) Los recursos y capacidades de la empresa generen rentas;
- 2) Las rentas sean duraderas en el tiempo;
- 3) La empresa pueda apropiarse de una parte de esas rentas.

El debate académico ha sido intenso y en menos de una década se ha avanzado considerablemente en la identificación de una serie de características o requisitos que deben poseer los recursos para que generen capacidades distintivas (Foss y Eriksen, 1995).

Como se mostró en secciones anteriores los autores han encontrado un conjunto de características de los recursos que les permiten la generación de rentas extraordinarias. Peteraf (1993), Barney (1991), Collins y Montgomery (1995) y Grant (1991) coinciden en señalar que los recursos deben ser superiores y que ello proviene de su heterogeneidad, que deben aportar valor y ser escasos, que no deben ser fáciles de imitar, plantean que no deben contar con sustitutos lo que reduce las presiones competitivas y agregan que deben ser apropiables.

En cuanto a la apropiabilidad de las rentas tal como lo establecen Araujo et al. (2006), los procesos de apropiabilidad de las rentas generadas por los recursos han recibido poca atención en la literatura sobre Dirección Estratégica y en general, en el enfoque de Recursos y Capacidades; excepciones (Peteraf, 1993, y Grant, 1991) admiten que comprendían que no bastaba disponer de recursos escasos, valiosos, inimitables e insustituibles como proponía Barney (1991); es necesario completar el proceso para que la empresa se apropie de

las rentas que generan los recursos estratégicos.

Estudios más recientes, como los de Bowman y Ambrosi (2000) o Coff (1999; 2003) profundizan en el segundo factor y concluyen que la distribución de la renta que genera un recurso estratégico dependerá de un intenso proceso de negociación entre los grupos de poder que participan, es decir, gerentes, empleados y propietarios. De hecho estos factores, paradójicamente evitan, limitan o retrasan la capacidad de copiar recursos críticos y, de este modo, protegen de la imitación a las empresas y preservan su corriente de rentas. Algunos ejemplos de estos mecanismos aislantes son las deseconomías de compresión del tiempo (Wernerfelt, 1984).

En la última sección de este capítulo, se realiza una breve discusión de las relaciones entre la Teoría de Recursos y Capacidades y los constructos subsecuentes abordados en este trabajo.

1.4 Relación entre la Teoría de Recursos y Capacidades y los factores involucrados en esta investigación

En las últimas dos décadas se ha logrado un progreso teórico importante en la identificación de las características de los recursos y capacidades de una empresa que fundamentan la ventaja competitiva. Los recursos organizativos conducen a una ventaja competitiva sostenible cuando son valiosos, raros, inimitables y sin sustitutos (Barney, 1991).

La Teoría de Recursos y Capacidades reconoce que el capital humano está entre los recursos más importantes para mejorar el desempeño. (Barney, 1991; Hit, Bierman, Shimizu y Kochhar, 2001; Wright et al., 1994). Sin embargo, para que el capital humano genere rentas económicas la empresa requiere ensamblar, integrar y potenciar sus capacidades a través de la implementación de estrategias que lleven a la diferenciación en el desempeño.

Prusak, (1998) defiende que la única ventaja sostenible proviene de lo que se sabe y de la rapidez con que este conocimiento se pone en uso. En

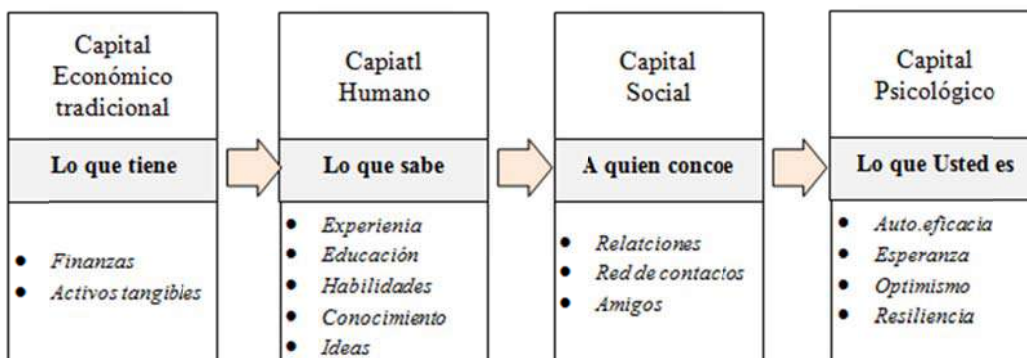
ambos casos sea por la gestión de lo que se sabe para ponerlo en práctica (gestión del conocimiento) o sea por la capacidad de aprender y crear nuevo conocimiento el aprendizaje organizacional es un aspecto clave de la eficiencia y/o eficacia de una organización y de su potencial para crecer e innovar (Jerez-Gómez et al., 2005). Por ello, muchas organizaciones han procurado establecer las condiciones necesarias para desarrollar factores facilitadores, herramientas y prácticas que conduzcan a la institucionalización de una verdadera competencia esencial para llegar a ser una 'organización de aprendizaje'.

Los estudios realizados han mostrado que el Aprendizaje Organizacional afecta la ventaja competitiva (Jashapara, 2003), el desempeño financiero y no financiero (Bontis, Crossan, 2002; Dimovski y Skerlavaj, 2005; Jiménez-Jiménez y Cegarra-Navarro, 2006), colabora en los beneficios tangibles e intangibles de alianzas estratégicas (Simonin, 1997), en el costo unitario de producción (Darr, Argote y Epple, 1995), y en la innovación (Llorens Montes, Molina y Verdu Jover, 2005). Consecuentemente, la Capacidad de Aprendizaje Organizacional, emerge como una competencia esencial para las organizaciones que se encuentran en capacidad de evaluar su entorno, con el objetivo de identificar oportunidades, amenazas y presiones para el cambio, desarrollando competencias estratégicas a través del aprendizaje.

Los cambios en la estructura organizacional, la tecnología y el tipo de tareas a asumir requiere de trabajadores que se adapten a nuevos roles, modifiquen su comportamiento en el trabajo y adquieran nuevas destrezas. (Chan, 2000; Pulakos et al., 2000). La innovación se reconoce como una fuente de ventaja competitiva, y por tanto, del éxito de la empresa. Diversos estudios empíricos aportan evidencia del efecto positivo de la innovación en el desempeño de la empresa en términos de rentabilidad, crecimiento y efectividad (Prajogo y Ahmed, 2006; Berson et al., 2008). Por ello, la literatura ha tratado de identificar los factores que pueden favorecer la innovación en las empresas (Damanpour, 1991; Laursen, 2002; Cabello et al., 2005), proponiendo un gran número de variables como determinantes de la misma. En ello el comportamiento innovador en el puesto de trabajo constituye una valiosa capacidad (Scott y Bruce, 1994) para la empresa.

El comportamiento positivo organizacional es un enfoque específico para la gestión del desempeño y del desarrollo de la firma, dentro de la Teoría de Recursos y Capacidades. Se construye sobre los elementos esperanza, resiliencia, optimismo y auto-eficacia del recurso humano (Luthans, 2002a; Luthans et al., 2004; Luthans y Youssef, 2004; Luthans y Youssef, 2007; Luthans, Youssef et al., 2007). Los niveles de estas construcciones constituyen específicamente el PsyCap del individuo. De hecho Luthans y sus colaboradores establecen este constructo como un avance del desarrollo del Capital Humano, trasegando desde el concepto básico de lo que sabe, al concepto de Capital Social (a quien se conoce) y de Capital Psicológico (lo que se es), como se muestr en la Figura 1-1.

FIGURA 1-1 EL PROCESO DE EXPANSIÓN DEL CAPITAL



Fuente: Luthans et al. (2004) in Çetin (2011)

Una vez enmarcada nuestra investigación en la Teoría de recursos y Capacidades, en los siguientes cuatro capítulos desarrollaremos la discusión sobre los constructos que se consideran en ella.

CAPÍTULO 2:
CAPITAL PSICOLÓGICO

CAPÍTULO 2

EL CAPITAL PSICOLÓGICO

2.1 Introducción

2.1.1 El Capital Psicológico en perspectiva

El Capital Psicológico (también llamado 'PsyCap', por sus siglas del término en inglés, *Psychological Capital*), simplemente se define como el estado psicológico de un individuo caracterizado por: "(1) tener confianza (auto-eficacia) a asumir y poner en el esfuerzo necesario para tener éxito en tareas complejas; (2) tener una actitud positiva (optimismo) sobre éxito ahora y en el futuro; (3) perseverar en la obtención de las metas, redirigiendo rutas, si fuere necesario, para lograr los objetivos trazados (esperanza); y (4) ante la adversidad, presentar una característica de "rebote" (resiliencia) e ir más allá para alcanzar el éxito (Luthans, Youssef, et al., 2007a).

El desarrollo del concepto de comportamiento organizacional tiene en el PsyCap un elemento de avanzada. El enfoque positivo a la gestión de recursos humanos en la empresa ha sido destacado por académicos y profesionales. Una gran variedad de prácticas de trabajo de alto rendimiento y sus correspondientes estrategias, han sido ampliamente estudiadas, apoyando y contribuyendo con el desempeño organizacional y la competitividad (Avey et al., 2010; Huselid, 1995; Pfeffer, 1998). En este sentido, el comportamiento positivo organizacional ha tomado un lugar importante.

El comportamiento organizacional positivo y su tema específico, el PsyCap, son ahora profundamente estudiados (por ejemplo, Luthans, 2002, 2003; Luthans y Youssef, 2007; Nelson y Cooper, 2007; Wright, 2003; Luthans, et al., 2007; Luthans et al., 2004; Luthans y Youssef, 2004) desde la teoría y la investigación de la psicología positiva (Peterson y Seligman, 2004; Sheldon y

King, 2001; Snyder y López, 2002), especialmente en las aplicaciones para el lugar de trabajo en las organizaciones.

La psicología positiva se ocupa de las fortalezas de las personas. Se centra en la comprensión y desarrollo de lo que es correcto con el individuo y cómo se puede obtener. El comportamiento positivo organizacional es el estudio y aplicación de cómo las capacidades psicológicas positivas se puede medir, desarrollar y administrar con eficacia en el trabajo " (Luthans, 2002).

El comportamiento positivo organizacional es un enfoque específico para la gestión del desempeño y del desarrollo de la firma. Se construye sobre los elementos esperanza, resiliencia, optimismo y auto-eficacia del recurso humano (Luthans, 2002a; Luthans et al., 2004; Luthans & Youssef, 2004; Luthans & Youssef, 2007; Luthans, Youssef et al., 2007). Los niveles de estas construcciones constituyen específicamente el PsyCap del individuo.

La esperanza es una fortaleza del comportamiento positivo, ampliamente utilizada en nuestro lenguaje coloquial, pero aquí está asociada con la teoría y la investigación de la psicología positiva; de acuerdo con Snyder (2000), la esperanza es un estado de motivación positivo, basado en un sentido de éxito y en planificación de objetivos.

La resiliencia es otra fuerte característica del comportamiento positivo. En efecto, la teoría y la investigación han caracterizado una adaptación positiva ante una muy significativa adversidad o riesgo (Masten y Reed, 2002). En el lugar de trabajo, la resiliencia representa la capacidad psicológica positiva para recuperarse de la adversidad, la incertidumbre, el conflicto y el fracaso (Luthans, 2002a). Sin embargo, la resiliencia se caracteriza por responder no sólo a los eventos adversos, sino también para eventos favorables.

El optimismo, otro elemento del capital psicológico, es, según Seligman (1998) una actitud de visualizar los acontecimientos positivos y el alcanzar la meta, incluyendo una valoración objetiva de lo que puede lograr en una situación concreta, dados los recursos disponibles del momento (Luthans, 2002b; Luthans et al., 2007; Schneider, 2001; Peterson, 2000).

La eficacia está vista como la convicción de la persona sobre su capacidad de motivación, de explotación de sus recursos cognitivos y definición de los cursos de acción para ejecutar con éxito una tarea específica (Bandura, 1977; Bandura, 1997; Stajkovic y Luthans, 1998).

El PsyCap tiene la posibilidad de ser construido en la personalidad, a diferencia de otros rasgos positivos que son normalmente permanentes en el tiempo, lo que permite al individuo un desarrollo continuado y un impacto positivo en su desempeño (Luthans, Avey, et al., 2006; Luthans, Youssef, et al., 2007a, 2007b). Por su parte, la teoría de la conservación de recursos (Hobfoll, 1989) sugiere que la gente busca obtener, conservar y proteger sus recursos (Hobfoll, 2002), y aún los recursos secundarios relacionados con el trabajo, tales como altos niveles de inteligencia cognitiva y emocional (Wright y Hobfoll, 2004), ya que son importantes para mantener los recursos primarios de las personas, como su propio bienestar (Westman et al., 2005; Wright y Bonett, 2007).

Así entonces, el PsyCap representa un constructo nuclear que subyace en las cuatro dimensiones: esperanza, resistencia, optimismo y eficacia (Law et al., 1998). El capital psicológico de un individuo puede verse como 'quién es usted' y 'lo que puede hacer en términos de desarrollo positivo' (Avolio y Luthans, 2006), más allá del concepto de capital humano ('lo que usted sabe'), del capital social ('a quien usted conoce') y del capital financiero ('lo que usted tiene') (Luthans et al., 2004).

2.1.2 El significado del Capital Psicológico

Como ya se indicó, el Capital Psicológico representa el estado psicológico positivo desarrollado en un individuo que se caracteriza por los siguientes elementos (Luthans, Youssef y Avolio, 2007):

- 1) La autoeficacia: Tener confianza para asumir y poner en el esfuerzo necesario para tener éxito en tareas desafiantes.

- 2) Optimismo: Hacer una atribución positiva sobre éxito actual y futuro.
- 3) Esperanza: Perseverar hacia metas y, cuando sea necesario, re-direccionar los objetivos para obtener el éxito.
- 4) Resiliencia: Ante los problemas y adversidades, mantenerse y recuperarse e incluso ir más allá para alcanzar el éxito.

El nivel de PsyCap puede tener un impacto en cómo los individuos actúan (Avey, Wernsing y Luthans, 2008). En este sentido, se puede esperar que los individuos con bajos niveles de PsyCap se fijen objetivos que no requiriesen una gran cantidad de esfuerzo. La razón de ello es que estos individuos tienden a tener baja fuerza de voluntad y poca motivación, se estresan fácilmente, y generalmente dudan de sí mismos.

Sin embargo, individuos con alto PsyCap establecerán objetivos más difíciles, porque tienden a ser más seguros de sí mismos, para alcanzar metas difíciles, se imponen altos estándares y tienen altas expectativas de sí mismos. Ellos tratarán de encontrar una manera de alcanzar sus metas y ponen en todo el esfuerzo que se necesita para alcanzarlas; no se amilanan cuando las cosas van mal, enfrentan la dificultades hasta convertirlas en retos, y hacen del cambio algo positivo (Luthans, Youssef y Avolio, 2007).

2.2 La investigación sobre el Capital Psicológico

El concepto de Capital Psicológico ha sido desarrollado en el año 2004 por Fred Luthans y Carolyn M. Youssef. Contribuciones de la literatura en PsyCap han sido bastante limitadas durante los primeros años después de la aparición del concepto. Sin embargo, investigaciones de carácter más conceptual y empírico han ido surgiendo desde entonces y el concepto parece crecer en popularidad.

La mayoría de los estudios empíricos que se han realizado en PsyCap se relacionan con los resultados, como el rendimiento de trabajo. Los principales hallazgos de estos estudios muestran que el PsyCap de los empleados está relacionado positivamente con calificaciones de alto

rendimiento (Luthans, Avey, Clapp-Smith y Li, 2008), que el PsyCap de agentes de ventas está relacionado positivamente con desempeño de crecimiento de ventas (Clapp-Smith, Vogelgesang y Avey, 2009) y que el PsyCap de CEO está relacionado positivamente con el desempeño e la firma (Peterson et al., 2009); así, el PsyCap aumenta el retorno de las inversiones (ROI) de la organización (Luthans, Avey, Avolio y Combs, 2006); también, el PsyCap está relacionado positivamente con el rendimiento creativo (Sweetman, Luthans, Avey y Luthans, 2011); y aún el PsyCap media completamente la relación entre clima organizacional, apoyo interpersonal y rendimiento (Luthans, Norman, Avolio y Avey, 2008).

Sin embargo, también ha habido estudios empíricos relacionando el PsyCap con las actitudes de los empleados. Los principales hallazgos de estos estudios muestran que PsyCap está relacionado positivamente con 'comportamiento ciudadano en la organización' (Gooty et al., 2009; Avey, Luthans y Youssef, 2010; Walumbwa, Luthans, Avey y Oke, 2011), con la satisfacción en el trabajo (Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007), y con el compromiso organizacional (Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007) y el bienestar psicológico (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2009; Avey, Luthans, Smith y Palmer, 2010).

Pero el PsyCap no solo se relaciona positivamente con las actitudes y los resultados deseados, también se ha encontrado su relación negativa con las actitudes y los resultados no deseados. En este sentido, los hallazgos muestran que el PsyCap está negativamente relacionado con el estrés (Avey, Luthans y Jensen, 2009; Avey, Luthans y Youssef, 2010), con el cinismo organizacional (Avey, Luthans y Youssef, 2010), con intenciones de no dejar de fumar (Avey, Luthans, Jensen, 2009; Avey, Luthans y Youssef, 2010), con conductas de búsqueda de cambio de empleo (Avey, Luthans y Jensen, 2009) y con comportamientos contraproducentes del lugar de trabajo (Avey, Luthans y Youssef, 2010).

Por otra parte, Avey, Wernsing y Luthans (2008) encontraron que el PsyCap puede ayudar a facilitar el cambio organizacional positivo, que es

particularmente útil para afrontar el medio ambiente turbulento y globalizado de hoy.

Está empíricamente demostrado, por lo tanto, que el PsyCap muestra buenos resultados en el entorno de la organización y que es importante tener en cuenta para mejorar el rendimiento y empleado, así como para reducir atmósferas negativas dentro de la organización. Sin embargo, la literatura sigue siendo bastante demandante debido a la reciente aparición de la temática; se hacen llamados para la futura investigación sobre PsyCap en relación con su aplicación en otros contextos, con otras variables y también por estudios de carácter longitudinal (Avey, Luthans y Mhatre, 2008).

2.3 Los elementos del Capital Psicológico

Para obtener una comprensión más profunda en PsyCap, es importante analizar brevemente cada uno de los elementos que lo componen. Por lo tanto, primero se tratará la auto-eficacia, luego la esperanza, después el optimismo y finalmente se abordará la resiliencia.

La auto-eficacia:

Este elemento representa la confianza de los individuos en sus habilidades para lograr tareas desafiantes (Bandura, 1997; Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Stajkovic y Luthans (1998b, pp. 66) definen la auto-eficacia en el lugar de trabajo como "la confianza sobre sus habilidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y los cursos de acción necesarios para ejecutar con éxito una tarea específica dentro de un contexto determinado".

La auto-eficacia es uno de los cuatro conceptos de PsyCap más desarrollados en la literatura. La relación auto-eficacia - rendimiento es claramente reconocida por diferentes autores (por ejemplo, Stajkovic y Luthans, 1998a; Bandura y Locke 2003). Por otra parte, la auto-eficacia ha demostrado un impacto positivo en el lugar de trabajo, en el que aumenta la motivación de los empleados (Bandura y Locke, 2003), la eficacia del liderazgo (Chemers et al., 2000; Luthans, Luthans, Hodgetts y Luthans, 2001), la creatividad (Tierney y Farmer, 2002), la toma de decisiones morales y éticas (Youssef y Luthans,

2005), la toma de decisiones de carrera (Nilsson, Schmidt y Meek, 2002), la participación (Lam et al, 2002), el aprendizaje (Ramakrishna, 2002), y el emprendimiento (Boyd y Vozikis, 1994; Chandler y Jansen, 1997; Chen et al., 1998; Neck et al., 1999; Luthans e Ibrayeva, 2006).

Personas con alta auto-eficacia se señalan metas altas para sí mismos, sin esperar que los superiores les impongan las metas desafiantes, optando por realizar tareas difíciles; los retos son bienvenidos, los desafíos son oportunidades de crecimiento; ellos se motivan a sí mismos; ponen los esfuerzos necesarios para alcanzar los objetivos; y siguen adelante, a pesar de que enfrenten obstáculos (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Además, problemas como la inseguridad, el escepticismo, la retroalimentación negativa, la crítica social, los obstáculos y reveses, tienen un efecto relativamente pequeño sobre personas con alta auto-eficacia (Bandura y Locke, 2003).

Luthans, Youssef y Avolio (2007) han encontrado maneras para mejorar la auto-eficacia del individuo. Una de las formas es sentirse maestro en algo o experimentar el éxito. Si, repetidamente el individuo experimenta el éxito, aumentará su confianza y su auto-eficacia. Otra forma de mejora es a través de aprendizaje vicario o por modelos; esto significa que los individuos aprendan de los errores y del éxito de los demás, y puedan imitar estas acciones exitosas. Por otra parte, la auto-eficacia puede mejorarse mediante la persuasión social y los comentarios positivos. Si otras personas tienen confianza en las personas y dan una respuesta positiva, esto bajará sus dudas y aumentará su auto-eficacia. Y por último, pero no menos importante, la auto-eficacia puede mejorarse mediante la excitación psicológica y fisiológica o el bienestar. Esto significa que un estado psicológico positivo aumentará el sentido individual de control, y que el bienestar físico afectará positivamente los estados cognitivos y emocionales del individuo, los cuales conducirán a altos niveles de auto-eficacia.

Esperanza:

La 'Esperanza', según Snyder et al. (1991, p. 287), se define como "un estado motivacional positivo que se basa en un sentido interactivamente

derivado de: 1) la agencia (energía dirigida a metas) exitosa y 2) la trayectoria (planeación para alcanzar las metas) exitosa". En particular, la 'Esperanza' del PsyCap se refiere a la orientación hacia las metas. Se trata de establecer metas, planificar cómo llegar a ellas y poner el esfuerzo necesario para alcanzarlas (Luthans, Youssef y Avolio, 2007).

Originalmente, la Esperanza había sido estudiada desde la perspectiva de la psicología positiva, pero no estaba directamente relacionada con la organización. En este sentido, la esperanza se encontró estar positivamente relacionada con rendimiento académico y deportivo, la salud física y mental, la supervivencia y el copiado de creencias y habilidades y otros aspectos de la vida y el bienestar (Range y Pentin, 1994; Curry et al., 1997; Scioli et al., 1997; Kwon, 2000; Onwuegbuzie & Snyder, 2000; Snyder, 2000).

Desde el año 2002, la literatura se ha centrado más en la perspectiva organizativa de la Esperanza. En este aspecto, se encontraron relaciones positivas entre la esperanza y la rentabilidad organizacional (Adams, et al., 2002), entre la esperanza de los empresarios y su satisfacción con la propiedad de la empresa (Jensen y Luthans, 2002), entre la esperanza de los líderes y la rentabilidad de sus unidades, así como la satisfacción y retención de sus empleados (Peterson y Luthans, 2003), y entre la esperanza de los trabajadores chinos y el desempeño calificado por el supervisor y el salario por méritos (Luthans, Avolio, Walumbwa y Li, 2005). Por otra parte, la esperanza está relacionada positivamente con el rendimiento de los empleados, su satisfacción en el trabajo, su felicidad en la labor y su compromiso organizacional (Youssef, 2004).

Según Luthans, Youssef y Avolio (2007), la Esperanza puede mejorarse a través de diversos enfoques. Uno de estos enfoques es el de las 'Metas individuales': cuando los individuos interiorizan los objetivos, llegan a ser más comprometidos con ellas; este compromiso incrementará su motivación, su rendimiento y planificación para alcanzarlas. Otro enfoque es el 'Estiramiento de metas'; esto significa diseñar metas bien definidas, medibles y desafiantes, pero alcanzables. 'Modular' es otra manera para mejorar la esperanza; consiste en romper una meta compleja en módulos o pequeñas sub-metas, fáciles de

alcanzar para llegar al objetivo final. Un enfoque más es aumentar el 'Involucramiento' de la persona; cuando el individuo recibe poder y autonomía para tomar decisiones, no sólo se motiva, sino que también fluye un proceso cognitivo que hace que la persona piense que lo que parecía imposible ahora le sea posible. Además, el 'Sistema de recompensas' puede ser adaptado para aumentar la esperanza; cuando las recompensas se relacionan con actuaciones específicas, se le demuestra a la persona que sus acciones influyen directamente en su reconocimiento, lo que puede resultar en una mayor motivación. Otro enfoque es darle al individuo el acceso 'recursos particulares'; con una útil asignación de recursos, los individuos pueden responder mejor a las situaciones cambiantes y a la incertidumbre, y así alcanzar sus metas de una manera más eficaz. La 'Alineación estratégica' es también un enfoque importante para mejorar la Esperanza; esto implica alinear a las personas con sus fortalezas y talentos, proporcionando a cada individuo un conjunto de diferentes caminos posibles para tener éxito en el trabajo. Y por último, pero no menos importante, los individuos pueden recibir 'Entrenamientos especiales' para el desarrollo de la Esperanza; estos entrenamientos deben ser prácticos, interactivos y participativos para que sean eficaces. Un aspecto relevante a tener en cuenta, cuando se entrena la esperanza, es mantener en alto los niveles de la autoconciencia, la autorregulación, la autoevaluación y el autodesarrollo del individuo para estar verdaderamente orientados hacia los objetivos.

Optimismo:

El Optimismo es coloquialmente entendido como la expectativa de acontecimientos positivos en el futuro; sin embargo, el Optimismo del PsyCap es ligeramente diferente (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Como un elemento del PsyCap, 'Optimismo' significa que los individuos necesitan relacionar estos acontecimientos positivos a ciertas razones. Si los individuos muestran altos niveles de optimismo de PsyCap, ellos interpretarán futuros acontecimientos como positivos, de largo plazo, integrales y dependientes de sí mismos; mientras tanto, interpretarán los acontecimientos negativos como dependientes

de razones externas, temporales y situacionales (Peterson y Steen, 2002; Seligman, 1998; Luthans, et al., 2007).

Sin embargo, demasiado optimismo podría crear una forma de pensamiento que relaciona todas las cosas negativas a factores externos, haciendo caso omiso de los errores de uno mismo, lo que crearía una ilusoria explosión del ego. Por lo tanto, el Optimismo del PsyCap debe ser realista y flexible, representando autodisciplina, análisis de eventos, planificación de contingencia y atención preventiva (Luthans, Youssef y Avolio, 2007).

En la literatura, se ha encontrado que el optimismo se relaciona positivamente con la salud física y psicológica, con el bienestar, con el autoajuste y con la recuperación (por ejemplo Scheier, et al., 1989; Scheier y Carver, 1987, 1992; Peterson, 1999; Seligman, 2002). También se ha demostrado que el optimismo se relaciona positivamente con el rendimiento en el trabajo (Seligman, 1998; Luthans et al., 2005; Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007), con las ventas y el liderazgo, entre otros, (por ejemplo Wunderley et al., 1998; Schulman, 1999; Chemers et al., 2000).

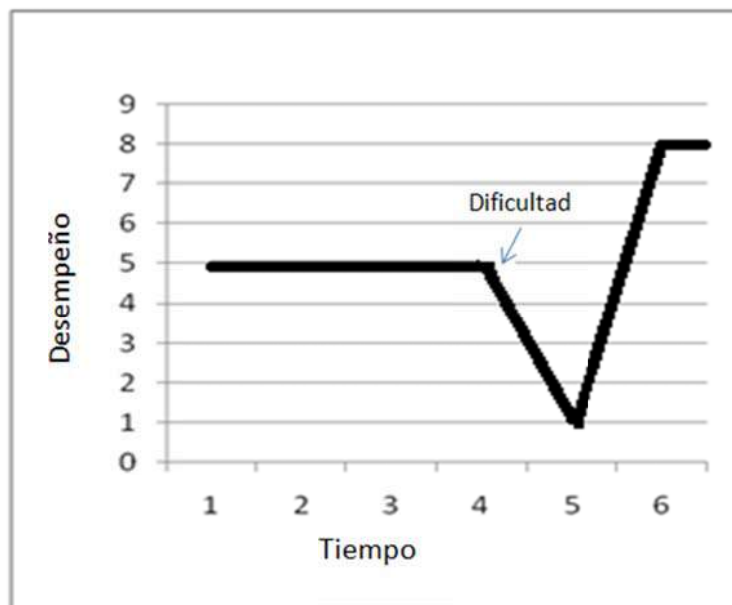
El Optimismo puede mejorarse retando a los pensamientos pesimistas, identificando y afrontando los aspectos negativos y teniendo en cuenta, en cambio, los más positivos y productivos, con lo que se crearía un optimismo más realista (Schneider, 2001; Schulman, 1999). Por otra parte, a través de estrategias de fijación de metas, los individuos pueden entrenarse en el establecimiento de metas realistas, alcanzables, con las cuales pueda confiadamente experimentar y alcanzar el éxito (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Estos autores señalan que el optimismo del individuo puede, generalmente, mejorarse teniendo compasión por el pasado, aprecio por el presente, y buscando oportunidades para el futuro.

Resiliencia:

Generalmente la Resiliencia es entendida como la capacidad para recuperarse rápidamente de las dificultades; pero, también significa mejora del desempeño aún más que antes de que los problemas ocurriesen. Luthans, Youssef y Avolio (2007) lo llaman "recuperarse e ir más allá". Esto significa que

el individuo, aparte de recuperarse de una situación adversa es capaz de volver con un excepcional nivel de rendimiento, que es superior a su nivel de ejecución normal. Este proceso se explica en la Figura 2-1. En ella se muestra que si 5 fuese nivel de ejecución normal durante los períodos 1 a 4, hasta que en el tiempo 4-5, la aparición de problemas conlleva la consiguiente disminución del desempeño hasta el nivel 1; entonces se aumenta radicalmente el esfuerzo de trabajo; este esfuerzo no se detiene en el nivel de rendimiento operativo habitual sino que va más allá: en lugar de alcanzar nuevamente 5, el nivel normal de ejecución, las operaciones ahora se realizan con prestaciones hasta el nivel 8. Se anota que las cifras utilizadas en este gráfico se eligen al azar y no tienen ningún fondo estadístico; esto es simplemente una ilustración del efecto de 'recuperarse e ir más allá'.

FIGURA 2-1 REPRESENTACIÓN DE “Recuperarse e ir más allá”



Fuente: Adaptación desde Luthans, Youssef y Avolio (2007))

El elemento 'Resiliencia' es, entonces, un factor importante para el pensamiento positivo y el comportamiento productivo, especialmente en tiempos de dificultades y cambio. Luthans, Youssef y Avolio (2007) establecen

que en este mundo altamente competitivo, impredecible, arriesgado y globalizado, la Resiliencia se está volviendo un requisito importante a nivel del individuo, del líder y de la organización.

Masten (2001) encontró que hay activos particulares que pueden contribuir a tener mayor resiliencia; estos son las habilidades cognitivas, el temperamento, la auto-percepción positiva, la fe, una actitud positiva en la vida, la estabilidad emocional, la autorregulación, cierto sentido del humor y el llamar la atención, o sea, la 'atractividad'. También, para aumentar la resiliencia, son muy importantes las relaciones; en este sentido, Masten (2001) destaca la importancia del cuidado dado a los adultos, de la crianza eficaz, de los pares pro-sociales y reguladores de normas, y de la eficacia colectiva en la comunidad, los que dan al individuo la fuerza para "recuperarse" de la dificultad.

En la literatura, la resiliencia se ha estudiado desde la perspectiva del desarrollo clínico y psicológico, especialmente en relación con la recuperación post-traumática y la adaptación (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Sin embargo, la resiliencia ahora también se estudia desde el punto de vista organizacional.

Luthans, Youssef y Avolio (2007) han encontrado algunas maneras de mejorar la resiliencia en las organizaciones; éstas pueden ser enfocadas en los activos, el riesgo o el proceso.

Las estrategias centradas en activo desarrollan bienes y recursos que pueden aumentar la probabilidad de lograr resultados positivos. Una de estas estrategias es desarrollar el capital humano. Esto puede hacerse mediante la transmisión de la cultura y los valores empresariales, así como de su estructura, estrategias y procesos, utilizando políticas de socialización, orientación o rotación en el trabajo; ello resultará en un desarrollo de la educación, la experiencia, los conocimientos, las habilidades y las capacidades. Otra estrategia enfocada en activos es el desarrollo del capital social. Esto puede hacerse a través de la comunicación abierta, la construcción de confianza, la autenticidad y transparencia, la retroalimentación y el

reconocimiento, el trabajo en equipo y las iniciativas de balanceo entre el trabajo y el disfrute de la vida.

Las estrategias centradas en el riesgo consisten en confrontar y gestionar eficientemente los factores de alto riesgo, en lugar de evitarlos. Luthans, Vogelgesang y Lester (2006) recomiendan reducir los riesgos de la organización para prevenir dificultades o para recuperarse cuando ya están presentes dichas dificultades.

La última forma para mejorar la resiliencia consiste en aplicar estrategias centradas en proceso. Esto significa identificar, seleccionar, desarrollar, emplear y mantener la mezcla correcta de activos al manejar los factores de riesgo.

Después de identificar y explicar brevemente cada elemento PsyCap, lo procedente es soportar el concepto de PsyCap como un todo integral, de tal manera que muestre que el PsyCap es más que solamente la suma de estos elementos.

2.4 Capital Psicológico Total

A pesar de que cada elemento es relevante para comprender el concepto de Capital psicológico, es importante tener en cuenta que el PsyCap global es mayor que la suma de sus elementos (Luthans, Avey, Avolio y Combs, 2006; Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Por consiguiente, la Auto-eficacia, el Optimismo, la Esperanza y la Resiliencia se afectan mutuamente, y el desarrollo de una muy probablemente mejorará algunas de las otras. Por lo tanto, si un individuo mejora uno de los cuatro elementos, su nivel general de PsyCap aumentará (Luthans, Youssef y Avolio, 2007).

A este efecto, Luthans, Avolio, Avey y Norman (2007) demostraron que el PsyCap tiene una relación más coherente con el rendimiento y la satisfacción laboral que los elementos que lo componen. También, en un estudio que relaciona el PsyCap con el rendimiento creativo del empleado, los autores establecen que "el PsyCap predice siempre el incremento del rendimiento

creativo, más allá de lo que lo explican sus componentes" (Sweetman, Luthans, Avey y Luthans, 2011, p. 9).

2.5. Validez del constructo Capital Psicológico

Como se explicó anteriormente, el constructo PsyCap consta de cuatro capacidades únicas (auto-eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia). Cada una de estas capacidades suma una única varianza a la construcción del PsyCap y contribuye a aumentar su nivel general (Luthans, Avey, Avolio y Combs, 2006; Luthans, Youssef y Avolio, 2007). El hecho de que todas las capacidades del PsyCap sean conceptual y empíricamente diferentes entre ellas demuestra que ellas formen una validez discriminante (por ejemplo, Magaletta y Oliver, 1999; Carifio y Rhodes, 2002; Bryant y Cvengros, 2004; Luthans, Avolio, et al., 2007).

Sin embargo, estas cuatro capacidades también conectan entre sí, formando un constructo integrado, llamado PsyCap. La investigación conceptual sobre PsyCap (por ejemplo, Luthans y Youssef, 2004; Avolio y Luthans, 2006; Luthans, Avolio, Norman y Avey, 2006; Luthans, Youssef, et al. 2006; Avey, Luthans y Mhatre, 2008; Luthans, Avey, Avolio y Peterson, 2010) y la investigación empírica en PsyCap (por ejemplo, Luthans, et al., 2005; Luthans, Avey, et al., 2006; Luthans, Avolio, et al. 2007; Avey, Luthans y Jensen, 2009; Sweetman, Luthans, Avey y Luthans, 2011) demuestran que las cuatro capacidades están muy relacionadas entre sí; comparten un vínculo subyacente a través del cual forman un constructo multidimensional nuclear de segundo orden llamado PsyCap (Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007). Esto significa que la auto-eficacia, el optimismo, la esperanza y la resiliencia, aparte de demostrar la validez discriminante, comprometen también una validez convergente.

Además, hay un creciente conjunto de estudios que miden y analizan el PsyCap en una amplia gama de organizaciones de diferentes países, abordando diferentes poblaciones e incluyendo diferentes variables. Por ejemplo, se han realizado estudios que han medido el PsyCap individual, relacionándolo con el desempeño en el trabajo, la satisfacción y el compromiso

(Luthans, Youssef y Avolio, 2007) y otros activos actitudinales (explicados en la sección 2.2).

Sin embargo, aparte del PsyCap individual, el PsyCap colectivo también ha sido analizado y se ha aplicado al desempeño a nivel de grupo y al comportamiento ciudadano organizado (Walumbwa, Luthans, Avey y Oke, 2011). De otro lado, el PsyCap no sólo se ha medido sino también ha sido desarrollado a través de micro-intervenciones (Luthans, Avey, Avolio y Combs, 2006; Luthans, Avey, Avolio y Peterson, 2010) y a través de entrenamiento empleando la web (Luthans, Avey y Patera, 2008) para probar mejoras en los niveles individuales de PsyCap, utilizando grupos experimentales que analizaron grupos de administradores, estudiantes y trabajadores adultos. Más aún, Luthans, Youssef y Avolio (2007, pp. 212) afirman que los "resultados alentadores han sido obtenidos con muestras diversas, tales como ingenieros y técnicos en una gran empresa aeroespacial, ejecutivos de una empresa de logística, personal de enfermería en un hospital, empleados en una empresa de servicios de seguros, trabajadores de una empresa manufacturera, directivos de una franquicia de comida rápida, empresarios y propietarios de pequeñas empresas, ingenieros de la tecnología de información, empleados del gobierno federal, estatal y local, y muchos otros (...)". Además, el PsyCap ha sido analizado transculturalmente con trabajadores de fábrica en China (Luthans, Avolio, Walumbwa y Li, 2005), el componente de la auto-eficacia se ha estudiado en el sudeste asiático (Luthans, Zhu, et al., 2006) y en Asia Central (Luthans e Ibrayeva, 2006), el componente de esperanza ha sido analizado con líderes organizacionales en África (Luthans, Van Wyk, et al., 2004) y también en el Medio Oriente (Youssef y Luthans, 2006). Estos son sólo ejemplos de la gran variedad de muestras y contextos utilizados en los estudios de PsyCap. El aspecto relevante aquí es que generalmente confirman los mismos resultados positivos que la teoría de la PsyCap predice (Luthans, Youssef y Avolio, 2007); por lo tanto favorecen la generalización y la replicación de resultados entre una amplia gama de entornos. Esta diversidad, por lo tanto, muestra evidencia de la validez externa de la construcción de PsyCap (Luthans y Youssef, 2007).

El PsyCap es un constructo de orden superior (Lurhans, Avolio, Avey y Norman, 2007). Las teorías psicológicas de recursos (por ejemplo, Hobfoll,

2002) ofrecen soporte adicional para esta afirmación; señalan que los recursos individuales como en este caso, los elementos del PsyCap, necesitan ser tratados como parte de un constructo en lugar de hacerlo individualmente. Por consiguiente, estos recursos psicológicos han demostrado ser de una naturaleza interactiva y sinérgica (Luthans, Youssef y Avolio, 2007).

Otro aspecto que contribuye a demostrar que el PsyCap es un constructo de base es que el PsyCap considera tanto el capital humano como el capital social y en su conjunto también es mayor que el capital humano y social individualmente (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). En este sentido, el capital humano se refiere a 'lo que sabes' e incluye conocimientos, habilidades, capacidades técnicas y experiencia; mientras que el capital social se refiere a 'a quién conoces' e incluye las redes sociales de apoyo y relación (por ejemplo, Coleman, 1988, Wright y Snell, 1999; Adler y Kwon, 2002). El PsyCap incluye ambos aspectos, pero va más allá, teniendo en cuenta también 'lo que estás llegando a ser', que es justamente el tema de poder desarrollar el PsyCap (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Así, el hecho de que el PsyCap, en su conjunto, sea mayor que la suma de sus partes (capital humano y capital social) puede ser otra evidencia para confirmar que el PsyCap es un constructo confiable.

Adicionalmente, hay otra característica que muestra que el PsyCap es un constructo nuclear, es que tiene su propio programa de medición y desarrollo (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Antes de crear el concepto de PsyCap, los elementos fueron, cada uno, medidos a través de sus escalas estándares individuales. No obstante, como el PsyCap ha demostrado ser un constructo nuclear de orden superior, Luthans y sus colegas desarrollaron y validaron una escala de medición de PsyCap especialmente diseñada para el uso en individuos dentro de las organizaciones (Luthans, Avolio, et al., 2007; Luthans, Youssef, et al. 2007). Esta escala la denominaron el 'cuestionario de PsyCap', que se explicará más adelante, en la sección 2.7. Por otra parte, la posibilidad de entrenar y desarrollar el nivel general de PsyCap a través de la llamada 'intervención del PsyCap' también apoya la idea de que el PsyCap es un constructo fundamental; esta característica se explicará con más detalle en la sección 2.8.

En resumen, el PsyCap se considera un constructo nuclear y fundamental, de orden superior, que incluye validez discriminante y convergente entre sus elementos, que muestra validez externa, y que posee una amplia gama de razones para ser considerado como un constructo confiable.

2.6. Desarrollo del Capital Psicológico

Una de las particularidades que hacen PsyCap tan especial e importante para la administración es que puede ser desarrollado y entrenado, como ya se observó con anterioridad. El PsyCap y sus elementos son constructos del tipo 'como de estado'. Avey, Luthans y Mhatre (2008, pp. 707) apuntan sobre el estado que "entender la distinción del 'como de estado' es vital, no para sólo la investigación, sino también para el uso del PsyCap (por ejemplo para la selección de personal o para su desarrollo)".

La figura 2-2 representa la distinción de estado-rasgo sobre las variables, que tantas veces se menciona en la literatura de investigación (Luthans, Youssef y Avolio, 2007; Luthans y Youssef, 2007; Luthans, Avey y Patera, 2008; Avey, Luthans y Mhatre, 2008; Avey, Luthans, Jensen, 2009; Walumbwa, Luthans, Avey y Oke, 2011). Ella muestra que los elementos PsyCap se encuentran dentro de las construcciones de tipo 'de estado', indicando que son relativamente abiertas al desarrollo y también maleables. Esto significa que el PsyCap es más permanente que las variables de 'estados puros', que son de aparición momentánea y cambiante, pero al mismo tiempo son más temporales y cambiantes que los constructos tipo 'como de rasgo', que son bastante fijos y difíciles de cambiar. También indica que PsyCap es bastante distante de los constructos tipo 'rasgos fijos' que tienden a ser muy difíciles de cambiar. Particularmente el PsyCap ha mostrado empíricamente su naturaleza del tipo 'como de estado' a partir de confiabilidades de prueba y re-prueba, con indicadores de 0,52, mientras que el "estado puro" de las emociones positivas ha obtenido 0,46, la dimensión de personalidad Big 5 ha sido 0,76 y las autoevaluaciones básicas 0,87 (Luthans y Youssef, 2007).

FIGURA 2-2 ESTADO-RASGO EN CONSTRUCTOS

ESTADO PURO	<ul style="list-style-type: none"> • Momentáneo y Cambiable • Representa Sentimientos (placer, estados de ánimo, felicidad)
Constructos COMO DE ESTADO	<ul style="list-style-type: none"> • Más Maleable y abierto al Desarrollo • Representa Constructos de la Psicología Positiva (eficacia, esperanza, optimismo, resiliencia)
Constructos COMO DE RASGO	<ul style="list-style-type: none"> • Más Fijo y difícil de cambiar • Representa Personalidades y Fortalezas (las 5 grandes dimensiones de la personalidad, autoevaluaciones, fortalezas y virtudes del carácter)
RASGOS FIJOS	<ul style="list-style-type: none"> • Muy Fijo y difícil de cambiar • Representa inteligencia, talentos y características hereditarias

Fuente: Adaptado de Luthans, Avey, Avolio y Peterson (2010)

El hecho de que el PsyCap pueda ser desarrollado en los individuos es crucial para su relevancia en el contexto organizacional, especialmente para la gestión de recursos humanos (Avey, Luthans y Jensen, 2009). Así las cosas, Luthans, Avey, Avolio y Combs (2006) crean un modelo de intervención del PsyCap (PCI, por sus siglas del término en inglés, *Psychological Capital Intervention*), que utiliza las dimensiones del desarrollo para aumentar los niveles de Auto-eficacia, Esperanza, Optimismo, Resiliencia y PsyCap Total (implícitamente), con la mira de lograr un mejor desempeño.

Para aplicar el PCI, se han creado las micro-intervenciones, que son programas de capacitación (de una a tres horas, dependiendo del número de participantes) que incluyen algunas actividades específicas para el desarrollo del PsyCap. Durante estas intervenciones, se realizan pre y post-test para medir el nivel de PsyCap de los individuos antes y después del tratamiento. También, para analizar la eficacia de las micro-intervenciones, se asignan al azar grupos experimentales (que reciben el tratamiento) y grupos de control (que no reciben el tratamiento).

Como lo explican Luthans, Youssef y Avolio (2007), durante la micro-intervención, las actividades de grupo y las discusiones sobre cada uno de los elementos del PsyCap se llevan a cabo. Por ejemplo, para mejorar el nivel de Esperanza los participantes tienen que establecer objetivos, relacionados con el trabajo, que son importantes para ellos individualmente, y que sean relativamente retadores y que tengan claros su inicio y su final. En consecuencia, tienen que generar diversas vías para alcanzar estas metas e identificar los diversos obstáculos que deben enfrentar.

Después de este ejercicio, tienen que compartir sus objetivos con los compañeros de grupo para recibir retroalimentación de ellos. Estos pares darán ideas adicionales sobre las vías para obtener los objetivos y posibles obstáculos que puedan surgir.

Establecer metas, encontrar formas efectivas de llegar a ellas, planificar el tratamiento de los obstáculos, y recibir ayuda y apoyo de sus compañeros, por lo general da a los participantes expectativas positivas para el logro de sus objetivos. Las expectativas negativas, sobre objetivos que son difíciles de lograr se desafían, pensando en maneras alternativas de lograrlos. En la expectativa y planificación del éxito, los participantes obtendrán un mayor nivel de Optimismo.

Para aumentar el nivel de Auto-eficacia los participantes necesitan dividir el camino hacia el logro de la meta en sencillos pasos ('etapa por etapa'), creando tareas y objetivos secundarios. Esto hace llegar a la meta de una manera más realista y accesible, lo que alienta a los participantes a tomar acción y fijar sus propios objetivos a diario. Además, al observar cómo otros compañeros se aproximan a sus objetivos (aprendizaje vicario), motiva a los participantes a hacer lo mismo. Después de identificar las medidas necesarias, los compañeros de grupo retroalimentan al participante sobre la planificación de tiempos y actividades.

Por último, para mejorar la Resiliencia, los participantes tienen que identificar los recursos (talentos, habilidades y redes sociales) que poseen para lograr los objetivos que se habían marcado previamente; después de esto, los

compañeros deben añadir algunos recursos más a la lista que ha hecho el participante.

Por otra parte, los participantes tienen que generar planes para evitar los obstáculos que habían identificado o reducir su posible relevancia para el futuro. Así, toman conciencia de sus actitudes hacia los problemas y aprenden a centrarse en sus recursos personales y en las maneras de superar los obstáculos.

Generalmente, después de las micro-intervenciones, los individuos tienden a mostrar un aumento de 2% en su nivel de PsyCap (Luthans, Avey, Avolio y Combs, 2006).

El PCI fue probado en los estudiantes y los administradores, donde los resultados demostraron un aumento en sus niveles de PsyCap (Luthans, Avey, Avolio y Combs, 2006). En concordancia con ello, Luthans, Avey y Patera (2008) desarrollaron un programa de entrenamiento básico de dos horas en la web, que también aumenta los niveles de PsyCap de adultos que trabajan. Luthans, Avey, Avolio y Peterson (2010) llevaron a cabo otro estudio y encontraron que el PCI no solo estuvo relacionado en forma positiva con los niveles de PsyCap, sino también con el desempeño en el trabajo. Por lo tanto, estos estudios implican que hay formas relativamente rápidas y fáciles para mejorar los niveles de PsyCap de los individuos de una organización.

En cuanto a la teoría, sin embargo, Avey, Luthans y Mhatre (2008) observan que esta distinción de estado-rasgo es una dicotomía algo limitante. Por el contrario, proponen considerar los estados y los rasgos de comportamiento organizacional positivo según su "grado de estabilidad"; claman por investigación longitudinal en el campo del comportamiento positivo organizacional para evaluar en qué condiciones el constructo es realmente del tipo 'como de estado'.

2.7. Medición de Capital Psicológico (PCQ)

Uno de los objetivos claves en la creación del concepto de PsyCap era que debía tener una medida válida y confiable (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Por lo tanto, se diseñó un completo y exhaustivo cuestionario de 24 preguntas para medir el nivel de PsyCap de cada individuo (Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007). Le llamaron "Cuestionario de PsyCap" (PCQ).

Con el fin de maximizar la tasa de respuesta voluntaria de la PCQ, se creó un cuestionario relativamente corto y consistente, allegando el menor número de escalas de investigaciones para soportarlo. Los autores incluyeron el número de artículos mínimo, pero suficiente, para demostrar la validez y confiabilidad del cuestionario.

El contenido de las preguntas se basa en escalas de medición existentes de la psicología positiva, validadas y publicadas. Para la Auto-eficacia se utilizó la medición de Parker (1998); para la Esperanza, la medición de Snyder, et al. (1996); para el Optimismo, la medición de Scheier y Carver (1985); y para la Resiliencia, la medición de la Wagnild y Young (1993). Estas escalas, originalmente de uso clínico, no parecían ser fácilmente aplicables a las organizaciones (López & Snyder, 2003). Sin embargo los creadores del PCQ seleccionaron cuidadosamente los elementos útiles para su cuestionario, aseguraron la validez de su contenido y la confiabilidad del mismo (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Al final se seleccionaron seis preguntas para la medida de cada elemento, adaptando el léxico al contexto organizacional y al constructo de 'como de estado'. Finalmente, las respuestas de cada elemento se pusieron en una escala de Likert.

Cada una de las escalas de medición que se han utilizado había mostrado un alto apoyo psicométrico. No obstante, se condujo un exhaustivo análisis sobre el PCQ una vez fue terminado. Se realizó el correspondiente análisis factorial exploratorio y confirmatorio, que junto con la fiabilidad a través de cuatro muestras diversas ofreció un importante apoyo psicométrico para el PCQ (Luthans, Youssef y Avolio, 2007).

En nuestro trabajo utilizamos el PCQ con una escala tipo Likert de 7 opciones. Para su uso, con fines eminentemente investigativos suscribimos un acuerdo con sus representantes, Mind Garden Inc., cuya copia incluimos en

este documento (ver Anexo 1). El acuerdo incluye la traducción del Inglés al Español, adecuado al léxico del objeto de estudio y a la localidad en Colombia. Así mismo, en la sección 7.4.3 se incluye una muestra del cuestionario (según indicaciones suscritas en el acuerdo).

2.8. Implicaciones del Capital Psicológico

"El PsyCap hace una gran recorrido por quién eres, qué crees que puedes hacer, qué haces y quién puedes llegar a ser" (Luthans, Youssef y Avolio, 2007, pp. 33). Permite desarrollar el capital humano dentro de la organización y contribuye a la obtención de un amplio conjunto de resultados deseables como rendimiento, satisfacción y compromiso, entre otros.

Las organizaciones de hoy no están obteniendo el máximo provecho de su recurso humano (Avolio, 2005). Como resultado, muchas veces las prácticas de Recursos Humanos (HR) dependen de las tendencias administrativas, de la disponibilidad de recursos y de las políticas organizacionales, que a menudo dan lugar a la ignorancia y a la limitada inversión en desarrollo de HR (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Especialmente en estos tiempos, cuando las organizaciones están experimentando los efectos de la globalización (inestabilidad general, inseguridad y poca flexibilidad), es importante obtener una ventaja competitiva a largo plazo. Las organizaciones que invierten en la inimitabilidad de sus capitales humano, social y psicológico tendrán una buena oportunidad para disfrutar de una ventaja competitiva a largo plazo (Pfeffer, 1998; Luthans y Youssef, 2004). A este respecto, Luthans, Avey, Avolio y Combs (2006, pp. 391) establecen que "desarrollar el PsyCap dentro de la organización podría resultar en ventaja competitiva".

En esta vía Luthans, Youssef y Avolio (2007) han encontrado una forma de calcular el 'Retorno del Desarrollo', en el caso del aumento de PsyCap en la organización. Firmas globales (de la lista del top 10 de Forbes del año 2000) pueden tener alrededor de USD 39 billones de ingresos anuales por ventas y USD 2 billones de sus beneficios anuales explicados por el PsyCap. Acogiendo el aumento de 2% en el PsyCap de las personas a través de las micro-intervenciones, pueden aumentar ventas en alrededor de USD 774 millones,

con un incremento en el beneficio anual de alrededor de USD 45 millones. En las empresas medianas, que tienen una capitalización de mercado entre USD 1 y 4 billones, unos USD 585 millones de ventas anuales se pueden explicar por el PsyCap; por lo tanto, con un aumento de 2% en PsyCap estas pueden ser aumentadas en 11,7 millones de dólares anualmente. En las pequeñas empresas que tienen ventas entre USD 58 y 475 millones, pueden explicarse alrededor de 72,25 millones de dólares de ventas anuales por el PsyCap y esta cifra puede incrementarse alrededor de USD 1,48 millones anuales con las micro-intervenciones de PsyCap.

Como se puede ver, el PsyCap puede ser un concepto muy importante para tener en cuenta en la gestión de cualquier tipo de organización, no sólo por la rentabilidad financiera, sino también por la estabilidad a largo plazo y la competitividad que crea.

CAPÍTULO 3:
APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

CAPÍTULO 3

EL APRENDIZAJE EN LA ORGANIZACIÓN

3.1 Introducción

Aunque Cyert y March (1963) o Cangelois y Dill (1966) pueden ser referidos como los pioneros del concepto de aprendizaje de la organización, éste surge realmente en la década de 1980 (Garratt, 1986), atribuyendo el real protagonismo a Peter Senge (1990). Su desarrollo, basado en el trabajo de Argyris y Schön (1974, 1978), establece el aprendizaje del trabajo visto desde una perspectiva de sistemas, la cual incluye, no solo la noción de un ciclo continuo de reflexión crítica, el empoderamiento de los individuos en el lugar de trabajo, el énfasis en comunicación, sino también, el aprovechamiento de la energía a través del compromiso y conocimiento de trabajo en equipo, que promueve la consulta y el diálogo (Watkins y Marsick, 1993). Más aún, el concepto del aprendizaje en la organización se sitúa en el desarrollo del conocimiento como capital humano y se constituye ahora en la principal fuerza productiva del capitalismo contemporáneo (Casey, 2003).

La complejidad, y aún la divergencia de enfoques, son inherentes al aprendizaje organizacional, debido fundamentalmente a que los investigadores han realizado sus trabajos en diferentes dominios (Crossan et al., 1995). Por ejemplo, Olsen (1985) enfoca el ámbito eminentemente gerencial, Hubber (1991) trabaja la perspectiva de procesamiento de la información en el aprendizaje organizacional, mientras que Nonaka y Takeuchi (1995) se enfocan en la innovación en el diseño de de productos.

Preguntas como las siguientes tratan de ser respondidas por las investigaciones: ¿Cómo aprendemos?, ¿Lo hacemos a través de la participación?, ¿Qué desencadena los procesos de aprendizaje?, ¿Cómo son ellos?, ¿Cuáles, acción y pensamiento o mente y cuerpo en nuestras prácticas de aprendizaje colectivo?; en fin, que Wenger (1997) llega a describir repetidamente el aprendizaje como la ley de la vida, convirtiéndose en una iniciativa popular para responder a las condiciones ambientales inestables por

parte de la organización, y desarrollando comunitaria y relacionalmente la exploración, la experimentación y el riesgo como sus elementos fundamentales (Bokeno et al.).

Dicho aprendizaje emerge cada vez más como una iniciativa viable de cambio para la supervivencia (Senge, 1990a) intentando hacer uso productivo de la forma de organización flexible mediante el poder colaborativo en los procesos internos, la flexibilidad en sus formas sustantivas, como respuesta transformacional a las turbulentas condiciones ambientales, esto es, aprender a aprender (Argyris y Schön, 1978). Las organizaciones de aprendizaje se han descrito como sistemas de auto renovación continua, en las cuales el cambio es un proceso rutinario y no un resultado o un fin (Marshall, Mobley y Calvert, 1995). Se debe fomentar la experimentación, la toma de riesgos, la apertura, el pensamiento sistémico, la creatividad, la autenticidad, la imaginación y la innovación (Kofman y Senge, 1993; McGill & Slocum, 1993; McGill, Slocum y Lei, 1992).

El Aprendizaje Organizacional se propone como un fenómeno 'de arriba-abajo y de abajo-arriba' en toda la organización (Kim, 1993; Meen Y Keough, 1992), que, para tener éxito debe ser tejido en las prácticas cotidianas de ella (Denton y Wisdom, 1991; Ryan, 1995). Lograr este tejido es crucial. Autores del aprendizaje organizacional y observadores de cambio organizacional parecen estar de acuerdo que para tener más éxito que la cultura que nos precedió, el aprendizaje ha de convertirse en parte integral de la organización, al punto que se perciba como un elemento invisible (Ryan, 1995). No obstante, tejerlo es complicado. Ciertamente la difusión de los principios o disciplinas de la organización del aprendizaje, de la habilidad personal, del equipo de aprendizaje, de compartir la visión, de trabajar con modelos mentales y pensamiento sistémico es algo que fácilmente logra mediante métodos tradicionales, seminarios, talleres, y formación interna. Por el contrario, la difusión generalizada de prácticas de aprendizaje organizacional que incorporan y emplean los principios de formas que habitualmente estimulen su uso sigue siendo difícil. Entonces, ¿cómo podría ser el aprendizaje en la organización el gran medio de cambio sustancial que pretende ser?

3.2 Relevancia del Aprendizaje en la Organización

Indiscutiblemente el Aprendizaje Organizacional es sumamente atractivo para las empresas que buscan construir organizaciones altamente flexibles, capaces de operar competitivamente en el entorno externo, en constante cambio, y comprometidos con una rápida respuesta a las necesidades del mercado y del entorno. Hoy se consideran cuatro elementos claves para su desempeño: la estrategia organizacional, el abordaje de problemas técnicos y estructurales; los procesos de aprendizaje humano y la gestión de recursos humanos centrada en la flexibilidad y capacidad de respuesta (Grieves, 2000).

La influencia de la organización que aprende, y que por lo tanto va más allá de lo estándar, en el sector de negocios ha sido demostrada en varios otros, encontrados principalmente en la literatura profesional de la salud, los servicios sociales y la educación (Kurtz, 1998; Gould, 2000; Carnochan y Austin, 2001; Gould y Baldwin, 2004; Hawkins y Shoheit, 2006).

El Aprendizaje Organizacional ofrece una variedad de perspectivas sobre la organización del aprendizaje en el trabajo social (Gould y Baldwin, 2004). Aspectos de la estrategia de negocio se han adoptado con gran entusiasmo en esta disciplina (Harris, 2003) y aún en las organizaciones del sector público (Grieves, 2000).

Sin embargo la crítica de esta conceptualización expone consistentemente cuatro puntos débiles: la dominación de la organización como el sitio de aprendizaje (Field, 1997; Fenwick, 1998), el papel dominante de los administradores (Coopey, 1996; Fenwick, 1998); el problema del empoderamiento de los trabajadores (Field, 1997; Owenby, 2002; Casey, 2003); y el aprendizaje de la preponderancia de las aproximaciones instrumentales en el lugar de trabajo (Battersby, 1999; Reich, 2002).

En efecto, la dependencia de la organización como un sitio para el aprendizaje conduce al enfoque consecuente de que los procesos de aprendizaje ocurren dentro de la cultura actual de la organización. Esta, a menudo refleja las hipótesis y las lecciones del pasado, y esto es probable que

impida el intercambio de la energía necesaria y pueda dificultar el aprendizaje (Field, 1997): los sistemas de remuneración y reconocimiento, los enfoques a los conflictos, los procesos, el diseño del lugar de trabajo, el papel de supervisores, etc. pueden perpetuar el control orientados a formas operativas mucho más retrógradas aún después de que la organización haya gestionado un esfuerzo genuino de apoyo al aprendizaje (Field, 1997).

El segundo punto que esta crítica plantea es que el Aprendizaje Organizacional establece un papel muy dominante para directivos, mientras el papel de trabajadores ha de ser subordinado (Coopey, 1996; Fenwick, 1998; Owenby, 2002). Hay dos aspectos ligados a ello: el primero representa un cambio hacia un mayor control de los trabajadores, quienes deberán aprender a servir a los imperativos gerenciales (Olsson, 2006) y el segundo, un alejamiento de la clásica noción de la educación obrera, centrada más en la amplia participación social y democrática (Casey, 2003). En las organizaciones practicantes del aprendizaje corporativo, la administración ejerce un monopolio del lenguaje; lo hace a través de las declaraciones de la misión corporativa, la visión, los valores, los objetivos estratégicos del negocio y los objetivos de aprendizaje formal y los programas de formación (Owenby, 2002). Así los objetivos de aprendizaje se deciden lejos de los estudiantes y de los consumidores, silenciando sus voces. En una vertiente similar, Fielding (2001) sugiere que los elementos de poder que refiere Senge (1997) toman mucho peso en la armonización de las capacidades del diálogo, mientras fallan en localizar el proyecto de aprendizaje organizacional en una realidad que es social, política e históricamente contestataria.

La tercera crítica recae sobre los empleados, quienes también pueden ser muy cuidadosos acerca de tomar el papel de aprendices empoderados. En su investigación, Field (1997) demostró que los trabajadores se acercaron con cierta ansiedad a los cambios en la cultura de trabajo, debido a la subyacente necesidad de mantener su seguridad de empleo, tanto en organizaciones muy jerárquicas como en las más sutiles. Sin el reconocimiento de los diferenciales de poder, la dependencia del "diálogo abierto" para el aprendizaje puede ser inestable. Owenby (2002) considera que existe un riesgo de autoengaño

organizacional y que para ser organizaciones exitosas, estas deben comprometerse a descubrir las relaciones de poder oculto y eliminar el exceso de control.

La cuarta crítica enfoca el énfasis que se tiene en la resolución de problemas y el conocimiento instrumental conocimiento como una mercancía. Fenwick (1998) sugiere que hay un enfoque en "saber cómo" en lugar de "aprender lo que", y que no hay ningún currículo explícito; por el contrario, el compromiso con el largo plazo se pospone para cumplir con objetivos de corto plazo con el fin de mantener el cambio. Esto pondría en peligro la apropiación del aprendizaje de los trabajadores para promover los objetivos organizacionales y el valor de aprender por sí mismo de una forma auto-dirigida y libre de manipulación. En este contexto, otros tipos de conocimiento, como el cultural, el transformativo y el personal, por ejemplo, pueden ser relegados a la dimensión de los intereses de la empresa privada.

El resumen de la crítica de la organización del aprendizaje se basa en el manejo del poder y en la Agencia, esto es sobre quien establece la agenda de aprendizaje, como lo sugiere Casey (2003). Por su parte, Reich (2002) sostiene que la organización del aprendizaje no es otra cosa que una tecnología utilizada para implementar la gestión neoliberal a través de la administración de su práctica para fines corporativos. Entre sus conclusiones, sugiere como consecuencia de la organización del aprendizaje, la desestabilización de su misma noción, esto es, operada en técnicas neutrales, rociando la visión y la salud de la firma entre los trabajadores y consiguiendo el aumento de la productividad para la organización. Sin embargo, Baldwin (2004) reconoce que los problemas con el aprendizaje de las organizaciones son de índole mecánica; su principal argumento es que hay un paradigma de choque en términos de aproximaciones para la aplicación, por ejemplo en la direcciones 'arriba-abajo', y 'abajo-arriba' y así en todas.

A pesar de toda la discusión precedente, la importancia del Aprendizaje Organizacional para la supervivencia y funcionamiento eficaz de la empresa ha sido muy destacada en la literatura (por ejemplo, Argyris y Schön, 1996; Senge, 1990; Zahay y Handfield, 2004). Particularmente interesante ha resultado para

pequeñas y medianas empresas (PYMES), las cuales enfrentan los entornos muy turbulentos (Spicer y Sadler Smith, 2006; Wyer y Mason, 1998), por lo que este campo ha atraído a un número creciente de trabajos académicos (Anderson y Skinner, 1999; Cope, 2003; Cope y Watts, 2000; Chell, 2000; Deakins y Freel, 1998; Ekanem y Smallbone, 2007; Gibb, 1997; Penn et al., 1998; Spicer y Sadler Smith, 2006; Taylor y Pandza, 2003; Zhang et al., 2006).

Una consecuencia muy deseable del Aprendizaje Organizacional es la innovación. Hay unanimidad entre académicos y profesionales, en considerar la innovación como un elemento básico para el crecimiento económico y para la mejora de la competitividad en los mercados cada vez más globalizados (por ejemplo, Damanpour y Gopalakrishnan, 2001; Bello et al., 2004; Shipton et al., 2006). De hecho, numerosos trabajos empíricos han encontrado evidencias que apoyan una relación positiva entre el Aprendizaje Organizacional y la innovación (por ejemplo, Alegre y Chiva, 2008; Aragón-Correa et al., 2007; Calantone et al., 2002; Hult et al., 2004; Zahay y Handfield, 2004).

La investigación ha confirmado que los factores facilitadores de aprendizaje organizacional crean un clima innovador en la firma (Alegre y Chiva, 2008; Aragón-Correa et al., 2007). Dichos factores son las características organizativas y de gestión que permiten que una organización aprenda (Goh y Richards, 1997) y tradicionalmente han sido subrayados por una extensa literatura sobre el aprendizaje organizacional (por ejemplo, Goh y Richards, 1997; Hult y Ferrell, 1997; Gatignon et al., 2002; Jerez-Gómez et al., 2005; Chiva et al., 2007).

El Aprendizaje Organizacional promueve la experimentación a través de la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas (Nevis et al., 1995; Dishman y Pearson, 2003), apoya la creatividad (Sánchez y Mahoney, 1996), mejora la tolerancia al fracaso (Sitkin, 1996), aumenta la capacidad de entender y aplicar nuevos conocimientos (Damanpour, 1991), mejora las relaciones con el entorno (Bapuji y Crossan, 2004) y facilita el cuestionamiento de grandes y anquilosados supuestos organizacionales y estratégicos (Senge,

1990). Todos ellos, además de otros, son importantes factores que facilitan crear un clima de alta competitividad en la organización.

En fin, la literatura muestra un entendimiento general que defiende la gestión eficaz del Aprendizaje Organizacional y del Conocimiento como valiosa fuente de competitividad organizacional (Pettigrew y Whipp, 1991; Hamel y Prahalad, 1994). Además, considerando las relaciones positivas que el Aprendizaje Organizacional tiene con todo tipo de resultados deseables, se demuestra su relevante condición dentro de la gestión organizativa.

3.3 Aprendizaje Organizacional, Organización del Aprendizaje y Organizaciones que Aprenden

El término Organización del Aprendizaje (LO, por sus siglas de su nombre en inglés, *Learning Organization*) se puede aplicar claramente a las instituciones educativas. El trabajo de Neefe (2001) es un ejemplo amplio de trabajos de investigación en la identificación de las universidades como entidades de LO. De otro lado, se afirma que la organización que aprende es la que es capaz de alcanzar la ventaja competitiva (Goh, 2003; Senge, 1990). Garvin (1993) la define como una experta en crear, adquirir y transferir conocimiento y modificar su comportamiento para reflejar nuevos conocimientos y puntos de vista.

Se puede inferir, entonces, que el aprendizaje organizacional involucra las formas (organización del aprendizaje) y los objetivos (organizaciones que aprenden). En esta dirección, hay quienes se inclinan a utilizar los términos indistintamente, dado su común objetivo (Tsang, 1997); así, las actividades que llevan a cabo las organizaciones pueden denominarse como organización del aprendizaje mientras que el aprendizaje organizacional puede ser distinguido como el involucramiento de esfuerzos deliberados para mejorar el aprendizaje en la organización. Simplificando, la relación entre los dos puede describirse como una organización del aprendizaje es conveniente para el aprendizaje organizacional (Tsang, 1997).

El concepto de aprendizaje en las organizaciones fue tomado como práctica debido su impacto explícito en la mejora del desempeño organizacional. (Easterby-Smith, 1997). Más aún, Senge (1990) lo declara como el vehículo para mantener la competitividad, resaltando su papel en la mejora del desempeño organizacional y el mantenimiento de la ventaja competitiva. Otros autores, como McGill y Slocum (1992), Goh (1998), Gephart y Marsick (1997) también han investigado sobre los factores contextuales inherentes al aprendizaje organizacional.

La organización de aprendizaje es un esfuerzo de desarrollo de recursos humanos y se considera una intervención para transformación organizacional dentro del dominio de desarrollo organizacional (Desimone, Werner y Harris, 2002).

Cyert y March (1963) podrían ser referidos como los pioneros en el concepto de aprendizaje organizacional (OL). Consideraron que las organizaciones en el contexto del comportamiento como sistemas adaptativos. Este comportamiento adaptativo se basa en rutinas que incluyen la forma, las normas, procedimientos, convenciones, estrategias y tecnologías alrededor de cómo las organizaciones se construyen y funcionan (Levitt & Marzo, 1988). Congellosi y Dill (1965) toman el punto de vista de Cyert y March (1963) con respecto a las organizaciones como sistemas adaptativos y comportamiento organizacional pero observaron que no tuvieron en cuenta la interacción entre individuo o subgrupo de aprendizaje y el sistema total de aprendizaje; recomiendan atención sobre este mecanismo.

Siguiendo en este derrotero, Fiol y Lyles (1985) identificaron cuatro factores contextuales que facilitan el aprendizaje: la cultura corporativa propicia para el aprendizaje; la estrategia que permite flexibilidad; la estructura de la organización que permita la capacidad de innovación y nuevas ideas; y el medio ambiente propicio.

La cultura se compone de creencias compartidas, las ideologías y las normas que influyen toma acción organizacional. Estas creencias compartidas dirigen la estrategia y la organización en el cambio, configurando el aprendizaje en las organizaciones, que a menudo implica una amplia reestructuración de

normas y sistemas de creencias. La estructura organizacional enfocada al aprendizaje debe diseñarse para fomentar el aprendizaje y la toma de conciencia reflexiva. Es recomendable un entorno que equilibre el cambio en el *status quo* y la continuidad de las políticas, porque aprendizaje se produce cuando se crea una tensión entre la constancia y el cambio.

De Geus (1988) ha establecido el aprendizaje como planificación, afirmando que el verdadero objetivo de la planificación no es hacer planes sino cambiar los modelos mentales. Él, como Argyris y Schön (1978) sostienen que el aprendizaje institucional puede acelerarse, y que al compartir el conocimiento individual y los modelos mentales se le da vida a un lenguaje común.

Entre las propuestas específicas de fomento al aprendizaje organizacional podemos mencionar la de Garvin, Edmondson y Gino (2008), quienes sugieren tres bloques de construcción para la organización aprendizaje y adaptabilidad a tomar lugar: un ambiente de aprendizaje solidario, procesos y práctica concretas de aprendizaje, y un liderazgo que permita el reforzamiento permanente a través del diálogo y el debate.

Senge (2006), por su parte, apunta a cinco disciplinas como base de fomento del aprendizaje en la organización; la primera está relacionada con el crecimiento personal y el aprendizaje, la segunda con los modelos mentales para desafiar los supuestos claves acerca de negocio; la tercera tiene que ver con el proceso de alineamiento y desarrollo de la capacidad de un equipo para crear los resultados de sus miembros; la cuarta trabaja sobre el enfoque y la energía para el aprendizaje y la asunción de riesgos; la quinta corresponde al pensamiento sistémico, la visión holística, que permite ver las relaciones, en lugar de cosas y ayuda a ver los patrones de cambio mucho mejor que las percepciones específicas e instantáneas.

En este mismo ambiente de las propuestas específicas para favorecer el aprendizaje organizacional, Parek (2003), sosteniendo que el aprendizaje organizacional se basa en el procesamiento y utilización de señales en la organización, propone ocho componentes en su desarrollo: visión sistémica (marco holístico), pensamiento estratégico, visión compartida entre la dirección

y la organización, empoderamiento de la gente, libre flujo de críticas, madurez emocional (optimismo, autodisciplina, compromiso y riesgo moderado), clima de aprendizaje (diálogo, discusión), y colaboración (trabajo en equipo).

Lei et al (1999), por su parte, sugieren siete áreas que fomentan el aprendizaje en las organizaciones: diseño organizacional, estructura organizacional, los procesos de toma de decisiones, los equipos interfuncionales, los sistemas de recompensa, el desarrollo de gestión y la cultura corporativa. Mientras tanto Goh (1998) ha establecido cinco bloques de construcción estratégica de base de un aprendizaje organizacional: la misión/visión da como direccionamiento, el liderazgo y la facilitación, la experimentación, la libre transferencia de conocimiento, y el trabajo en equipo.

Otros investigadores (DiBella, 1997; Dixon, 1997; Goh y Richards, 1997) han destacado en una u otra forma factores importantes y algunos (Gephart y Marsick, 1996; Bennet y Statede-O'Brien (1994) han establecido mediciones de dichos factores.

En el ambiente académico Neefe (2001) ha formulado un modelo de medición más para el ambiente académico, adoptado los marcos anteriores del aprendizaje organizacional. Entre tanto, Süins y Mulford (2004) identifican cuatro dimensiones del aprendizaje organizacional:

- 1) Un clima de colaboración basado en la confianza, y compatible con el clima y la cultura de la institución, permitiendo compartir el conocimiento en una comunicación abierta.
- 2) Participación de los profesores en todos los aspectos funcionales de la institución.
- 3) Toma de iniciativas y riesgos, apoyados en un sistema de soporte y recompensas.
- 4) Desarrollo profesional, en el sentido de contar con las oportunidades para lograr el conocimiento y las capacidades necesarios para mejorar su rendimiento continuamente.

En resumen, una organización que aprende es una organización que posee altas aspiraciones y es una organización viva, proactiva, futurista, estratégica, adaptable y flexible a aceptar el cambio, anima a la experimentación y proporciona la igualdad de oportunidades para crecer y aprender.

Dentro de las características más comunes e importantes en las organizaciones que aprenden están: la superación personal, los modelos mentales, la visión compartida; el aprendizaje en equipo, el pensamiento sistémico, el liderazgo y el flujo de conocimiento e información.

También se concluye que el concepto de Aprendizaje Organizacional puede aplicarse tanto a organizaciones empresariales como a organizaciones sin ánimo de lucro, escuelas, colegios y universidades, y organizaciones de servicio. (Akhtar y Kahn, 2011).

3.4 Modelos de Aprendizaje Organizacional

El panorama de la investigación sobre los mecanismos de Aprendizaje Organizacional ha tenido innumerables contribuciones, contando con concepciones muy abiertas, como la de Marsick y Watkins (1999), hasta las muy específicas, como el modelo de Crossan et al (1999). No obstante, varios investigadores han comentado que hay un vacío empírico sobre el tema de la organización de aprendizaje. Griego et al.(2000) reclaman que la mayoría de la literatura sobre organizaciones de aprendizaje es de naturaleza eminentemente teórica; Moilanen (2001) observa que la discusión se ha mantenido en el nivel descriptivo y en definir los esfuerzos para diagnosticar, mientras la reflexión sobre el concepto ha sido escasa; De Weerd-Nederhof et al.(2002) sugieren derivar de los estudios validaciones de los modelos de aprendizaje, las teorías y los conceptos, e impulsar su valor práctico en la comprensión de fenómenos del mundo real.

Sin embargo el instrumental, sobre todo a nivel modelar, es abundante, y lo que hay que hacer es emplearlo en la validación de sus propias hipótesis. Ante muchas posibilidades de presentar dichos modelos en una clasificación,

vamos a quedarnos con la partición en modelos de estado y modelos dinámicos.

Los modelos de estado son aquellos que incorporan elementos descriptivos fundamentalmente estáticos en su presentación, y que son básicos para desarrollar mediciones sobre el aprendizaje, dado que los estados descritos pueden ser objeto de escalas de valoración de sus niveles.

Los modelos dinámicos tratan de establecer mecanismos de formación del aprendizaje en las organizaciones, involucrando procesos de intercambio que progresan a lo largo del tiempo. Como se anotó antes, los estados son relativamente básicos de medir, pero los procesos deben ser probados solo por la existencia de las correspondientes estructuras.

3.4.1 Modelos de Estado

Marsick y Watkins (1999) se apoyan en la idea de que el Aprendizaje Organizacional tiene múltiples posibilidades de establecerse, argumentando que la organización del aprendizaje no es una receta, sino más bien un plantilla para examinar las prácticas corrientes; sugieren que todas las organizaciones aprenden pero que las 'organizaciones de aprendizaje' se caracterizan por intervenciones proactivas para generar, capturar, almacenar, compartir y utilizar sistemáticamente el aprendizaje para crear productos y servicios innovadores. En este sentido, las organizaciones pueden aplicar el concepto al pensar en cómo mejorar el aprendizaje de lugar de trabajo de manera que beneficie tanto a los objetivos de la organización como a los de los trabajadores individualmente.

El importante aporte de Polanyi (1966) al distinguir entre conocimiento tácito y conocimiento explícito ha impulsado la fundamentación de la investigación sobre el aprendizaje organizacional, como que esta clasificación ha sido la más utilizada, por ejemplo por Nelson y Winter (1982), en su teoría evolutiva de la empresa, y por autores como Kogut y Zander (1992), Hedlund (1994), Grant (1996a), Teece (1998) y Zack (1999) y Nonaka y Takeuchi, (1995), entre otros.

El conocimiento tácito es personal, subjetivo, de contexto específico, difícilmente normatizable y también, difícilmente transferible (Nonaka y Takeuchi, 1995). Este conocimiento se entiende como un conjunto de percepciones subjetivas, intuiciones, rituales, entendimientos, que son difíciles de expresar de una forma semántica, auditiva o visual (Byosiére, 1999), por lo que, es difícil de formalizar, comunicar y compartir con otros, y por consiguiente de copiar, transferir o comercializar como entidad separada (Osterloh y Frey, 2000). Se obtiene tanto de las acciones individuales como de la experiencia, como también de los ideales, valores o emociones que el sujeto adopta (Nonaka, 1991; Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka y Konno, 1998) y de su contexto.

Este conocimiento incorpora elementos técnicos y cognoscitivos, derivados de sus respectivas dimensiones. La dimensión técnica agrupa las habilidades, capacidades o destrezas generadas por los modelos de trabajo, creados por los seres humanos (Byosiére y Nonaka, 1996), susceptibles de enseñanza, pero difíciles de articular. La dimensión cognitiva se centra en “mapas mentales”, que incluyen esquemas, modelos mentales, creencias y percepciones que se encuentran muy arraigados en las personas (Byosiére y Nonaka, 1996), los cuales les permiten explicar, definir y concebir el mundo que les rodea (Nonaka, 1994).

El conocimiento tácito requiere del elemento humano para su creación y transmisión, ya que se genera de manera espontánea a través del cumplimiento de tareas y de largos períodos de experiencia. Dicho conocimiento es positivo y vital para la organización debido a que se integra en sus rutinas, que se constituyen en la base de su capacidad productiva, y quizás, el tipo más importante de conocimiento organizativo. Se utiliza como plataforma para la creación de competencias básicas distintivas, porque se desarrolla en el interior de la organización, presenta ciertas dificultades de comunicación, no es imitable (Teece, 1998) y se puede transmitir interpersonalmente (Bueno, 2000).

El conocimiento explícito se expresa en un lenguaje formal y sistemático, escrito, auditivo o visual, ya que se puede recoger y compartir en forma de datos, fórmulas, especificaciones y manuales (Byosiére, 1999). Es apropiable y transmisible en contraposición al conocimiento tácito (Grant, 1996a y b; Osterloh y Frey, 2000) y está abierto a la participación y colaboración de los individuos, ya que se encuentra materializado en soportes de fácil acceso, salvo si está protegido mediante patentes (Osterloh y Frey, 2000). Este tipo de conocimiento se adquiere de dos formas: planificada y espontánea o emergente. La primera se caracteriza por el establecimiento a priori de una serie de mecanismos de generación, entre los que se incluyen los individuos y los sistemas informáticos avanzados; mientras que la segunda, carece de dicha infraestructura establecida conscientemente, y actúa basándose en la participación activa de las personas, en sus conocimientos tácitos, y en la capacidad de la organización para dirigir sus potenciales, logrando una importante reducción en los plazos de consecución de este tipo de conocimiento, lo cual justifica la importancia del capital humano en la creación de este activo y en el proceso de aprendizaje organizativo (Williams, 2001).

Para la organización, el conocimiento explícito ha de ser menos importante que el conocimiento tácito, debido a que es susceptible de ser captado en el exterior, se puede transmitir y compartir entre las personas con cierta facilidad, lo cual diluye la ventaja sostenible; sin embargo, es imprescindible para una buena gestión empresarial. El principal inconveniente que presenta es que no soporta con éxito la creación y el mantenimiento de la ventaja competitiva (Bueno, 2000c), como sí lo hace el conocimiento tácito.

Otro destacable aporte, el modelo desarrollado por Kim (1993) incorpora el concepto de aprendizaje en bucle simple y en doble bucle y aplica esta distinción tanto al ámbito individual como al organizacional, consolidado luego por Argyris y Schön (1996). De esta forma, el aprendizaje de bucle simple individual ocurre cuando el período de aprendizaje genera un cambio en el comportamiento de la persona. Mientras que el aprendizaje de bucle doble individual hace referencia al proceso mediante el cual el período de aprendizaje del individuo ejerce influencia sobre el modelo mental de éste y viceversa. Por

otro lado, el aprendizaje de bucle simple a nivel colectivo, ocurre cuando las acciones individuales originan cambios intencionados en las acciones colectivas, mientras que el aprendizaje de bucle doble a nivel colectivo, sucede cuando los modelos mentales individuales se transforman en modelos mentales colectivos.

Varias descripciones establecen diferentes clasificaciones del aprendizaje. Una más o menos evidente es la clasificación del aprendizaje en individual y social. El primero existe en las mentes y habilidades de los individuos, y es de contexto específico y personal. El aprendizaje social reside en reglas, procedimientos, rutinas y normas compartidas colectivamente, y se da a escala grupal, organizacional e inter-organizacional (Spender, 1996; Bueno et al., 2001).

El conocimiento individual es inherente a la persona, elemento vital para su creación (Nonaka y Takeuchi, 1995; Grant, 1996a), y además puede ser el sustento del conocimiento colectivo (Von Krogh et al., 1994), al incorporar a su acervo común habilidades tales como los lenguajes oral, escrito y corporal, los que facilitan su transmisión colectiva. El conocimiento colectivo es mucho más amplio que la suma del conocimiento individual (Fiol y Lyles, 1985); no depende de ningún individuo en concreto, debido a que es compartido por los miembros de la organización, y es de vital importancia para su supervivencia a largo plazo (Spender, 1996). En la sección 3.4.2, se analizará el proceso que transforma el conocimiento individual en organizativo denominado proceso de conversión del conocimiento, que forma parte de un espiral dinámico de conocimiento.

Algunos elementos descriptivos constituyen contribuciones a la formación de modelos de estado. Así, Dodgson (1993) hace una separación del aprendizaje en táctico y estratégico; Senge (1990) establece la división de los tipos de aprendizaje en adaptativo y generativo. Para Zagorsek et al., 2004 el aprendizaje se clasifica por niveles; con el nivel inferior de aprendizaje la organización actúa pasivamente y únicamente se adapta al ambiente, mientras que el nivel superior de aprendizaje involucra una influencia activa en el ambiente de negocios. Marsick y Watkins (1999) se apoyan en la idea de que

el Aprendizaje Organizacional tiene múltiples posibilidades de establecerse, argumentando que la organización del aprendizaje no es lineal sino más bien un plantilla para examinar las prácticas corrientes; sugieren que todas las organizaciones aprenden pero que las 'organizaciones de aprendizaje' se caracterizan por sus intervenciones proactivas para generar, capturar, almacenar, compartir y utilizar sistemáticamente el aprendizaje en la creación de bienes y servicios innovadores. Las organizaciones pueden pensar en cómo mejorar el aprendizaje en el lugar de trabajo de manera que beneficie tanto a los objetivos de la organización como a los de los trabajadores individualmente. Chiva y Alegre (2005) proponen el modelo conceptual para establecer la capacidad de aprendizaje organizacional, conformado por cinco dimensiones: experimentación, asunción de riesgos, interacción con el entorno externo, diálogo y participación en la toma de decisiones; este modelo se discutirá en la sección 3.5, que trata justamente de la medición de la capacidad del aprendizaje.

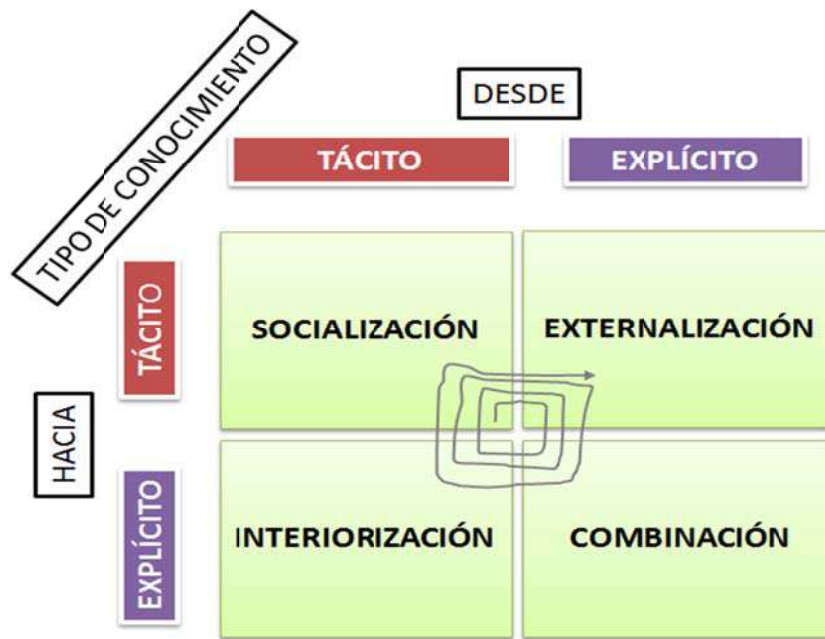
3.4.2 Modelos Dinámicos

Modelo Espiral:

Retomando el comentario de la sección anterior sobre el proceso de transformación del conocimiento, abordamos el trabajo de Nonaka y Takeuchi (1995) quienes proponen su modelo en el que el conocimiento explícito es el resultado de un proceso de conversión del mismo tipo espiral. Este se crea cuando se produce una transformación del conocimiento tácito de los individuos en conocimiento explícito a nivel grupal y organizativo (Nonaka, 1991 y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), y cada uno de los miembros de tales colectivos lo interiorizan, convirtiéndolo de nuevo en tácito. Aunque este proceso incluye una perspectiva multinivel, que será analizada en la espiral del conocimiento, se estima conveniente señalar la interrelación existente entre las dos dimensiones estudiadas anteriormente y la presencia de una relación circular, no vertical, entre sus implicados (Eulau, 1969; Lindsley et al. 1995). Este modelo propone un proceso dinámico compuesto por cuatro etapas o fases: socialización, externalización, combinación e internalización, cuya

secuencia y características fundamentales se presentan en la Figura 3-1, y se discuten a continuación:

FIGURA 3-1 ETAPAS EN EL MODELO ESPIRAL



Fuente: Adaptación del autor desde Nonaka y Takeuchi (1995)

- 1) La Socialización transmite conocimiento tácito a conocimiento tácito. Es un proceso en el que se adquiere conocimiento tácito de otros, a través del intercambio y la comunicación de experiencias y pensamientos, de manera tal que el receptor incrementa su saber y llega a conseguir niveles cercanos a los del emisor (Kogut y Zander, 1992). Para lograr dichos resultados se realizan dos actividades claves que se encuentran claramente diferenciadas (Nonaka y Konno, 1998) en las formas de captación de conocimiento: una, a través de la interrelación con los agentes externos (clientes y proveedores) y la otra con los agentes internos (miembros de la organización). Este intercambio procede de la proximidad física o de la interacción virtual entre el emisor y el receptor. Los equipos auto-dirigidos resultan herramientas muy útiles para realizar

este proceso (Brown y Duguid, 2001; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Inkpen, 1996).

- 2) La Externalización transforma conocimiento tácito en conocimiento explícito. En este proceso el conocimiento tácito se transforma en conceptos explícitos o comprensibles para la organización o para cualquier individuo, por medio de la articulación del nuevo aprendizaje al cúmulo de conocimientos a través de la inserción de éste y de su traslado a formas rápidamente comprensibles (Nonaka y Konno, 1998). El diálogo y las técnicas deductivas e inductivas, tales como las metáforas, las analogías, o la construcción de arquetipos e historias compartidas facilitan la expresión de las ideas o imágenes en palabras, conceptos, lenguaje figurativo y visual, y son los instrumentos básicos que dan soporte a la externalización (Nonaka, 1991; Cleary y Packard, 1992; Nonaka y Takeuchi, 1995; Van de Ven y Poole, 1995; Palmer y Dunford, 1996).
- 3) La Combinación transmite conocimiento explícito a conocimiento explícito. En esta fase se sintetizan los conceptos explícitos y se trasladan a una base de conocimiento, mediante los procedimientos de captura e integración de nuevo conocimiento explícito esencial, a través de la recopilación, reflexión, síntesis y diseminación de éste, utilizando los procesos de transferencia existentes en la organización, tales como presentaciones, reuniones o correos electrónicos; y procesado, en documentos, planos, informes y datos de mercado (Nonaka y Konno, 1998).
- 4) La Internalización transmite conocimiento explícito a conocimiento tácito. Es la etapa del proceso en la que se amplía el conocimiento tácito de los individuos a partir del conocimiento explícito de la organización, al depurarse este último, interiorizarse y convertirse en conocimiento propio de cada persona. Dicha internalización requiere la actualización de los conceptos o métodos explícitos así como su conversión al acervo de conocimiento tácito del individuo, empleando como herramienta

fundamental la metáfora (Nonaka y Konno, 1998); pero, además, es necesario que el conocimiento explícito sea vivido o experimentado personalmente a través de la realización de una actividad o de la participación en ejecuciones, de las simulaciones, o de los ejercicios de juego de rol, para que así el individuo lo internalice según su propio estilo y sus propios hábitos. De esta manera, las personas utilizarán esta etapa para ampliar, extender y transformar su conocimiento tácito iniciando nuevamente el ciclo de aprendizaje (Nonaka, 1991).

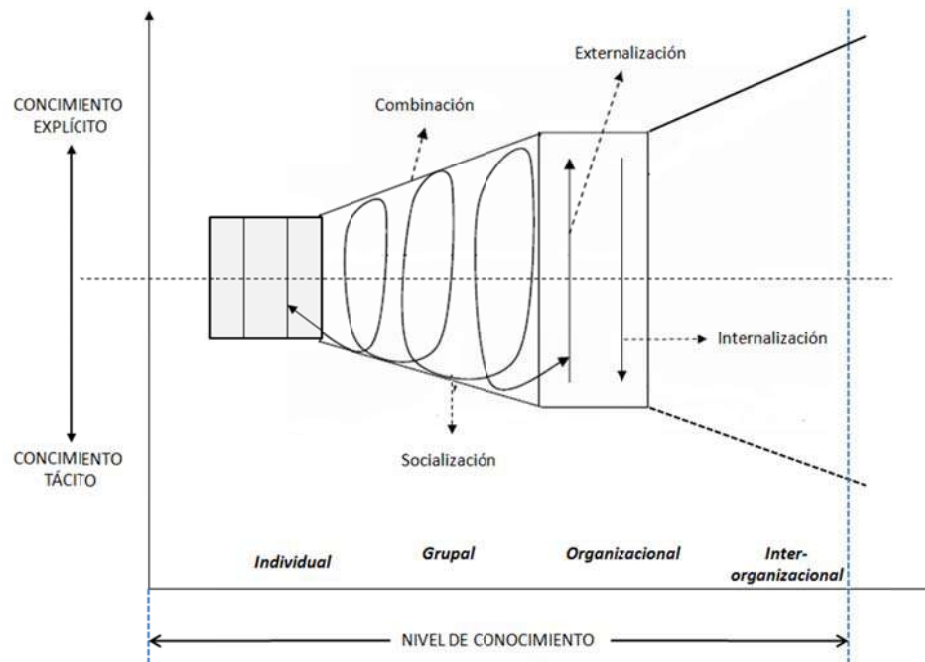
Más allá, Nonaka y Takeuchi (1995) proponen el aprendizaje como una interrelación entre los procesos de transmisión a partir de un espiral de conversión de conocimiento (Ver Figura 3-2).

El proceso de aprendizaje transforma la información en conocimiento tácito o explícito. El conocimiento tácito generado en el proceso juega un triple papel; en primer lugar, se convertirá en explícito a través de la espiral de conversión del conocimiento, en el que éste se articula y transforma, de manera tal que se puede comunicar y compartir (Nonaka, 1991 y 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). En segundo lugar, es fuente de información porque, inconscientemente y en cualquier momento, se introducirá en el proceso de aprendizaje desarrollado por la misma persona. Finalmente, en tercer lugar, este conocimiento tácito es un factor determinante del aprendizaje del individuo, debido a que se constituye parte de su base cognoscitiva, y se utiliza en ocasiones de forma instintiva, afectando todo el conocimiento internalizado.

El conocimiento explícito es el resultado más concreto y tangible del aprendizaje, y por sus propias características retroalimenta el proceso, porque puede afectar la información futura que se transformará nuevamente en conocimiento, independientemente del nivel o sujeto que participe del nuevo proceso. Además, puede estar disponible para cualquier persona y, por tanto, es susceptible de ser utilizado en cualquier proceso de aprendizaje y no es fuente de ventaja competitiva. En sentido, Martínez y Ruiz (2002) muestran la interrelación existente entre los dos procesos que crean el conocimiento y a la vez concluyen que la información a través del aprendizaje se convierte en

conocimiento tácito o en conocimiento explícito. El conocimiento tácito se transforma en explícito a través de la espiral de conversión del conocimiento, y a su vez influye en los procesos posteriores de aprendizaje. A su vez, el conocimiento explícito retroalimenta futuros procesos de aprendizaje.

FIGURA 3-2 DINÁMICA DEL MODELO ESPIRAL



Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995)

Modelos de Procesos:

Por su lado, Wikström y Norman (1994) fundamentan su propuesta en tres diferentes tipos de procesos de conocimiento en la empresa, los procesos generativos o de generación de nuevo conocimiento, los procesos productivos o de la operación del nuevo conocimiento y los procesos representativos o de difusión y transferencia del nuevo conocimiento.

Leonard-Barton (1992) establece el proceso de generación de conocimiento a través de cuatro fases sucesivas: solución compartida de problemas, experimentación, implementación e integración de nuevos procesos

y herramientas, y aplicación y difusión del conocimiento. La idea central de dichos modelos es la existencia de etapas o fases diferenciadas para la creación y acumulación de nuevo conocimiento, así como la afirmación de que el aprendizaje colectivo no proviene exclusivamente del conjunto de conocimiento individual de todos y cada uno de los miembros de la organización, debido a que se constituye en una necesidad el compartir estos conocimientos con el resto de los integrantes de ésta, a la vez que integrarlos en el conjunto de tareas, funciones y actividades de la empresa (Spender, 1996; Nonacka y Takeuchi, 1995).

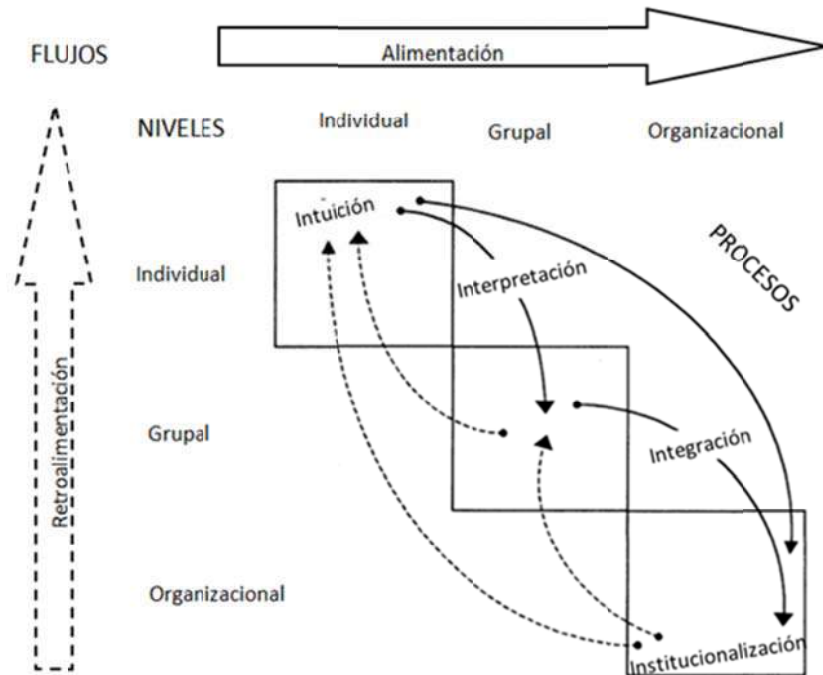
Por otra parte, Huber (1991) apunta al aprendizaje organizacional como un proceso de información que tiene como objetivo almacenar conocimiento en la memoria organizacional. Una entidad aprende si, a través del procesamiento de la información, se experimenta un cambio en el rango de sus conductas potenciales. Indica, además, que el aprendizaje organizativo es un proceso de cuatro fases: adquisición de la información, distribución de la información, interpretación de la información, y memoria organizacional. El procesamiento de información y el aprendizaje organizacional conforman un ciclo que inicia con la recolección de información de fuentes tanto internas como externas, mientras que la adquisición de información la constituye el entrenamiento o capacitación del personal. En este sentido, Zagorsek et al. (2004) plantean que la información se recolecta de diversas maneras y fuentes, necesarias para distribuirla entre los miembros de la organización que así lo requieren (Huber, 1991). Existen varios canales para la distribución de información; algunos dependen de las “personas” (por ejemplo, los colaboradores reciben información respecto a objetivos, toman parte de equipos funcionales, etc.) y otros dependen de los “sistemas” (por ejemplo, sistemas de información, reuniones organizadas para informar a los colaboradores, mecanismos y sistemas formalizados para facilitar la transferencia de mejores prácticas). La información entregada debe tener significado; la interpretación se constituye en el proceso de traducir acontecimientos, desarrollar modelos para comprender, obtener significado y reunir esquemas conceptuales (Daft y Weick, 1984). El propósito de interpretar información es reducir la ambigüedad de ésta. Investigaciones en el área de aprendizaje organizacional, cultura y desempeño

de la organización (por ejemplo, Dimovski y Skerlavaj, 2005) han demostrado que esa interpretación de información también varía en la forma en que las personas se agrupan para comprender la información adquirida y distribuida. Algunos medios pueden ser formales, como los memorandos oficiales, los informes de expertos, los seminarios y eventos similares. Otras reuniones quizás sean más informales e impliquen reuniones personales y en equipo (Zagorsek et al., 2004).

Dimovski (1994) amplió la perspectiva de procesamiento de información planteada por Huber (1991), incorporándole acción, por lo que definió aprendizaje organizacional como un proceso de adquisición e interpretación de información, junto con la obtención de cambios conductuales y cognoscitivos, los cuales a su vez tienen un impacto en el desempeño organizacional. Autores como Kim (1993), Crossan (1995) y Sánchez (2005) destacan la importancia de la acción y de los cambios para el aprendizaje organizacional, cuando proponen que el conocimiento tiene valor para la organización solo cuando es aplicado activamente dentro de los procesos de la misma, y la ocurrencia del aprendizaje se reconoce cuando se observa un cambio en el contenido, en la condicionalidad o en el grado de las creencias compartidas por los individuos, los cuales actúan colectivamente según ellas.

Modelo de las 4i:

Por su parte, en su modelo del aprendizaje organizacional, Crossan et al. (1999) sostienen que este es un proceso multinivel que comienza con el aprendizaje individual, el que conduce al aprendizaje grupal y luego lo lleva a aprendizaje organizacional. Estos niveles son conectados por procesos bidireccionales que implican la creación y la aplicación de los conocimientos. Concretamente, describen cuatro procesos que conectan aprendizaje individual al aprendizaje organizacional: intuición, interpretación, integración e institucionalización; por ello se le conoce a este mecanismo como el modelo 4i (ver Figura 3-3). Los cuatro procesos mencionados, constitutivos del modelo, se discuten enseguida:

FIGURA 3-3 MODELO DE CROSSAN ET AL. O DE LAS 4i

Fuente: Crossan et al. (1995)

- 1) Crossan et al. (1999) definen la intuición como el reconocimiento subconsciente tanto del patrón como de las posibilidades establecidas en un proceso de experiencia secuencial vivido por el individuo. O sea, que la intuición es propia del individuo; los individuos desarrollan nuevos conocimientos basados en su experiencia y su capacidad para determinar los patrones subyacentes o potenciales en esa experiencia, que luego traducen en metáforas que posibilitan la comunicación. Algunas de estas comunicaciones se traducirán explícitamente en mapas cognitivos, mientras que otras se estancarán, quedando simplemente como metáforas agradables, pero sin que sus creadores pudieran plasmarlas en dichos mapas cognitivos.
- 2) La interpretación consiste en el proceso de poder explicarse uno mismo y explicar a otros una idea o un conocimiento, a través de palabras o

acciones. Así, la interpretación comienza a nivel individual y prosigue con otras personas a través de la conversación y el diálogo. A través de la interpretación, las ideas se hacen explícitas, incorporándose en mapas cognitivos que relacionan la nueva idea con otras ideas y con dominios externos.

- 3) El tercer proceso mencionado, la integración, es el primero que se produce a nivel del grupo. Consiste en un desarrollo compartido del entendimiento de la novedad y en la toma de una acción coordinada a través del ajuste mutuo (Crossan et al., 1999), basado en la realización de una acción colectiva y coherente.
- 4) En el cuarto proceso, la institucionalización, el aprendizaje que se ha producido en los individuos y en los grupos se encaja en la organización organiza a través de sistemas, estructuras, procedimientos y estrategia (Crossan et al., 1999). Este proceso hace que el aprendizaje organizacional sea distinto al individual o grupal; a través de él, las ideas se transforman en instituciones organizativas que están permanentemente disponibles para los miembros de la organización y, al menos parcialmente, independientes de sus orígenes individuales o grupales.

Estos cuatro procesos configuran un mecanismo de aprendizaje a través del establecimiento de nuevas instituciones ajustadas desde las intuiciones individuales de los miembros de la organización y alimentadas por sus propias experiencias.

Sin embargo, el mecanismo descrito hasta aquí no escapa a los papeles del poder y de la política que resultan de la contienda de los no pocos actores que protegen sus propios intereses (Crossan et al., 1999), lo cual termina por perturbar la nitidez del mismo. En efecto, la institucionalización de nuevas ideas y prácticas no suceden en forma simple, ello depende de las acciones de los actores interesados que trabajan en las rutinas, estructuras y culturas de las organizaciones (DiMaggio, 1988; Lawrence, 1999). Existen varias formas de

poder, como las sistémicas, que funcionan modificando los costos y beneficios asociados con las acciones disponibles para los miembros de la organización, que Lawrence et al. (2001) refieren como disciplina, o aquellas que restringen el rango de beneficio de las acciones, que Lawrence et al. (2001) llaman dominación. La institucionalización de prácticas en entornos amplios ha estado vinculada a una variedad de mecanismos políticos (Scott, 2000), que sostienen que, en el contexto del aprendizaje organizacional, la estrategia política más efectiva para institucionalización es la dominación, la cual puede encontrarse en una variedad de sistemas, que incluyen hasta las tecnologías de materiales, tales como la presentación física de una planta de fabricación y los sistemas de información, que proporcionan los trabajadores, conteniendo rutas de decisión ya predeterminadas.

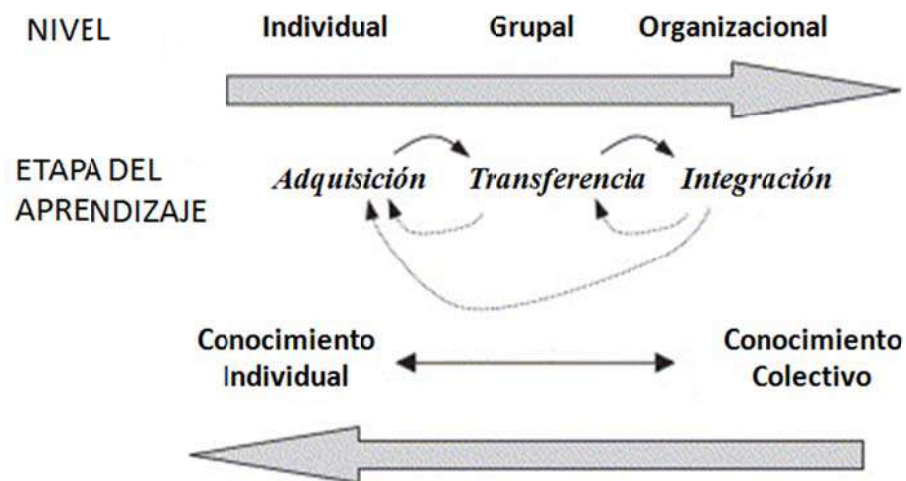
Aunque existen señalamientos acerca de que la literatura reciente se está apartando del criterio de un diálogo que busca el consenso, yendo hacia uno que busca el pluralismo e incluso el conflicto (Easterby-Smith et al., 2001), vale la pena destacar posturas conciliadoras como la de que al trabajar en equipo, el conocimiento puede ser compartido y desarrollado entre sus miembros (Senge, 1990); la de que el auténtico diálogo fomenta el aprendizaje organizacional, porque crea una comunidad de intercambios de las percepciones de los individuos o grupos que tienen diferentes visiones sobre, por ejemplo, cómo resolver un problema y trabajan juntos en él (Oswick et al., 2000)

Modelo Multidimensional:

Jerez-Gómez et al. (2005) recogen gran parte de las posturas de los investigadores para plantear un modelo de medición de la capacidad de aprendizaje organizacional. Aceptando la probada complejidad de la construcción del aprendizaje organizacional (Leonard-Barton, 1992), pretenden tener en cuenta el carácter multidimensional de la construcción, reconocida en varios estudios (por ejemplo, Senge, 1990; Lei et al., 1999), así como el proceso que lleva el aprendizaje organizacional desde su raíz, el propio aprendizaje individual (Shrivastava, 1983; Senge, 1990), hasta los diferentes

miembros de la organización (Argyris y Schön, 1978; Hedberg, 1981); esto, sin dejar de lado el proceso dinámico basado en el conocimiento, que implica movimiento, yendo desde el individuo al nivel del grupo y luego al de la organización y regresando posteriormente (Huber, 1991; Nonaka y Takeuchi, 1995; Crossan et al., 1999), progresando, además, con el intercambio y la integración de este conocimiento hasta producir un cuerpo de conocimiento colectivo (Hedberg, 1981), el cual se incrusta en la organización y en su cultura, se almacena en su memoria organizacional (Walsh y Ungson, 1991), y se establece una base común de conocimientos (Simon, 1991). La continuidad y el dinamismo del proceso de aprendizaje los han reflejado en una representación simple que se muestra la Figura 3-4.

FIGURA 3-4 MODELO DE JEREZ-GÓMEZ ET AL.



Fuente: Jerez-Gómez et al. (2005)

Según Jerez-Gómez et al. (2005), el desarrollo efectivo de la capacidad de aprendizaje organizacional requiere cuatro condiciones:

- 1) En primer lugar, la dirección de la empresa debe proporcionar decisivo respaldo al aprendizaje organizacional (Stata, 1989; Garvin, 1993), debe liderar el proceso, dejando en claro su apoyo y participación de todo el personal (Williams, 2001).
- 2) En segundo lugar, requiere la existencia de una conciencia colectiva, visible como un sistema en el que cada elemento debe hacer su propia contribución con el fin de obtener un resultado satisfactorio (DeGeus, 1988; Senge, 1990), ya que si se careciese de una visión compartida, las acciones individuales no contribuirían al aprendizaje organizacional (Kim, 1993).
- 3) En tercer lugar, es necesario el desarrollo de conocimiento organizacional, basado en la transferencia e integración de conocimientos adquiridos individualmente (Nonaka y Takeuchi, 1995), con la creación de un cuerpo de conocimiento organizacional, manifestado en las rutinas y los procesos (Daft y Weick, 1984).
- 4) Por último, se requiere adaptabilidad como una respuesta al actual entorno competitivo (Hedberg, 1981; McGill y Slocum, 1993). La empresa debe cuestionar el sistema organizacional y, si es necesario, realizar cambios en busca de alternativas más innovadoras y flexibles (Senge, 1990; McGill et al., 1992); en síntesis, el aprendizaje requiere una mentalidad abierta a nuevas ideas y también una gran cantidad de experimentación.

La discusión sobre este modelo se ampliará en la sección 3.5, donde se trata el tema de la medición de la capacidad del aprendizaje.

3.5 Capacidad de Aprendizaje Organizacional

3.5.1 Aprendizaje Organizacional y Capacidad de Aprendizaje Organizacional

El aprendizaje y el conocimiento son los más importantes recursos de una organización para dotarla de ventajas competitivas. La existencia de aprendizaje y conocimiento creará y definirá el verdadero concepto de la gestión del conocimiento, a través de la adquisición de información y el desarrollo de capacidades de aprendizaje en la organización (Shoid et al. 2012).

La mayor capacidad de identificar, digerir, aprovechar y usar la información ayudará a construir conocimiento. Las prácticas del aprendizaje organizacional han de convertirse en objetivo indispensable para cualquier organización, por lo tanto se ha de fortalecer el proceso de aprendizaje en la organización como mecanismo de aprendizaje organizacional. Según Bauman (2005) el aprendizaje organizacional se ha promovido en una comunidad de instituciones educativas, observando cuatro condiciones principales: la existencia de nuevas ideas, el favorecimiento de la duda sobre el conocimiento y las prácticas existentes, la ampliación del conocimiento y las prácticas existentes, y la transferencia de conocimiento en la comunidad institucional.

El Aprendizaje en la organización también se sustenta y confunde con la Capacidad de Aprendizaje organizacional (OLC, por sus siglas en inglés, *Organization Learning Capability*), la que permite a la organización operar las más adecuadas y precisas prácticas de gestión, estructuras y procedimientos que facilitan y fomentan el aprendizaje (Shoid et al., 2012). Se cree que estas prácticas de manejo son generalizadas en toda la organización (Goh, 2003); sin embargo, la mayoría de académicos consideran que sólo son responsables de gestionar el conocimiento que ya participa en un determinado nivel de gestión del conocimiento. En instituciones de educación superior, las facultades, el personal y las administraciones tienen diferentes puntos de vista sobre cómo las organizaciones se han estructurado y funcionado. Las visiones y las diferentes perspectivas afectarán la capacidad de la organización para adquirir conocimientos y crear la actitud y visión compartida y las metas comunes. Para hacer posible el proceso de adquisición del conocimiento y el aprendizaje

dentro de una organización, esta necesita concentrarse en gestionar la capacidad de aprendizaje. Por lo tanto, es importante para una organización centrarse en humanos recursos y proporcionar y facilitar el esfuerzo de aprendizaje con el fin de adquirir ventajas competitivas, mediante la identificación de las capacidades de aprendizaje (Shoid, 2012). Las capacidades de aprendizaje han sido diseñadas para fomentar el proceso de adquisición, creación, intercambio de conocimientos entre las instituciones. Características de la OLC, como conciencia, mecanismo sistemático, actividades y prácticas colaborativas ayudan a la organización a facilitar la adquisición y difusión del conocimiento.

La OLC organizacional establece los niveles de capacidad de una organización para aplicar prácticas de gestión, mantener una estructura precisa y adecuada y los procedimientos que mejorar, facilitar y fomentar el aprendizaje. Goh (2003) considera que el crecimiento de estas prácticas propiciará una mayor capacidad de aprendizaje en toda la organización. También fija la amplitud del aprendizaje organizacional, en cuanto a las cuatro estructuras relacionadas con él: el proceso de adquisición de conocimiento, la distribución de la información, la interpretación de la misma y la memoria organizativa (Huber, 1991).

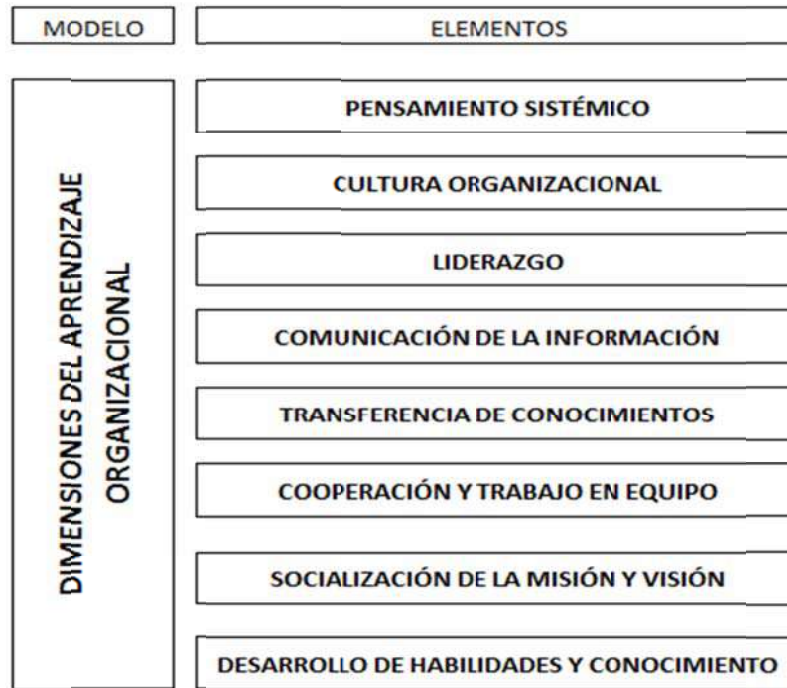
3.5.2 El modelo de Shoid et al.

Basados en investigaciones precedentes (Goh y Richards, 1997, 2003; Neefe 2001; Hishamuddin et al, 2010, entre otros), Shoid et al. (2012) proponen un modelo de ocho dimensiones constitutivas de la capacidad de aprendizaje: pensamiento sistémico, cultura organizacional, liderazgo, comunicación de la información, transferencia de conocimientos, cooperación y trabajo en equipo, socialización de la misión y visión y desarrollo de las habilidades y conocimiento de los empleados (ver Figura 3-5), las cuales se discuten a continuación:

- 1) El Pensamiento Sistémico consiste en un medio que proporciona no sólo el conocimiento aparente de una organización, sino también el conocimiento de los problemas causados en la misma. Observando y

comprendiendo el negocio original de la organización y determinando las causas de los problemas, los líderes y otros miembros del equipo pueden colaborar entre sí para encontrar la mejor solución para la organización (Senge, 1990). Además, el pensamiento sistémico es una estructura que proporciona una vista de interrelaciones de los patrones de cambio en una organización en lugar de una estática "instantánea" (Hefce, 2003). También proporciona una lengua específica más bien de carácter no-lineal (Senge, 1990; Fedderson, 1999). Según Poon y Kamarul (1998), el marco de pensamiento construye, por parte de los empleados, la comprensión de las interrelaciones entre los componentes claves de la organización, cambiando el paradigma de una visión instantánea y estática a una cadena lineal de causas y efectos, y mostrando el cambio como una interrelación de una variedad de factores.

- 2) La Cultura Organizacional se refiere a un conjunto de valores compartidos que induce a la comunidad organizacional a entender la funcionalidad de la propia organización. También ayuda en la orientación de la manera de pensar, así como en la forma de comportamiento de los miembros. McKenna (2000) distingue cuatro dimensiones de la cultura: la función, la energía, el apoyo y el logro. Un sistema organizacional debería reconocer el sistema de comunicación y las estructuras de la organización para facilitar la toma de decisiones por parte del personal a través del aprendizaje mutuo (Howard y Sommerville, 2008). Basado en esta perspectiva, se concluye que la cultura organizacional proporciona elementos de apreciación y crecimiento para la organización (Checkland, 1994; Jenlink y Banathy, 2005). Además, a pesar de que los empleados rotan y las políticas y el liderazgo organizacional pueden cambiar, la memoria de la organización habrá de preservar los comportamientos organizativos particulares, los valores y los mapas mentales. Es decir, la organización crea una cultura que sirve como un repositorio de las lecciones aprendidas (Gephart y Marsick, 1996).

FIGURA 3-5 MODELO DE DIMENSIONES DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE

Fuente: Elaboración propia a partir de Shoid et al. (2012)

- 3) Sobre Liderazgo, Shaw y Perkins (1991) subrayan que los líderes tienen la función esencial de promover la capacidad de aprendizaje efectivo dentro de la organización; los gerentes necesitan desarrollar una estrategia específica y participar en las actividades para lograr ese aprendizaje. Dado que el compromiso del liderazgo con el fomento del aprendizaje es vital en las organizaciones, los líderes deben mostrar una alta convicción con este elemento, con la participación de los empleados y con la aceptación abierta de los errores, que son parte del mismo proceso de aprendizaje (Theriou et al., 2006). Los líderes deben ser capaces de fomentar la innovación y la iniciativa en cada individuo a través del desarrollo de competencias centrado en el aprendizaje y de comunicaciones abiertas, compatibles con la minimización de los costes del cambio interno y con el impulso del trabajo en equipo y la toma de riesgos (Slocum et al. 1994; Levitt y March, 1988).

- 4) En cuanto a la Distribución de la Información, es evidente y ampliamente aceptada la eficacia de las tecnologías de la información en la organización. Ellas constituyen un sistema que permite, por naturaleza, la adquisición, la transferencia y la difusión de conocimientos y la memoria histórica (Alavi y Leidner, 2001; Chou, 2003). Las tecnologías de la información, según Bhatt et al (2005), constituyen sistemas colaborativos de apoyo en una estructura integral de información y comunicación, facilitando la conectividad entre los individuos.

- 5) Transferencia de Conocimientos: Según Goh (1998) aprender de los fracasos del pasado y hablar con otros miembros del personal con respecto a prácticas exitosas o experiencias se consideran como redes informales de transferencia de conocimientos. Se considera que tener actividades de *benchmarking* ayudará a los empleados a aprender continuamente y a mejorar tanto el proceso de gestión como los productos, sean estos bienes o servicios. Esta faceta también puede ayudar a promover el proceso de transferencia del conocimiento. Los procesos cognitivos humanos almacenan y procesan información dentro del cerebro; este conocimiento puede ser fácilmente transferido de una persona a otra; crear la movilidad y la retención de conocimiento y posiblemente un menú acumulativo de problemas potenciales; ello constituye un conjunto de habilidades adquiridas que suelen ser muy valiosas en solución de problemas (Simon, 1957). El crecimiento del aprendizaje del trabajo en equipo y de las pautas de manejo de futuros problemas pueden ser promovidas por intercambio (Lim et al., 2006). Puesto que la solución de problemas puede llegar a ser una tarea bastante difícil, el compartir e intercambiar conocimientos, ideas y experiencias entre los individuos de diferentes departamentos o secciones ayudará, sin duda, a ello y por lo tanto a la mejora organizativa (Senge, 1992; Barker y Neailey, 1999). Las organizaciones deben ser capaces de desarrollar vínculos con las fuentes de conocimiento que pueden servir como conductos para la transferencia de conocimientos (Alameida et al., 2003); tres importantes vínculos

conductores de las fuentes de conocimiento lo constituyen las alianzas, la movilidad de personas y las redes informales apropiadas.

- 6) Cooperación y Trabajo en Equipo: Un potente equipo de trabajo puede mejorar habilidades y conocimientos con el objetivo de optimizar el desempeño del empleado, lograr una efectiva solución de problemas y desarrollar ideas innovadoras para la organización. Los empleados de varias áreas funcionales se pueden agrupar para mejorar el espíritu de equipo; un ambiente de trabajo en equipo multidisciplinar ayudará a reducir el síndrome de “estaticidad”; esto sucederá cada vez que los empleados se roten dentro de los diferentes equipos, como parte de un deliberado desarrollo de carrera y una política programada de la gestión de recursos humanos (Goh, 1998). El trabajo en equipo se promueve para aprender dentro o fuera de la organización, y más si está en línea con la visión compartida, el aprendizaje y la apertura mental (Lim et. al, 2006). Hay que anotar que según Easterby (1997) y Goh (1998) las investigaciones han demostrado que el trabajo en equipo se relaciona negativamente con la formalización y las jerarquías en una organización, pero positivamente con la des-limitación de funciones, las redes informales y el diálogo (Nevis et al., 1995; Schein, 1993). En síntesis, el trabajo en equipo y, sobre todo, en equipo de aprendizaje sirve a las estrategias que ayudan a mejorar el desempeño organizacional (Tucker et al., 2002; Jones et al., 2003).

- 7) En cuanto a la socialización de la misión y la visión, se tiene la postura de Senge et al. (1994) destacando la visión compartida y el desarrollo del sentido de compromiso en organización, mediante el diseño del imaginario futuro, teniendo a los principios de la organización y la ambición como guías para conducirla al éxito. Es indispensable determinar con claridad la misión y la visión en una organización, evitando inconsistencias, y promoviendo el intercambio entre los empleados; los empleadores deben establecer objetivos de logros en cada proyecto, así como compartir las visiones del desempeño de la

organización (Montouri, 2000; Goh, 2002; Goh y Richards, 1997; Harvey, 1998; Hishamuddin et al, 2010).

- 8) Desarrollo de Habilidades y Conocimiento de los empleados: Neefe (2001) recomienda, para mantener las habilidades de trabajo en el personal, se aplique la estrategia de cambio de puesto. Empleados ubicados en un mismo departamento durante mucho tiempo, dejan de desarrollar sus habilidades y competencias; un cambio de departamento les generará nuevas ideas y la consiguiente mejora de las habilidades existentes. Además, la entrada de empleados a nuevos departamentos proporciona un enlace a fuentes de información con la consiguiente transferencia del aprendizaje. Entonces, el cambio de puesto de trabajo ayuda tanto al desarrollo de las habilidades personales como al intercambio de información y la promoción de competencias, sobretudo en situaciones de resolución de problemas (Howard y Somerville, 2008).

En resumen, la eficacia del aprendizaje y del conocimiento puede definirse como la capacidad de los individuos, equipos y organizaciones en entender lo que han aprendido (Selden, 1998). Esta eficacia se puede medir, ya sea mirando al individuo, o bien a toda la organización. De otra parte, la tradición, la cultura, la tecnología, las operaciones, los sistemas y procedimientos de una organización siempre serán fundamentales en construir el acervo de conocimiento y la experiencia (Marquardt, 1996). También se observa que la mejora en el conocimiento es definitivamente sostenible, operando adecuadamente sus cuatro subsistemas, adquisición, creación, almacenamiento y transferencia. La gestión del conocimiento es vital ya que es el corazón del aprendizaje organizacional; una organización que se dedica a la búsqueda del conocimiento estará siempre creciendo y desarrollándose. Este crecimiento no socava ninguna forma de capital organizativo, por el contrario, las mejora. Los líderes son responsables del aliento e involucramiento del personal en la adquisición e intercambio de conocimiento; esto es lo que constituye un modelo proactivo de aprendizaje (Tienne et al., 2004; Stinson et al., 2006), con el cual, además contar con el enfoque de aprendizaje organizacional y la cultura y la estructura organizacionales alineadas con él,

mejora su efectividad así como el mismo rendimiento del conocimiento, permitiendo, a su vez, que la organización pueda recopilar, analizar, almacenar, difundir y utilizar sistemáticamente la información relevante para su funcionamiento (Pooper y Lipshitz, 2000). En fin, la Capacidad de Aprendizaje Organizacional (OLC) mejora y refuerza el desempeño organizacional.

3.5.3 El modelo de Chiva y Alegre

Como se estableció en la sección 3.4.1, Chiva y Alegre (2005) proponen el modelo conceptual para establecer la capacidad de aprendizaje conformado por cinco dimensiones: experimentación, asunción de riesgos, interacción con el entorno externo, diálogo y participación en la toma de decisiones (ver Figura 3-6). Seguidamente se explican cada una de estas dimensiones:

- 1) La Experimentación incluye factores tales como el apoyo a nuevas ideas, el entrenamiento continuo y la existencia de colaboradores que desean aprender y mejorar. La Experimentación se constituye en una de las dimensiones con mayor apoyo en la literatura sobre la capacidad de aprendizaje organizacional (Hedberg, 1981; Nevis et al., 1995; Tannenbaum, 1997; Weick y Westley, 1996; Goh y Richards, 1997; Pedler et al., 1991). Nevis et al. (1995) consideran que dicha dimensión implica probar nuevas ideas, tener curiosidad sobre cómo funcionan las cosas, o llevar a cabo cambios en los procesos de trabajo. Incluye la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas que se presentan, a través de la utilización de diferentes métodos y procedimientos. Weick y Westley (1996) defienden la importancia que los pequeños o grandes cambios o experimentos tienen en el aprendizaje organizacional.
- 2) La Asunción de riesgos se entiende como la tolerancia a la ambigüedad, a la incertidumbre y a los errores. Hedberg (1981) propone una serie de actividades para facilitar el aprendizaje organizacional, entre las cuales destaca, el diseño de entornos que permitan asumir riesgos y aceptar errores; el aceptar o asumir riesgos implica la posibilidad de la ocurrencia de errores y fracasos (Chiva et al., 2007).

FIGURA 3-6 MODELO DE CAPACIDAD DE APRENDIZAJE

MODELO	ELEMENTOS	MANIFESTACIONES
CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL	EXPERIMENTACIÓN	Atención de nuevas ideas
	TOMA DE RIESGOS	Tolerancia a la incertidumbre y a los errores
	INTERACCIÓN CON EL ENTORNO	Relación con el ambiente
	DIALOGO	Dialéctica y comunicación en todos los sentidos
	PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES	Influencia de los colaboradores en la toma de decisiones

Fuente: Chiva y Alegre (2005)

- 3) La Interacción con el Entorno es entendida como la relación con aquellos factores que se encuentran fuera del control directo de la organización, como la competencia, las políticas económica, social y monetaria, y los sistemas jurídicos. Las características medio-ambientales desempeñan un papel preponderante en el aprendizaje; específicamente “su influencia en el aprendizaje organizacional ha sido sujeto de estudio en varias investigaciones” (Bapuji y Crossan, 2004, p. 407). Las relaciones y conexiones con el medio ambiente son muy importantes, ya que la organización procura evolucionar simultáneamente en un entorno cambiante. Hedberg (1981) considera el medio ambiente como el principal impulsor del aprendizaje organizacional; ambientes más turbulentos generan organizaciones con mayores necesidades y deseos de aprender (Popper y Lipshitz, 2000).

- 4) En relación con el Diálogo, se han considerado factores como la comunicación, la diversidad, el trabajo en equipo o la colaboración. Los autores de la perspectiva social del aprendizaje (Brown y Duguid, 2001; Weick y Westley, 1996) destacan la importancia del diálogo y de la comunicación para el aprendizaje organizacional. Schein (1993, p. 47) considera el diálogo como “un proceso básico para construir un entendimiento común, en la medida que le permite a uno ver el significado de palabras ocultas, revelando en primera instancia estos significados ocultos en nuestra propia comunicación”.

- 5) La dimensión Participación en la Toma de decisiones se refiere a la influencia que los empleados ejercen en los procesos de toma de decisiones (Cotton et al., 1988). Las organizaciones implementan procesos participativos de toma de decisiones para obtener beneficios de los efectos motivacionales, tales como el mayor involucramiento del empleado, su satisfacción en el trabajo y su compromiso organizacional (Scott-Ladd y Chan, 2004). Definitivamente la literatura está siempre a favor del concepto de que la participación en la toma de decisiones por parte de los empleados constituye uno de los aspectos fundamentales para facilitar el aprendizaje mismo (por ejemplo, Pedler et al., 1991; Nevis et al., 1995; Goh y Richards, 1997; Bapuji y Crossan, 2004; Scott-Ladd y Chan, 2004).

3.5.4 El modelo de Jerez-Gómez et al.

Como se estableció en la sección 3.4.2 Jerez-Gómez et al. (2005), realizando una importante revisión de la literatura (ver cuadro sinóptico de la Tabla 3-1), han planteado un modelo de cuatro dimensiones que determinan la Capacidad de Aprendizaje Organizacional. Estas dimensiones son: Compromiso gerencial, perspectiva de Sistemas, Apertura y experimentación, e Integración y transformación de conocimientos. A continuación ampliamos los desarrollos de estas cuatro dimensiones:

- 1) El Compromiso Gerencial se refiere a que la gerencia debe reconocer la importancia del aprendizaje, desarrollando una cultura que promueva la adquisición, creación y transferencia de conocimientos como valores fundamentales (Stata, 1989; McGill et al., 1992; Garvin, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995) y articulando una visión estratégica del aprendizaje, convirtiéndolo, a su vez, en un elemento central (Ulrich et al., 1993; Slocum et al., 1994; Nevis et al., 1995; Hult y Ferrell, 1997). Así mismo, la gerencia debe asegurar que los empleados de la empresa comprendan la importancia de aprender y de participar en sus logros (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Spender, 1996; Williams, 2001). Finalmente, la gerencia debe conducir el proceso de cambio, teniendo la responsabilidad de crear un organización que sea capaz de regenerarse y afrontar nuevos retos (Lei et al., 1999), eliminar viejas creencias y modelos mentales que pudieron bien interpretar la realidad pasada pero ahora se convierten en obstáculos, por cuanto estarían perpetuando hipótesis que no corresponden a la situación actual (DeGeus, 1988; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

- 2) La Perspectiva de Sistemas implica llevar la organización y sus miembros hacia una identidad común (Senge, 1990; Sinkula, 1994). Los departamentos, y los individuos de la organización deben tener una visión clara de los objetivos y entender cómo pueden ayudar en su desarrollo (Hult y Ferrell, 1997; Lei et al., 1999). La organización debe considerarse como un sistema compuesto por diferentes partes, cada una con sus propias funciones, pero actuando en forma coordinada (Stata, 1989; Leonard-Barton, 1992; Kofman y Senge, 1993; Nevis et al., 1995), y reconociendo la importancia de las relaciones basadas en el intercambio de información y servicios (Ulrich et al., 1993), procurando, además, el desarrollo de modelos mentales compartidos (Senge, 1990; Kim, 1993; Miller, 1996) y la presencia de un lenguaje y la integración del conocimiento (Grant, 1996), de tal manera que el aprendizaje organizacional vaya más allá de lo individual y adquiera un carácter colectivo (McGill et al., 1992).

TABLA 3-2 DIMENSIONES DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y SU SOPORTE EN LA LITERATURA

DIMENSIÓN	FACTORES RELACIONADOS	AUTORES
COMPROMISO GERENCIAL	Respaldo gerencial	(Stata, 1989)
	Visión compartida y modelos mentales	(Senge, 1990)
	Eficacia personal	(McGill et al., 1992)
	Compromiso de liderazgo	(Garvin, 1993; McGill y Slocum, 1993; Goh y Richards, 1997)
	Intención estratégica	(Slocum et al., 1994)
	Liderazgo e intencionalidad	(Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995)
	Liderazgo involucrado	(Nevis et al., 1995)
	Liderazgo facilitador	(Slater y Narver, 1995)
PERSPECTIVA DE SISTEMAS	Orientación al aprendizaje	(Hult y Ferrell, 1997)
	Visión compartida	(Senge, 1990)
	Sistemas de pensamiento	(Stata, 1989; Senge, 1990; Leonard-Barton, 1992)
	Pensamiento sistémico	(McGill et al., 1992)
	Perspectiva de sistemas	(Nevis et al., 1995)
APERTURA Y EXPERIMENTACIÓN	Claridad de propósito y misión	(Goh y Richards, 1997)
	Orientación de sistemas	(Hult y Ferrell, 1997)
	Apertura a nuevas ideas	(Stata, 1989)
	Independencia para resolver problemas, innovación continua y experimentación e integración de conocimiento externo	(Leonard-Barton, 1992)
	Apertura y creatividad	(McGill et al., 1992)
	Cultura de aprendizaje y experimentación continua	(McGill y Slocum, 1993)
	Experimentación y aprendizaje de la propia experiencia y de otros	(Garvin, 1993)
	Continua experimentación y aprendizaje de situaciones pasadas	(Slocum et al., 1994)
INTEGRACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS	Emprendimiento	(Slater y Narver, 1995)
	Variedad operacional, varios defensores, clima de apertura y mentalidad experimental	(Nevis et al., 1995)
	Experimentación	(Goh y Richards, 1997)
	Trabajo en equipo	(Stata, 1989; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995)
	Equipo de aprendizaje	(Senge, 1990)
	Integración de conocimiento interno	(Leonard-Barton, 1992)
	Transferencia de conocimientos	(Garvin, 1993)
	La transferencia del conocimiento, el trabajo en equipo y la solución de problemas de grupo	(Goh y Richards, 1997)
	Orientación de equipo hacia la memoria	(Hult y Ferrell, 1997)

Fuente: Jerez-Gómez et al. (2005)

- 3) Procurando un clima de Apertura y Experimentación se ha de contar con un aprendizaje generativo o de doble bucle, propiciado por la apertura mental y la bienvenida a la llegada de nuevas ideas y puntos de vista, tanto internos como externos, permitiendo que el conocimiento individual sea constantemente renovado, ensanchado y mejorado (Senge, 1990; Leonard - Barton, 1992; Slocum et al., 1994; Sinkula, 1994). Un clima de apertura acoge la diversidad cultural y funcional, y está dispuesto a aceptar todo tipo de opiniones y experiencias y para aprender de ellas,

evitando una actitud egocéntrica de los individuos (McGill et al., 1992; McGill y Slocum, 1993; Nevis et al., 1995). La apertura a nuevas ideas, internas o externas, favorece la experimentación, un aspecto esencial para el aprendizaje, ya que implica la búsqueda de soluciones innovadoras y flexibles para los problemas actuales y futuros, basados en el posible uso de métodos y procedimientos diferentes (Leonard - Barton, 1992; Garvin, 1993). La experimentación, a su vez requiere del fomento de la creatividad, de la capacidad emprendedora, y de la disposición a asumir riesgos controlados, apoyando la idea de que uno puede aprender de los errores (Slocum et al., 1994; Slater y Narver, 1995; Naman y Slevin, 1993).

- 4) Integración y Transferencia de Conocimientos, esta cuarta dimensión se refiere a dos procesos estrechamente relacionados que ocurren simultáneamente, la transferencia interna y la integración del conocimiento. La eficacia de estos dos procesos se basa en la existencia previa de la capacidad de absorción (Cohen y Levinthal, 1990) lo cual implica la eliminación de las barreras internas que impiden a la transferencia de mejores prácticas dentro de la empresa (Szulanski, 1996). La transferencia implica la difusión del conocimiento adquirido a nivel individual, principalmente a través de conversaciones e interacción entre individuos (Brown y Duguid, 1991; Kofman y Senge, 1993; Nicolini y Meznar, 1995), o sea, a través de una comunicación fluida, del diálogo y del debate. La comunicación fluida se basa principalmente a la existencia de sistemas de información ágil que garanticen la precisión y disponibilidad de la información (McGill y Slocum, 1993). En cuanto a diálogo y debate, son las reuniones de personal y los equipos de trabajo de mente abierta ideales para lograrlo (Stata, 1989; Garvin, 1993; Nonaka, 1994; Slater y Narver, 1995; Lei et al., 1999). El papel principal de equipos de trabajo en el desarrollo del aprendizaje organizacional se subraya con frecuencia en la literatura (DiBella et al., 1996; Snell et al., 1996), con particular énfasis en equipos multifuncionales y multidisciplinarios (Garvin, 1993; Ulrich et al., 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). La integración, así establecida, conduce a la

creación de un cuerpo colectivo de conocimientos enraizados en cultura organizacional, los procesos de trabajo y la memoria organizacional (Huber, 1991; Walsh y Ungson, 1991). El conocimiento posteriormente puede ser recuperado y aplicado a diferentes situaciones y garantizará el aprendizaje a pesar de la rotación natural de los miembros de la empresa (Levitt y marzo de 1988; Simon, 1991).

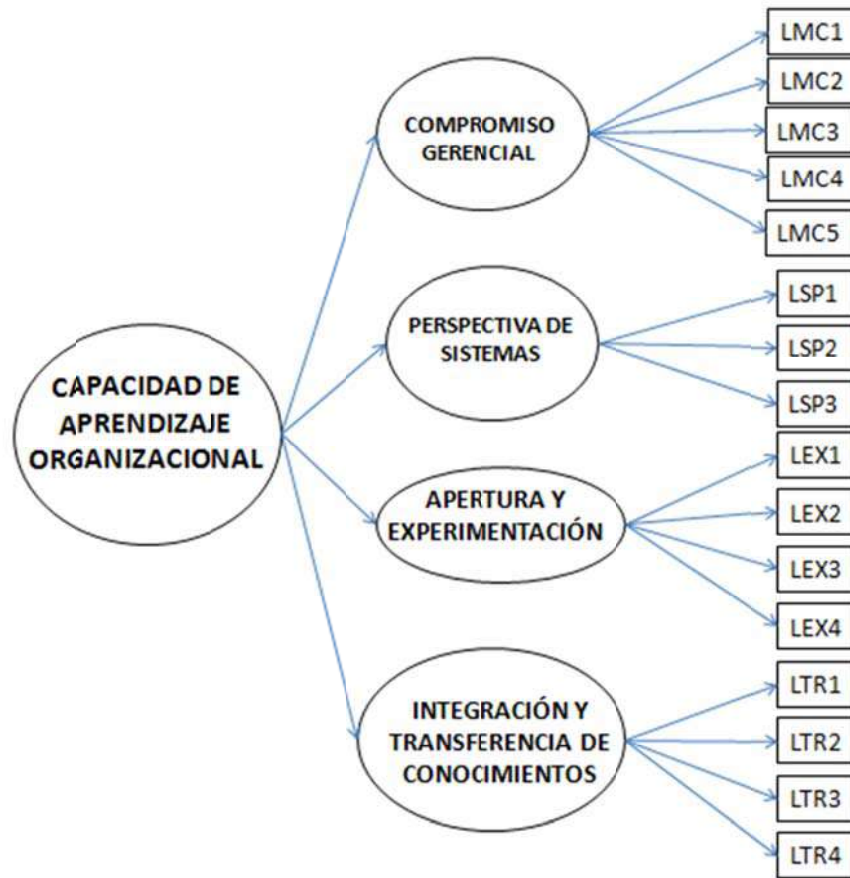
Aunque las cuatro dimensiones se identificaron de manera diferente, se relacionan entre sí. De esta manera, el mencionado examen del aprendizaje organizacional como un proceso dinámico revela la interacción entre la apertura, la experimentación y la transferencia de conocimiento e integración.

Para asegurar el efectivo desarrollo del aprendizaje organizacional, el conocimiento adquirido y creado en un nivel individual tiene que ser transferido e integrado en la organización (Huber, 1991). Además, el éxito de esta integración, como Grant (1996) señala, depende de la presencia de un campo común de lenguaje y una visión compartida por los miembros de la organización (perspectiva de sistemas). Por su parte, la cultura organizacional desempeña un papel importante, obteniendo su desarrollo fundamentalmente del apoyo a la gestión (compromiso gerencial).

Con estas cuatro dimensiones, Jerez-Gómez et al. (2005) desarrollaron y contrastaron exitosamente una escala de 24 preguntas para medir la Capacidad de Aprendizaje Organizacional. En la figura 3-7 se muestra el modelo conceptual de la escala, la cual se consigna en el Anexo 1.

Cabe anotar que el modelo de Jerez-Gómez et al. no solo incluye los elementos que consideraban los modelos de Shoid et al. y de Chiva y Alegre, sino que hace una distribución dimensional más estructurada de dichos elementos, razón por la cual nos parece que la escala distribuye y pondera mejor las percepciones de las encuestas en dichos factores y por lo tanto la hemos escogió para aplicar en el estudio de contraste de nuestras proposiciones.

FIGURA 3-7 MODELO DE MEDICIÓN DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE



Fuente: Adaptado de Jerez-Gómez et al. (2005)

3.6 Aprendizaje Grupal

El aprendizaje grupal, definido como la adquisición, el intercambio y la combinación de conocimientos de los miembros del grupo (Argote et al., 2001), promueve el desarrollo del grupo (Argote et al., 2001), mejora su creatividad (Hargadon, 1999), permite coordinar las ideas y acciones de sus miembros (Senge, 1990) y mejora el desempeño del equipo (Edmondson, 1999).

Los procesos de aprendizaje grupal perfeccionan y mejoran las capacidades actuales de la organización a la vez que descubren y desarrollan nuevas capacidades, de tal manera que afectan el desempeño del grupo de diferentes maneras (Bunderson y Sutcliffe, 2003; Edmondson, 2002). Esta

conclusión está alineada línea con estudios que señalan a los miembros del equipo como agentes de intercambios interpersonales de conocimiento, tanto internos como externos (Allen, 1970; Ancona y Caldwell 1992). Sus investigaciones sugieren que dado que el aprendizaje en el grupo se construye mediante el entendimiento colectivo, logra, consecuentemente, alinear las actividades colectivas (Fiol, 1994; Senge 1990).

Mientras que el aprendizaje con personas externas adquiere y desarrolla nuevos conocimientos (Hansen, 1999; Sutton y Hargadon, 1996), el aprendizaje local implica compartir el conocimiento al interior del equipo. A menudo existe la necesidad de gestionar simultáneamente procesos de aprendizaje de diferentes grupos (Argote et al., 2001), como el diálogo (Senge, 1990), la reflexión de grupo (Edmondson 1999) y la lluvia de ideas (Sutton y Hargadon, 1996).

Dado que los individuos de un mismo grupo tienden a poseer información similar, mientras que personas de fuera de grupo tienden a poseer información única (Granovetter, 1983), podemos esperar que los miembros del grupo tienen acceso a la formación de conocimientos más parecidos en aprendizaje interno, mientras conocimientos más diversos en el aprendizaje externo. Por consiguiente, es presumible que el aprendizaje interno promueva la innovación individual, mientras que el aprendizaje externo promueva la innovación de grupo. El aprendizaje externo tiende a mejorar la capacidad de innovación de grupo porque no sólo permite adquirir nuevos conocimientos por parte de los miembros del equipo (Ancona y Caldwell 1992), sino que también puede estimular a los miembros del grupo a considerar cómo diferentes conocimientos pueden ser mezclados para crear una solución innovadora (Sutton y Hargadon 1996).

Además, dado que aprendizaje implica compartir conocimiento interno y externo, pueden surgir tensiones externas, debido a que puede interpretarse que un grupo aprende a expensas de otros.

Un vistazo a la posición de Wenger (1997), indica que el carácter de las relaciones en el grupo se describe a través de la unidad y la armonía y también

con algo de conflictos y rivalidades, propiciados por los inestables equilibrios de poder, la desigualdad, la discordia y rivalidad dentro de los equipos en la práctica. Esto deja insatisfechos a varios otros investigadores (por ejemplo, Contu y Willmott, 2003), quienes dan relevancia a las tensiones de grupo (Gherardi et al., 1998; Henriksson, 2000) causadas por las relaciones desiguales de poder (Gherardi et al., 1998) y los problemas en las construcciones de confianza, diálogo, cooperación y articulación de significados (Bottrup, 2002)

Como respuesta a esta controversia podríamos basarnos en la apreciación de Wenger (1997), cuando describe que el aprendizaje tiende a cubrir todo y nada al mismo tiempo y por lo tanto termina como un concepto de un proceso muy borroso dentro de la mayoría teorías desarrollada a partir de la práctica. En este sentido el trabajo pragmático de Dewey (1966) incorpora los aspectos de cooperación y rivalidad, más allá de los mecanismos de aprendizaje de 'bucla simple' discutidos por Argyris y de Schön, o los de 'aprendizaje adaptativo' (Senge 1990, Argyris y Schön, 1996), o aquellos que incorporan la posibilidad de cambio (Tilly, 1998; Pierson, 2000).

Entonces, el aprendizaje en equipo por lo tanto es más que meros procesos de ajuste a la situación existente. El modelo de trabajo en equipo tiene el objetivo de mejorar las capacidades de las organizaciones, de innovar, de desafiar los hábitos y rutinas y fortalecer su preparación para el cambio. El aprendizaje en equipo presenta, entonces, sus complejidades y su relación con variables tanto del individuo, como del equipo mismo donde este se desempeña y, también, de la organización (Lotz, 2010).

Encontramos ahí un terreno abonado para los investigadores, tanto los que se dedican a establecer los mecanismos del proceso de aprendizaje, como los que se dedican a estudiar su relación con otros elementos ambientales del equipo de trabajo.

El siguiente capítulo, recorre las generalidades del concepto de Apoyo entre miembros del Equipo de Trabajo (*Team Member Exchange*) y enlaza su relación con los constructos que hemos estudiado.

CAPÍTULO 4:
TMX: *TEAM MEMBER EXCHANGE*

CAPÍTULO 4

TMX: EL APOYO ENTRE MIEMBROS DEL EQUIPO

4.1 La Naturaleza del TMX

La relación de apoyo o intercambio de un individuo con su grupo de trabajo (TMX, por sus siglas del término en inglés, *team-member exchange*) se define como la calidad de las relaciones interpersonales que se dan entre dicho individuo y los compañeros de su equipo, entendido éste de forma global (Seers, 1989).

Este concepto fue propuesto por Seers (1989) como un constructo de generación de funciones complementario a la calidad del intercambio superior-subordinado (LMX, por sus siglas del término en inglés, *leader-member exchange*). En concreto hace referencia a "la percepción individual del miembro de su relación de intercambio con sus iguales (o pares) dentro del grupo de trabajo en su conjunto" (Seers, 1989, p. 119).

Así, a partir de la teoría LMX, Seers (1989) sugirió que los individuos se involucran en un proceso de establecimiento de funciones con sus grupos de trabajo. Por tanto, la teoría TMX, al igual que la LMX, tiene su base en la teoría de la función (Katz y Kahn, 1978) y en la teoría del intercambio social (Homans, 1961; Blau, 1964), que sugieren que las respuestas de un individuo en la realización de sus funciones pueden ser entendidas como el producto de la interacción entre éste y el conjunto de emisores de funciones con los cuáles aquél generalmente interactúa. Habitualmente, los miembros clave en relación con su conjunto de funciones son su supervisor y sus compañeros de trabajo. No obstante, Seers (1989) señala que la investigación sobre este fenómeno se ha centrado en el supervisor como emisor de funciones, olvidándose de los efectos de las relaciones de trabajo entre los compañeros del grupo al que se pertenece y que también son de especial interés.

Entonces, Seers (1989) extiende el ámbito de análisis de las relaciones de trabajo, estudiando las que tienen lugar entre el miembro y su equipo, adaptando el constructo desarrollado por la teoría LMX antes comentada. En este caso, la relación de intercambio se define en el contexto de un grupo en el que el miembro interactúa con los miembros interdependientes del conjunto de funciones (Katz y Kahn, 1978), de forma que las funciones de los miembros se definen en relación al grupo y sus restantes miembros, mediante el afianzamiento de las acciones recíprocas (Jacobs, 1970). Consecuentemente, "el modelo de reciprocidad que evoluciona para los diferentes miembros de un grupo variará junto con las habilidades e intereses del individuo además de con las necesidades del resto de los miembros y el ajuste en las demandas establecidas por el grupo en su conjunto" (Seers, 1989, p. 119). A partir de esta idea, propone el constructo TMX como una forma de evaluar la reciprocidad de las relaciones entre un individuo y su grupo de trabajo. Este constructo recoge la percepción del colaborador o miembro del equipo en cuanto a su voluntad de prestar ayuda a otros miembros, a su disposición de compartir ideas y retroalimentación y a su percepción sobre en qué medida recibe, a cambio, información, ayuda y reconocimiento por parte de éstos.

Como resultado, estas interacciones pueden dar lugar a una elevada relación de intercambio equipo-miembro, caracterizada por la confianza y el respeto mutuos y presentes la cooperación y la colaboración entre el individuo y el grupo. Alternativamente, este proceso puede dar lugar a un TMX de baja calidad, en la cual el individuo no está integrado en el grupo de trabajo y en la que, consecuentemente, la colaboración y el respeto mutuo son escasos.

Seers (1989) y Seers et al. (1995) demostraron la influencia del TMX en la satisfacción y en el rendimiento en el trabajo de los componentes del equipo, al tiempo que comprobaron que los equipos autodirigidos se caracterizaban por la existencia de relaciones TMX de elevada calidad entre sus miembros. Adicionalmente, Liden y Wayne (2000) comprobaron la influencia de la relación del TMX con la identificación, el compromiso y la rotación de los componentes del grupo de trabajo, de manera que en aquellos grupos en los que existían relaciones de elevada calidad, la identificación y el compromiso organizativo de

sus miembros era mayor y las tasas de rotación eran sensiblemente menores que en los equipos en los que los individuos percibían relaciones de baja calidad en su grupo de trabajo.

4.2 Comportamientos en el Equipo

Según los resultados de varios investigadores, el trabajo en equipo puede llevar a un mejor desempeño de las organizaciones, como la mejora de la productividad en el lugar de trabajo, la mejora de la calidad del servicio, la mayor satisfacción de los trabajadores con sus empleos, el menor ausentismo y la reducción en la tasa de rotación. Sin embargo, no todos los equipos tienen el mismo éxito debido a que los acuerdos de cooperación de los individuos en el trabajo pueden no ser satisfactorios y los miembros deben seleccionar a sus compañeros de acuerdos tácitos o explícitos (Salas et al. 1995). Marks et al. (2001) encontraron que el éxito de los equipos para alcanzar sus metas está relacionado no sólo con los talentos de los miembros y con sus recursos eficaces, sino también con sus interacciones, como son la cognición basada en el lenguaje y la interdependencia de los miembros. Además, las interacciones del equipo incluyen el comportamiento de sus miembros, el desarrollo del conocimiento y del afecto (Ilgen et al., 2005). Para Rousseau et al. (2006), un individuo interioriza cognición (inclinaciones y modelo mental compartido) y sentimientos (sentido de pertenencia) para transformarlos en comportamientos, los que podrían influir en el resultado final de los equipos. Este proceso de interacciones se ha llamado 'comportamientos de trabajo en equipo'. Sin embargo, estos no se refieren a un concepto, y las interacciones de los miembros podrían ser relativamente diferentes y muy diversas (Rousseau et al., 2006); entonces ellos proponen un marco de comportamientos de colaboración relacionados con la tarea, incluyendo la coordinación, cooperación e intercambio de información para medir conductas de trabajo en equipo.

En esta sección discutiremos los principales rasgos que tienen relación con el comportamiento del equipo. Normalmente estos se ubican en las personas, es decir en los miembros del equipo, por lo que su tratamiento

consiste normalmente en establecer los mecanismos que van de lo individual a lo grupal.

4.2.1 Confianza y Compromiso

El compromiso dentro del equipo depende de focos múltiples Reichers (1985); por ejemplo, los empleados tendrían más lealtad y vínculos con los grupos en los que ellos trabajan, porque podrían tener información inmediata de estas personas (Bishop et al., 2005). Herscovitch y Meyer (2002) demostraron en relación al compromiso que este puede predecir los comportamientos relacionados; en relación con el compromiso del equipo, las interacciones dentro del equipo son muy críticas (Marks et al., 2001).

Además, con respecto a las relaciones interpersonales e interacciones de grupo en el lugar de trabajo, la confianza es considerada como un factor muy importante (Costa, 2003), como que las interacciones de los miembros podrían influir en su confianza en otros. Aún más, la confianza incluso puede ser tratada como representante de todas las relaciones interpersonales (Bligh, et al., 2006). No obstante que Powell et al. (2006) sugirieron una correlación positiva entre la confianza y el compromiso, en algunos estudios los resultados demostraron una relación insignificante (Park et al., 2005).

En anteriores investigaciones sobre la confianza, la tendencia ha sido tratar las afiliaciones interpersonales y el emprendimiento riesgoso como las variables de entrada; sin embargo, es importante distinguir la confianza desde las perspectivas afectiva y cognitiva, ya que podría implicar a cualquier individuo, con sus características personales, dentro de la organización (Bligh et al., 2006).

Basada en la clasificación de McAllister (1995), la confianza aborda dos dimensiones: la cognitiva y la afectiva. La confianza basada en lo afectivo se caracteriza por un alto grado de 'comportamiento ciudadano' e interacciones sociales frecuentes. La confianza basada en la dimensión cognitiva depende de diferentes situaciones y objetivos; cuando una persona percibe que el rendimiento pasado del papel desempeñado por otra persona es confiable y que este individuo cumple con las calificaciones profesionales esperadas, será

sujeto de su confianza. Así, dos personas en estos ambientes de confianza desarrollan importancia mutua, intercambian conocimiento y están incluso dispuestos a compartir ideas e información personal más sensible.

Algunos estudiosos han sondeado los factores de compromiso desde la visión de la teoría de intercambio social, demostrando que en el lugar de trabajo los empleados buscarían un equilibrio para el intercambio. Cuando los individuos perciben el valor de otros empleados, cuidan de ellos, respondiendo con retroalimentación (Bishop et al., 2005); a ello se le ha llamado 'apoyo organizacional percibido' (POS, por sus siglas del término en inglés, *Perceived Organizational Support*), el cual influye en la lealtad de los trabajadores a la organización. Rhoades y Eisenberger (2002) generalizaron de los antecedentes y factores predictivos del POS, encontrando que había una declarada justicia organizacional, una retroalimentación organizada, y que era sensible a las condiciones de trabajo y a los rasgos de personalidad; los identificaron como predictores de variables como compromiso organizacional, compromiso de trabajo, rendimiento y comportamiento.

En resumen, y apoyados en los hallazgos de Bishop et al (2005), Costa (2003), Park et al., (2005) y Powell et al., (2006), podemos establecer que los factores predictivos del POS influyen sobre la percepción de apoyo dentro del equipo, lo que incita al comportamiento de trabajo en equipo; este y la confianza influyen significativamente el compromiso del equipo. El comportamiento del trabajo en equipo incluye la coordinación, la cooperación y el intercambio de información. Si los individuos pueden participar en el trabajo de equipo, por tener la oportunidad de expresar sus pensamientos y desarrollar y cumplir con su potencial, tienden a identificarse con él y dependen del equipo.

La confianza incluye las dimensiones cognitiva y afectiva. Esto significa que cuando un individuo confía en sus colegas dentro de un equipo, estará más cómodo, las funciones de los otros miembros del equipo llenarán su modelo de comodidad psicológica, y así, el colaborador estaría más dispuesto a trabajar y a permanecer en el equipo a largo plazo.

4.2.2 Cohesión

Salas y Fiore (2004) afirman que un equipo eficaz se desempeña en una medida que es mayor que la suma del rendimiento de los individuos. Esto es especialmente cierto cuando los miembros del equipo realizan una tarea conjunta y altamente interdependiente, con una sola salida, y donde el rendimiento potencial del equipo se mide por el rendimiento de miembros más pobres de grupo apoyados en los otros compañeros de equipo (Saavedra et al., 1993). Según la teoría del cambio social y económico, la efectividad de equipo resulta de la interacción, coordinación y colaboración entre los miembros del equipo (Hackman y Morris, 1975). La teoría del intercambio social explica este proceso como un conjunto de intercambios negociados entre las partes (Konovsky y Pugh, 1994). Al establecer la confianza como variable principal en estos intercambios (Blau, 1964) y, teniendo en cuenta la norma de reciprocidad (Gouldner, 1960), podemos entender el mecanismo de cohesión del equipo.

La cohesión del equipo es el grado en que sus miembros trabajan juntos al perseguir los objetivos del mismo. Se define como "un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de los miembros de un grupo a permanecer juntos y unidos en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o en la satisfacción de necesidades afectivas de sus miembros" (Carron et al., 1998, p. 213). Calnan y Rowe (2007) también discuten la importancia de la confianza en la creación de cohesión de equipo. Hansen et al. (2002), también encontraron una relación consistentemente positiva entre la cohesión de grupo y la confianza.

La creación de cohesión en un equipo se fortalece cuando un miembro interpreta de otro sus palabras, actitudes o acciones como confiables, honestas y con verdadera preocupación, lo que indica una relación de confianza. Esto concuerda con la idea de Mayer et al. (1995) de que la comprensión de la confianza y de sus causas puede facilitar la cohesión. Por ejemplo, Grossman et al. (2001) concluyen en su estudio, realizado a docentes, que la confianza es uno de los elementos necesarios para construir la cohesión. Del mismo modo, Thau et al. (2007), en su estudio sobre organizaciones de salud en Holanda, encontraron que la confianza en las organizaciones está positivamente relacionada con la cohesión del grupo de trabajo. Entre tanto, Luria (2008)

encontró evidencia vinculante entre la cohesión y el estilo de liderazgo. En ámbitos deportivos, varios informes también corroboran esta opinión. Gardner et al. (1996) y Westre y Weiss (1991) encontraron una relación significativa entre *coaching*, cohesión de grupo y comportamiento. Finalmente, Gilbert y Tang (1998) encontraron, en una agencia gubernamental en los Estados Unidos, que la cohesión del grupo se asoció positivamente con la confianza organizacional. En resumen, la confianza en los compañeros de equipo está relacionada positivamente con cohesión en los equipos.

Sobre la relación de la cohesión con el rendimiento del equipo, Weick y Roberts (1993) describen la eficacia de un equipo como el resultado de las actividades interrelacionadas basadas en una determinada mentalidad o conciencia colectiva, donde los miembros del grupo ven cómo se interrelacionan sus acciones. Debido a que la interactividad requiere de un alto nivel de interdependencia de la tarea, los equipos altamente cohesivos muestran una relación significativa con el rendimiento (Carron et al., 2002; Mullen y Cupper, 1994). Un trabajo de meta-análisis de ajustes de equipos encontró que la relación entre la cohesión y el rendimiento en equipos deportivos es importante y más fuerte que en otros equipos de trabajo (Carron et al., 2002). Parece que grupos altamente cohesivos tienden a ser más unidos y comprometidos con el éxito que grupos con poca cohesión. La explicación de por qué equipos pueden desempeñarse mejor que la suma de los miembros individuales podría encontrarse en el papel que desempeña la cohesión en la vinculación de procesos grupales y resultados del equipo; grupos unidos serán capaces de utilizar las capacidades de un individuo más eficientemente, ya que conoce mejor a sus compañeros de equipo y se ha comprometido a terminar con éxito la tarea ante ellos. Ha habido numerosos estudios que describen la relación entre la cohesión de equipo y el éxito; sin embargo, no se estableció si los equipos estudiados fueron más exitosos porque ya estaban más cohesivos o si, de hecho, se convirtieron en altamente cohesivos porque compartían la experiencia de ganar. Es muy posible que ambas razones sean correctas a la luz de los resultados concluyentes de estudios empíricos. Algunos estudios han examinado la conexión entre la cohesión y el rendimiento en una variedad de deportes interactivos. Slater y Sewell (1994), por ejemplo, trabajando en

equipos de hockey, concluyeron que la cohesión y el éxito eran mutuamente dependientes y que la relación cohesión–desempeño corresponde a un modelo circular en el que la cohesión y el rendimiento son interdependientes. Gould et al. (1999), estudiando diferentes deportes interactivos en Juegos Olímpicos encontraron evidencia en el mismo sentido, aunque en un estudio experimental, Grieve et al. (2000) no encontraron ninguna relación entre cohesión antes de los juegos y el rendimiento; sin embargo, el desempeño exitoso se asoció con altos niveles de cohesión en el final de los juegos.

Los equipos cohesivos también comparten más información y se comunican mejor (Keller, 1986; Lott y Lott, 1961; Mellinger, 1956), sugiriendo que equipos cohesivos coordinaran mejor su actividad para alcanzar las metas. Mayor cohesión de equipo conduce a fijarse metas más difíciles y a mayor compromiso con ellas, lo que a su vez se corresponde con el rendimiento mejorado del equipo (Klein y Mulvey, 1995; Mulvey y Klein, 1998). Teniendo en cuenta todos estos hallazgos y mirarlos a través de la lente de la teoría de intercambio social y de las normas de reciprocidad (Gouldner, 1960), los sentimientos positivos recíprocos entre los miembros del equipo y en el grupo en su conjunto conducen a cada contribución individual más hacia el éxito del grupo. Por lo tanto, es razonable relacionar la cohesión con el desempeño del equipo.

4.2.3 Comunicación y Conocimiento

El conocimiento en el equipo y la capacidad de integración de conocimientos en el grupo se dan en la medida en que los miembros de equipo han trabajado ‘hombro a hombro’ en el pasado y están familiarizados el uno con el otro (es decir, operan como recursos relacionales), logrando así mejorar el rendimiento general del equipo (Espinosa et al., 2007; Goodman y Leyden, 1991; Reagans et al., 2005; Staats et al., 2011). Entonces, la mejora en la capacidad de integración de conocimientos dentro de un equipo se corresponde con un mejor desempeño. Recursos relacionales pueden ayudar a los miembros del equipo a mejorar la validez, la eficacia y la colaboración en su comunicación, con la consecuente mejora de la integración del conocimiento.

En primer lugar, los mayores niveles de recursos relacionales en el equipo mejoran la validez percibida de la comunicación intra-equipo, formando las estructuras cognitivas de sus miembros. Estos, al operar más familiarmente, participan más en la perspectiva de desarrollar una comprensión precisa y completa de lo que sus compañeros de equipo deben avanzar en una tarea (Krauss y Fussell, 1990). Este proceso se incrementa cuando un individuo posee una conciencia de lo que los miembros de su equipo saben (Moreland y Miaskovski, 2000). En tal caso, ellos, familiarizados uno con el otro, suelen ofrecer un contenido bien adaptado a su público, que percibirá la comunicación como más válida, relevante y clara que la de los que hacen lo contrario.

La intención de intercambio de conocimientos de empleados se refiere a la voluntad de difundir sus conocimientos entre otros miembros del grupo. Las investigaciones han revelado que las actitudes de los empleados afectan su actitud de intercambio de conocimientos y comportamiento (Osterloh y Frey, 2000; Hall, 2001; Minbaeva et al., 2003; Kwok y Gao, 2005). El compromiso se refiere a un accesorio psicosocial del individuo, a su lealtad e identificación con la organización (Meyer et al., 1993); además, Kalman et al. (2002) y Cabrera et al. (2006) sugieren que las variables psicológicas como el compromiso organizacional tienen un impacto significativo en la inclinación a participar en el intercambio de información y conocimiento. Organ y Ryan (1995), conduciendo investigaciones de meta-análisis, han encontrado que el compromiso afectivo se relaciona significativamente con altruismo que promovería las intenciones de intercambio de conocimientos de los trabajadores. En un estudio relacionado, Kane et al. (2005) encontraron que el conocimiento es más probable que sea compartido cuando los miembros del equipo tomen una identidad social común. Debido a la naturaleza colectiva del trabajo en equipo, el apego emocional y la identificación con el equipo pueden contribuir al logro de comportamiento de intercambio de conocimientos; dado un equipo con altas relaciones de TMX es probable crear condiciones en las que los empleados puede desarrollar mayor identidad y compromiso hacia el equipo (Seers et al., 1995). Por lo tanto, se podría establecer que el compromiso de equipo interviene en la relación entre el TMX y la intención de los empleados de compartir conocimientos.

De otro lado, los equipos necesitan una clara dirección para coordinar la integración de insumos de conocimiento de los miembros (Hackman, 2002). Las personas tienen más probabilidades de acatar la dirección de los que consideran tener conocimientos de tareas legítimas (Lewis, 2004); en este sentido, la experiencia laboral es una fuente importante de legitimidad en la configuración de la tarea. Resulta que tener recursos de experiencia más concentrados en unos pocos miembros del equipo proporcionará un equipo con un juego más ágil de direcciones y así mejorará la eficiencia de sus comunicaciones. Además, la amplia distribución de recursos generalmente disminuye la actitud de colaboración y la validez (es decir, la relevancia percibida y la objetividad) de las comunicaciones del equipo. En el extremo, recursos completamente distribuidos un equipo, implica que todos los miembros tienen el mismo nivel de experiencia en el trabajo, lo que propicia tensiones de jerarquía de conocimiento y reconocimiento.

Sin embargo, mayores recursos relacionales también pueden mejorar la eficiencia con la que los miembros del equipo integran el conocimiento. Los miembros del grupo que trabajan juntos son más propensos a desarrollar un vocabulario compartido (Gramton, 2001; Monteverde, 1995) que los capacita para entenderse e intercambiar información de manera eficiente. Un vocabulario compartido y otras fuentes de terreno común o conocimiento mutuo que surgen de la experiencia compartida (Krauss y Fussell, 1990) aumentan la probabilidad de que la integración de conocimientos sea eficaz (Glark y Marshall, 1981). Al trabajar con los demás, con el tiempo, los miembros del grupo aprenden a distinguir quién tiene qué conocimientos (por ejemplo, Hollingshead, 1998; Lewis, 2004) y cuánta información necesitan para proporcionar en una situación dada. Esta repetición de experiencias es valiosa para la participación continua y la adaptación que requiere la integración del conocimiento (Hansen, 1999).

Finalmente, mayores recursos relacionales mejoran la disposición a la colaboración en las comunicaciones del grupo, lo que permite una más amplia participación y solución conjunta de problemas. Como los miembros del grupo interactúan cada vez más, desarrollan creencias compartidas que influyen directamente en la confianza (Gruenfeld et al., 1996). De hecho, es más

probable que los colaboradores confíen más en el conocimiento compartido por miembros del equipo conocido que el ofrecido por algún desconocido (Gruenfeld et al., Martorana y Fan, 2000; Kane et al., 2005). Una vez que la confianza se ha desarrollado, los miembros del grupo están más dispuestos a asumir riesgos (Edmondson, 1999) y mejora la integración del conocimiento puesto que las ideas se comparten más libre y abiertamente (Dirks, 1999; Zand, 1972).

4.2.4 El rendimiento y la capacidad de integración del conocimiento

Utilizamos el término ‘capacidad de integración de la dinámica del conocimiento’ para referirnos a un patrón fiable de la comunicación del equipo que genera contribuciones conjuntas al entendimiento de problemas complejos en un grupo. La literatura basada en recursos afirma que la comunicación es una característica esencial y generalizable de capacidades más dinámicas (Eisenhardt y Martin, 2000). Traduciendo la definición de la visión basada en los recursos de la firma a nivel del grupo implica que una capacidad dinámica de integración del conocimiento implica tres aspectos interrelacionados. En primer lugar, la investigación existente sugiere que las comunicaciones de equipo producen confiablemente mejores resultados en la medida en que son eficientes y no abruma, confunden o distraen a sus receptores (Cronin y Weingart, 2007). Por lo tanto, las comunicaciones entre los miembros del equipo necesitan ser concisas, oportunas y en la cantidad correcta (Apker y Propp, 2006; Zabava-Ford y Hofmeister, 2006). En segundo lugar, los estudios que examinan factores que permiten a los equipos capturar las mejores ideas a través de los miembros, es decir, producir verdaderas contribuciones conjuntas, sugieren que las interacciones del equipo necesitan apoyar a los miembros en la participación y promover trabajo en equipo (Edmondson, 1999) en lugar de fomentar políticas o motivar el intercambio de conocimientos (Wittenbaum et al., 2004). Tales interacciones colaborativas promocionan un debate rico y carente de emociones en lugar de enfrentamientos que pudieran socavar la voluntad de los miembros para expresar dudas o aceptar otros comentarios (Kozlowski et al., 1999). En tercer lugar, recombinar los conocimientos

existentes para resolver problemas complejos requiere comunicar un contenido que sea pertinente, objetivo y claro, para que los miembros puedan percibir la validez de sus propios aportes y también la de otros, lo que, a su vez, les promueve a analizar, evaluar y aplicar ideas (Hoegl y Gemuenden, 2001; Bunderson y Sutcliffe, 2002).

La integración de conocimientos en los equipos ayuda a su desempeño (Eisenhardt y Martin, 2000; Teece et al., 1997; Zoilo y Winter, 2002). El conocimiento efectivo de integración mejora la eficiencia del equipo, asegura que la información correcta se esté moviendo en todas direcciones entre los miembros del equipo para que, en el momento oportuno, puedan resolver los problemas que se encuentren (Argote, 1999; Argote e Ingram, 2000). Con una capacidad de integración del conocimiento, los miembros del equipo trabajan colaborando, de una manera que alienta el diálogo permanente y constructivo para que los recursos valiosos en el equipo se puedan utilizar eficazmente para el rendimiento del mismo. Cuando los equipos integran conocimientos con eficacia, pueden comunicar información relevante, objetiva y clara, permitiendo que todos los miembros del equipo identifiquen la validez de su trabajo y sus demás contribuciones. Esto permite a los miembros utilizar las ideas para facilitar la actuación del equipo (Hoegl y Gemuenden, 2001; Bunderson y Sutcliffe, 2002). En conclusión, la capacidad de integración de conocimientos de un equipo se asocia positivamente con el desempeño del equipo.

En resumen, la literatura de capacidades dinámicas proporciona una definición fundacional para la capacidad de integración del conocimiento de equipo, mientras que un grupo de investigadores sugiere que las características eficiencia, actitud colaboradora y validez son todos los componentes esenciales de esa capacidad. Así, aunque la investigación de la estrategia se queda corta en presentar una orientación clara sobre cómo medir mejor una capacidad a nivel de empresa, la investigación de pequeños grupos proporciona el conocimiento sobre las dimensiones más importantes para el desarrollo de una medida de la capacidad de integración de conocimientos de equipo.

4.3 El Compromiso

El TMX es una manera de evaluar la reciprocidad entre un miembro y su equipo. Por lo tanto, la calidad de la relación de intercambio del miembro con el equipo indica la efectividad de la relación de trabajo entre ellos (Seers, 1989).

Los equipos operan ampliamente en las organizaciones y estas relaciones próximas del colaborador pueden tener fuertes implicaciones para la actitud del empleado y su comportamiento en el trabajo (Ilgen, 1999).

4.3.1 El TMX y el compromiso de equipo

El compromiso afectivo es generalmente definido como "la fuerza relativa de la identificación de la institución para un individuo y la participación de éste en una organización particular" (Mowday et al., 1982, p. 27). Eisenberger et al. (1986) defienden la ideología de cambio, definida como la fuerza de la creencia de los empleados sobre que el esfuerzo en el trabajo debería depender del tratamiento recibido de la organización. Se ha encontrado que la relación entre percepción del apoyo organizativo y el ausentismo es mayor para los empleados con una ideología fuerte sobre el intercambio, comparada con aquellos con una ideología débil del mismo. Sin embargo, los efectos de la ideología de intercambio no se limitan al apoyo organizacional percibido. De acuerdo con la teoría de intercambio social, el TMX puede generar un intercambio más fuerte, lo que a su vez puede contribuir a un sentido de compromiso con el equipo a través de un proceso de reciprocidad (Liden et al., 2000). Las relaciones de intercambio social evolucionan con el tiempo los compromisos de lealtad y cooperación mutua (Cropanzano y Mitchell, 2005).

En la medida que las relaciones de intercambio se perciben, el empleado encarna el estado de miembro y el papel de identidad de grupo, desarrollando así un compromiso afectivo con el equipo. Entonces, el TMX es compromiso de equipo, positivamente relacionado a nivel individual.

4.3.2 La identificación de equipo

Jackson (1981) señala que un determinante crítico del comportamiento de un individuo es su identificación con un grupo social en el contexto de la organización global. Las últimas aplicaciones de la teoría de la identidad social sugieren que en la medida en que los empleados identifiquen con su empleador, con su ocupación o con otro trabajo relevante, aparecerán los efectos positivos sobre las actitudes y comportamientos en el trabajo (por ejemplo, Brown y Williams, 1984; Mael y Tetrick, 1992). Adicionalmente, Asforth y Mael (1989) sugieren que la identidad social también se puede originar en la participación en un equipo de trabajo.

Seers et al (1995) distinguen la identificación de equipo del TMX centrada en la relación entre el papel del individuo en el grupo y su autoconcepto. La identificación implica una toma de conciencia hacia un grupo de pares como una entidad significativa. Por el contrario, los mismos Seers et al. (1995, p. 22) sugieren que "el TMX presupone la significación del grupo por el papel de miembro de ese grupo pero no presume la cognición de los miembros individuales dentro de esa significación".

Los miembros del grupo que principalmente se identifican con el equipo, pueden obtener de ello un fuerte componente de la autoestima en el trabajo. Por consiguiente, pueden ver la afiliación en el equipo como una fortaleza, incluyendo las relaciones de largo plazo. Las percepciones de intercambio de los miembros del equipo suelen tener menos influencia en el compromiso del equipo entre individuos identificados con el equipo que entre aquellos que se identifican con grupos fuera del equipo.

4.4 Especificación de las Metas

Numerosos estudios han demostrado que los procesos relacionados con el objetivo son de suma importancia para el funcionamiento (LePine et al., 2008; Locke y Latham, 1990). Dentro del contexto de equipo, el proceso relacionado con la meta que involucra a un miembro del equipo se refiere no sólo a las metas individuales que el miembro del equipo elige (y persigue para sí mismo (Wegge y Haslam, 2005)), sino también a las metas que el miembro

del equipo elige para el equipo en su conjunto (Chen et al., 2005; Rate et al., 2007).

La especificación del objetivo del equipo a nivel individual se refiere al grado en el que un miembro del equipo contribuye a la formulación y priorización de las metas del equipo. Es una actividad de nivel individual dentro de un contexto de equipo que identifica y pone énfasis en los objetivos de nivel de equipo más que en los objetivos de nivel individual (Brands et al., 2001; Chen y Kanfer, 2006).

Especificar objetivos de equipo ayudará al miembro del equipo a llegar a una mejor representación mental de la tarea y a centrarse en los aspectos más importantes de la misma. Esto afectará el proceso de realización de la tarea no sólo a nivel de equipo (Kelly O'Leary, Cañas y Frink, 1994), sino también a nivel individual, porque el individuo pondrá más énfasis y esfuerzo en la meta tomada como individual (Chen et al., 2005). Además, Chen y Kanfer (2006) argumentaron que en los equipos, el rendimiento individual no depende sólo de procesos de nivel individual sino también de procesos de nivel de equipo.

4.5 La Función Control bajo el TMX

4.5.1 El Control por pares

Los miembros del equipo que perciben el control racional entre pares generan el objetivo personal de maximizar su contribución individual, luego dedican mayores esfuerzos hacia el logro de ese objetivo. El proceso por el cual esto ocurre puede ilustrarse mediante la exploración de las dos características principales del control racional entre pares. La primera característica es que el control reside en sus compañeros en lugar de en los supervisores. En equipos autogestionados, los compañeros son capaces de observar y evaluar las contribuciones individuales con mayor precisión que los supervisores. La segunda característica es el control basado en recompensas racionales o económicas; el énfasis en la remuneración motiva a aumentar el esfuerzo, uniendo firmemente la contribución con un incentivo económico.

Estudios relacionados con el esfuerzo en la configuración del equipo ilustran los beneficios de percibir que los compañeros sean responsables del monitoreo y la evaluación. Específicamente, personas que trabajan en grupos, a menudo capaces de maximizar su rendimiento individual por el oportunismo y el aprovechamiento de los demás (Kidwell y Bennett, 1993), son menos propensos, sin embargo a regatear su esfuerzo cuando perciben que las tareas son visibles (Latane et al., 1979), las personas identificables (Williams et al., 1981) y lo más importante, la evaluación sea pares (Harkins y Jackson, 1985; LePine y Van Dina, 2001; Price et al., 2006). Los compañeros de equipo, como copartícipes activos en los procesos de trabajo, ofrecen una perspectiva única sobre el desempeño de un empleado determinado, más allá de lo que un supervisor sea capaz de observar (Murphy y Cleveland, 1991; Saavedra y Kwun, 1993). Esto es particularmente cierto en equipos autogestionados, en los cuales los colaboradores asumen muchos de los roles de liderazgo tradicionales, como el monitoreo del desempeño (Loughry y Tosi, 2008), mejorando las oportunidades para la observación, la confiabilidad y la validez de las evaluaciones (Reilly y Chao, 1982). Dado que las personas se motivan cuando sus objetivos son reconocidos como importantes por otros (Hackman y Morris, 1975), la mejor evaluación del desempeño debe alentar el aumento de la motivación personal y, de este modo, el desempeño individual.

4.5.2 Control racional y Control normativo

La teoría del control (Carver y Scheier, 1982) y la teoría de la motivación del equipo (Chen y Kanfer, 2006) postulan que el comportamiento es motivado y coordinado por un proceso de generación de metas y búsqueda de las mismas. Desde esta perspectiva, los colaboradores en el equipo influyen en la elección y la intensidad del esfuerzo de su compañero, fomentando la elección de ciertas metas y apoyando sus esfuerzos para lograr esos objetivos. Formas de control basadas en el mismo nivel normatividad y de racionalidad para el mismo proceso, sugieren, en gran medida, ser redundantes.

Cuando la cohesión está en funcionamiento para promover acciones que aumentan el rendimiento individual y el colectivo, habrá muy poco beneficio adicional del mecanismo racional que fomente el esfuerzo hacia las mismas

metas. En definitiva, una vez que los miembros del equipo aceptan y persiguen vigorosamente los objetivos, maximizan el esfuerzo individual de una manera que no compite con los esfuerzos de sus compañeros.

Esta noción de que formas racionales y normativas de control entre pares son redundantes y funcionan como sustitutas, concuerda con diversas perspectivas teóricas sobre el control del supervisor, así como con conceptos que investigadores han propuesto sobre cómo procesos normativos de grupo interactúan con formas racionales de control (México, 1990; Kandel y Lazear, 1992; Welbourne et al., 1995). Por ejemplo, Kerr y Jermier (1978) postulan que los grupos de trabajo cohesivos ostentan la capacidad de dar respuestas racionales basadas en el rendimiento, convirtiendo al control en intrascendente, porque dichos grupos cohesivos ya tienen normas de funcionamiento estable.

Wang et al. (2011) muestran que los efectos del control normativo y del liderazgo transaccional (control racional) en el rendimiento individual son similares en magnitud y operan incluso en la ausencia uno del otro; y Judge y Piccolo (2004) muestran que los efectos combinados de liderazgo transformacional (control normativo) y recompensa contingente (control racional) son comparables a los efectos de cualquiera de ellos solos. Líderes que promulgan el control racional y el control normativo simultáneamente tienen básicamente el mismo efecto que líderes que promulgan solo uno de los dos mecanismos.

La cohesión, entonces, se espera que sea similar al control racional en que se reemplaza el control jerárquico con control concertativo o basado en pares (Barker, 1993).

Como ocurre con el rendimiento individual, el rendimiento colectivo del equipo va a aumentar cuando los compañeros son percibidos como influyentes en la recompensa. El control del par alienta a los miembros de equipo a establecer y alcanzar metas que beneficien al colectivo, porque los evaluadores pares son guiados por su propio interés, e inevitablemente evaluarán en qué medida el rendimiento de un compañero ha influido, para bien o para mal, en su propio desempeño y en el rendimiento del equipo en su conjunto (Kandel y Lazear, 1992). La excelencia individual es reconocida y evaluada positivamente

sólo cuando no es perjudicial para el esfuerzo cooperativo y el rendimiento de los compañeros de trabajo. Como resultado, los miembros del equipo que persiguen metas individuales a expensas de sus compañeros de equipo y de los objetivos colectivos se penalizarán por los pares, quienes se ven afectados negativamente por estas acciones competitivas. El control racional entre pares alinea, así, los intereses de sus compañeros de equipo y asegura que la atención y el enfoque estén equilibrados entre el individuo y objetivos del equipo.

Mejorar el control racional también es útil, porque puede facilitar otros aspectos de la autogestión del grupo. Concretamente, los pares que perciben mayor discreción sobre asignación de recompensas, se vuelven más observadores y concedores del funcionamiento de los demás (Kandel y Lazear, 1992; Mumford, 1983). Los compañeros sienten que es su tarea, en lugar de que un supervisor los monitoree e influya en su comportamiento. De hecho, como se ha señalado por Welbourne et al., (1995, p. 884), "cuando los trabajadores saben que el control es trabajo del supervisor y no el suyo, son más propensos a ignorar las conductas desviadas o el rendimiento adicional de sus compañeros". La mayor observación y vigilancia da así a los miembros del equipo la oportunidad de reforzar el comportamiento visto como beneficioso para el equipo, en tanto que desanima el comportamiento que se percibe como perjudicial (Sewell, 1998). De hecho, la observación y el refuerzo entre compañeros de equipo son fundamentales para la efectividad de los equipos autogestionados (Loughry y Tosi, 2008; Manz y Sims, 1987).

Sin embargo, Kandel y Lazear (1992) sugieren que el control mutuo es mejor cuando los miembros del equipo tienen los medios para afectar la interacción de sus compañeros entre el control racional y el normativo. El control normativo entre pares se corresponde con el desempeño colectivo porque los miembros de grupos cohesivos se asocian fuertemente con el equipo y convierten la actuación colectiva en una cuestión reflexiva personal sobre ellos (Jehn y Shah, 1997).

Los grupos cohesivos son conocidos específicamente por hacer cumplir las normas de alta productividad y regular el esfuerzo hacia el logro de

objetivos comunes (Goodman et al., 1987). Tal énfasis sobre la facilitación del equipo probablemente explica el enlace meta-analítico positivo (Evans y Dion, 1991; Mullen y Cooper, 1994; Ravine et al., 1995; Beal et al., 2003) entre la cohesión y el rendimiento colectivo del equipo.

Los equipos con cohesión o control racional entre pares aseguran la coordinación del esfuerzo colectivo en los objetivos. Para equipos altamente cohesivos, hay un compromiso de alta tarea y de sinergia, debido a las presiones sociales internas (Beal et al., 2003). En estos equipos, las recompensas económicas decididas por pares deben tener poca influencia debido al compromiso ya generado.

Por el contrario, la influencia racional entre pares se espera que sea crítica en equipos menos cohesivos, como que los miembros del equipo tienen un mecanismo social para influir en las acciones de compañeros de trabajo y asegurar así la búsqueda del trabajo cooperativo.

4.6 Intercambios

4.6.1 Calidad del Intercambio en el diseño del rol en el Equipo

La construcción del TMX (Seers, 1989) fue diseñada para abordar la relación de intercambio de un empleado con el grupo de compañeros, tomado este como un equipo. La calidad del TMX evalúa la reciprocidad entre un miembro y su equipo con respecto a la contribución del individuo en ideas, retroalimentación y ayuda a otros miembros y, a su vez, recibo de información, ayuda y reconocimiento por parte de los otros miembros del equipo. La calidad del TMX fue concebida siendo análoga a la construcción de calidad del LMX desarrollada por Graen y Cashman (1975). Ambas construcciones se basan en la lógica que las relaciones, más que posiciones del trabajador, son los pilares de la estructura organizativa. Ambas se centran en la reciprocidad entre las partes en una relación de intercambio, en lugar de atributos o estilos conductuales de cualquiera de las partes. En ambos casos, la reciprocidad

debe ser analizada en términos de los recursos que cada parte puede llevar sobre el proceso de intercambio. La construcción del LMX está diseñada para valorar conjuntamente el papel de la dirección y supervisión del líder, mientras que la construcción del TMX fue conceptualizada para valorar la dinámica del trabajo en equipo y el papel conjunto de los empleados en la dirección del mismo.

El TMX invoca un supuesto clave del trabajo (Jacobs, 1970): los individuos pueden agregar sus percepciones de intercambios de episodios a su papel, a través de los miembros del grupo de trabajo. De hecho, tal agregación puede ser necesaria para establecer la identidad de un equipo, de modo que sea significativo a los ojos de sus miembros, así como para dar significado a los roles de los miembros de ese grupo. Estos esperan recibir, internamente, mensajes sobre su rol y sobre su coherencia con los otros miembros del equipo y deben responder de una manera consistente a dichos mensajes para establecer roles identificables dentro del grupo. Comportamientos recíprocos entre un miembro y los demás del equipo refuerzan la identidad del papel del individuo y del equipo mismo.

El TMX debe compararse a la identificación con el equipo (Brown y Williams, 1984; Hellman et al., 1993). Esta identificación equipo es un caso especial del concepto más general de identificación con un grupo psicológico (Ashforth y Mael, 1989; Mael y Tetrick, 1992). La identificación se centra en la medida en que un individuo incorpora en el autoconcepto su propio papel en relación con el grupo en cuestión. La identificación con el equipo se basa en que el miembro de ese grupo claramente percibe a sus compañeros como un grupo significativo y se ve como parte integrante del mismo. En cambio, el TMX presupone la significación del grupo como pares y el papel que el miembro juega en ese grupo, pero no presume la cognición de los miembros de esa significación. Refleja el actual proceso de reciprocidad entre los miembros y el grupo en lugar de la elección de un individuo bajo una etiqueta psicológica. Un miembro del grupo se identificaría a sí mismo como un miembro del equipo pero puede comportarse de una manera libre respecto a ese grupo. Una mayor identificación con el equipo es una consecuencia probable de un mayor nivel de TMX.

Los estudios empíricos han demostrado que calidad del TMX está relacionada con la satisfacción laboral de sus miembros y su rendimiento (Seers, 1989), así como también a la identificación, el compromiso y la tasa de rotación de los miembros del equipo (Hellman, Witt y Hilton, 1993). Es de esperarse, por lo tanto, que los miembros de los equipos autogestionados reporten mayores niveles de calidad de TMX que los miembros de grupos de trabajo más tradicionales; además, que el nivel medio de TMX dentro de un equipo de trabajo se corresponda con la efectividad del grupo.

4.6.2 Calidad del Intercambio en el funcionamiento del Equipo

El intercambio social consiste en obligaciones que se basan en la confianza, mientras que el intercambio económico se compone de compromisos bastante explícitos, para que ocurran en un momento específico y sean ejecutados por contrato formal (Keely, 1988). Una construcción reciente que se centra en el intercambio social en entornos de equipo es el 'intercambio de miembros del equipo'. Este refleja el grado en que la información, ayuda y reconocimiento entre un miembro individual del grupo y el equipo es recíproco (Seers, 1989; Seers et al., 1995). En su conceptualización inicial, Seers (1989) indica que el cambio de equipo refleja las interacciones entre los miembros del equipo y el equipo en su conjunto. Consistente con la teoría del rol (Katz y Kahn, 1978), este enfoque de intercambio se centra en el papel percibido en relación con el equipo. Por otra parte, estos roles pueden ser consolidados o erosionados por las señales del grupo de trabajo (Jacobs, 1970).

Seers y sus colegas (Seers, 1989; Seers et al., 1995) sostienen que el TMX está relacionado con variables como el intercambio de cohesión y el LMX (Graen y Cashman, 1975). La cohesión ha sido vista como una reacción afectiva al grupo como un todo, considerando que el cambio de miembros del equipo se centra más directamente en un rol del individuo dentro del grupo (Seers, 1989). El TMX se desarrolla a partir de señales del individuo con todo un grupo. La calidad del LMX está determinada por una relación entre un miembro focal y un individuo en particular (Major et al., 1995). Seers (1989) también encontró relación entre el TMX y la varianza en la satisfacción en el

trabajo, más allá de la responsabilidad, en ello, del LMX, proporcionando, en adición, evidencia de validez discriminante.

Investigaciones recientes también corroboran la utilidad del TMX como un predictor viable de varios resultados de trabajo. Por ejemplo, Seers (1989) encontró que el cambio de miembros del equipo puede predecir el rendimiento, dada la motivación por la recompensa en el intercambio con los compañeros de trabajo. Adicionalmente, Seers et al. (1995) reportaron mayores niveles de TMX en equipos autogestionados que en grupos de trabajo más tradicionales. Finalmente, Major et al. (1995) encontraron que el TMX y el LMX influyeron la relación entre las expectativas insatisfechas y el compromiso organizacional, entre las intenciones de abandonar la organización y la satisfacción en el trabajo.

El TMX se relaciona con el compromiso de equipo: "... debería medir la percepción de los miembros de su disposición a ayudar a otros miembros, para compartir ideas y comentarios y a su vez, cómo facilita la información, recibir ayuda y reconocimiento de otros miembros." Seers (1989, p. 119) Este tipo de intercambios, que reflejan la eficacia de las relaciones de trabajo dentro del equipo, refuerzan la implicación afectiva del individuo con el equipo y aumentan el deseo de permanecer en él. Por lo tanto, el TMX está positivamente relacionado con expresiones de compromiso del equipo.

4.7 Desempeño del Equipo

4.7.1 El intercambio de conocimientos y el rendimiento del equipo

Trabajar juntos es más productivo que trabajar individualmente. Esta filosofía se basa en una premisa fundamental de colaboración en el trabajo. Cuando la complementariedad de los conocimientos de los miembros del equipo es compartida y transferida de unos a otros, ocurre una sinergia. El intercambio de conocimientos promueve el desarrollo del conocimiento colectivo (Grant, 1996; Nahapiet y Ghoshal, 1998; Cabrera et al., 2006) a través del que superará la suma de lo que cada individuo puede hacer; es la integración del conocimiento del individuo. Ningún individuo puede llevar a

cabo todas las actividades necesarias para producir mejoras e innovaciones en el proceso de trabajo colectivo. Sólo mediante la combinación de personas con habilidades diferentes y complementarias y perspectivas para lograr la cooperación entre ellos, puede realizarse el proceso de las mejoras y las innovaciones (Swan et al., 1999; Keller, 2001; Zárraga y Bonache, 2003).

Srivastava et al. (2006) sugirieron que el intercambio de conocimientos en el equipo mejora el rendimiento del mismo, debido a su efecto beneficioso sobre la coordinación del grupo. El intercambio de conocimientos puede llevar a mejorar la coordinación del equipo, debido al desarrollo de la ‘memoria de escaparates’, definida como el conocimiento del ‘quién sabe lo que’ en un equipo (Wegner, 1987; Srivastava et al., 2006). Con la formación de esta memoria, el equipo tendrá más probabilidad de obtener los recursos necesarios para gestionar los desafíos relacionados con la actividad. Así, los argumentos anteriores sugieren que el intercambio de conocimientos debe conducir a un mayor rendimiento del equipo.

4.7.2 El efecto de la diferenciación del TMX

La literatura ha sugerido que una relación de alta calidad de TMX mejora el funcionamiento del equipo y rendimiento de trabajo. Si las percepciones de intercambio por parte de los miembros del equipo fueron uniformemente altas, el grupo ha de aproximar los ideales a la construcción del equipo, donde los miembros perciben que el grupo está bien coordinado y es coherente (Seers, 1989). Así, el efecto de la unidad en el trabajo, mediante el TMX, sobre el desempeño del equipo, se postula ser más fuerte cuando los miembros del equipo perciben similares relaciones de trabajo con sus pares. En otras palabras, cuando la unidad de trabajo presenta niveles TMX altos en promedio, y cuando las relaciones TMX son similares para todos los miembros (baja diferenciación de TMX), se espera que haya mayor sentido de equipo, mayor coordinación y mayor cohesión, lo que eleva el intercambio de conocimientos, conduciendo a un mayor rendimiento del equipo. Cuando la unidad de trabajo contiene niveles de TMX que varían considerablemente entre los miembros del equipo, no obstante, esperamos que esa unidad de trabajo tenga menor

influencia en el rendimiento del equipo, porque se vería obstaculizado el conocimiento compartido entre los miembros del equipo.

4.7.3 Desempeño y composición del Equipo

La ideología de los sistemas de gestión orientados al trabajo en equipo promueve el desarrollo de estructuras más igualitarias y menos jerárquicas que las de los grupos de trabajo tradicionales. Esta ideología también promueve la toma de roles más flexibles y menos especializados. La presión para conseguir estructuras igualitarias y flexibilidad de roles podría moderar las fuerzas diferenciadoras en las funciones de compañeros de trabajo que se han estudiado en los grupos de empleados (Homans, 1950; Moment y Zalesnik, 1963). Bajo un sistema de trabajo en equipo, el papel recibido por un miembro debe corresponder estrechamente a sus percepciones de lo que otros en el equipo, en forma general, esperan de él.

La asignación del papel de pares debe coexistir con la asignación del rol de la supervisión. Graen (1976), destaca a los supervisores como remitentes individuales del rol por el poder inherente a la posición. Sin embargo, uno de los enfoques emergentes del trabajo de equipo para la gestión es la 'desacentuación' de funciones formales de la supervisión: se ensanchan los límites de control y se elimina una serie de trabajos de supervisión. En la medida en que se espera que los grupos de trabajo se auto-administren, los miembros son animados a sustituir la toma de decisiones del supervisor por el correspondiente consenso del grupo; por lo tanto, experimentarán una mayor interacción hacia sus pares que sus contrapartes en sistemas de gestión jerárquicamente orientados.

Se espera que la composición del equipo se relacione más fuertemente con el proceso que con el resultado. Según el modelo 'entrada-proceso-resultado' frecuentemente utilizado, las entradas del equipo, como los rasgos de personalidad, predicen resultados mediando procesos que incluyen comportamientos efectivos. En otras palabras, las características de la personalidad forman un enlace próximo a los procesos de comportamiento y un enlace distante a los resultados del equipo (por ejemplo, Driskell et al., 1987).

En particular, las características orientadas a la relación, como extroversión, afabilidad y estabilidad emocional deben relacionarse más fuertemente con las conductas o comportamientos del equipo, particularmente aquellos que reflejan procesos interpersonales. La diligencia, en cambio, se percibe como un rasgo orientado a las tareas, y hacia los resultados del equipo, ya que promueve las actividades relevantes en lugar de los comportamientos básicos interpersonales (por ejemplo, esfuerzo y planificación).

En aras de optimizar el rendimiento del equipo, las teorías de rasgo postulan que el equipo será mejor guiado obedeciendo al ajuste 'persona-equipo' con respecto a los rasgos de personalidad específicos (por ejemplo, Humphrey et al., 2007; Kristof-Brown et al., 2005). Esto puede lograrse mediante el ajuste complementario o suplementario de cada rasgo para el equipo.

El ajuste suplementario implica que los miembros del equipo deben tener niveles similares de la misma característica para optimizar el rendimiento. Teóricamente, la atracción se da por condiciones de similitud en rasgos, como razas y personalidades, lo cual propiciará un buen ajuste entre los miembros del equipo y cada individuo (por ejemplo, Muchinsky y Monahan, 1987). Si un rasgo es beneficioso para el rendimiento, la homogeneidad óptima del rasgo ocurriría en el extremo superior de la escala; por ejemplo, equipos con miembros uniformemente altos en conciencia, probablemente estarán de acuerdo en altos niveles de objetivos de rendimiento, esfuerzo y planificación. Sin embargo, equipos con diversidad en conciencia pueden encontrarse en conflicto acerca de estos temas, mientras que equipos con baja uniformidad en diligencia podrán acordar niveles bajos de metas, esfuerzo y planificación. Características adicionales y métodos de agregación que reflejan los niveles altos de rasgo en el equipo deben predecir positivamente el desempeño. Por el contrario, la heterogeneidad en un rasgo positivo debe tener una relación negativa con el rendimiento del equipo.

El ajuste complementario enfatiza la heterogeneidad del rasgo sobre homogeneidad. Aquí, la diversidad en un rasgo puede maximizar los resultados del equipo, mientras que los miembros del equipo con un nivel de rasgo único

pueden ser más eficaces en una función especializada (por ejemplo, Muchinsky y Monahan, 1987) o en suplir una necesidad particular. Un caso de ejemplo, es el que a menudo se argumenta acerca de que una persona extrovertida, dentro de un equipo de introvertidos, está especialmente preparada para cumplir con el papel de liderazgo del equipo (por ejemplo, Humphrey et al., 2007); sin embargo, un equipo completo de extrovertidos puede crear conflictos durante las negociaciones de los roles (en las que todo el mundo aspira a ser el líder). Como resultado, uno esperaría que medidas de heterogeneidad (por ejemplo, la varianza) se relacionasen positivamente con rendimiento del equipo en rasgos complementarios.

Maximizar el rasgo positivo en el caso de los rasgos suplementarios y la varianza de los rasgos complementarios del equipo, enfocarían un alto desempeño del equipo.

**CAPÍTULO 5:
INNOVACIÓN Y
COMPORTAMIENTO INNOVADOR**

CAPÍTULO 5

LA INNOVACIÓN Y EL COMPORTAMIENTO INNOVADOR

5.1 Introducción

En un entorno competitivo global, intenso y dinámico, el desarrollo de nuevos productos y procesos se está convirtiendo de forma creciente en un aspecto clave de la competencia. Las empresas que acceden al mercado, de manera más rápida y eficiente que los competidores, ofreciendo productos que se ajustan bien a las necesidades y expectativas de los consumidores objetivo mejoran significativamente su posición competitiva (Takeuchi y Nonaka, 1986; Prahalad y Hamel, 1990; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

La innovación se ha definido de diferentes formas en la literatura, como un proceso o un resultado, en términos de su adopción o de su novedad. A pesar de ello, Hage (1999) plantea que un amplio grupo de autores coincide en definirla como la implementación de una idea o comportamiento (bien sea pertinente a un aparato, sistema, proceso, política, programa o servicio) que es nuevo para la organización al momento de su adopción. Un elemento central de esta definición es el carácter de “nuevo” que se le atribuye a la innovación. La innovación puede ser una recombinación de viejas ideas, un esquema que cambia el orden presente, una fórmula o una aproximación única que es percibida como nueva por los individuos implicados (Van de Ven et al., 2001).

En este sentido, podemos encontrar numerosas definiciones de la innovación, pero según Escorsa y Valls (1997) existe un elemento común: se trata de una idea nueva hecha realidad o llevada a la práctica. En este sentido, para Myers y Marquis (1969) la innovación consiste en la comercialización de una invención. Gee (1981), por su parte, la define con más detalle como el proceso en el cual a partir de una idea, invención o identificación de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio útil hasta que sea comercialmente aceptado. Estas definiciones revelan los dos aspectos

fundamentales de la innovación: la novedad y la utilidad. Generalmente, el requisito de novedad se verifica porque en el proceso de la innovación se está poniendo en práctica una invención, un descubrimiento científico, o una nueva técnica de producción o de gestión; el requisito de la utilidad se comprueba mediante el uso o el éxito comercial de esa novedad. En otras palabras, una invención inútil no sería considerada como innovación. La novedad implícita en una innovación implica un riesgo importante, ya que ésta se sitúa en la frontera del conocimiento: el éxito de la innovación que se pretende implantar, así como los plazos de tiempo para conseguirlo, son inciertos.

La revisión de la literatura también muestra que se han propuesto distintas tipologías de innovación. Damanpour (1991) diferencia tipos de innovación, atendiendo a dos criterios. Por un lado, la naturaleza de la innovación, distinguiendo entre las manifestaciones técnica y administrativa. Por otro, según la radicalidad de la innovación, se refiere a formas radical e incremental. Las innovaciones técnicas suponen cambios en los productos, en los servicios y en la tecnología de procesos de producción y se subdividen en innovaciones de producto y de proceso, mientras que las innovaciones administrativas involucran a la estructura organizativa y a los procesos administrativos y de gestión.

Con relación a la segunda tipología, las innovaciones radicales son las que producen cambios fundamentales en las actividades de una organización y se alejan de las prácticas existentes, mientras que las innovaciones incrementales resultan en un menor distanciamiento de las prácticas actuales (Ettlie et al., 1984; Damanpour, 1991).

Como se ha señalado anteriormente, la innovación se reconoce como una fuente de ventaja competitiva y, por tanto, del éxito de la empresa. Asimismo, diversos estudios empíricos aportan evidencia del efecto positivo de la innovación en el desempeño de la empresa en términos de rentabilidad, crecimiento y efectividad (Prajogo, 2006; Berson et al., 2008). Por ello, la literatura ha tratado de identificar los factores que pueden favorecer la innovación en las empresas (Damanpour, 1991; Laursen, 2002; Cabello et al., 2005), proponiendo un gran número de variables como determinantes de la

misma. De acuerdo con la literatura, las de tipo organizativo son las que más influyen en la innovación (Damanpour, 1991). Dentro de este grupo se refieren algunas características generales de la empresa, como el tamaño o la complejidad organizacional, así como otras variables, como el diseño organizativo, la estrategia de la empresa, el liderazgo, las prácticas de recursos humanos, varios factores de soporte y la cultura organizativa. Entre ellas, destacan, por su importancia, los factores estructurales y culturales (Damanpour, 1991; Arad et al., 1997; Mumford, 2000). Sin embargo, la literatura empírica se ha ocupado, básicamente, de estudiar los factores estructurales (Aiken et al., 1980; Kimberly y Evanisko, 1981; Damanpour, 1991; Subramanian y Nilakanta, 1996), y son menos numerosos los trabajos que han examinado la cultura.

5.2 El Proceso de Innovación en la Organización

Como se anotó con anterioridad, el proceso de innovación en la organización ha sido densamente enfocado al desde el sector de producción de bienes y, desde la mirada de la innovación tecnológica. Por tanto usaremos las descripciones encontradas allí, dado su carácter fundamental y general, como una base teórica de extensión al concepto de la organización.

5.2.1 Actividades Innovadores y Fuentes de Innovación

En este campo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, ha fomentado con ahínco la investigación sobre la innovación tecnológica, por su relación con el crecimiento económico. En 1992, editó el Manual de Oslo (OCDE, 1992)² con el fin de ofrecer un marco de trabajo homogéneo para los trabajos empíricos sobre la innovación tecnológica. Proponen definiciones claras y concisas sobre los conceptos relacionados con la innovación para evitar confusiones de terminología presentes en la literatura. Así, la innovación implica, al menos, una de las tres situaciones siguientes (OCDE-EUROSTAT, 1997):

² Trabajo actualizado en 1997 (OCDE-EUROSTAT, 1997)

- 1) La generación y comercialización de nuevos productos o nuevos procesos;
- 2) La introducción de cambios en la gestión (organizativos, comerciales, financieros, etc);
- 3) La introducción de cambios sociales relacionados con el factor humano de la organización.

Según esta clasificación de actividades innovadoras, la OCDE (OCDE-EUROSTAT; 1997) distingue entre innovaciones tecnológicas de producto o de proceso, innovaciones en la gestión (por ejemplo la distribución mediante el sistema de franquicias), y las innovaciones sociales (por ejemplo, la utilización del teletrabajo en una empresa).

Las actividades de innovación tecnológica constituyen las entradas de este proceso mediante el cual las empresas pretenden introducir nuevos productos en el mercado o implantar nuevos métodos productivos. Según la OCDE-EUROSTAT (1997), las actividades de innovación tecnológica son muy variadas y pueden ir desde la compra de un equipo de laboratorio para realizar investigación básica a la ejecución del lanzamiento de un nuevo producto desarrollado en la empresa. En este sentido, este organismo distingue entre fuentes internas y externas de la innovación tecnológica; se trata de actividades que constituyen posibles entradas del proceso innovador. La Tabla 5-1 presenta estas fuentes de la innovación.

De todas las actividades del proceso de innovación tecnológica, la I+D es la que tradicionalmente más atención ha recibido por parte de la literatura. Así, una de las primeras corrientes de investigación sobre esta materia fue la de la gestión de la I+D que daría origen a revistas académicas de la talla de "Research Policy" o "R&D Management". Más adelante, la gestión de la I+D ampliaría su enfoque a todo el proceso de innovación tecnológica y se fundiría en la gestión de la innovación o en la gestión de la tecnología, dos corrientes de investigación a menudo solapadas (Escorsa y Valls, 1997). Ahora, ambas corrientes están siendo estrechamente relacionadas con el enfoque de la empresa basado en el conocimiento (Nieto, 2002).

TABLA 5-1 LAS FUENTES DE LA INNOVACIÓN

Fuentes internas	Fuentes externas
<ul style="list-style-type: none"> • I+D propio • Marketing • Producción • Otras 	<ul style="list-style-type: none"> • Los competidores • La adquisición de tecnología • Los clientes • Las empresas de consultoría • Los proveedores • Instituciones de investigación y enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> - Universidades - Institutos de investigación públicos y privados • Información de carácter público <ul style="list-style-type: none"> - Consulta de patentes - Congresos, conferencias profesionales y ferias.

Fuente: OCDE-EUROSTAT (1997)

En este sentido, la cultura organizacional juega un papel importante en la Innovación. Martins y Terblanche (2003) definen las dimensiones y los determinantes de la cultura que influyen en la creatividad e innovación. De acuerdo con ellos, las principales dimensiones son la visión y misión y propósitos estratégicos gerenciales, la flexibilidad, la libertad pensada desde la autonomía, el empoderamiento y la toma de decisiones y la cooperación y equipos de trabajo.

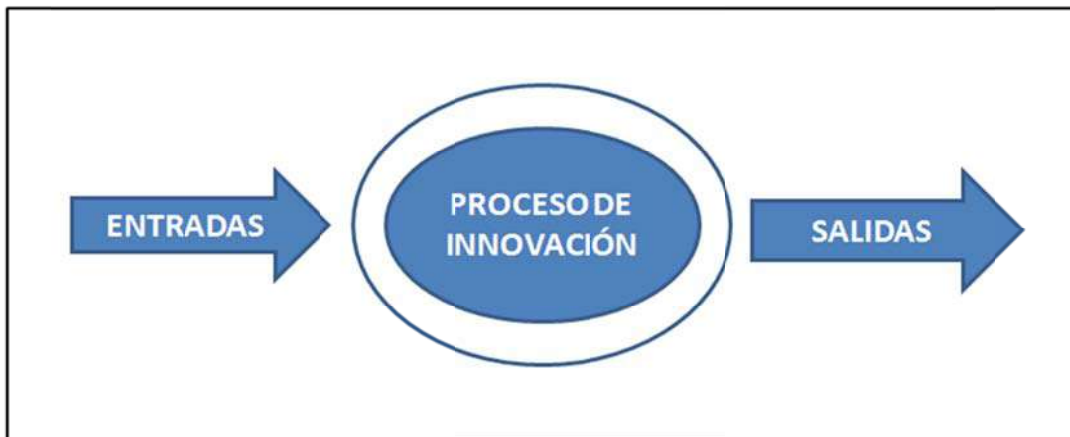
En cuanto a los determinantes mecanismos de soporte, se favorece la disponibilidad de recursos, tales como: disponibilidad de tiempo, información tecnológica y personal creativo (Pervaiz K. Ahmed, 1998; Martins y Terblanche, 2003), pero apuntan también a otros elementos como el desempeño empresarial, el éxito en la creación y gestión de ideas generadoras, la toma de decisiones riesgosas, la competitividad, la resistencia al cambio, la cultura del aprendizaje y la comunicación.

5.2.2 Mecanismos de Innovación

La innovación constituye un proceso muy complejo que implica a todas las funciones de la empresa. Bright (1969) define el proceso de innovación tecnológica como la secuencia de actividades mediante las cuales una idea es traducida en una realidad comercial. Este proceso, de forma simplificada, consiste en la ejecución de una serie de actividades de investigación y desarrollo (I+D), de producción, y marketing necesarias para la comercialización de la tecnología (Hamilton, Vilà y Dibner, 1990).

Para poner las ideas en contexto de mecanismo general, la Figura 5-1 muestra el proceso de innovación. Las entradas del proceso innovador más utilizadas en la literatura para representar las actividades de innovación tecnológica consisten básicamente en indicadores relacionados con la I+D, la admisión a programas públicos de apoyo a la innovación, el nivel de formación del personal de la empresa, o la adquisición de tecnología. La existencia de cualquiera de estas entradas implican, con mayor o menor precisión, una actitud innovadora por parte de la organización (Oltra, Flor y Alegre, 2002).

FIGURA 5-1 EL PROCESO DE INNOVACIÓN



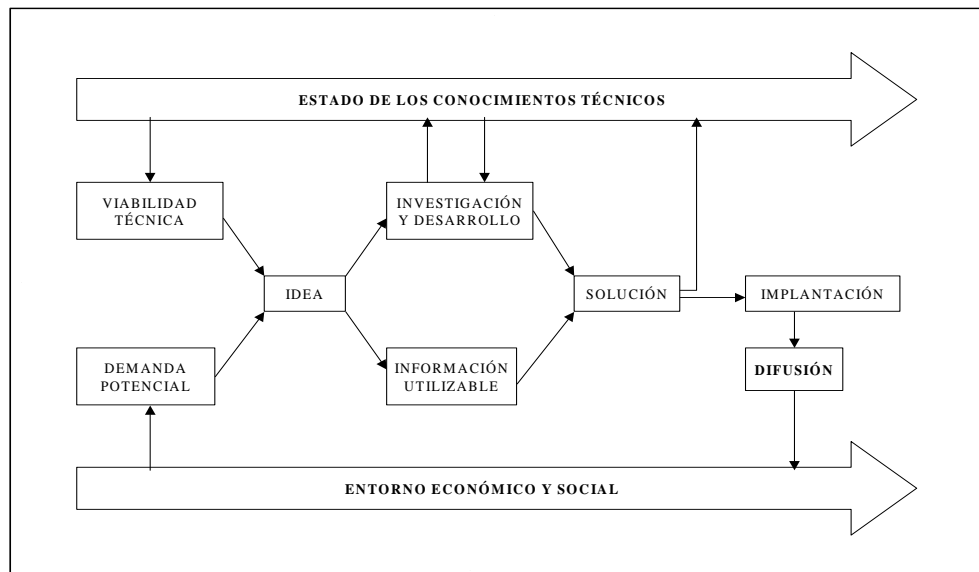
Fuente: Elaboración propia

Un resultado posible y deseado de las actividades de innovación son las invenciones y descubrimientos derivados de la investigación aplicada y del

desarrollo tecnológico. Cabe resaltar que el resultado más importante de la innovación tecnológica, y por lo tanto su salida principal, consiste en la implantación tanto de nuevos productos como de nuevos procesos de producción. Según Kleinknecht (1993), esta información se puede obtener gracias a: 1) la recopilación de casos de innovación mediante entrevistas con expertos del sector, 2) la autoevaluación por parte de los directores de empresa del número de innovaciones introducidas por su empresa, 3) la proporción de productos innovadores en las ventas totales de una empresa, o, 4) la recopilación de casos de innovación en publicaciones técnicas y especializadas.

El proceso que tiene lugar hasta que se lleva una invención al mercado ha sido ampliamente analizado en la literatura. Una de las primeras aproximaciones es la concepción de la innovación como un proceso lineal.

FIGURA 5-2 EL MECANISMO LINEAL DE LA INNOVACIÓN



Fuente: Marquis (1969)

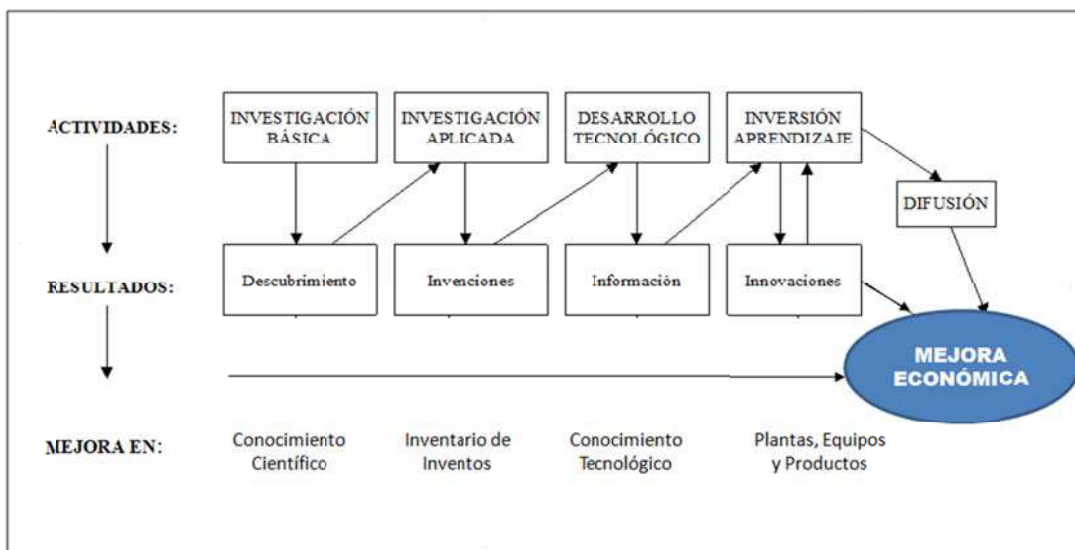
De los mecanismos de tipo lineal, una de las aproximaciones que más aceptación ha tenido es la de Marquis (1969), que podemos ver representada en la Figura 5-2, y que constituye uno de los modelos tradicionales más

utilizados (Marquis, 1969, Myers y Marquis, 1969; Gruber y Marquis, 1969; Utterback, 1971). Según este modelo, se parte de la idea como materia prima de la innovación, se comprueba la viabilidad técnica y comercial, tomando en consideración la metáfora de las dos hojas de unas tijeras de Schmookler (“*technology push*” y “*market pull*”), se halla una solución mediante el procesamiento de la información útil y la realización de actividades de I+D, y finalmente se implanta y se le da difusión.

A partir de la idea, se pone en marcha un proceso que examina las posibilidades de desarrollo a partir de la tecnología actual y, si éstas no son suficientes, retrocede hasta la investigación aplicada o incluso a la investigación básica, si fuera necesario.

Otro modelo de mecanismo lineal relevante en la literatura es el modelo por etapas de la innovación tecnológica de Rosseger (1980) que podemos apreciar en la Figura 5-3. Se trata de una secuencia que empieza con la investigación básica, pasa por la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, y acaba con el lanzamiento al mercado de la novedad. Este modelo describe con sencillez las relaciones entre los distintos estadios de la I+D y la innovación.

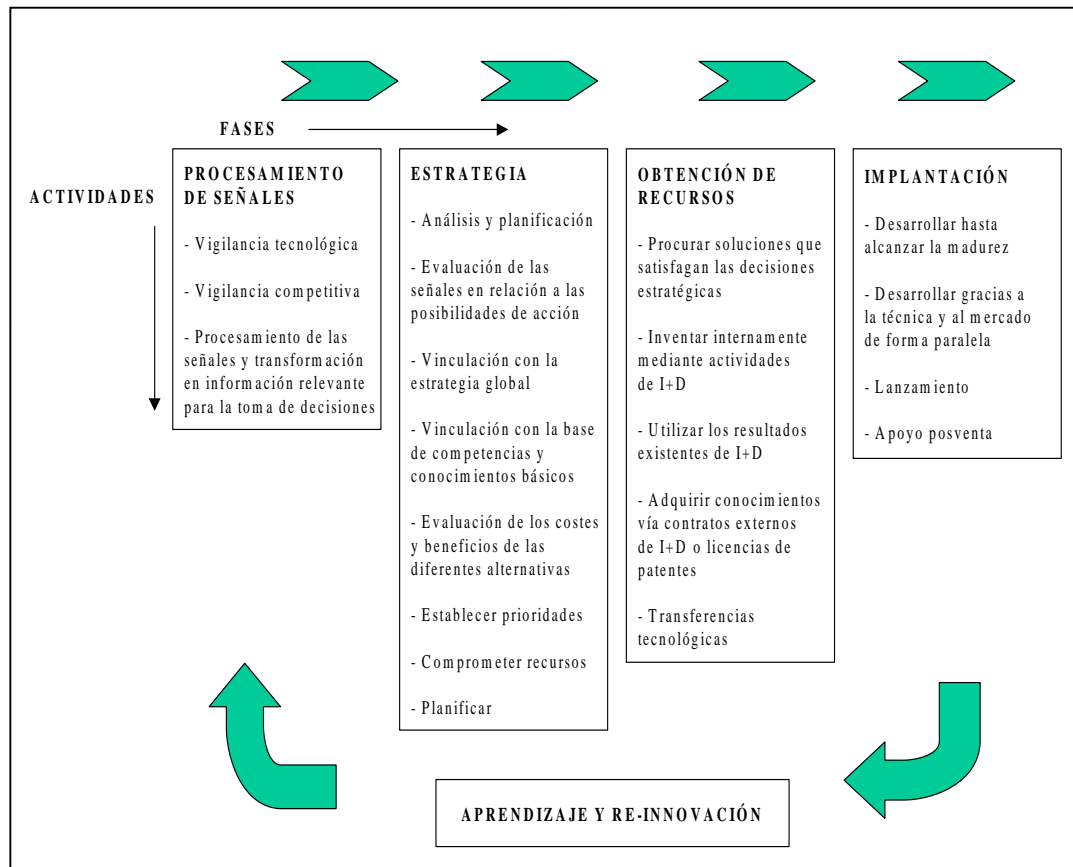
FIGURA 5-3 EL MECANISMO LINEAL POR ETAPAS DE LA INNOVACIÓN



Fuente: Rosseger (1980)

No obstante las críticas no son ajenas. Así, por ejemplo, para Escorsa y Valls (1997), el modelo lineal es, por regla general, demasiado simplista, y por lo tanto, poco realista. Además parece sugerir la falsa idea de que el proceso debe empezar forzosamente por la investigación básica. Tidd, Bessant y Pavitt (1997) recogen esta inquietud, proponiendo más bien un modelo de mecanismo de gestión de la innovación. Este modelo incorpora los conceptos de aprendizaje y rutinas organizativas, entendiendo el proceso de innovación como un continuo de proyectos y no como un proyecto aislado en el tiempo (Figura 5-4). El modelo parte del procesamiento de señales provenientes tanto de la tecnología (vigilancia tecnológica) como del mercado (vigilancia competitiva), el cual dará lugar a posibles proyectos de innovación que serán implantados, previo ajuste con la estrategia de la empresa y previa dotación de recursos.

FIGURA 5-4 EL PROCESO DE GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN



Fuente: Tidd, Bessant y Pavitt (1997)

5.3 Modelos de Innovación

La discusión de la sección anterior establece las actividades y los mecanismos que configuran la innovación. Esta constituye una mirada desde las vecindades del fenómeno. Cuando este se relaciona longitudinal o transversalmente con el medio (organización, mercado, etc.) surgen los modelos explicativos de la forma en la se podrá tener la innovación de una manera más eficaz. A continuación vamos a discutir los de mayor pertinencia.

5.3.1 El Ciclo de Vida de la Innovación

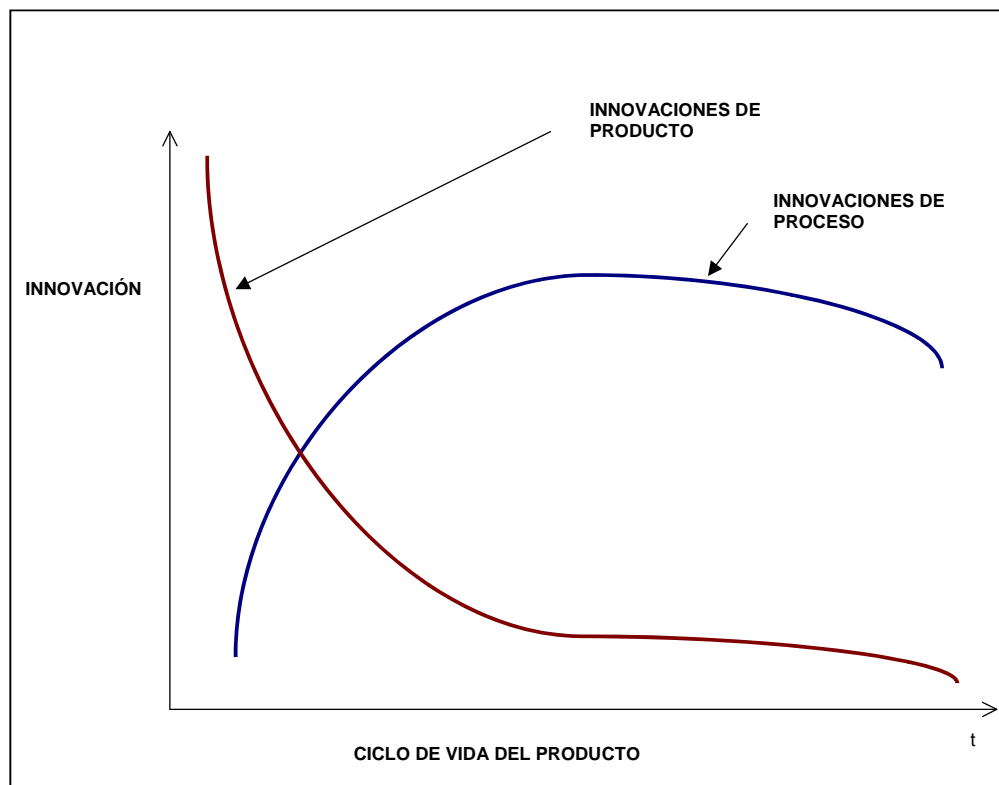
La innovación de productos y la de procesos se encuentran estrechamente relacionadas. En este sentido, Utterback y Abernathy (1975) estudian la relación entre la innovación de productos, la innovación de procesos y el ciclo de vida del producto. El modelo propuesto por estos autores propugna que, durante el comienzo de este ciclo de vida, las empresas que innovan en productos ofrecen unos productos cuya ventaja competitiva sobre los productos competidores existentes en el mercado está basada en un superior desempeño funcional del producto más que en un menor coste inicial. Se trata de nuevos productos cuyo volumen de producción es, en consecuencia, bajo, ya que su mercado acaba de ser creado y su margen unitario es elevado.

Al inicio del ciclo de vida de un producto son frecuentes los cambios en el producto y la gama suele ser bastante amplia –incluso incluyendo a menudo diseños personalizados (Utterback y Abernathy, 1975; Abernathy y Utterback, 1978). Así, con el paso del tiempo los numerosos cambios introducidos en el producto van acercándolo a lo que se denomina el diseño dominante o configuración normal. Se trata de una acumulación de innovaciones previas que dan lugar a un diseño exitoso, capaz de responder adecuadamente a las necesidades del mercado, y fácilmente estandarizable.

Llegados a este punto, los mercados están bien definidos, las características del producto has sido bien asimiladas y estandarizadas, y las

innovaciones de producto son mucho menos frecuentes. Con estas condiciones, se hará mucho más hincapié en la eficiencia del proceso de producción. Así pues, el esfuerzo innovador estará dirigido al proceso de producción y se introducirán cambios en el proceso que permitan aumentar el volumen de producción para aprovechar al máximo las economías de escala y la curva del aprendizaje. Este modelo se ilustra en la Figura 5-5.

FIGURA 5-5 INNOVACIÓN Y CICLO DE VIDA



Fuente: Utterback y Abernathy (1975)

En definitiva, Utterback y Abernathy (1975) sugieren un continuo en el cual comenzamos con un nuevo producto con un elevado desempeño funcional fabricado mediante un proceso flexible y relativamente ineficiente que permite una sencilla incorporación de modificaciones al producto. Además, en cuanto al proceso de producción durante el inicio del ciclo de vida del producto, cabría añadir que utiliza equipos para propósitos generales y una mano de obra altamente cualificada. Por el contrario, en el final de este continuo, nos

encontramos con un producto estandarizado, fabricado mediante un proceso muy eficiente, intensivo en capital, rígido, y en el cual el coste de la introducción de cambios en el producto es muy elevado.

5.3.2 Modelando la Innovación en Productos

En cuanto al desarrollo de nuevos productos, Eisenhardt (1995) ha realizado un importante esfuerzo de síntesis y de clasificación, identificando tres corrientes de investigación diferenciadas en la literatura sobre desarrollo de productos: el enfoque de la planificación racional, el de la red de comunicación y el de la resolución disciplinada de problemas. Cada uno de estos enfoques se centra en un aspecto particular del desarrollo de nuevos productos. La investigación en cada una de las corrientes es similar en cuanto a teoría construida y metodología.

Ahora bien, el desarrollo de productos, entendido como una red de comunicación, ha evolucionado a partir del trabajo pionero de Allen (1971). La principal hipótesis que se trata de comprobar es que tanto la comunicación entre los miembros del equipo como la comunicación con agentes externos contribuyen a mejorar los resultados de los equipos de desarrollo. Según Brown y Eisenhardt (1995), el resultado es una comprensión teórica excelente de un segmento estrecho del fenómeno.

Los primeros resultados de esta corriente (Allen, 1971, 1977; Katz y Tushman, 1981) señalan la importancia de la comunicación externa para el éxito del proyecto de desarrollo. En concreto, estos estudios notaron la presencia de “*gatekeepers*” (personas con un elevado rendimiento con funciones comunicativas clave con agentes externos y personas fuera de su especialidad) y resaltaron su importante papel. Estos “*gatekeepers*” introducen información en la organización y la divulgan a sus compañeros tanto de equipo como de área funcional. Katz y Tushman (1981) hallaron que los equipos de desarrollo que disponían de “*gatekeepers*” obtenían mejores resultados.

Ancona y Caldwell (1990, 1992a, 1992b), por su parte, hallaron que las comunicaciones externas estaban positivamente correlacionadas con el éxito

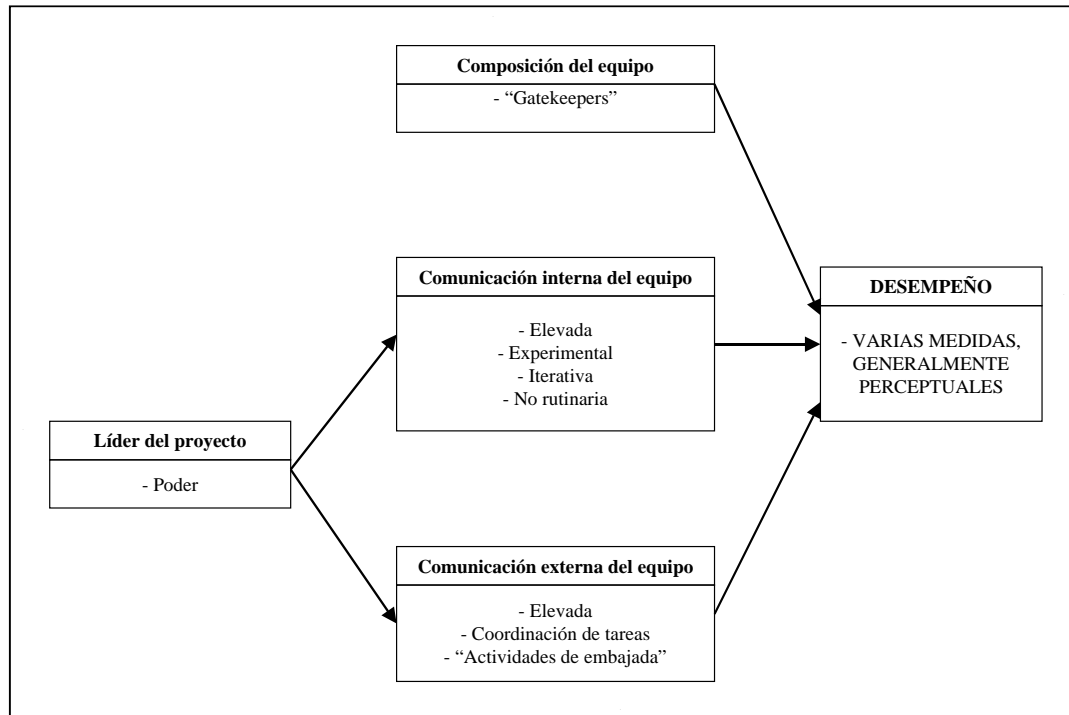
de la innovación. Además, mediante el análisis de las comunicaciones de los equipos de desarrollo, observaron que los miembros del equipo se comunicaban más con aquellos agentes externos que tenían un perfil funcional similar. Así, estos autores concluyeron que si se incrementa el número de funciones representadas en el equipo, aumenta la comunicación externa del equipo de forma global, y se mejora el desempeño del equipo. También ha habido interés en las comunicaciones internas entre los miembros del equipo. Keller (1986), por su parte, halló que la cohesión interna del grupo contribuía a un mejor rendimiento.

Los aspectos multifuncionales críticos de las comunicaciones internas han sido estudiados por Dougherty (1990, 1992). Según las investigaciones de esta autora, individuos de diferentes departamentos comprendían diferentes aspectos del desarrollo del producto de diferentes maneras. Estas diferencias implicaban diferentes interpretaciones, incluso tratándose de la misma información. Dougherty observó que en los casos de nuevos productos exitosos, los trabajadores de un equipo multifuncional combinaban sus perspectivas de una forma altamente interactiva. Por el contrario, en los casos de fracasos, se seguía un proceso secuencial entre los grupos funcionales, de forma que cada punto de vista departamental era dominante en una fase particular del proyecto.

La Figura 5-6 representa las principales relaciones contrastadas por este enfoque de la comunicación dentro y fuera del equipo de desarrollo y teniendo su desempeño como variable de salida.

El enfoque de investigación para el desarrollo de nuevos productos tuvo su origen en estudios desarrollados a mitad de los años 80 sobre las prácticas de desarrollo de empresas japonesas (Imai, Ikujiro y Takeuchi, 1985; Quinn, 1985). Estos estudios comprobaron que el éxito en el desarrollo de productos consistía, en gran medida, en alcanzar un equilibrio entre la resolución de problemas relativamente autónoma por parte del equipo de desarrollo y la disciplina impuesta por un líder de peso considerable en la organización. El resultado era un proceso de desarrollo rápido y un concepto de producto de alta calidad.

FIGURA 5-6 EL ENFOQUE DE RED DE COMUNICACIÓN PARA INNOVAR



Fuente: Brown y Eisenhardt (1995)

Los trabajos empíricos de esta corriente consistieron fundamentalmente en estudios de casos (Imai et al., 1985; Quinn, 1985; Takeuchi y Nonaka, 1986). Trabajos posteriores en esta corriente (Hayes, Wheelwright y Clark, 1988; Clark y Fujimoto, 1991; Womack, Jones y Roos, 1993) ratificaron estos resultados y contribuyeron a clarificar conceptos como el del 'control sutil' mediante la introducción de dos nuevos conceptos básicos: el 'líder de peso considerable en la organización' (*heavyweight leader*) y la 'integridad del producto'. El primer concepto hace referencia a líderes de equipo de tengan una fuerte conexión con la alta dirección. Las evidencias empíricas muestran que estos 'líderes de peso' son capaces de obtener los recursos necesarios, ganarse un fuerte respeto, eliminar las tradicionales desavenencias funcionales y, al mismo tiempo, construir y difundir a todos los miembros del equipo una robusta visión del producto. En cuanto al concepto de 'integridad del producto', éste implica tener una clara visión de la pretendida imagen del producto, de su desempeño, y de su ajuste con las competencias de la empresa y con las

necesidades de los consumidores. Este segundo conjunto de estudios también resaltó la importancia de propiciar un clima organizativo que permita sacar lo antes posible a la superficie los posibles conflictos y problemas que acontezcan durante el proyecto con el fin de reducir el tiempo de desarrollo.

Otros trabajos recomiendan la rapidez en el ciclo de desarrollo. Womack, et al. (1993) resaltaron las diferencias entre los fabricantes de producción en masa (generalmente, occidentales) y los de producción ajustada (japoneses), apuntando a cuatro factores en el desarrollo de nuevos productos: 1) el liderazgo, 2) el trabajo en equipos multidisciplinarios, 3) la comunicación y 4) el desarrollo simultáneo.

Takeuchi y Nonaka (1986), por su parte, realizaron un estudio de casos de empresas excelentes en el desarrollo de nuevos productos en el cual resaltan también la importancia de la rapidez en el desarrollo, agregando otro factor a tener en cuenta: la flexibilidad. Estos autores comparan el tradicional enfoque secuencial con una carrera de relevos en la cual los diferentes grupos de especialistas funcionales se van pasando el testigo. Bajo este enfoque, el proyecto avanza de una fase a la otra en la siguiente secuencia: concepción del producto, prueba de factibilidad, diseño del producto, desarrollo del proceso, producción piloto, y finalmente, lanzamiento de la producción. Así, la función de marketing examina las necesidades y las percepciones de los consumidores, la función de I+D selecciona el diseño y la tecnología apropiados, y la función de producción estudia cómo fabricar el producto diseñado de una manera eficiente, y finalmente, la función de marketing retoma el proyecto para diseñar el lanzamiento comercial.

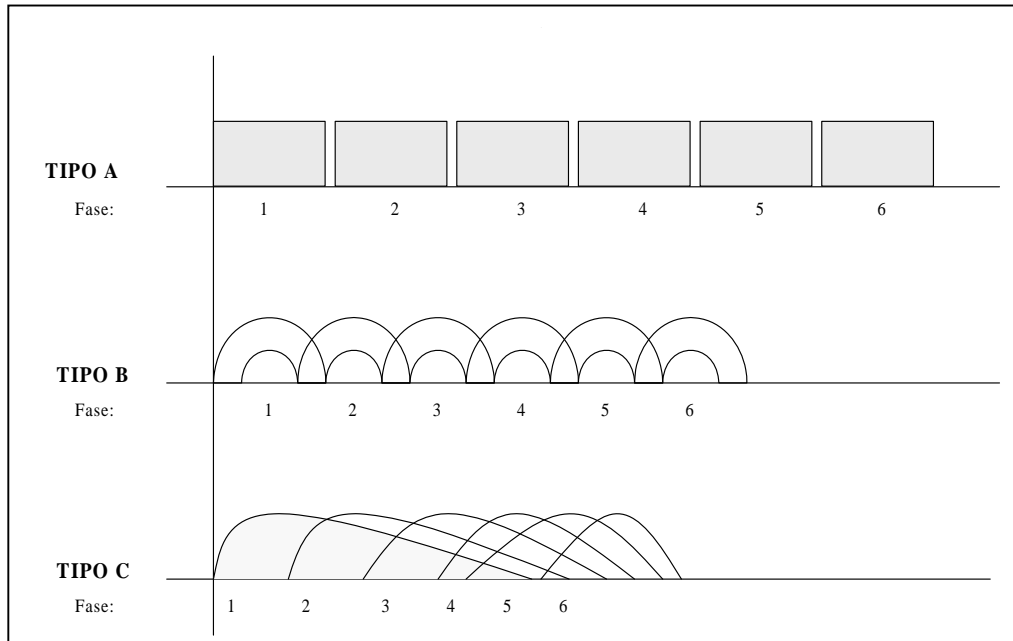
Takeuchi y Nonaka (1986) proponen como alternativa el enfoque simultáneo, comparado con el avance ofensivo de un equipo de rugby. Bajo este enfoque, el desarrollo se va llevando a cabo mediante la constante interacción de un equipo multifuncional que trabaja conjuntamente desde el inicio hasta el final del proyecto. Este enfoque permite, de un lado, reducir el tiempo de desarrollo mediante el solapamiento de las fases, y del otro lado, incrementar la flexibilidad del proceso de desarrollo ya que no sigue un esquema de fases altamente rígidas y estructuradas, sino que posibilita que el

proyecto nazca en cualquiera de las fases antes mencionadas y evolucione sin seguir un esquema predeterminado.

La Figura 5-7 ilustra las diferencias entre el enfoque secuencial tradicional (tipo A) y el enfoque simultáneo (tipos B y C). Dentro de este último enfoque, los autores distinguen entre el desarrollo tipo B y el tipo C. El desarrollo tipo B constituye un paso intermedio y un primer avance hacia la simultaneidad; establece periodos de intensa colaboración funcional interfásica, lo cual permite mejorar la coordinación y reducir el tiempo de desarrollo. El desarrollo tipo C va todavía más lejos y constituye el desarrollo simultáneo integrado, correspondiente a la metáfora del avance ofensivo de un equipo de rugby, caracterizado por un tiempo de desarrollo todavía menor y un elevado nivel de flexibilidad.

Takeuchi y Nonaka (1986) comprobaron que las empresas excelentes analizadas adoptaban el enfoque simultáneo integrado (tipo C) y mostraban seis características comunes: 1) amplitud de metas; 2) equipos de proyecto auto-organizados; 3) solapamiento de las fases de desarrollo; 4) capacidad de versatilidad y de aprendizaje; 5) 'control sutil' por parte de la dirección, generalmente mediante verificaciones puntuales; y (6) transferencia del aprendizaje efectuado a la organización.

Se destacan los avances en cuanto a la arquitectura modular de producto (Sánchez y Mahoney, 1996); se trata de un tipo de diseño de productos que utiliza interfaces estandarizadas entre componentes con el fin de crear una arquitectura de producto flexible. Estas interfaces son especificadas para que permitan una serie de variaciones en los componentes de forma que puedan ser sustituidos en la arquitectura del producto. La arquitectura modular es flexible porque se pueden asumir variaciones en los productos mediante la sustitución de diferentes componentes modulares sin tener que rediseñar otros componentes. De esta manera se pueden combinar los componentes modulares con el fin de obtener variaciones de producto con diferentes funciones, características, y/o niveles de desempeño. El diseño modular también se caracteriza por permitir reducciones significativas del ciclo de desarrollo.

Figura 5-7 DESARROLLOS SECUENCIALES Y TRASLAPADOS

Fuente: Takeuchi y Nonaka (1986)

El proceso de innovación no sólo produce la innovación en sí, el nuevo producto o proceso, sino que también genera aprendizaje (Fiol, 1996; Wolfe, 1994). Existe un elevado grado de consenso en la literatura sobre la importancia de capitalizar el conocimiento creado durante los proyectos de desarrollo tal y como lo especifica el modelo de gestión de la innovación de Tidd, Bessant y Pavitt (1997) que hemos visto anteriormente. En este sentido, Wheelwright y Clark (1992) proponen un modelo de estrategia de desarrollo que reconoce la necesidad de un aprendizaje continuado y provee mecanismos para capturarlo y aplicarlo.

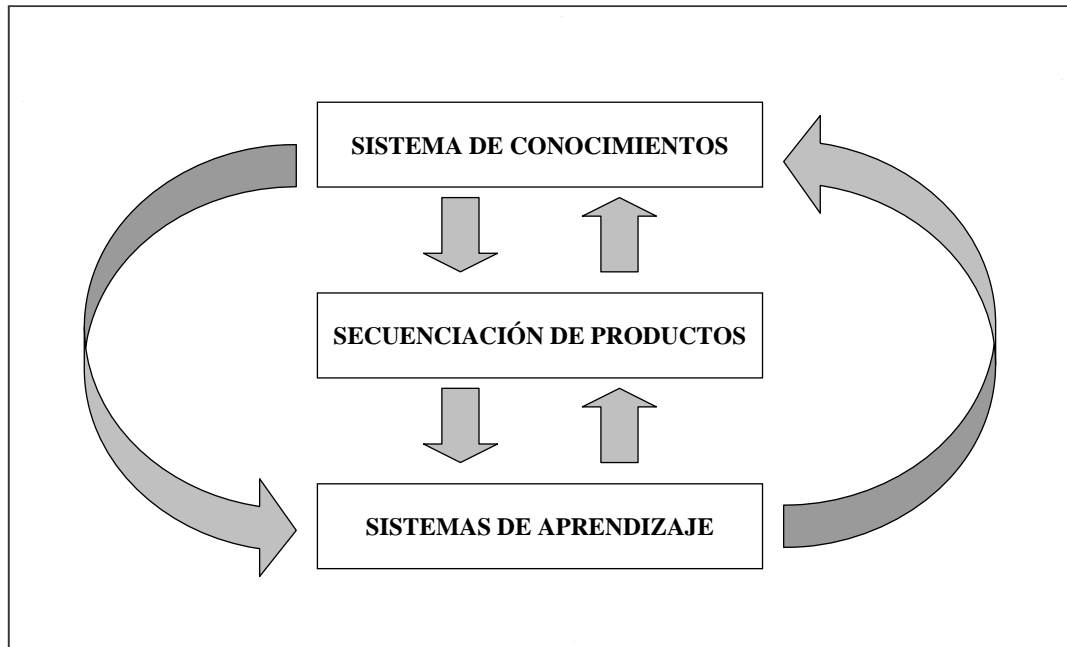
La habilidad para obtener mejoras significativas en el desarrollo durante largos periodos de tiempo depende de la capacidad de aprender de la experiencia (Wheelwright y Clark, 1992; Nonaka y Takeuchi, 1995; Sánchez y Mahoney, 1996, Tidd et al, 1997). Sin embargo, el aprendizaje organizativo no es un resultado natural de los proyectos de desarrollo, aunque éstos hayan tenido éxito. Según Wheelwright y Clark (1992), parece que existen dos problemas fundamentales. En primer lugar, el resultado más relevante del

proyecto se obtiene al final. Llegado este momento, se pierde el interés por los síntomas y las causas de los estadios intermedios del proyecto. Para aprender de esta experiencia, sería necesario un análisis retrospectivo para entender correctamente todas las acciones que han logrado que el proyecto se terminase con éxito. El segundo problema consiste en que, de una forma natural, la organización tiende a interesarse por el próximo proyecto; nadie se interesa por los problemas pasados.

El aprendizaje individual ocurre de forma natural, mediante el '*learning by doing*' (aprendizaje mediante la experiencia). Así, sin necesidad de ninguna acción explícita por parte de la dirección, el conocimiento individual tenderá a incrementarse. Este tipo de conocimiento puede ser compartido con otras personas mediante el uso de casos, procedimientos o métodos. Pero el aprendizaje organizativo es difícil que ocurra simplemente por esta vía, debido a la complejidad de las relaciones existentes de causa y efecto que conciernen a más de un departamento.

Sánchez y Mahoney (1996) proponen el diseño modular en relación con el aprendizaje en los proyectos de desarrollo como un nuevo modelo para obtener una mayor eficacia en la gestión del conocimiento y del aprendizaje en los procesos de creación de productos. El diseño modular del producto crea una estructura completa de información, representada por las interfaces completamente especificadas de los componentes, que definen sus ensambles requeridos antes de comenzar. Con este modelo se evitan ineficiencias originadas por pérdidas y retrasos en los flujos de información y de conocimiento.

Helfat y Raubitschek (2000), por su parte, también en esta temática, proponen un modelo conceptual que explica cómo la evolución coordinada del conocimiento organizativo y del aprendizaje, de las capacidades y de los productos a través del tiempo origina ventajas competitivas, gracias a la innovación y a la vinculación estratégica de los productos (Figura 5-8).

FIGURA 5-8 MODELO DE SECUENCIACIÓN DE PRODUCTOS

Fuente: Helfat y Raubitschek (2000)

5.3.3 Modelos sobre el Desarrollo de la competencia Innovación

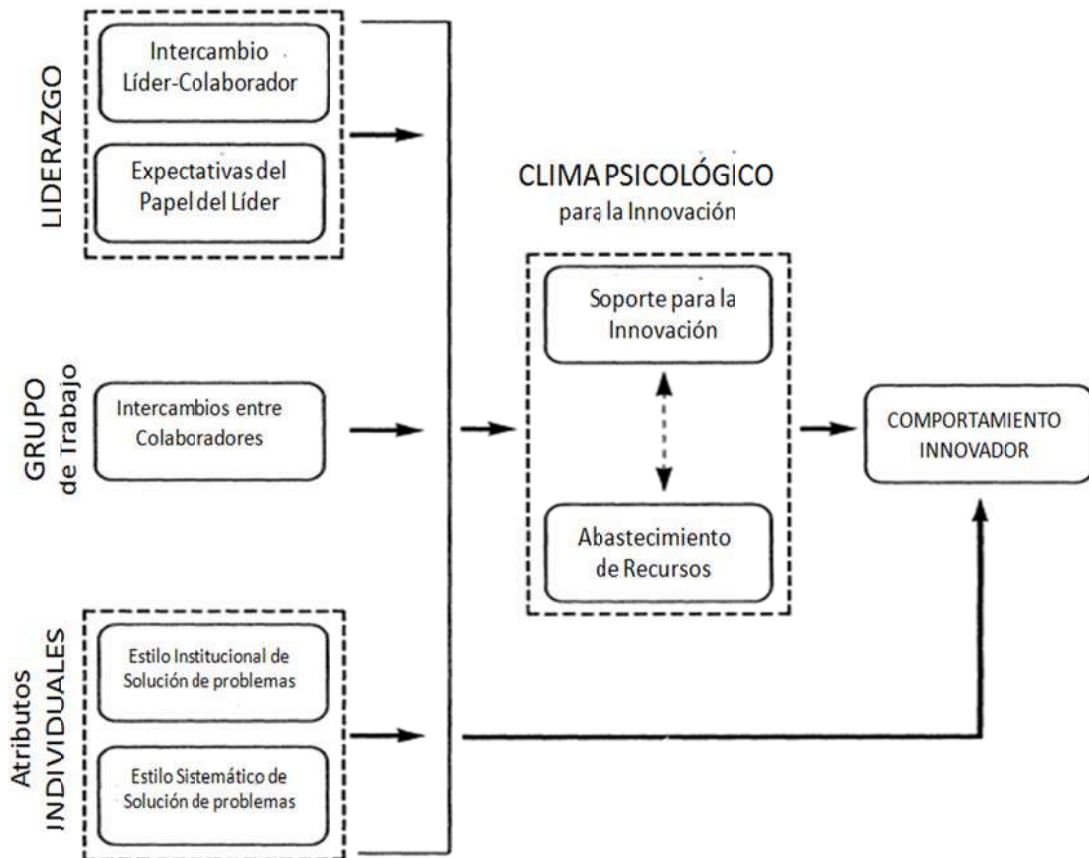
Varios modelos se han contrastado en este campo, tendiendo, obligatoriamente, que utilizar escalas de medición de la competencia innovadora o del comportamiento innovador. Vamos a presentar los cinco más cercanos a la pertinencia a nuestro trabajo de investigación.

El Modelo del Comportamiento Innovador Individual

La visión anterior sobre la innovación como un proceso gradual, con diferentes actividades y diferentes comportamientos individuales necesarios en cada etapa, se opone a descripción de que la innovación realmente se caracteriza por actividades discontinuas, en lugar de etapas discretas y secuenciales (Schroeder, Van de Ven, Scudder y Polley, 1989), Conciliando estas dos vertientes, Scott y Bruce (1994) admiten que los individuos pueden

hacer uso de cualquier combinación de estos comportamientos en cualquier momento, y proponen y prueban un modelo de comportamiento innovador Individual (Figura 5-9), al cual acuden cuatro sistemas de interacción: individuo, líder, grupo de trabajo y clima para inferir el grado de innovación en el comportamiento.

FIGURA 5-9 MODELO DE COMPORTAMIENTO INNOVADOR INDIVIDUAL



Fuente: Scott y Bruce (1994)

Scott y Bruce (1994) se motivaron en la construcción de su modelo al constatar que aunque existían varios estudios que habían ofrecido apoyo empírico sobre los efectos del clima sobre la innovación (Abbey y Dickson, 1983; Paolillo y Brown, 1978; Siegel y Kaemmerer, 1978), el estudio empírico de los efectos del clima sobre el comportamiento innovador individual había sido muy limitado (Amabile y Grysiewicz [1989] es una excepción). Y es que el

comportamiento innovador es una variable esencialmente del individuo, de la persona. Entonces, a este nivel el clima resulta ser una interpretación cognitiva de una situación organizacional que ha sido etiquetada como "clima psicológico" (James, James y Ashe, 1990).

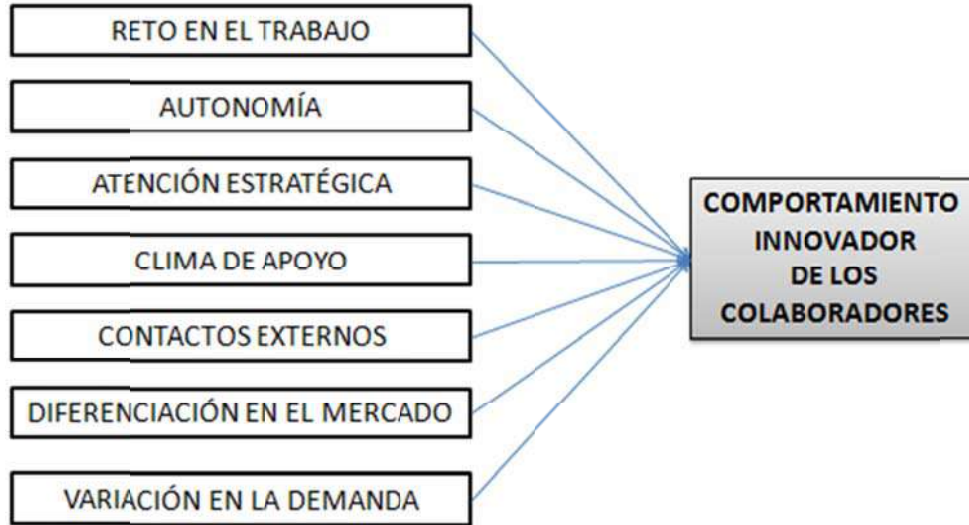
El modelo recoge las observaciones anteriores, además de otras posturas, como las que han señalado que las organizaciones innovadoras se caracterizan por una orientación hacia la creatividad y el cambio innovador, el apoyo a sus miembros, operando de forma independiente en la búsqueda de nuevas ideas (Kanter, 1983; Siegel y Kaemmerer, 1978) y una tolerancia a la diversidad entre sus miembros (Siegel y Kaemmerer, 1978). Finalmente, un suministro adecuado de recursos, tales como equipos, instalaciones y tiempo, es fundamental para la innovación (Amabile, 1988; Angle, 1989; Taylor, 1963); el suministro de estos recursos es otra manifestación del apoyo organizacional para la innovación.

El modelo ejecuta una sencilla pero interesante escala de medida del comportamiento innovador del individuo, que discutiremos en la sección 5.3.4.2.

El Modelo del Comportamiento Innovador de los Colaboradores

Por su parte, De Johng y Kemp (2003) han derivado un modelo que relaciona el comportamiento innovador de los colaboradores con siete constructos que son ampliamente reconocidos como impulsores de la innovación a nivel de empresa, pero que no han sido probados empíricamente como determinantes del comportamiento innovador de los compañeros de trabajo. La Figura 5-10 muestra el modelo, involucrando una amplia gama de factores, estando algunos de ellos bajo el control gerencial y otros bastante más allá de él (West y Altink, 1996; Adler, 1989). Algunos factores están directamente encaminados a fomentar el comportamiento innovador, mientras que otros están dirigidos inicialmente a otros objetivos, pero pueden ser relevantes para la sugerencia y la aplicación de ideas innovadoras. A continuación discutiremos cada uno de los elementos.

FIGURA 5-10 MODELO DE COMPORTAMIENTO INNOVADOR DE COLABORADORES



Fuente: De Jong y Kemp (2003)

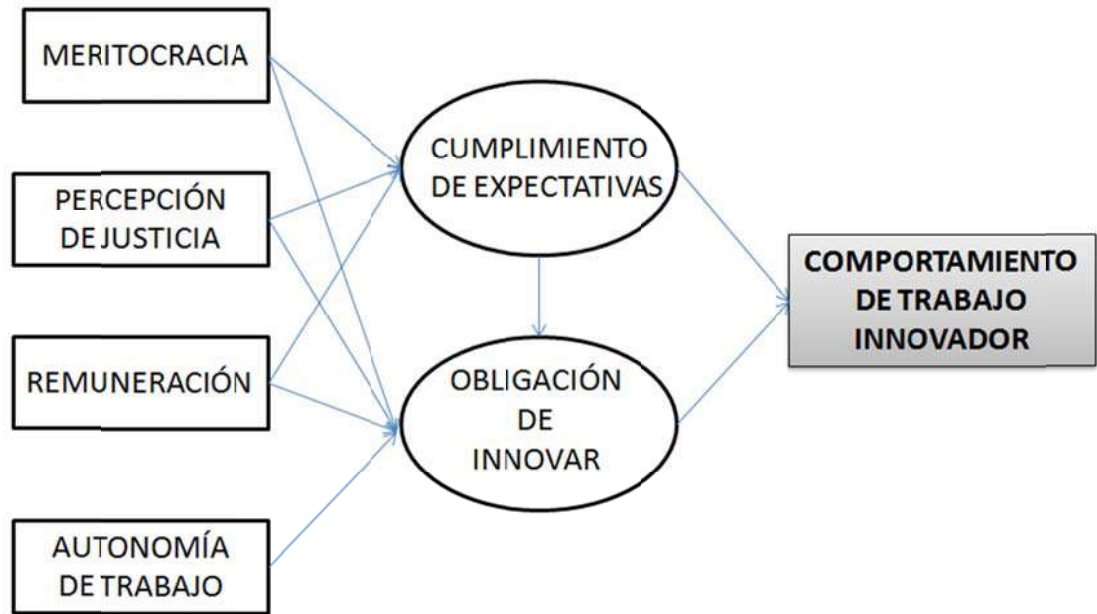
- 1) Reto en el trabajo: Las personas a las que les gusta su trabajo son más propensas a hacer sugerencias para mejorar y apoyar la implementación de ideas (Scott y Bruce, 1994). Una excesiva dependencia de tareas predefinidas, sin embargo, puede limitar el comportamiento innovador de compañeros de trabajo a nivel individual (Mehr y Schaver, 1996; Scott, 1995). En este contexto, Amabile (1988) ha mostrado que el desafío percibido en un trabajo es esencial para la creatividad del empleado.
- 2) Autonomía: Puede definirse como el grado al cual todos reciben su *status* para llevar a cabo sus tareas sin supervisión excesiva (Basu y Gree, 1997). Las personas pueden ser más propensas a innovar cuando tienen suficiente autonomía y control sobre su trabajo. Ello crea un ambiente de libertad, de intercambio de información y de exploración, lo cual engendra nuevas maneras de manejar problemas (Axtell et al., 2000; Jong et al., 2001).

- 3) Atención estratégica: Las mencionadas construcciones de desafío de trabajo y autonomía pueden afectar el comportamiento innovador, pero principalmente están dirigidas a mejorar los objetivos de negocio más comunes, como la satisfacción en el trabajo y el rendimiento. Una empresa también podría intentar estimular el comportamiento innovador de los colaboradores directamente poniendo atención estratégica a la innovación (De Brentani, 1989; 2001; Edvardsson y Olsson, 1996; Terrill y Middlebrooks, 1996).
- 4) Clima de apoyo: Nystrom (1990) define el clima en términos de la vida organizacional caracterizada por los sentimientos, actitudes y tendencias de comportamiento de las personas. Es un sistema de reglas informales que detalla cómo las personas deben comportarse. Éstas se suelen ajustar a las normas y valores, y cumplen con el comportamiento del grupo social deseado (Asch, 1956).
- 5) Contactos externos: La naturaleza del trabajo en una empresa de servicios intensivos en conocimiento implica que los compañeros de trabajo tienen frecuentes contactos con clientes, proveedores, competidores y socios. Mantener contactos externos es inevitable; adecuadamente producen un servicio y estar informados sobre las nuevas tendencias y desarrollos (Kline y Rosenberg, 1986).
- 6) Diferenciación (en el mercado): Existen empresas que operan en mercados con donde no compiten con el precio, lo hacen siguiendo generalmente una estrategia de diferenciación (Porter, 1980). En tales circunstancias, el valor del producto permite elevar naturalmente los esfuerzos innovadores (Arvantitis & Hollenstein, 1994).
- 7) Variación en la demanda: Los cortos ciclos de vida pueden estimular a las empresas para innovar (Porter, 1980). La variación en la demanda es esperable que fomente una conducta innovadora. Cuando los clientes demandan servicios diferentes, vale generar nuevas ideas para vincularse con las necesidades del cliente.

El Modelo Relacional de los Procesos organizacionales y el Comportamiento Innovador Individual

Ramamoorthy et al. (2005) presentan el modelo hipotético (ver Figura 5-11) con las variables relevantes que son precisamente las dos variables psicológicas: contrato y satisfacción de las expectativas y obligaciones por parte de los empleados, para participar en un comportamiento de trabajo innovador o Comportamiento Innovador en el Trabajo³ (IWB, por sus siglas en inglés, *Innovative Work Behaviour*).

FIGURA 5-11 MODELO DE LOS PROCESOS ORGANIZACIONALES



Fuente: Ramamoorthy et al. (2005)

Además, proponen dos procesos organizativos, las percepciones de la justicia y la meritocracia (Flood et al., 2001), los que afectan a las variables

³ El concepto de Comportamiento de trabajo innovador (IWB) (Ramamoorthy et al., 2005) es a la postre lo mismo que Comportamiento Innovador (Scott y Bruce, 1994), opera como un bautizo del término; por o tanto seguiremos utilizando la sigla IWK para referirnos a esta varalbe.

psicológicas del contrato. También se incluyeron la autonomía de trabajo (Hackman y Oldham, 1980) y la recompensa o pago, como factores influyentes en las variables psicológicas del contrato. En otras palabras, su objetivo fue estudiar los vínculos causales entre estas variables.

En cuanto al IWB, Janssen (2000) lo define como la creación intencional, la introducción y aplicación de nuevas ideas en un rol de trabajo personal, de grupo o de organización, con el fin de beneficiar el rendimiento respectivo. Janssen sugirió que el IWB podría consistir en la generación de ideas, la promoción de la idea y la realización de la idea.

Ha de considerarse que los IWBs ni se esperan de los empleados en su rol formal como tales, ni forman un contrato explícito entre los empleados y la organización. Dichas conductas son comportamientos puramente discrecionales, llamados comportamientos extra-papel y no son reconocidos formalmente por los sistemas de recompensa organizacional (Organ, 1988). Sin embargo, empleados en dichas conductas son susceptibles de beneficiarse de la organización, grupo o incluso algunos de sus empleados para realizar sus tareas con más eficacia. Los IWBs probablemente resultarán en motivaciones intrínsecas de los empleados y pueden ser el resultado de sus percepciones de cumplimiento del contrato psicológico.

El Modelo de Recursos para el Comportamiento Innovador

El modelo de Pundt et al. (2010) se basa en la teoría de apoyo organizativo (OST, por sus siglas en inglés, *Organizational Supporting Theory*) desarrollada por Eisenberger et al., (1986), quienes ya han demostrado su validez en un gran número de estudios empíricos (por ejemplo Rhoades y Eisenberger, 2002).

La OST se basa en la suposición de que los empleados tienden a atribuir características parecidas a una organización y percibirla como un sujeto capaz de acción (Levinson, 1965). En este sentido la organización es responsable por la forma como los agentes tratan a los empleados (Eisenberger et al., 1986). Los empleados utilizan la forma de tratamiento que reciben por la organización

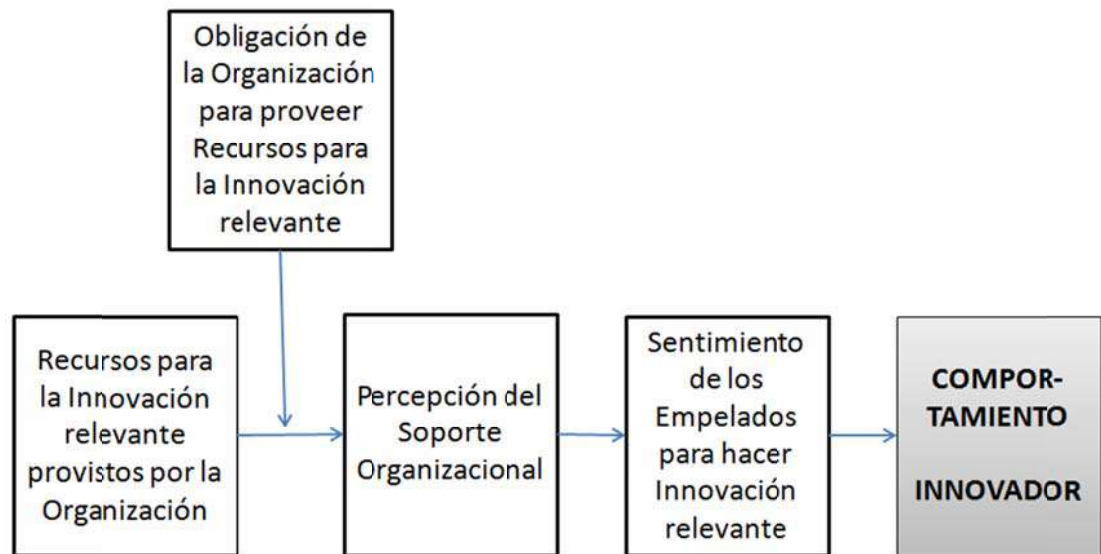
como un indicador para valorar la organización y dedicar un grado de compromiso con ella. Si la organización trata a los empleados, por ejemplo, ofreciendo retribuciones adecuadas por rendimiento y compromiso, condiciones de trabajo cómodo, apoyo de la supervisión y procedimientos justos, los empleados perciben que hay apoyo organizativo (Rhoades y Eisenberger, 2002).

El apoyo organizativo percibido (POS, por sus siglas en inglés, *Perceived Organizational Support*) se define como una creencia global de los empleados "sobre la medida en que la organización valora sus contribuciones y se preocupa por su bienestar" (Rhoades y Eisenberger, 2002, p. 698).

Basados en la norma universal de la reciprocidad, lo que implica que la gente ayuda a otras personas que le ayudaron en el pasado (Gouldner, 1960), el OST propone que los empleados que más perciben apoyo organizativo, más desarrollan un sentimiento global de obligación hacia la organización. Así, los empleados se sienten obligados a corresponder apoyando a la organización en el logro de sus objetivos (Eisenberger et al. 2001; Aselage y Eisenberger, 2003).

La relación de intercambio entre empleados y organizaciones que se describe en la OST no está obligada a un intercambio directo e inmediato de recursos para el funcionamiento. Por otra parte, la relación que se describe en el marco de la OST se caracteriza más adecuadamente en términos de intercambio de regalos. Pero, en lugar de la idea de recompensar el rendimiento inmediatamente, se orienta al largo plazo (Dolfsma et al., 2008).

En términos de la OST, la organización proporciona ciertos recursos a los empleados. Estos recursos no se entienden como recompensas por rendimiento. Se trata de algo como un regalo para los empleados que se sentirán obligados a devolver estos favores a largo plazo con mayores niveles de rendimiento (Byrne y Hochwarter, 2007), de compromiso organizacional (Rhoades, Eisenberger y Armeli 2001), y de un papel extra en su comportamiento (Chen et al., 2009) y dedicación (Muse y Stamper, 2007).

FIGURA 5-12 MODELO DE RECURSOS ORGANIZACIONALES

Fuente: Pundt et al. (2010)

Aplicando este marco al IWB, derivamos los siguientes supuestos: los recursos más relevantes de innovación una organización proporcionan a los empleados, el apoyo más organizativo que mayormente percibirán. Esto conduce a un sentimiento de obligación entre empleados para hacer contribuciones relevantes de innovación en la organización. Cuanto mayor sea el sentimiento de obligación, más comportamiento innovador mostrarán los empleados.

Además, el modelo de investigación incluye la obligación percibida de la organización para proporcionar recursos de innovación relevantes a los empleados. Aselage y Eisenberger (2003) asumen que proporcionar recursos innovación relevantes sólo conducirá a la percepción de un mayor nivel de apoyo organizacional percibido, dado que la organización proporciona voluntariamente estos recursos.

Este modelo, vale decir, enfoca más al comportamiento innovador como un resultado más que al comportamiento innovador individual. La Figura 5-12 muestra el modelo propuesto.

La escala de medición del Comportamiento Innovador que opera en este modelo será discutida en la sección 5.3.4.2.

El Modelo de Comportamiento de Trabajo Innovativo

Ahora De Jones y Den Hartog (2010) enfocan su propuesta de modelo hacia las dimensiones de la generación de ideas innovadoras.

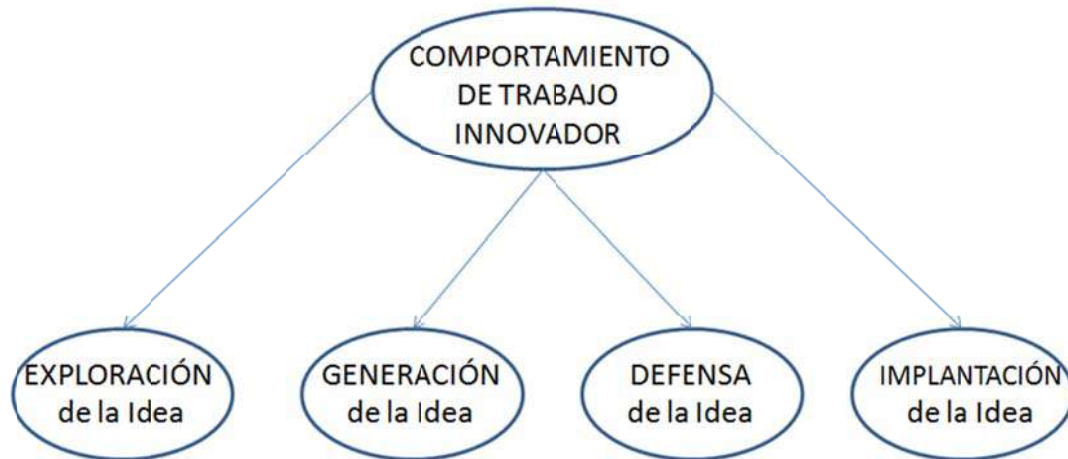
El modelo de Comportamiento de Trabajo Innovativo (IWB) teóricamente puede abordar diversas dimensiones, que a menudo están vinculadas a las diferentes etapas del proceso de innovación. Por ejemplo, Scott y Bruce (1994) recomiendan operacionalizar el IWB como un proceso gradual.

Partiendo de la investigación de Kanter (1988), los autores del modelo describen tres etapas pertinentes: generación de ideas, formación de coaliciones e implementación.

El campo de la generación de ideas es bastante amplio, ya que se propone incluir comportamientos tanto de exploración como de generación de ideas. La investigación sobre la creatividad indica que estas dos conductas dependen de distintas habilidades cognitivas (por ejemplo, Runco y Chand, 1994; Basadur, 2004).

Asimismo, en la literatura de emprendimiento, se considera la exploración de las oportunidades como un natural predecesor de la generación de ideas. Ambos comportamientos dependen también de otra serie de factores, como la personalidad del individuo y los determinantes ambientales (por ejemplo, Shane, 2003).

Por lo anterior, el modelo se torna en uno que va a distinguir cuatro dimensiones del IWB, etiquetadas ellas como la exploración de ideas, la generación de la idea, la defensa de la idea y la implementación de la idea (ver Figura 5-13). Discutamos un poco sobre ellas, que a la postre, son las constitutivas del modelo.

FIGURA 5-13 MODELO DE COMPORTAMIENTO DE TRABAJO INNOVATIVO

Fuente: De Jong y Den Hartog (2010)

- 1) El inicio de un proceso de innovación a menudo tiene un elemento de azar, el descubrimiento de una oportunidad o algún problema que surja. El detonante puede ser una oportunidad para mejorar las condiciones o una amenaza que requiere una respuesta inmediata. Drucker (1985) identificó siete fuentes de oportunidades, incluyendo: éxitos inesperados, fallas o eventos, diferencias entre 'lo que es' y 'lo que debería ser', necesidades de proceso en reacción a los problemas identificados o posible fracaso, cambios en las estructuras industriales o de mercado, cambios en la demografía como composición de la fuerza de trabajo, cambios en la percepción, y por último, nuevos conocimientos.

La exploración de la idea incluye la búsqueda de maneras de mejorar los productos, procesos o servicios actuales, tratando de pensar en alternativas (por ejemplo, Kanter, 1988; Farr y Ford, 1990; Basadur, 2004).

- 2) La generación de ideas, el siguiente elemento propuesto del IWB, al referirse a nuevos productos (bienes), nuevos servicios o nuevos

procesos, a la entrada en nuevos mercados, a las mejoras en los procesos de trabajo actual, o en general, a soluciones a problemas detectados (por ejemplo, Van de Ven, 1986; Amabile, 1988; Kanter, 1988).

La clave para la generación de ideas parece ser la combinación y la reorganización de la información y conceptos existentes para resolver problemas o para mejorar el rendimiento. Los generadores de buenas ideas abordan los problemas o deficiencias de funcionamiento desde un ángulo diferente. En esta línea, por ejemplo, Kanter (1988) habla de 'pensamiento caleidoscópico' como generador de ideas, lo que consiste en reorganizar las piezas ya existentes en un nuevo conjunto.

- 3) La defensa de la idea cobra relevancia una vez que ella se ha generado. La mayoría de las ideas deben promoverse como que a menudo no coinciden con lo que ya se utiliza en el grupo de trabajo u organización. Aunque las ideas tienen legitimidad o allanan una brecha de rendimiento, para la mayoría de las ideas es incierto si sus beneficios excederán el costo de desarrollarla e implementarla, ocurriendo a menudo la resistencia al cambio (Kanter, 1988). En este sentido, la literatura de la innovación centra a las personas ganadoras en roles informales de empujar ideas creativas más allá de los obstáculos en sus organizaciones (por ejemplo, Shane, 1994). La defensa incluye encontrar apoyo y construir coaliciones expresando entusiasmo y confianza sobre el éxito de la innovación, ser persistente, e involucrar a las personas adecuadas (Howell, Shea y Higgins, 2005).
- 4) Por último, las ideas deben aplicarse. Un esfuerzo considerable y una actitud orientada a resultados se necesitan para hacer que las ideas se concreten. La implementación de la idea incluye también hacer parte de las innovaciones de procesos de trabajo habitual (Kleysen y Street, 2001) y de comportamientos, como el desarrollo de nuevos productos o la modificación de procesos de trabajos (por ejemplo, Kanter, 1988).

5.4 El Comportamiento Innovador y su Medición

5.4.1 De la Innovación en la empresas hasta el comportamiento Innovador Individual

Las empresas necesitan innovar, al menos en la búsqueda de la supervivencia a largo plazo y de la ventaja competitiva (Tidd et al., 2001; Simon et al., 2002). Hasta principios de los años 90, las empresas de servicios han recibido relativamente poca atención en la investigación de la innovación. El tema ha sido desechado durante mucho tiempo a favor del sector manufacturero, con un fuerte énfasis en las innovaciones tecnológicas (por ejemplo, Scott y Bruce, 1998; Amabile y Gyskiewicz, 1987; Brand, 1998; Dougherty y Hardy, 1996). En los últimos años, las empresas de servicios se han convertido en más importantes. En las economías avanzadas de la OCDE, las cuentas de las industrias de servicio aproximadamente las dos terceras partes del valor agregado, una participación que sigue creciendo (OCDE 2000; Anxo y Storrie, 2001). Ha quedado claro que una gran parte de los esfuerzos innovadores en los negocios se relaciona con el desarrollo de nuevos servicios (Howells, 2000). Además, la investigación actual ha dado lugar a una impresionante cantidad de literatura sobre los factores de éxito en el desarrollo de nuevos servicios (por ejemplo, Menor, 2000; John y Storey, 1998).

A pesar de esta mayor atención quedan algunas preguntas. En primer lugar, muchos investigadores han tendido a investigar amplias muestras de empresas de servicios (por ejemplo, Atuahene-Gima, 1996; Martin y Horne, 1995), mientras que otros se han centrado exclusivamente en servicios financieros (por ejemplo, Storey y Easingwood, 1995; John y Harborne, 1985). La investigación ignora, a menudo, que el sector de servicios es en realidad una colección de muy diversos tipos de empresas. Esto hace que resultados sean difíciles de generalizar (Lovelock, 1983). Se distinguen sectores de servicios donde la innovación está dominada por proveedores (por ejemplo, servicios personales, hoteles, restaurantes y tiendas), o donde las

consideraciones de ventajas de escala juegan un papel clave en las decisiones de innovación (por ejemplo, transporte, servicios financieros y telecomunicaciones) (Soete y Miozzo, 1989; Silvestrou et al., 1992; Evangelista, 2000).). En este estudio abordaremos el elemento innovador en instituciones de educación secundaria, lo que nos acerca a los servicios intensivos en conocimiento (como contabilidad, servicios de I+D, ingeniería, servicios de TIC, publicidad y consultoría). Este grupo de empresas de servicios cada vez más se considera que tiene un papel substancial en innovación (por ejemplo, Den Hertog, 2000; Evangelista, 2000).

En segundo lugar, en la investigación de servicios y personas generalmente se estudia la innovación a nivel de empresa o proyecto (por ejemplo Atuahene-Gima, 1996; De Brentani, 2001). Ello tiende a marginar las innovaciones que se inician o se implantan por los empleados mismos. (West y Altink, 1996). Nuestro foco está en el comportamiento innovador de los colaboradores en el equipo de trabajo.

El IWK puede definirse como el conjunto de todas las acciones individuales dirigidas a la generación, introducción y aplicación de alguna novedad beneficiosa en cualquier nivel de la organización (West y Farr, 1989). Gebert (2002) define la innovación como la capacidad de una organización para mejorar sus productos o procesos, así como la capacidad para explotar su potencial innovador y señala el significado de las (supuestamente menores) iniciativas innovadoras de los empleados como un elemento importante de la innovación organizacional más allá de los avances tecnológicos más grandes. Estas iniciativas innovadoras se denominan también IWB (Scott y Bruce 1994) y representan una condición necesaria para que las innovaciones incrementales entren en vigor (Axtell et al., 2000). Para servicios intensivos en conocimiento dichas mejoras son de gran importancia. Su naturaleza implica que deben hacerse continuos ajustes incrementales para satisfacer las necesidades del cliente (De Brentani, 1991; Den Hertog, 2000; Avlonitis et al., 2001). Además, en las empresas de servicios intensivos en conocimiento, es normal que todos los compañeros de trabajo puedan contribuir al proceso de innovación (Sundbo, 1996).

Muchos profesionales y académicos son de la opinión de que la innovación individual ayuda a alcanzar el éxito organizacional (Van de Ven, 1986; Amabile, 1988; Axtell et al., 2000; Smith, 2002; Unsworth y Parker, 2003).

Según Midgley y Dowling (1978), la innovación individual se refiere a la apertura del individuo a nuevas ideas y toma de decisiones a adoptar una innovación, libre de la influencia de las experiencias de otros empleados. Esta definición se refiere a lo largo de este estudio porque intuitivamente da una interpretación más precisa de la capacidad de innovación, que esté bien apoyada, tanto directa como indirectamente, en la literatura.

Hay varias maneras que muestran el IWB de los empleados. Comportamiento innovador que está estrechamente relacionado con la creatividad del empleado (De Jong y Den Hartog, 2007), el incremento en el rendimiento, etc. Otra manera es cómo los empleados innovadores se expresan ellos mismos a través de conductas de ciudadanía organizacional (OCB) (McDermott y Sexton, 1998; Mallon y Kearney, 2001).

Los investigadores han encontrado también innovaciones relacionadas con el compromiso en el trabajo (Amabile, Barsade, Muller y Staw, 2005; Quinn, 2005; Eisenberger, Jones, Stinglhamber, Shanock y Randall, 2005).

Amabile et al., (2005) demostraron en su estudio longitudinal la relación de causalidad de actitud positiva a la innovación. Según este estudio, lo más positivo del empleado sobre su trabajo, es probablemente su creatividad en un entorno de trabajo. Empleados sólo son motivados a involucrarse en actividades innovadoras, si tienen una fuerte identificación con la organización.

El IWB se relaciona también con la cultura organizacional, pues puede crear compromiso entre los miembros de una organización en cuanto a creer en la innovación como un valor organizacional y aceptar las normas relacionadas con la innovación frecuentes dentro de la organización (Hartmann, 2006). Algunos estudios indican, por ejemplo, que las prácticas llamadas de alto rendimiento facilitan la gestión del conocimiento e intercambio de información (Laursen y Foss, 2003) y que varias prácticas de recursos

humanos alineadas para promover el aprendizaje se asocian con mayor nivel de innovación organizativa (Shipton et al., 2006) y el compromiso organizacional (Grover y Crooker, 1995; Rodwell, Kienzle y Shadur, 1998; Schwochau et al., 1997; Chen et al., 1998)

Rank et al. (2004) distinguen entre tres formas distintas de comportamientos innovadores de los empleados: en primer lugar, creatividad del empleado que se refiere a la generación y desarrollo de la novela e ideas útiles (por ejemplo, Binnewies, Ohly y Sonnentag, 2007). En segundo lugar, la 'voz de comportamiento' que se refiere a la comunicación de ideas novedosas y problemas con los agentes decisivos en la organización (Van-Dyne y LePine, 1998). Y en tercer lugar, haciéndose cargo de la implementación de nuevas y útiles ideas y haciendo una contribución importante a la organización innovadora (Morrison/Phelps 1999).

La utilidad de esta reflexión es que las organizaciones deben aprovechar el potencial innovador de sus empleados para crear nuevos y mejores formas para lidiar con ambiente de negocios altamente competitivo y dinámico. Las organizaciones innovadoras pueden obtener una ventaja competitiva frente a sus pares menos innovadores y mejorar el rendimiento del negocio a través de la capacidad de su empleado para generar nuevas ideas y utilizar éstos como bloques de construcción de nuevos y mejores productos, servicios y procesos de trabajo.

5.4.2 Medición del Comportamiento Innovador

Las escalas de medición del IWB más apropiadas para nuestro estudio se encuentran justamente entre las empleadas por los modelos que hemos presentado en la sección 5.3.3. Vamos a discutir las.

- 1) Para contrastar su modelo, Pundt et al. (2010) han medido el IWK con dos escalas; una llamada la 'voz de comportamiento', autocalificada, contiene seis elementos y fue desarrollada por Van Dyne y LePine (1998) para medir el comportamiento en la voz del propio trabajador. Una muestra de esta escala es "Hago propuestas para mejorar las cosas

en mi organización". La otra escala indaga sobre el número de ideas generadas por el colaborador en el último mes, y es calificada por el supervisor, método que ha validado Ohly et al. (2006).

- 2) Ramamoorthy et al. (2005) miden el IWB utilizando los nueve elementos de Janssen (2000). Estos elementos cuantifican algo así como el grado en que un empleado opera en "modo IWK" en su puesto de trabajo. Esta medición orientada fundamentalmente a la frecuencia de generación de ideas innovadoras.
- 3) De Jong y Den Hartog (2010) han trabajado con su propia escala, de 17 elementos, todos apuntando a la respuestas sobre '¿Qué tan a menudo...?', en otras palabras midiendo la frecuencias.
- 4) De Jong y Kemp (2003) emplean la escala unidimensional de Kleysen y Street (2001), con ocho elementos, de auto-calificación
- 5) Scott y Bruce (1994) construyeron su propia escala unidimensional de medición del IWB. Lo hacen partiendo del trabajo de Kanter (1988). Esta escala fue validada mediante entrevistas con directores y vicepresidentes de firmas y también en contrastaciones de las respuestas de los colaboradores con los archivos históricos en las empresas. La escala se construyó para ser respondida por el jefe o coordinador del equipo de trabajo donde labora el trabajador o colabaorador.

La Tabal 5-2 presenta el resumen esquemático de las cinco escalas de medición del Comportamiento Innovador en el Individuo. De acuerdo con la comparación que de allí se colige, las tres primeras escalas se descartan para nuestro estudio por apuntar a aspectos muy específicos en la innovación como valor económico. Además en nuestro parecer, hacer énfasis en las frecuencias de comportamiento deja de lado aspectos importantes como la intensidad y aún la actitud innovadoras.

Nos parece más apropiado el tipo de escalas como las que utilizaron De Jong y Kemp (2003) o Scott y Bruce (1994), las cuales renuncian a la

especificidad de las respuestas para obtener una visión más perceptual del comportamiento. Entre estas dos hemos seleccionado la escala de Scott y Bruce (1994) por estar diseñada a propósito para que sea respondida por el jefe del calificado, lo que nos parece evita posibles sesgos causados por el autocalificado (como sería, por ejemplo confundir su intención de innovación, (interna), con su acción innovadora manifiesta). La escala de Kleysen y Stree (2001) utilizada por De Jong y Kemp (2003), en cambio, está diseñada para ser respondida de manera autocalificada.

TABLA 5-2 COMPARACIÓN DE ESCALAS DE MEDICIÓN DEL COMPORTAMIENTO INNOVADOR

ESCALA	Pundt et al. (2010)	Ramamoorthy et al. (2005)	De Jong y Den Hartog (2010)	De Jong y Kemp (2003)	Scott y Bruce (1994)
Autor	I- Van Dyne y LePine (1998) II- Ohly et al. (2006)	Janssen (2000)	Propia	Kleysen y Street (2001)	Propia
No. de Escalas	2	1	1	1	1
No. de Elementos	7	9	17	8	6
Rango	1-6 / 1-?	1-5	??	1-5	1-6
Calificación	I- Autocalificación II - superior	Autocalificación	Autocalificación	Autocalificación	Califica el superior
Objetivo	Indaga acciones Indaga frecuencias	Indaga frecuencias de IWB	Indaga frecuencias de IWB	Indaga actitudes y acciones	Indaga actitudes y acciones

Fuente: Elaboración propia

Además, la escala de Scott y Bruce (1994), es la más eficiente de todas, al contener solo seis elementos. En el Anexo 1 se consigna esta escala, aplicada en nuestro estudio.

CAPÍTULO 6:
DESARROLLO DE UN MODELO RELACIONAL
ENTRE EL CAPITAL PSICOLÓGICO Y EL
COMPORTAMIENTO INNOVADOR

CAPÍTULO 6

DESARROLLO DE UN MODELO RELACIONAL ENTRE EL CAPITAL PSICOLÓGICO Y EL COMPORTAMIENTO INNOVADOR

6.1 Aproximación general

Como se mencionó con anterioridad, el propósito de esta investigación es diseñar y contrastar un modelo explicativo de las relaciones entre los constructos PsyCap, OLC, TMX y IWB (ver Figura 6-1). En los capítulos previos se discutieron los cuatro constructos que se pretenden para el modelo.

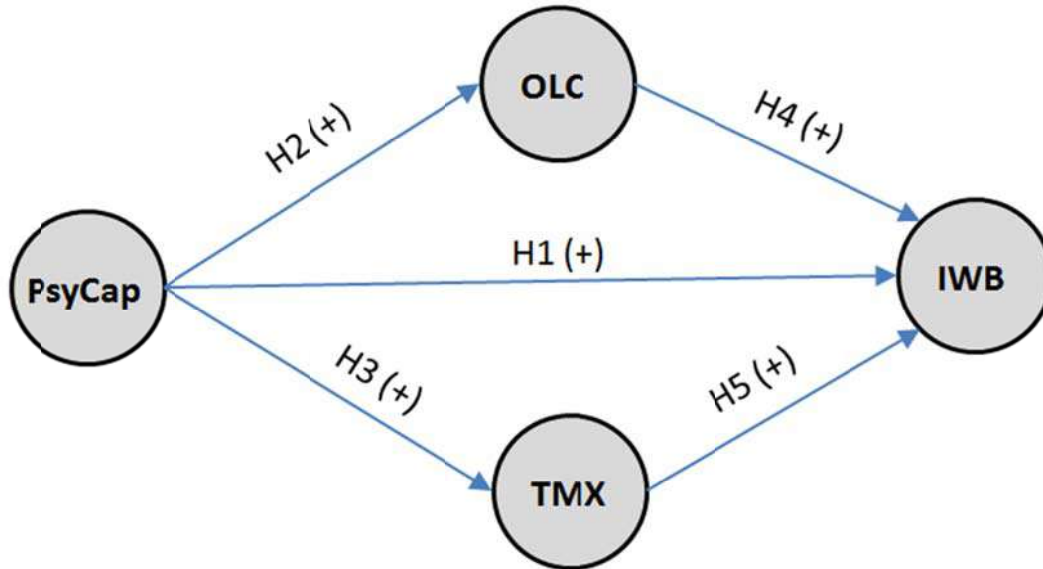
Como ha de entenderse, las pruebas de contraste miden las relaciones entre las variables del modelo y no su causalidad, razón por la cual nos atrevemos a anticipar y consignar en esta sección las maneras en las que dichas variables actuarían en el modelo.

El constructo PsyCap, de acuerdo con la definición de Luthans et al. (2007) pertenece al individuo, es actitudinal y se medirá en el líder; y dado que su actuación impacta al equipo en su conjunto, debido a suposición de autoridad y coordinación, tomará entonces el lugar de variable independiente.

Luego, las variables OLC (que corresponde a la organización adaptativa, según Cyert y March, (1963)) y TMX (que corresponde al intercambio entre los miembros del equipo (Seers, 1989)) son variables más externas, propias del equipo o de la organización, tomarían el lugar mediador.

Y, por último el IWB, también un constructo individual y actitudinal (corresponde a la generación o adaptación de una idea novedosa en el puesto de trabajo (Scott y Bruce, 1994)) pero ubicado en el nivel de los colaboradores es una variable que se entiende dependiente de las otras.

En las secciones siguientes de este capítulo se discutirán las relaciones entre ellos, con el fin de lograr un modelo teórico relacional.

FIGURA 6-1 MODELO RELACIONAL EX-ANTE

Relaciones a priori entre los constructos PsyCap, OLC, TMX, IWB

Fuente: Elaboración propia

6.2 Capital Psicológico y Comportamiento Innovador

La investigación, en términos generales, ha apoyado una relación positiva entre el PsyCap y el rendimiento (Avey et al., 2009; Luthans et al., 2007; Walumbwa et al., 2009). Esta relación positiva se explica porque cuando las cuatro facetas del PsyCap, eficacia, esperanza, optimismo y resiliencia se combinan para constituir un binomio líder-seguidor, se desencadena una capacidad sinérgica considerada fundamental para el logro de la meta, la motivación, el éxito y el desempeño resultantes (Stajkovic, 2006).

El apoyo a esta capacidad combinada puede encontrarse en las teorías de recursos psicológicos (Hobfoll, 2002), donde se postula que estos tienen sinergias de apoyo que operan entre y dentro de los distintos componentes, configurando especies de 'caravanas de recursos' y creando recursos psicológicos de nivel superior, en este caso el PsyCap (Walumbwa et al., (2010).

Del mismo modo Fredrickson (2001), en su teoría del potencial individual para la ampliación y la construcción de capacidades individuales, sugiere que los niveles más altos de positividad psicológica contribuirán a mantener altos niveles de motivación individual y rendimiento. Él hace esta afirmación basado en la suposición de que los niveles más altos de la positividad pueden 'construir' recursos intelectuales, físicos, sociales y psicológicos de un individuo para ayudarlo a llevar su operatividad actual y a enfocar el direccionamiento de diversos desafíos en situaciones de trabajo, mejorando su desempeño.

Por lo tanto, basados en teoría, y más allá de la investigación, de quienes posean mayores niveles de PsyCap puede esperarse que hagan un mayor esfuerzo y ostenten mayor perseverancia, basados en una mayor confianza (eficacia), más fuerza de voluntad y energía para generar múltiples soluciones a problemas o bloqueos de la meta (esperanza); será más probable que sus propias expectativas sobre los resultados sean siempre positivas (optimismo) y que respondan más positivamente a las adversidades y contratiempos (resiliencia). En otras palabras, niveles más altos de PsyCap deben facilitar más fuerza motivacional dirigida a la realización exitosa de los objetivos y tareas, que conducirán hacia los resultados del desempeño deseado.

Ahora bien, considerando que el PsyCap del líder es probable que juegue un papel en el desempeño de los seguidores favoreciendo el PsyCap del colaborador (Walumbwa et al., 2009; Yammarino et al., 2008), se convertirá entonces en un antecedente indirecto del desempeño laboral de los seguidores. Apoya este argumento el trabajo de Carmeli et al. (2009), que examina cómo el comportamiento relacional del líder cultiva el capital social de los trabajadores, desempeñando un papel importante en el desarrollo de la capacidad relacional del empleado, lo que constituye uno de los fundamentos del llamado liderazgo de desempeño laboral.

De otro lado, la innovación es, en definitiva, un proceso. Los teóricos de la innovación a menudo describen el proceso de innovación como compuesto de dos fases principales: iniciación e implementación (Zaltman et al., 1973; Axtell et al., 2000). La división entre las dos fases se cree que es el punto en el

que la idea es adoptada por primera vez; es decir, el punto en que se tomó la decisión de implementar la innovación. La primera etapa termina con la producción de una idea, mientras que la segunda etapa termina tan pronto como la idea es implantada (King y Anderson, 2002). Aunque hay posturas que conciben más etapas, como la de Basadur (2004), quien distingue entre el hallazgo del problema, la conceptualización del problema, la resolución del problema y la implementación de la solución, es posible agrupar y demarcar bien la separación entre lo que es la idea novedosa en sí (para el caso mencionado, serían tanto el hallazgo del problema como la conceptualización del mismo, y aún la parte de diseño de la solución) y la implantación de la misma (la ejecución de la solución).

Vamos a definir el IWB como el comportamiento dirigido hacia la iniciación y la aplicación de ideas nuevas y útiles, tanto en procesos, como en productos y procedimientos (Farr y Ford, 1990). Así, comportamiento innovador captura todos los comportamientos a través de los cuales los empleados pueden contribuir al proceso de innovación.

En el inicio de una innovación los empleados pueden generar ideas al involucrarse en comportamientos para explorar oportunidades, identificar las brechas de rendimiento o producir soluciones para los problemas. No obstante, el IWB tiene un claro componente aplicado, ya que se espera un resultado innovador como salida. Sin embargo, no se puede decir que la única salida del IWB es la aplicación solamente; también abarca los comportamientos empleados dirigidos a esa producción de nuevos productos, servicios y/o procesos de trabajo (West y Farr, 1990; Scott y Bruce, 1994). Así la creatividad sería apreciada como parte del IWB que es más evidente en la primera fase del proceso de innovación, donde se reconocen los problemas o deficiencias de funcionamiento y ideas se generan en respuesta a una necesidad sentida de innovación (West, 2002).

El IWB está presente en las etapas del proceso innovador. Por lo tanto, esperamos que el PsyCap del líder, que comprende sus niveles de eficacia, esperanza, optimismo y resiliencia, favorezca el desarrollo de estas características en el seguidor y haga que posea una mejor motivación y

perseverancia hacia el proceso innovador, comparado con un individuo promedio. Ahondemos un poco en este mecanismo:

La Auto-eficacia, definida como la convicción del individuo (o confianza) sobre sus habilidades para movilizar la motivación, recursos cognitivos o cursos de acción necesarios para ejecutar con éxito una tarea específica en un determinado contexto (Avey et al., 2006, p. 45), aumenta la motivación intrínseca por mejorar las percepciones de auto-competencia (Bandura, 1997; Deci y Ryan, 2000), caracterizada por un esfuerzo adicional y de perseverancia tenaz en la realización de la tarea conducente al objetivo. Empleados de altos niveles de eficacia muestran empeñar un mayor esfuerzo incluso cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Gong et al., 2009, p. 766; Tierney y Farmer, 2002). Como resultado, estos individuos suelen ver los potenciales obstáculos de trabajo como superables y los desafíos alcanzables en lugar de desproporcionadamente difíciles. Cuando se enfrentan con obstáculos, dichos empleados tienden a reaccionar de una manera más eficaz en términos productivos, esto es, en pasar mayor tiempo en la comprensión de problemas, en reunir los recursos adecuados y en crear planes de acción y generar ideas, elementos fundamentales para la innovación. La auto-eficacia, entonces, facilita la innovación.

Los individuos con mayores niveles de *Esperanza* tienen mayor capacidad de para establecer y alcanzar metas de tal manera que se mantengan motivados durante todo el proceso de logro; son capaces de establecer metas desafiantes y realistas para llegar a esos objetivos a través de la auto determinación, la energía y el control (Snyder, 2002); esto es lo que se ha denominado mostrar 'agencia' o 'voluntad'. Los individuos que poseen altos niveles de esperanza son capaces de generar vías alternativas para obtener la meta, en caso de que las originales se bloqueen. Disfrutan interactuando con la gente y se adaptan fácilmente a nuevas y colaborativas relaciones; son menos ansiosos y se adaptan mejor a cambios ambientales (Luthans, 2002, p. 62). Su agencia, o voluntad, les anima a pasar más tiempo en la búsqueda de información e identificación de problemas, y, fundamentalmente, en la fase de generación de ideas y operacionalización de

las mismas, elementos que constituyen básicamente el comportamiento innovador.

El *Optimismo* en los individuos, en la perspectiva de esperar que buenas cosas sucedan en el futuro, conduce a importantes implicaciones cognitivas y conductuales (Carver y Scheier, 2003; Avey et al., 2006, p.45). Su característica de hacer atribución externa de los acontecimientos negativos, probablemente evite su desaliento y la reducción en su esfuerzo (Seligman, 1998), pues continúan siendo positivos y confían en el éxito futuro. Su estilo explicativo optimista les permite interiorizar los buenos aspectos de sus vidas, no sólo en el pasado y el presente, sino también en el futuro (Luthans et al., 2007, p. 91). Los optimistas ven bien venir el reto, se enfrentan eficazmente a situaciones difíciles de la vida y toman el crédito por sus logros. El colaborador optimista, por lo tanto, puede ser más propenso a pasar más tiempo en la identificación de problemas, y en la búsqueda de información y la generación de ideas, etapas propias de la innovación.

Los individuos con alto grado de resiliencia cuentan con una firme aceptación de la realidad, una creencia profunda, a menudo apoyada fuertemente valores, de que la vida es significativa, y una asombrosa habilidad para improvisar y adaptarse al cambio (Avey et al., 2006, p. 45; Luthans et al., 2007, p. 117; Masten, 2001); además utilizan las adversidades como un 'trampolín' para llegar a un nivel más alto. Los individuos con resiliencia, se caracterizan, también por una visión firme de la realidad (Coutu, 2002) que promueve la estabilidad emocional y afrontamiento positivo, lo que potenciaría su involucramiento exitoso en el proceso de innovación.

Entonces, siendo probable que cada una de las dimensiones del PsyCap se relacione positivamente con el IWB, el constructo PsyCap, que las aglutina y potencia, también debe hacerlo.

En este sentido, nos orientamos en la misma dirección que Sweetman, Luthans, Avey y Luthans (2011, p. 9) quienes han establecido que "el PsyCap

predice siempre el incremento del rendimiento creativo del empleado, más allá de lo que lo explican sus componentes".

Amabile et al., (2005) demostraron, en su estudio longitudinal, la relación de causalidad entre la actitud positiva y la innovación. Según este estudio, entre más positivo sea el empleado sobre su trabajo, más probable es su creatividad en un entorno de trabajo. Los empleados sólo son motivados a involucrarse en actividades innovadoras, si tienen una fuerte identificación con la organización.

En resumen, partiendo de la transmisión del PsyCap del líder al colaborador, y conectando esta variable psicológica individual con el favorecimiento de la creatividad, del proceso innovador y de la innovación, que finalmente se ven favorecidos por el comportamiento IWB del individuo, podemos establecer la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Existe una relación positiva entre el nivel de Capital Psicológico del líder y el Comportamiento Innovador del colaborador.

6.3 Capital Psicológico y Aprendizaje Organizacional

Como ya establecimos en el capítulo 2, el Capital Psicológico (PsyCap) es un constructo de segundo orden que integra cuatro criterios del área del comportamiento organizacional positivo (POB, por sus siglas del término en inglés, *Positive Organizational Behavior*): Auto-eficacia, Optimismo, Esperanza y Resiliencia (Luthans, Yusef y Avolio, 2007).

Se considera la Capacidad de Aprendizaje Organizacional (OLC) como un constructo latente y multidimensional, orientado a conseguir el Aprendizaje Organizativo (OL). La OLC encuentra su significado en las diversas dimensiones que la componen: el compromiso gerencial, la perspectiva de sistemas, la apertura y experimentación y la transferencia de conocimiento e integración (Jerez-Gómez et al., 2005). Los aspectos mencionados anteriormente se entienden, entonces, como los elementos básicos para que una organización aprenda y constituyen el modelo de la OLC en este estudio.

A continuación discutimos la naturaleza de cada una de las mencionadas dimensiones y su posible interrelación con el constructo PsyCap.

6.3.1 Compromiso Gerencial y PsyCap del Líder

La Auto-eficacia del PsyCap “está construida sobre cinco procesos cognitivos identificados: simbolismo, previsión, observación, auto-regulación y auto-reflexión” (Luthans, Yusef y Avolio, 2007, p. 39). El simbolismo consiste en “la creación de una imagen donde puedan estudiar los procesos de decisión, y desarrollar un modelo mental de los actores, sus capacidades y su poder relativo, y la naturaleza de sus interacciones” (Luthans, Yusef y Avolio, 2007, p. 39). El proceso de auto-regulación “actúa como un agente, colocando metas y estándares específicos para su propio desempeño” (Luthans, Yusef y Avolio, 2007, p. 40). El proceso de auto-reflexión recoge los éxitos y fracasos del pasado para aprender de ellos, alimentando los procesos de simbolismo y a observación (Luthans, Yusef y Avolio, 2007, p. 40).

Por su parte, la dimensión de Compromiso Gerencial de la OLC establece que la Gestión gerencial debe reconocer la importancia del aprendizaje, desarrollando una cultura que promueva la adquisición, creación y transferencia de conocimientos (Stata, 1989; McGill et al., 1992; Garvin, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995); para ello, sugerimos que el proceso de auto-reflexión de la Eficacia del PsyCap del líder debe coadyuvar en esta dimensión. En efecto, la importancia del aprendizaje organizacional está densamente demostrada (por ejemplo, Senge, 1990; Argyris y Schön, 1978; Kofman y Senge, 1993; McGill y Slocum, 1993; McGill, et al., 1992), con lo cual el proceso de auto-reflexión del líder le permitirá reconocerla, pero también le dejará visualizar caminos, de acuerdo con su experiencia pasada, para promoverla.

Pero también, el Compromiso Gerencial de la OLC debe articular una visión estratégica de aprendizaje, convirtiéndolo en un elemento central y visible y en una valiosa herramienta influyente en la obtención de resultados a largo plazo (Ulrich et al., 1993; Slocum et al., 1994; Nevis et al., 1995; Hult y Ferrell, 1997). Observamos que el proceso de auto-regulación de la Auto-

eficacia del PsyCap del líder, debe facilitar el establecimiento de la visión estratégica en la que se vea involucrado él y sus dirigidos. Para asegurar que los empleados de la empresa entiendan la importancia del aprendizaje y participen en su logro (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Spender, 1996; Williams, 2001), será el simbolismo, un proceso de la Eficacia del PsyCap de líder, la característica de éste que podría ayudar en este requerimiento de entendimiento y participación, al permitirle gestar un modelo mental de sus dirigidos y sus características y explotarlo para llevar el aprendizaje al sitio central y preeminente que debe tener en la organización.

Finalmente, la gestión para desarrollar a la OLC debe conducir el proceso de cambio, tomando la responsabilidad de crear una organización que sea capaz de regenerarse a sí misma y dar la cara a los nuevos retos (Lei et al., 1999). Se deben eliminar viejas creencias y modelos mentales que puedan haber ayudado a interpretar la realidad en el pasado pero que ahora pueden ser vistos como obstáculos (DeGeus, 1988; McGill y Slocum, 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Más allá de los cinco procesos de la Eficacia del PsyCap del líder, que estarían ayudando a conseguir esta conducción del proceso de cambio, sugerimos que altos niveles de la Esperanza del PsyCap (“un estado positivo motivacional que se basa en un sentido de éxito derivado interactivamente de 1) la agencia (energía dirigida a la meta) y 2) las ‘formas de camino’ (“planeación para alcanzar las metas” (Snyder et al., 1991, p. 287)) del líder se deben relacionar positivamente con esta característica de la gestión en la OLC, ya que le permitirá eludir los obstáculos que constituyen las viejas creencias, encontrando nuevos caminos hacia los nuevos retos que el OL impone.

6.3.2 Perspectiva de Sistemas y PsyCap

Esta dimensión consiste en ver la empresa como un sistema, reconociendo implícitamente la importancia de las relaciones basadas en el intercambio de información y servicios.

La perspectiva de sistemas consiste en conducir a los miembros de la organización a una identidad común (Senge, 1990; Sinkula, 1994). Para ello,

los individuos, los departamentos y las áreas de la empresa deben tener una visión clara de los objetivos de la organización y entender cómo pueden ayudar en su desarrollo (Hult y Ferrell, 1997; Lei et al., 1999). En ello el Optimismo del PsyCap del líder, dadas sus propiedades de autenticidad y efectividad (Avolio y Luthans, 2006; Jensen y Luthans, 2005; Luthans, Norman y Hughes, 2006), de calidad de sus decisiones (Staw y Barsade, 1993) y de autoconciencia (Luthans y Avolio, 2003; Avolio y Luthans, 2006, Luthans, Norman y Huges, 2006), se propone como un apoyo importante.

La organización debe considerarse como un sistema que se compone de diferentes partes, cada una con su propia función pero actuar de manera coordinada (Stata, 1989; Leonard-Barton, 1992; Kofman y Senge, 1993; Nevis et al., 1995). Esta condición sería mejor cumplida en la medida en que la Auto-eficacia del líder, con sus procesos de auto-reflexión (para soportar diseños y rediseños del sistema) y auto-regulación (para coordinar la operatividad del sistema), alcance mayores niveles.

De nuevo la relación entre una de las dimensiones de la OLC, la perspectiva de Sistemas, en este caso, y el PsyCap, fundamentalmente con sus elementos Auto-eficacia, Esperanza y Optimismo, se propone directa y positiva.

6.3.3 Apertura y experimentación

El aprendizaje generativo o de 'doble bucle' requiere de un clima de apertura que dé la bienvenida a la llegada de nuevas ideas y puntos de vista, tanto internos como externos, permitiendo que el conocimiento individual sea constantemente renovado, ampliado y mejorado (Senge, 1990; Leonard-Barton, 1992; Slocum et al., 1994; Sinkula, 1994). Para crear un clima de apertura, debe existir un compromiso previo con la diversidad cultural y funcional, así como una preparación para aceptar todo tipo de opiniones y experiencias y aprender de ellas, evitando la actitud egocéntrica de considerar sus propios valores, creencias y experiencias son mejores que los del resto (McGill et al., 1992; McGill y Slocum, 1993; Nevis et al., 1995).

La Apertura a nuevas ideas, desde dentro de la organización o de fuera de ella, favorece la experimentación, un aspecto esencial para el aprendizaje generativo, ya que implica la búsqueda de soluciones flexibles a los problemas actuales y futuros, basados en la posible utilización de diferentes métodos y procedimientos (Leonard-Barton, 1992; Garvin, 1993), proponiendo, de nuevo, a la Esperanza del PsyCap como una característica del líder que puede ayudar a esta apertura, fundamentalmente mediante la transmisión del líder a los colaboradores de su característica de planeación o búsqueda de caminos para el mejoramiento (Snyder et al., 1991, p. 287).

La Experimentación requiere una cultura que fomente la creatividad, la capacidad emprendedora, y la disposición a asumir riesgos controlados, apoyando la idea de que uno puede aprender de los errores (Slocum et al., 1994; Slater y Narver, 1995; Naman y Slevin, 1993), característica propia de la Resiliencia del PsyCap del líder y de lo colaboradores; en efecto, en la medida en que se tenga mayor nivel de Resiliencia (capacidad de recuperarse de las frustraciones, yendo más alto luego), habrá una mayor propensión a la experimentación, a la novedad, llegando incluso a convertir la organización en una 'organización resiliente' (Hamel y Välingas, 2003).

Nuevamente el PsyCap se conecta positivamente, a través de sus componentes Esperanzas y Resiliencia con otra de las dimensiones de la OLC, Apertura y experimentación.

6.3.4 Transferencia de conocimiento e Integración y PsyCap del Líder

El conocimiento es la base de la competitividad de las organizaciones y a la vez su recurso más estratégico (Drucker, 1992). En la actual era de la información y el conocimiento, el logro de los objetivos estratégicos de una organización está altamente relacionado con la adquisición, creación, transferencia y aplicación de conocimiento (Kogut y Zander, 1996). Por lo tanto, para crear y aplicar conocimiento no es suficiente que las organizaciones cuenten con repositorios de información, sino que es indispensable que las personas que hacen parte de ellas compartan conocimiento (Castañeda y Fernández, 2007).

La cuarta dimensión de la OLC, la Transferencia del conocimiento y la Integración del mismo, se refiere a estos dos procesos estrechamente relacionados que ocurren simultáneamente; la eficacia de estos dos procesos se basa en la existencia anterior de la capacidad de absorción (Cohen y Levinthal, 1990) lo que implica la falta de barreras internas que impiden la transferencia de mejores prácticas dentro de la empresa (Szulanski, 1996).

De otra parte, los investigadores han sugerido que el PsyCap puede desempeñar un papel importante en la explicación de la relación líder-seguidor y cómo se comportan posteriormente los seguidores (por ejemplo, Avolio y Luthans, 2006; Luthans y Avolio, 2003; Walumbwa et al., 2009). Los líderes con mayor nivel de PsyCap no sólo tendrán actitudes más positivas y un mayor rendimiento ellos mismos, sino que también deben servir como modelos para los seguidores, mostrando mayores niveles de positividad sobre su trabajo. Según la teoría cognitiva del aprendizaje social de Bandura (1977), los individuos aprenden por atender y observar el comportamiento de modelos creíbles. A continuación discutiremos el impacto del PsyCap del seguidor o colaborador en la Transferencia e Integración del Conocimiento

La Transferencia del conocimiento y el PsyCap del Colaborador

La transferencia implica la difusión interna de conocimientos adquiridos a nivel individual, principalmente a través de conversaciones y la interacción entre individuos (Brown y Duguid, 1991; Kofman y Senge, 1993; Nicolini y Mezner, 1995), en otras palabras, a través de la comunicación fluida, el diálogo y el debate.

‘Compartir conocimiento’ es el proceso por el cual se dan las contribuciones de los individuos al conocimiento colectivo de la organización (Cabrera y Cabrera, 2002), a partir de las interacciones voluntarias entre actores humanos cuya materia prima es el conocimiento (Helmstadter, 2003), mediante la habilidad de estos individuos, empleados de una organización, para intercambiar experiencias, conocimiento experto, valores, información contextual e *insights*, con el objetivo de crear marcos institucionales para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información (Kim y Lee,

2005). 'Compartir conocimiento' es una acción de las personas, no de los sistemas de información. En conclusión, compartir conocimiento no es una acción automática sino una conducta altamente dependiente de la voluntad humana (Dougherty, 1999).

La conducta de compartir conocimiento es el producto de complejas interacciones entre el comportamiento de los empleados y de la organización (Wang, Gweru, Shanker y Troutt, 2009); en ello el PsyCap debe jugar un papel importante; veamos:

Cabrera et al. (2006), han encontrado que la auto-eficacia es una variable que facilita el intercambio de conocimiento. Además, la literatura reporta varias otras investigaciones (Cabrera y Cabrera, 2002; Lu et al., 2006; Chen et al., 2009, Kinshuk, 2009) que coinciden en afirmar que la auto-eficacia tiene una influencia positiva sobre la conducta de compartir conocimiento. Creemos que los procesos cognitivos de la Auto-eficacia de los colaboradores que prevalecen en esta relación son el simbolismo y la observación, los que actuarán de soportes de emisión y recepción del conocimiento, dadas sus respectivas posibilidades de crear modelos mentales para el aprendizaje y de aprender de las experiencias de los demás.

Adicionalmente, se comienza a encontrar evidencia acerca de que otros elementos del PsyCap también se relacionan con la transferencia del conocimiento; así, Delgado y Castañeda (2011) han publicado un estudio que establece evidencia empírica de la relación positiva de la Esperanza y el Optimismo con el intercambio de conocimiento.

La Integración del conocimiento y el PsyCap

El papel principal de equipos de trabajo en el desarrollo de aprendizaje organizacional se subraya con frecuencia en la literatura (DiBella et al., 1996; Snell et al., 1996) prestando especial atención a los equipos multifunción y multidisciplinar (Garvin, 1993; Ulrich et al., 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Ellos se convierten en lugares de aprendizaje en grupo, lo que permite la transferencia, la interpretación y la integración de los conocimientos adquiridos individualmente (Senge, 1990; Hult y Ferrell, 1997). Esta integración

permite la creación de un cuerpo colectivo de conocimientos enraizados en la cultura organizacional, en los procesos de trabajo y en los elementos que componen la 'memoria organizacional' (Huber, 1991; Walsh y Ungson, 1991). Así pues, el conocimiento puede ser recuperado posteriormente y aplicado a situaciones diferentes, garantizando el aprendizaje a pesar de que se presente la rotación natural de sus miembros como una constante de la empresa (Levitt y March, 1988; Simon, 1991). Y para conseguir esta integración, creemos que la Esperanza, tanto del líder como de los colaboradores, con sus dos componentes, agencia y planeación, deben coadyuvar, o sea relacionarse positivamente. Precisamente Luthans y Jensen (2002) proponen que la Esperanza puede servir como un importante conector subyacente e integrador para procesos de integración de conocimiento y de cambio en la cultura organizacional.

Además, considerando que la auto-eficacia, la esperanza y el optimismo son componentes del capital psicológico y que éste se ha identificado como un factor nuclear de segundo orden (Avey, Patera y West, 2006), es razonable pensar que pueda existir relación entre el PsyCap y la Transferencia e Integración del conocimiento en la organización.

De acuerdo con lo establecido en las secciones 6.3.1 a 6.3.4, en donde se ha conectado positivamente el nivel de PsyCap del líder con la OLC, podemos establecer la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2: El nivel de Capital Psicológico del líder se relaciona positivamente con la percepción de la Capacidad de Aprendizaje Organizacional por parte del colaborador.

6.4 Capital Psicológico y TMX

La mayoría de los estudios empíricos que se han realizado en PsyCap se relacionan con los resultados, fundamentalmente, el rendimiento en el trabajo. Los principales hallazgos de estos estudios, a nivel de la organización, muestran que el PsyCap de los empleados está relacionado positivamente con calificaciones de alto rendimiento (Luthans, Avey, Clapp-Smith y Li, 2008), que

el PsyCap de agentes de ventas está relacionado positivamente con desempeño de crecimiento de ventas (Clapp-Smith, Vogelgesang y Avey, 2009) y que el PsyCap de Presidente de la compañía (CEO, por sus siglas del término en inglés, *Chief and Executive Officer*) está relacionado positivamente con el desempeño de la firma (Peterson, Walumbwa, Byron y Myrowitz, 2009); también, que el PsyCap aumenta el retorno de las inversiones (ROI, por sus siglas del término en inglés, *Return On Investment*) de la organización (Luthans, Avey, Avolio y Combs, 2006).

También, a nivel de la psicología individual, el PsyCap está relacionado positivamente con el rendimiento creativo (Sweetman, Luthans, Avey y Luthans, 2011); y aún el PsyCap media completamente la relación entre clima organizacional, apoyo interpersonal y el rendimiento individual (Luthans, Norman, Avolio y Avey, 2008). Podría existir, entonces, una relación positiva entre el PsyCap y el desempeño del individuo.

Hay dos maneras en que los individuos pueden contribuir a través de su desempeño (Campbell, 1990; Katz y Kahn, 1978). El rendimiento de la tarea se refiere a los comportamientos que se relacionan con requisitos fundamentales de trabajo y contribuyen a la base técnica de la organización (Borman y Motowidlo, 1993); estos incluyen comportamientos que generalmente se encuentran en las descripciones tradicionales de los puestos de trabajo (Williams y Anderson, 1991). La otra categoría del desempeño laboral incluye comportamientos "compatibles con el entorno social y psicológico en el que la tarea ocurre" (Organ, 1997, p. 95). Estos comportamientos se consideran más discrecionales (Van Scotter, et al., 2000). Ejemplos de ellos incluyen actitudes de ayudar a los demás, ofrecerse voluntariamente para trabajo extra o socializar a los nuevos empleados. Este tipo de comportamientos ha sido reconocido como el compromiso afectivo, generalmente definido como "la fuerza relativa de la identificación (de la organización) con un individuo y la participación de éste en una organización particular" (Mowday et al., 1982, p. 27).

Eisenberger et al. (1986), ampliando la idea, definen el intercambio ideológico como la fuerza de la creencia de un empleado que el esfuerzo en su

trabajo debe depender del tratamiento recibido por la organización. Por ejemplo, se ha encontrado que la relación entre la percepción de apoyo organizativo y ausentismo es mayor para los empleados con un alto nivel de intercambio ideológico que para aquellos con un bajo nivel del mismo. Sin embargo, los efectos de la ideología de intercambio no se limitan al apoyo organizacional percibido. De acuerdo con la teoría de intercambio social, el equipo de trabajo puede generar una más fuerte ideología de intercambio, que a su vez puede contribuir a un sentido de compromiso con el equipo a través de un proceso de reciprocidad (Liden et al., 2000), evolucionando con el tiempo de forma leal y mutua (Cropanzano y Mitchell, 2005). En la medida que las relaciones de intercambio percibido den respuesta a las necesidades de afecto, reconocimiento y aprobación del empleado, éste se apropia de un sentimiento de pertenencia al grupo y de su papel en un estado de identidad, desarrollando así un compromiso afectivo con el equipo.

Por otro lado, la relación de apoyo o intercambio de un individuo con su grupo de trabajo (TMX), definida por Seers (1989) se fundamenta en la calidad de las relaciones interpersonales que se dan entre dicho individuo y los compañeros de su equipo.

El TMX o "la percepción individual del miembro de su relación de intercambio con sus iguales (o pares) dentro del grupo de trabajo en su conjunto" (Seers, 1989, p. 119), tiene su base en la teoría de la función (Katz y Kahn, 1978) y en la teoría del intercambio social (Homans, 1961; Blau, 1964), que sugieren que las respuestas de un individuo en la realización de sus funciones pueden ser entendidas como el producto de la interacción entre éste y el conjunto de emisores de funciones con los cuáles aquél generalmente interactúa.

La relación de intercambio se define en el contexto de un grupo en el que el individuo interactúa con los miembros interdependientes en su equipo (Katz y Kahn, 1978), de forma que las funciones de estos se definen mediante el afianzamiento de las acciones recíprocas entre los miembros del equipo (Jacobs, 1970). El constructo TMX se establece como una forma de evaluar la reciprocidad de las relaciones entre un individuo y su grupo de trabajo,

recogiendo la percepción del colaborador en cuanto a su voluntad de prestar ayuda a otros miembros, a su disposición de de compartir ideas y retroalimentación y a su percepción sobre en qué medida recibe, a cambio, información, ayuda y reconocimiento por parte de éstos.

A manera de ejemplo, podemos mencionar que Liden y Wayne (2000) comprobaron la influencia de la relación del TMX con la identificación, el compromiso y la rotación de los componentes del grupo de trabajo, de manera que en aquellos grupos en los que existían relaciones de elevada calidad, la identificación y el compromiso organizativo de sus miembros era mayor y las tasas de rotación eran sensiblemente menores que en los equipos en los que los individuos percibían relaciones de baja calidad en su grupo de trabajo.

Englobando lo discutido en esta sección, podría sugerirse una influencia del PsyCap en el desempeño del colaborador, a través del intercambio ideológico, generando un comportamiento afectivo, que impulse la calidad del TMX. Varios mecanismos pertinentes podrían proporcionar apoyo para la conceptualización de esta relación. Por ejemplo, el modelo de Fredrickson (2003) amplía la contribución de ampliación de las emociones positivas: las personas que experimentan estas emociones utilizan repertorios de pensamiento-acción más amplios, incrementando el potencial para comportamientos proactivos y de intercambio, como compartir ideas creativas o realizar sugerencias para mejoras. Estudios que han utilizado este modelo han establecido la función de la psicología positiva orientada positivamente como un moderador tanto de las relaciones entre el desempeño en el trabajo y la satisfacción laboral (Wright et al., 2007), como de la relación entre la rotación laboral y la satisfacción del empleado en el trabajo (Wright y Bonett, 2007). Además, las características específicas de los recursos psicológicos positivos que constituyen PsyCap, es decir esperanza, resiliencia, optimismo y eficacia, pueden llevar a más frecuentes comportamientos de intercambio en el equipo de trabajo (Avey, Luthan y Youssef, 2010); de hecho existe evidencia empírica de que el PsyCap está positivamente relacionado con comportamientos deseables en el trabajo, en relación con los compañeros, y negativamente

relacionado con los comportamientos y actitudes indeseables (cinismo, intención de dimitir y otros) (Avey, Luthan y Youssef, 2010).

Considerando la discusión expuesta en esta sección 6.4 del capítulo, podemos aceptar una posible conexión entre el PsyCap y el TMX para plantear la siguiente hipótesis:

Hipótesis 3: Existe una relación positiva entre el nivel de Capital Psicológico del líder y el Apoyo entre los miembros de su Equipo (TMX).

6.5 Capacidad de Aprendizaje Organizacional y Comportamiento Innovador

Como ya hemos visto, la capacidad de aprendizaje organizacional (OLC, por sus siglas del término en inglés, *Organizational Learning Capability*) se compone de cuatro elementos básicos: el compromiso gerencial, la perspectiva de sistemas, la apertura y experimentación y la transferencia de conocimiento e integración (Jerez-Gómez et al., 2005).

Por su parte, el Comportamiento Innovador individual se define como el conjunto de las acciones individuales dirigidas a la generación, introducción y/o aplicación de novedad beneficiosa (West y Farr, 1989). A pesar de la investigación, a menudo habla, de 'creatividad' y la 'innovación' indistintamente (Scott y Bruce, 1994), se acepta que el comportamiento innovador desde el punto de vista de la empresa (IWB) es un proceso compuesto de dos fases: iniciación o generación de ideas e implantación de la idea (Zaltman et al., 1973; Axtell et al., 2000). La primera etapa termina con la generación y establecimiento de una idea innovadora, en la cual uno de sus antecedentes más importantes sería la creatividad individual, mientras que la segunda etapa termina tan pronto como la idea es implantada (King y Anderson, 2002). De hecho Scott y Bruce (1994) acogen esta noción cuando desarrollan su escala de medición del IWB. Sin embargo la formulación que prevalece surge del trabajo de Kanter (1988), en donde se establecen, a partir de las dos fases

mencionadas, la manifestación de tres etapas en el IWB: 1) Generación de la idea; 2) Promoción de la idea; 3) Realización de la idea.

Los trabajos de Scott y Bruce (1994) y de Janssen (2001), sobre establecimiento de escalas de medición del IWN, por ejemplo, recogen el planteamiento de fases de Kanter (1988), antes mencionada, como se esquematiza en la tabla 6-1.

TABLA 6-1 MANIFESTACIONES DE LAS FASES DEL COMPORTAMIENTO INNOVADOR

Fases	Manifestaciones	
Kanter (1988)	Scott y Bruce (1994)	Janssen (2001)
GENERACIÓN DE LA IDEA	Búsqueda de ideas sobre nuevos productos/procesos/tecnologías	Creación de nuevas ideas para mejorar
		Búsqueda de nuevos métodos
	Generación de nuevas ideas	Generación de soluciones originales
PROMOCIÓN DE LA IDEA	Promoción y triunfo de la idea entre otros	Soporte a la movilización de la idea
		Logro de aprobación de la idea
		Captura del entusiasmo de miembros importantes
REALIZACIÓN DE LA IDEA	Investigación y aseguramiento de los fondos necesarios	Transformación de las ideas innovadoras en aplicaciones útiles
	Desarrollo de planes adecuados de implantación	Introducción sistemática de las ideas innovadoras en el entorno
		Evaluación de la utilidad de la innovación

Fuente: Elaboración propia a partir de Kanter (1988), Scott y Bruce (1994) y Janssen (2001).

A continuación discutiremos las inter-relaciones entre la OLC, a partir de sus elementos, y cada una de las fases establecidas para el IWB, de tal manera que podamos establecer una relación entre los constructos OLC y IWB.

6.5.1 La Generación de la Idea en el IWB y la Apertura y Experimentación del OLC

La literatura provee varios trabajos que han observado una relación positiva entre aprendizaje organizacional y la innovación en la organización (por ejemplo, Calantone et al., 2002; Tushman y Nadler, 1986); y aún más específicamente que el Aprendizaje organizacional apoya la creatividad (por ejemplo, Sánchez y Mahoney, 1996), inspira nuevos conocimientos e ideas (p. ej., Damanpour, 1991; Dishman y Pearson, 2003) y aumenta la capacidad de comprender y aplicar la innovación (por ejemplo, Damanpour, 1991). Lo cual podría explicarse dada la dimensión de Apertura y Experimentación del OLC que procura, justamente, un clima de apertura a la llegada de nuevas ideas y de nuevos puntos de vista, tanto internos como externos, permitiendo que el conocimiento individual sea constantemente renovado, ampliado y mejorado (Senge, 1990; Leonard-Barton, 1992; Slocum et al., 1994; Sinkula, 1994). Para ello plantea un compromiso previo con la diversidad cultural y funcional, así como la preparación para aceptar todo tipo de opiniones y experiencias y aprender de ellas, evitando considerar que los valores, creencias y experiencias establecidos sean mejores que el resto (McGill et al., 1992; McGill y Slocum, 1993; Nevis et al., 1995).

La Apertura a nuevas ideas, provenientes desde dentro de la organización o desde fuera, favorece la experimentación, ya que implica la búsqueda de soluciones flexibles a los problemas actuales y futuros, basados en la posible utilización de diferentes métodos y procedimientos (Leonard-Barton, 1992; Garvin, 1993).

La Experimentación, por su parte, se desarrolla en una cultura que fomenta la creatividad, la capacidad emprendedora, y la disposición a asumir riesgos controlados, apoyando la idea de que uno puede aprender de los errores (Slocum et al., 1994; Slater y Narver, 1995; Naman y Slevin, 1993). La Experimentación trata de probar las nuevas ideas, la curiosidad por conocer cómo funcionan las cosas o realizar cambios en el proceso de trabajo (Nevis et al., 1995). La Experimentación produce un flujo de ideas o propuestas que desafían el orden establecido y que es considerado como una manifestación del medio creativo (Alegre, 2003). Thomke (2001) afirma que la

experimentación está en el corazón de cada capacidad desarrollada para innovar.

En resumen, la Apertura y la Experimentación, dimensiones de la OLC, tienen una relación positiva con la Generación de ideas, primera fase del IBW.

6.5.2 La Promoción de la Idea en el IWB y la OLC

Para promover una idea innovadora se encontrará ayuda en el compromiso gerencial y la transferencia de conocimiento de la OLC, a través de los cuales se establece un clima organizacional innovador, dada la percepción por parte de los empleados de que la empresa proporciona los recursos para la innovación (Aselage y Eisenberger, 2003).

El clima organizacional se da, a nivel individual, como una interpretación cognitiva y subjetiva de una situación relacionada con la organización (James et al., 1990). De hecho, las respuestas conductuales son principalmente foco en representaciones cognitivas de variables ambientales en lugar del ambiente *per se* (James y Sell, 1981). Ya, en la dimensión individual, se convierte en el clima psicológico, cuya teoría postula que este representa las señales que las personas perciben con respecto a las expectativas de comportamiento por parte de la organización. En esa línea, la investigación de Scott y Bruce (1994) confirman que cuando los individuos perciben dimensiones del clima organizacional como apoyo de la innovación, aumentan sus comportamientos innovadores, porque los empleados utilizan la forma de tratamiento que reciben por la organización como un indicador para valorar la organización y dedicar un grado de compromiso con ella (Rhoades y Eisenberger, 2002).

El mecanismo de relación tiene que ver con el apoyo organizativo percibido (POS, por sus siglas en inglés, *Perceived Organizational Support*), definido como una creencia global de los empleados "sobre la medida en que la organización valora sus contribuciones y se preocupa por su bienestar" (Rhoades y Eisenberger, 2002, p. 698), basados en la norma universal de la reciprocidad, lo que implica que la gente ayuda a otras personas que le ayudaron en el pasado (Gouldner, 1960). Así, los empleados que perciben más

apoyo organizativo, desarrollan un mayor sentimiento global de obligación hacia la organización, y ellos se sienten obligados a corresponder con su apoyo a la organización en el logro de sus objetivos (Eisenberger et al. 2001; Aselage y Eisenberger, 2003), siendo un requerimiento el de la recepción de las innovaciones, incluida la comunicación de la idea innovadora.

La relación de intercambio entre empleados y organizaciones se caracteriza más adecuadamente en términos de intercambio de regalos. En lugar de la idea de recompensar el rendimiento inmediatamente, se orienta al largo plazo (Dolfsma et al., 2008). La organización proporciona ciertos recursos a los empleados, que no se entienden como recompensas por rendimiento, sino de algo como un regalo para ellos, quienes se sentirán obligados a devolver estos favores a largo plazo con mayores niveles de rendimiento (Byrne y Hochwarter, 2008), de compromiso organizacional (Rhoades, Eisenberger y Armeli 2001), y de un papel extra en su comportamiento (Chen et al., 2009) y dedicación (Muse y Stamper, 2007).

Aplicando este marco al comportamiento innovador, derivamos los siguientes supuestos: los recursos más relevantes de innovación de una organización proporcionan el ambiente para que los empleados perciban apoyo organizacional. Esto conduce a un sentimiento de obligación entre empleados para hacer contribuciones relevantes de innovación en la organización y facilitar la comunicación de las ideas innovadoras. Cuanto mayor sea el sentimiento de obligación, mayor será el compromiso con las fases del comportamiento innovador que mostrarán los empleados, y facilitarán más la divulgación y el compromiso con la idea innovadora.

6.5.3 La Realización de la Idea en el IWB y la Perspectiva de Sistemas de la OLC

La Transferencia e Integración del conocimiento constituyen una dimensión de la OLC que consiste en ver la empresa como un sistema implícitamente reconociendo la importancia de las relaciones basadas en el intercambio de información y servicios, lo cual debe conducir a los miembros de la organización a una identidad común (Senge, 1990; Sinkula, 1994) con una

visión clara de los objetivos de la organización y de la forma en cómo se puede ayudar en su desarrollo (Hult y Ferrell, 1997; Lei et al., 1999). La eficacia de la Transferencia e Integración del conocimiento implica la destrucción de barreras internas que impiden la transferencia de mejores prácticas dentro de la empresa (Szulanski, 1996). Este conjunto de circunstancias propicia el ambiente para desarrollar los planes de implantación de la idea innovadora, incluyendo la evaluación económica y la presupuestación de los recursos, con lo que podemos aceptar la relación positiva que manifestarían la Perspectiva de Sistemas de la OLC y la Realización de la idea del IWB.

6.5.4 La relación entre los constructos IWB y OLC en conjunto

En las tres secciones anteriores hemos establecido relaciones positivas entre las dimensiones de la OLC y cada una de las fases del IWB, con lo que se aceptaría la posibilidad de la relación positiva entre estos dos constructos, relación que se podría inferir a partir de los trabajos sobre los constructos en conjunto:

A partir del clima organizacional

El Clima organizacional es un importante factor contextual que señala las expectativas de comportamiento y potencial de los resultados de estos comportamientos (James et al., 1977). Desde una perspectiva social y política, el apoyo de la organización, a través del compromiso gerencial y la perspectiva de sistemas, para la innovación, que puede manifestarse como un clima de innovación o pro-cultura innovativa (Amabile, 1988; Kanter, 1988; Scott y Bruce, 1994), entrega los valores organizacionales y las normas que afectan el potencial de ganancias de imagen y los riesgos asociados con el comportamiento innovador del empleado. Si las normas de la organización favorecen el cambio, sus miembros pretenderán iniciar el cambio para ser culturalmente apropiados (Farr y Ford, 1990). Un clima de organización para la innovación ofrece 'esperanza' y 'medios' (Scott y Bruce, 1994) para que los miembros de la organización entiendan que ser innovador es una imagen deseable, y que involucrarse en el comportamiento innovador les hará quedar

bien (es decir, existen mayores expectativas para las ganancias de la imagen). Por otra parte, un clima liberal fomenta el comportamiento innovador porque legitima la experimentación (West y Wallace, 1991), crea seguridad psicológica para el ensayo y error y reduce el riesgo de imagen implicado en intentos de innovación (Ashford et al., 1998).

Los miembros de una organización con un fuerte apoyo a la innovación también percibirán su comportamiento innovador como más beneficioso para lograr el rendimiento esperado. Desde una perspectiva orientada a la eficiencia, un clima favorable para la innovación en la organización comunica la necesidad de cambio y demuestra la creencia de que la innovación hará que la organización sea más eficiente y exitosa.

Estos valores y creencias, arraigados en la cultura de la organización, serán transmitidos a los empleados e internalizados por ellos a través de procesos de socialización de la organización (Chatman, 1991; Harrison y Carroll, 1991), de acuerdo con el compromiso gerencial. Los empleados que trabajan en organizaciones con un fuerte apoyo a la innovación tienen más probabilidades que los no están en esas organizaciones para compartir la creencia de que la innovación es valiosa, y motivará, por lo tanto, su comportamiento innovador.

A partir de los procesos organizativos

Ya que la Innovación consiste en la implementación con éxito ideas creativas dentro de una organización (Myers y Marquis, 1969; Amabile et al., 1996), ella está estrechamente vinculada al Aprendizaje Organizacional (OL). De hecho, algunos autores definen el OL como cualquier cambio en los modelos de la organización que mantiene o mejora su desempeño (Cyert y March, 1963; Hedberg, 1981; DiBella et al., 1996), y la Capacidad de Aprendizaje Organizacional (OLC) como las características de la forma organizativa que permite el OL (por ejemplo, Scott y Bruce, 1994; Janssen, 2001). Entretanto, la innovación se concibe como un proceso individual (por ejemplo, Alegre y Chiva, 2008), que tiene como objetivo encontrar nuevas formas de resolver los problemas de aprendizaje.

A nivel organizacional numerosos trabajos empíricos han encontrado evidencias que apoyan la relación positiva de la innovación con la OLC (por ejemplo, Alegre y Chiva, 2008; Aragón-Correa et al., 2007; Calantone et al., 2002; Hult et al., 2004; Zahay y Handfield, 2004). En la línea de la innovación a nivel individual, se tienen varios trabajos que califican dicho comportamiento como esencial para lograr la OL (Van de Ven, 1986; Amabile, 1988; Axtell et al., 2000; De Jong y Hartog, 2007; Smith, 2002; Unsworth y Parker, 2003; West y Anderson, 1996). Además, la investigación ha confirmado que los factores de la OLC crean un clima innovador en la organización (por ejemplo, Alegre y Chiva, 2008; Aragón-Correa et al., 2007).

Dichos factores constituyen las características organizativas y de gestión que facilitan el proceso de aprendizaje organizacional (Goh y Richards, 1997) y que han sido estudiados extensamente por la literatura de la OLC (por ejemplo, Goh y Richards, 1997; Hult y Ferrell, 1997; Gatignon et al., 2002; Jerez-Gómez et al., 2005; Chiva et al., 2007); además promueven la experimentación a través de la búsqueda de soluciones innovadoras a problemas (por ejemplo, Nevis et al., 1995; Dishman y Pearson, 2003), apoyan la creatividad (por ejemplo, Sánchez y Mahoney, 1996), toleran el fracaso (Sitkin, 1996), aumentan la capacidad de entender y aplicar nuevos conocimientos (por ejemplo, Damanpour, 1991), mejoran las relaciones con el entorno externo (Bapuji y Crossan, 2004) y facilitan el cuestionamiento de los añejos supuestos organizacionales y estratégicas (por ejemplo, Senge, 1990).

Todas estas salidas, promovidas por la OLC, son importantes factores que crean un clima de innovación en la organización, y constituyen la promoción y desarrollo (siguiendo la teoría de clima psicológico) del IWB. Como lo hemos discutido a lo largo de esta sección 6.5, ya sea analizando las interrelaciones de los elementos del IWB y de la OLC por separado, o los dos constructos en su conjunto, encontramos que estos pueden estar relacionados positivamente, permitiéndonos plantear la siguiente hipótesis:

Hipótesis 4: Existe una relación positiva entre la percepción de la Capacidad de Aprendizaje Organizacional y el Comportamiento Innovador del trabajador.

6.6 TMX y Comportamiento Innovador

6.6.1 Relación entre los constructos TMX y IWB en forma global

El Comportamiento innovador (IWB) puede ser definido como la generación intencional, la promoción y la realización de nuevas ideas en una actividad de trabajo individual, del grupo o de la organización, para beneficio, bien del desempeño individual, bien del rendimiento del grupo o bien de la organización (por ejemplo Kanter, 1988; Scott y Bruce, 1994; Oeste, 1989; West y Farr, 1989; Woodman et al., 1993). El alcance de las innovaciones abarca desde el desarrollo hasta la implementación de nuevas ideas que tienen un impacto en las políticas, las prácticas o los productos a través de toda la organización; aún las ideas a escalas más pequeñas se relacionan con mejoras en los procesos de trabajo diario y en los diseños de productos (Axtell, et al., 2000).

El TMX es una forma evaluativa de la reciprocidad entre un miembro y su equipo. Por lo tanto, la calidad de la relación de intercambio del miembro del equipo indica la efectividad de la relación de trabajo de los miembros para el grupo de compañeros (Seers, 1989). Estas relaciones próximas entre compañeros de trabajo pueden tener fuertes implicaciones para las actitudes del trabajador y su IWB (Ilgen, 1999), cuya relación explicaremos a continuación, a partir de dos mecanismos.

A partir del Intercambio social

El IWB es, entonces, un comportamiento discrecional del empleado, un comportamiento que va más allá de lo que prescriben las expectativas de sus funciones, y no es directa ni explícitamente reconocido por ningún sistema de recompensa formal (Bateman y Organ, 1983; Organ, 1997). La relación entre

satisfacción y comportamiento innovador como un comportamiento discrecional de los empleados puede explicarse por la teoría del intercambio social (Blau, 1964), a través del principio de reciprocidad, que se encuentra en el corazón de la perspectiva de intercambio social (Gouldner, 1960; Schyns y Sanders, 2007), y que establece que el trabajador tomará una actitud recíproca a su percepción de su relación con la organización.

Estas relaciones de intercambio mismo podrían ser desarrolladas entre los miembros del grupo cuando se percibe el cuidado mutuo y recíproco y la confianza entre sí (Dayan et al., 2009). Según Molm et al, (2000), la reciprocidad genera mejores relaciones de trabajo y permite a los individuos ser más confiados y comprometidos, uno con el otro; en resumen propicia, un mayor nivel de TMX.

En ese sentido, la satisfacción de los empleados puede ser vista como un importante predictor de comportamientos discrecionales, tales como el comportamiento innovador, como la teoría lo sugiere; el que los empleados entreguen sus esfuerzos sin reservas a la organización y se desempeñen al límite de su potencial depende en gran parte de entorno de trabajo (por ejemplo, Scott y Bruce, 1994a; Scott y Bruce, 1994b; Nerkar et al., 1996). Por lo tanto, la norma de reciprocidad es importante para explicar el comportamiento discrecional en las organizaciones. Cuando un grupo de trabajo apoya a una persona para que sea innovadora, brindándole, por ejemplo, cooperación y colaboración, y, en general, altos niveles de TMX, el individuo va a percibir, probablemente, que la organización como un todo y no solo su equipo le está apoyando en la innovación (Scott y Bruce, 1994), con lo cual el efecto positivo de la reciprocidad es amplificado, impactando positivamente el comportamiento discrecional, y con él el IWB.

A partir de la teoría del modelo interaccionista

La innovación no solo es creatividad, sino también acción y ejecución. Por lo tanto, para tener éxito en un comportamiento innovador se debe contar con un curso de acción. Los empleados innovadores necesitan adquirir amigos,

partidarios y patrocinadores que puedan proporcionar el apoyo necesario para proteger y hacer realidad sus ideas (Dougherty y Heller, 1994; Kanter, 1988).

La perspectiva interaccionista en IWB asume que los factores personales y factores contextuales interactuarán para fomentar o inhibir a los empleados para generar, promover y realizar ideas nuevas y útiles en el trabajo (Ford, 1996; Oldham y Cummings, 1996; Woodman et al., 1993).

Nuestro apoyo en el modelo interaccionista (Woodman et al., 1993; Woodman y Schoenfeldt, 1990), sugiere que "la innovación tiene que ser considerada como una interacción compleja de la persona y la situación" (Woodman et al., 1993, p.296). El argumento central de este modelo es que la innovación no se da por la simple condición de la creatividad de todos los miembros del equipo, aunque claramente sí es una función de dicha creatividad, también está influenciada por condiciones funcionales del equipo, como su composición, sus procesos y su contexto o relaciones entre los miembros del equipo (TMX). Y es, fundamentalmente, el contexto el que puede facilitar o inhibir logros innovadores (Ford, 1996).

Nuestra razón de postular una relación positiva entre el TMX y el IWB se ha derivado en un caso de la teoría de intercambio social (Blau, 1964), y en otro del modelo relacionista (Woodman et al., 1993), fenómenos que se presentan entre el empleado y su equipo.

6.6.2 Relación entre TMX y IWB a partir de las fases de este

A continuación vamos a discutir las relaciones que pueden darse entre el TMX y cada una de las fases que encierra el comportamiento innovador del empleado.

Generación de ideas y TMX

La generación de una nueva idea es un proceso cognitivo en un individuo, aunque impulsada por procesos de interacción en equipos (Mumford & Gustafson, 1988). La generación de ideas se centra en una personalidad creativa del colaborador, que se refiere a su capacidad de generar muchas

alternativas de solución a un problema abierto, a su vez, empleando, a su vez, enfoques de mente abierta, los cuales le permiten reconocer información y opiniones divergentes, y poseer la confianza en sí mismo y la tolerancia a la ambigüedad, a la vez que ser paciente con las opiniones encontradas y ser persistente en el desarrollo de ideas originales (Barron y Harrington, 1981; Ford, 1996).

De otro lado, se sugiere que la cohesión de un grupo de trabajo determina el grado en el que las personas creen que pueden introducir ideas sin censura personal (Rogers, 1954) y que el esfuerzo de colaboración entre pares es crucial para la generación de ideas (Amabile y Grysiewicz, 1987; Sethia, 1991). Esto establecería que la calidad de las relaciones de trabajo entre los individuos y sus grupos de trabajo, en general, el TMX, afecta la generación de ideas, una de las fases del comportamiento innovador (IWB).

Además, La relación parece auto-reforzarse, en el sentido de que los miembros altamente creativos podrían ayudar al equipo desarrollar actitudes y comportamientos tales como la persistencia o la tolerancia de la ambigüedad en el ambiente de trabajo, actitudes que son cruciales para la promoción de la creatividad (Bliese, 2000; Chen, Thomas y Wallace, 2005).

Promoción de ideas y TMX

La fase de promoción de la idea parece favorecerse en la medida en la que se tengan altos niveles de TMX. En efecto, Seers (1989) sugiere que los individuos que se involucren en un rol con sus grupos de trabajo pueden tener un proceso de alta calidad en su relación con el equipo (alto nivel de TMX), caracterizado, este, por el respeto y la confianza mutua y la cooperación y colaboración entre una específica persona y el equipo de trabajo.

A su vez, estos recursos adicionales que representa el alto nivel de TMX, se disponen en formas facilitadoras para compartir las ideas y obtener su retroalimentación, las cuales se relacionarían positivamente con la promoción de las ideas innovadoras, al punto que Scott y Bruce (1994) las consideran en una relación positiva con todo el comportamiento innovador.

Realización de las Ideas y TMX

La innovación, proveniente bien sea de una persona o de un equipo, consiste no solo en tener una buena idea sino también llegar al desarrollo e implantación de la misma, yendo más allá de su estado inicial (Amabile et al., 1996; Choi y Chang, 2009).

Se espera que la calidad de la relación de un individuo con su grupo de trabajo (TMX) influya positivamente en las percepciones del clima laboral: las percepciones del clima "emergen de las interacciones que tienen los miembros de un grupo de trabajo entre sí" (Schneider y Reichers, 1983, p.30).

Cuando un grupo de trabajo apoya una persona para que sea innovadora, el individuo va a percibirlo como si fuera la organización quien le apoya en el proceso de innovación (Scott y Bruce, 1994), sintiéndose respaldado y motivándose a ejecutar sus ideas innovadoras.

La relación positiva del TMX con cada una de las fases del proceso de innovación, manifestadas en el IWB, propone justamente la relación positiva entre esos dos constructos.

Habiendo encontrado posibles relaciones positivas entre el TMX y el IWB, ya por la vía del intercambio social, ya por medio del modelo relacionista o bien a través de cada una de las fases del comportamiento innovador, proponemos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 5: Existe una relación positiva entre el Apoyo entre miembros del equipo (TMX) y el Comportamiento Innovador del trabajador.

CAPÍTULO 7:
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

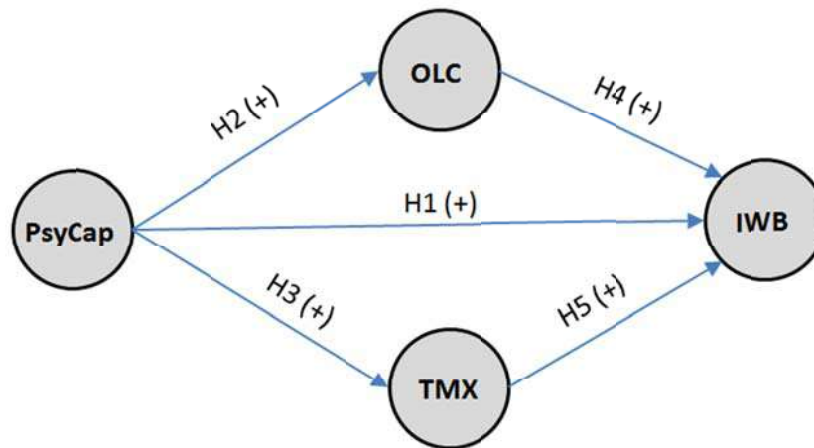
CAPÍTULO 7

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 Presentación

A continuación consignamos, como referencia, la propuesta de investigación planteada en el capítulo anterior sobre las relaciones entre los constructos PsyCap, OLC, TMX y IWB (ver Figura 7-1), para discutir la manera como se llevará a cabo la modelación matemática y la correspondiente contrastación.

FIGURA 7-1 MODELO RELACIONAL PsyCap, OLC, TMX, IWB



Fuente: Elaboración propia

En el presente capítulo se describe la metodología empleada en la investigación llevada a cabo, la cual incluye el diseño de investigación, el objeto sobre el que se realizó el estudio, la descripción de la muestra, el instrumental estadístico y los medios de contrastación. En ese orden presentamos las secciones subsiguientes.

7.2 Diseño de la Investigación

7.2.1 Tipo de Investigación

La investigación formulada para el presente estudio es del tipo no experimental, o sea, una “investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos y no son intrínsecamente manipulables” (Kerlinger, 1983, p. 269), puesto que los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Hernández et al., 1998), en contraposición con la investigación del tipo experimental, en la que la variable independiente es manipulable.

Nuestra investigación clasifica también en el tipo transversal (*cross table*, en inglés), porque involucra la observación de fenómenos en un solo momento dado, tomando a los individuos como los portadores de las características (constructos), cuya variedad servirá para contrastar las hipótesis planteadas (Hernández et al., 1998), distinta a la observación en las investigaciones de tipo longitudinal, las que trabajan con las características de un individuo a lo largo del tiempo (*time series*, en inglés). La investigación del tipo transversal es como “una foto por una única ocasión de un sistema de variables y constructos” (Mcallum y Austin, 2000, p. 205).

Este diseño transversal de la investigación es además considerado explicativo, porque pretende confirmar afirmaciones sobre la población estudiada, es decir, se busca explicar las relaciones entre la variable dependiente formulada y las variables independientes (Behling, 1984).

En resumen, nuestra investigación corresponde al tipo no experimental, dado su carácter de estudio sobre variables perceptivas y del comportamiento humano dentro de las ciencias sociales, y es de diseño transversal, ya que pretende contrastar afirmaciones descriptivas y no los efectos de cambios inducidos en diferentes momentos de un proceso.

7.2.2 Método de Investigación

Método de Análisis

Los métodos de investigación se conciben como formas de actuación humana orientada al conocimiento de la realidad observable (Brunet y Valero, 1998). Para realizar la investigación científica se emplea el método de investigación científico, el cual constituye un procedimiento de actuación general seguido en el desarrollo de conocimiento científico. El método científico consiste en formular preguntas sobre la realidad, tomando como base las observaciones de ella y soportándose en las teorías ya existentes, para anticipar soluciones a los problemas; estas soluciones se han de contrastar con la misma realidad mediante la observación de los hechos, y su posterior clasificación y análisis. Sierra-Bravo (1995) distingue dos grandes modalidades en ella. La primera comprende métodos que se centran en la observación de muchos casos particulares, y la segunda, métodos que se centran en el estudio a fondo, pero global de uno sólo o unos pocos casos individuales. La primera modalidad hace referencia al método cuantitativo, predominantemente inductivo, que busca determinar las características externas generales de una población basándose en la observación de muchos casos individuales de la misma, y haciendo uso de la estadística de los grandes números para validar los hallazgos. La segunda modalidad engloba los métodos científicos cualitativos que pretenden comprender, lo más profundamente posible, una entidad, fenómeno o situación determinada.

El método cualitativo concluye una investigación con resultados no cuantificables, no extrapolables y de interpretación subjetiva, pero es más económica, más rápida y muy abierta a factores y situaciones no previstos ex-ante. El método cuantitativo, por su parte, produce resultados cuantificables, extrapolables, objetivos, aunque es más costoso y más lento, y muy focalizado en las variables escogidas de antemano (Brunet et al., 2000). Es entendible que, por su naturaleza, el método cualitativo opere en investigaciones iniciales, de carácter exploratorio sobre una temática, mientras que el método cuantitativo se dirija a investigaciones que traten de confirmar proposiciones o hipótesis.

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la investigación cuantitativa, dada, fundamentalmente, la naturaleza de su propuesta de contrastación de cinco hipótesis, pero aprovechando, también, la posibilidad y tradición psicométrica de los constructos utilizados.

Así mismo, como instrumento para recoger la información en nuestra investigación, hemos utilizado la encuesta, herramienta que se va a explicar y justificar a continuación.

La encuesta y la información

La encuesta consiste en aplicar procedimientos, más o menos estandarizados, de interrogación a una muestra de sujetos representativos de un colectivo más amplio con la finalidad de obtener información sobre determinados aspectos de la realidad y el comportamiento humano (Brunet et al., 2000). Cea d'Ancona (1996) justifica la utilización de la encuesta por las siguientes características:

- Facilita la comparación de resultados, ya que permite estandarizar datos que después se podrán analizar estadísticamente.
- Pueden generalizarse los resultados del estudio a todo un grupo de población.
- Posibilita la obtención de información significativa.
- Permite recuperar información sobre hechos pasados.
- Permite el estudio de conceptos no directamente observables (por ejemplo, actitudes y valores, desarrollo de competencias distintivas o evaluación del desempeño, a nivel organizativo), a nivel personal.

Sin embargo, la encuesta podría presentar, en términos generales, los siguientes inconvenientes (Cea d'Ancona, 1996):

- Sólo se pregunta sobre aquello que se conoce.
- La información obtenida queda limitada por la estructura rígida del cuestionario y por el conocimiento del individuo que la contesta.
- Es un método complejo y, generalmente, necesita un presupuesto elevado para su administración.

En la investigación empresarial, el tipo de encuesta más utilizada es la encuesta auto-administrada, en el que los cuestionarios se envían por correo o se entregan personalmente, pero es la propia persona encuestada la que lo rellena. Según Brunet et al. (2000), esta modalidad resulta menos costosa y es adecuada cuando los encuestados tengan un nivel cultural suficiente para entender y responder el cuestionario. Sin embargo estas encuestas auto-administradas presentan los siguientes problemas adicionales (Coombs y Tomlinson, 1998; Brunet et al., 2000):

- Las encuestas suponen una carga para las empresas y generalmente no contestan todas las empresas a las que se envía la encuesta. De hecho, generalmente el porcentaje de cuestionarios no devueltos es elevado.
- No hay control sobre quien contesta el cuestionario.
- Pueden existir problemas terminológicos o de confusión conceptual por parte de los encuestados.
- Se ha observado un cierto sesgo hacia respuestas extremas. Las personas que representan respuestas medias tienen una mayor tendencia a no contestar.

Para nuestra investigación utilizamos el método de la encuesta dado que se erige como el instrumento más apropiado para hacer la medición de las variables mediante escalas ya estandarizadas en la literatura, además de evitar los problemas de sesgo y control sobre el encuestado, mediante el empleo de estudiantes universitarios entrenados en el cuestionario para realizar las encuestas, para de esta manera minimizar el error de medida (Bagozzi y Edwards, 1998).

7.3 El Sujeto de Aplicación del Estudio

7.3.1 Las unidades de observación

La investigación social estudia las realidades que se pretenden observar, y sobre las cuales se han establecido las hipótesis o relaciones; las unidades de observación son las portadoras de esas realidades (Sierra Bravo, 1995), y

constituyen, por tanto, el objeto global del estudio ya que de ellas se obtienen los datos empíricos necesarios para contrastar las hipótesis con la realidad.

Para estudiar las relaciones entre los constructos PsyCap, OLC, TMX y IWB hemos seleccionado un sistema que cumple las siguientes condiciones:

- 1) Tiene suficiente apertura para conseguir variabilidad en los constructos, especialmente en aquellos que son más cercanos al ambiente de grupo, como el TMX y la OLC. En ello una empresa que opere en una sola o en muy pocas localizaciones podría resultar demasiado homogénea para nuestro propósito.
- 2) No es tan disperso como para que las diferencias ambientales, como la cultura organizacional y la declaración estratégica, afecte las relaciones en los constructos seleccionados. Esta consideración propondría que trabajar con un conjunto de diferentes empresas también podría resultar inadecuado.
- 3) Permite obtener información de variables individuales y grupales.
- 4) Permite superar potenciales problemas de origen común (*common bias problem*, en inglés) (Scott y Bruce, 1994), al obtener informaciones de constructos diferentes procedentes de diferentes fuentes: en este caso el líder califica su propio PsyCap y el IWB de cada uno de los colaboradores; a la vez que estos califican su percepción sobre la OLC y el TMX.

7.3.2 El Sistema de observación para la presente Investigación

Cumpliendo con las características planteadas en la sección anterior, se seleccionó la red de instituciones oficiales de enseñanza secundaria de la ciudad de Cali, en Colombia, para realizar el estudio.

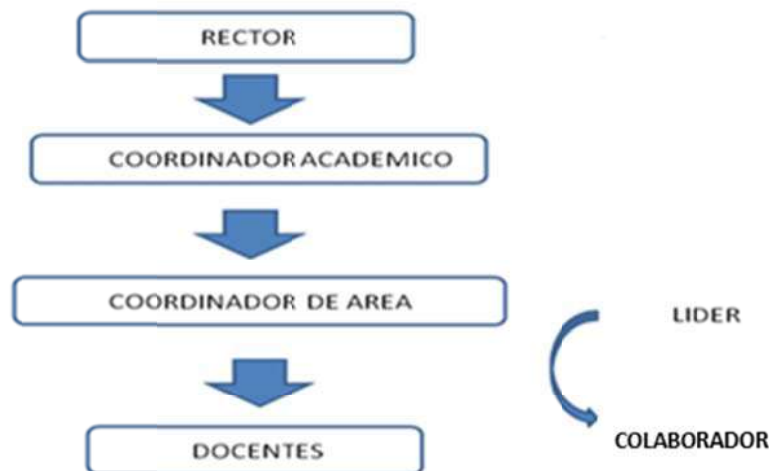
Cali es la segunda ciudad en importancia del país, con una población que supera los 3,5 millones de habitantes en su área metropolitana. La enseñanza secundaria a nivel oficial (la que es administrada por el estado) está compuesta por 91 instituciones educativas; cada institución reúne uno o varios campus y presenta una estructura administrativa similar a las demás pero independiente operativamente desde el nivel de rectoría. A su vez, la

Secretaría de educación municipal de Cali funge como el órgano de supervisión y control de estas instituciones.

En cada institución se destacan los grupos de trabajo como los equipos que reúnen a los profesores de cada área temática bajo la orientación de un líder, que se convierte en su coordinador operativo.

Para el estudio se identificó como líder al coordinador de cada área de estudio (matemáticas, idiomas, ciencias, etc.) y como colaboradores a los profesores miembros del equipo del área (Ver Figura 7-2). En cada equipo se encuestó al líder y a una muestra de entre 4 y seis colaborador de cada equipo.

FIGURA 7-2 ORGANIZACIÓN DE CADA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



Fuente: Elaboración propia

De una población total de 91 instituciones educativas en la ciudad, se accedieron 40 de ellas, encuestando a un total de 507 profesores (entre líderes y colaboradores) pertenecientes a 96 equipos de trabajo, números que representan el 44,1% de las instituciones, el 12,7% de los profesores y el 21,1% de los equipos de área. En el Anexo 2 se amplía la información sobre el sistema de instituciones oficiales de enseñanza secundaria de la ciudad de Cali.

7.4 Las Variables del Estudio

7.4.1 Tipos de Variables

Variables Latentes

Las variables latentes son fenómenos abstractos, presentes en la mente del encuestado, no observables en forma directa. En esta condición están los factores de nuestro modelo, PsyCap, OLC, TMX, IWB, y aún las dimensiones o sub-factores que algunos de ellos acopian, en este caso el PsyCap y la OLC. Vale decir que esta característica de los constructos como variables latentes es prácticamente generalizada en la literatura, puesto que ellos apuntan a fenómenos definidos en términos conceptuales y cualitativos.

Ya que estos constructos no se pueden observar directamente, no es posible su medición directa; esta se logra en términos de las manifestaciones o de las percepciones y comportamientos que se considere más representativos de ellas. La evaluación de éstos constituye la medida directa de las correspondientes variables observables, a la vez que la medida indirecta de la variable latente.

Las variables observables se obtienen mediante las puntuaciones logradas con determinados instrumentos de medida, como las escalas de actitudes, las pruebas de rendimiento, las escalas de observación y las encuestas, entre otros.

Para nuestro caso emplearemos escalas ya establecidas en la literatura, las cuales consisten de varios elementos (*items*) o afirmaciones, las cuales el encuestado debe calificar con un grado de acuerdo o desacuerdo con lo que ellas manifiestan. En la sección 7.4.3 trataremos en detalle este desarrollo.

Variables Exógenas y Variables Endógenas

Las variables, en nuestro caso los constructos, pueden ser exógenas o endógenas. Las variables exógenas son aquellas que se han interpretado como las que inducen o causan las fluctuaciones, o que influyen, en los valores

de otras variables incluidas en el modelo. Su variabilidad se asume que es provocada por otras variables no consideradas (externas) en el modelo.

Las variables latentes endógenas o variables dependientes son las que reciben la influencia, ya sea directa o indirecta de las variables exógenas; por lo tanto, su variación es explicada por el modelo, por las variables exógenas especificadas en él (Ruiz, 2000).

Específicamente, en el presente estudio se ha considerado como variable exógena el PsyCap del líder, ya que el nivel que ostente esta variable habrá de depender de condiciones individuales previas de exposición y aprendizaje en cada uno de sus elementos (Auto-eficacia, Esperanza, Optimismo y Resiliencia) a partir de situaciones vivenciales del individuo, como se estableció en el capítulo 2, o aún a partir de entrenamiento (Luthans et al., 2007). Estas condiciones previas no están incluidas en nuestro modelo.

Como variable endógena, el IWB que, como se detalló en los capítulos 5 y 6, corresponde a un constructo que depende bastante del ambiente de trabajo y de la postura de la organización y del líder hacia la innovación (mente abierta, tolerancia de errores, acogida de la experimentación, etc.).

Las variables OLC y TMX se han considerado como endógenas en su relación con el PsyCap y exógenas para el IWB, por su papel de variables mediadoras, como se aprecia en la Figura 7-1.

7.4.2 Las variables del Estudio

Las variables de nuestro estudio son los constructos PsyCap, OLC, TMX y IWB. Como lo hemos señalado en los capítulos 2 y 5, el PsyCap, un constructo de segundo orden, contiene a su vez cuatro elementos Auto-eficacia, Esperanza, Optimismo y Resiliencia. Por su parte, la OLC opera en cuatro dimensiones, Compromiso gerencial, Perspectiva de Sistemas, Apertura y Experimentación, e Integración y Transferencia de Conocimientos.

Entretanto, en el caso de los constructos TMX y IWB, aunque cada uno de ellos contiene en su composición algunos matices ligeramente

diferenciables, estos no constituyen en sí dimensiones propiamente dichas, por lo que se toman como constructos de primer orden.

En la Tabla 7-1 se consignan esquemáticamente las variables enumeradas anteriormente.

TABLA 7-1 VARIABLES DEL MODELO EN ESTUDIO

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	NOMENCLATURA DIMENSIONES	NOMENCLATURA CONSTRUCTOS
Capital Psicológico del líder	Auto-eficacia	PCE	PsyCap
	Esperanza	PCH	
	Resiliencia	PCR	
	Optimismo	PCO	
Capacidad de Aprendizaje Organizacional	Compromiso Gerencial	LMC	OLC
	Perspectiva de Sistemas	LSP	
	Apertura y Experimentación	LEX	
	Integración y Transferencia de conocimientos	LTR	
Intercambio entre miembros del equipo	Apoyo entre colaboradores	TMX	TMX
Comportamiento Innovador	Comportamiento innovador	INB	IWB

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la tipología de las variables, como ya lo establecimos, dentro de nuestro modelo el constructo PsyCap opera como variable exógena, el constructo IWB es una variable netamente endógena, mientras que la OLC y el TMX son variables mediadoras, por lo tanto operan como dependientes del PsyCap y exógenas para el IWB.

Adicionalmente se ha considerado una serie de variables de control tanto para el líder como para los colaboradores; estas y las variables correspondientes a los constructos se enumeran en la Tabla 7-2.

TABLA 7-2 TIPOS DE VARIABLES DEL MODELO EN ESTUDIO

VARIABLE		TIPO		
CONSTRUCTO	DIMENSIONES	EXÓGENA	ENDÓGENA	CONTROL
PsyCap del líder	Auto-eficacia	X		
	Esperanza			
	Resiliencia			
	Optimismo			
OLC	Compromiso Gerencial	X	X	
	Perspectiva de Sistemas			
	Apertura y Experimentación			
	Integración y Transferencia			
TMX	Apoyo entre colaboradores	X	X	
IWB del colaborador	Comportamiento innovador		X	
Edad	Colaboradores			X
Genero				X
Grado educativo				X
Años trabajando con el líder				X
Antigüedad en la organización				X
Edad		Líder		
Género				X
Grado educativo				X
Educación específica en administración				X
Años en posición de líder				X
Antigüedad del líder en la organización				X
Número de colaboradores				X
Edad	Institución			
Número de empleados				X

Fuente: Elaboración propia

7.4.3 Medición de las variables: las escalas

Las escalas son “instrumentos de medida compuestos por colecciones de *items* que pretenden revelar diferentes niveles o dimensiones de variables teóricas o conceptos que no son directamente observables” (DeVellis, 1991, p. 8), y corresponden a un proceso global de operacionalización, es decir, el proceso de asignación de mediciones a conceptos; en este se distinguen dos nociones fundamentales: la conceptualización y la medición. La primera hace referencia al proceso teórico mediante el cual se clarifican las ideas o conceptos teóricos y se les otorga una definición de trabajo. La segunda consiste en el proceso general que vincula las operaciones físicas de medición

con las operaciones matemáticas de asignar números a objetos. El proceso completo implicaría un triple nexo que relaciona los conceptos teóricos con las operaciones físicas de medición, y de éstas con los símbolos matemáticos (Blalock, 1982).

En este sentido, la revisión de la teoría constituye un paso previo a la confección de escalas de medida de los fenómenos. Estos últimos, no observables directamente, son considerados como variables latentes. Mediante las variables manifiestas u observables (*items*) tratamos de medir estas variables latentes ya que estos *items* representan síntomas o consecuencias observables de los fenómenos no observables. Así, según Bollen (1989, p. 64), una escala consiste en un conjunto de “indicadores efecto”, es decir, un conjunto de valores asociados a los respectivos *items* que están determinados en mayor o menor grado por la variable latente.

La génesis de los *items*, puede entenderse, siguiendo a Bollen (1989), estableciendo como concepto cualquier idea que vincule diferentes fenómenos (actitudes, comportamientos, etc.) bajo una misma etiqueta. Para medir la ocurrencia de conceptos teóricos, se procede a su operacionalización. En primer lugar, proporcionando una definición operativa que comprenda el significado concreto que se da al concepto. En segundo lugar, especificando los indicadores empíricos que representarán a los conceptos teóricos y se utilizarán para medir el grado de existencia del concepto en determinados contextos. Entonces, se tiene que la delimitación de los conceptos depende de dos tipos de definiciones: la nominal y la operativa. Una definición nominal o teórica es aquella que se asigna a un concepto pero que carece de las precisiones necesarias para medir los fenómenos a los que hace referencia el concepto. La definición operativa, en cambio, especifica cómo se medirá la ocurrencia de un concepto determinado en una situación concreta (Cea D’Ancona, 1996).

El proceso de operacionalización de los conceptos teóricos distingue las siguientes fases (Lazarsfeld, 1985):

- Representación teórica del concepto de forma que queden reflejados sus rasgos definitorios.

- Especificación del concepto, descomponiéndolo en las distintas dimensiones o aspectos relevantes que engloba.
- Elección de los indicadores. Para cada una de las dimensiones elegidas se selecciona una serie de indicadores o variables empíricas (*items*), que indiquen la extensión que alcanza la dimensión en los casos analizados.
- Síntesis de los indicadores mediante la elaboración de un índice ponderado para cada dimensión conceptual.

Finalmente, ha de elaborarse el cuestionario incorporando las escalas de medida desarrolladas y se realiza la encuesta. Una vez obtenidos los datos, el último paso consiste en llevar a cabo la evaluación de las escalas, verificando el cumplimiento de las propiedades de dimensionalidad, validez y fiabilidad (Camisón, 1999; Camisón y Bou, 2000).

7.4.3 Las Escalas del Estudio

A continuación presentaremos las escalas utilizadas para la medición de los diferentes constructos del presente trabajo de investigación.

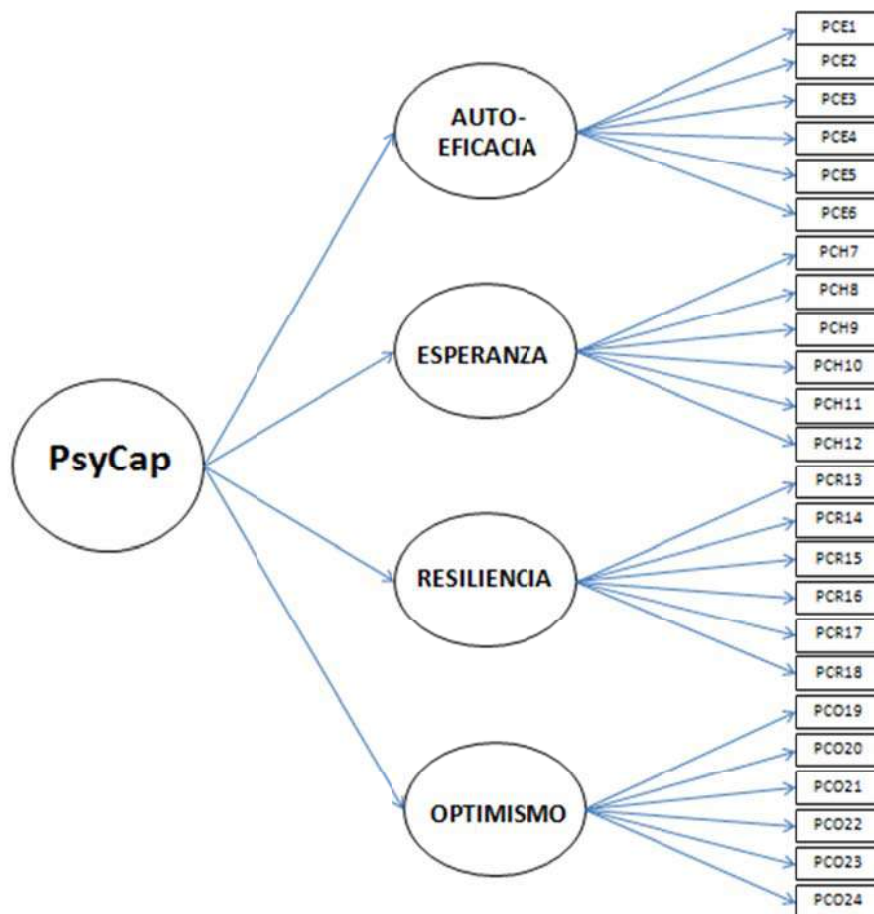
Capital Psicológico, PsyCap

El constructo PsyCap es reciente, y sus creadores han desarrollado un cuestionario de 24 preguntas para medir el nivel de PsyCap de cada individuo (Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007), al que han llamado "Cuestionario de PsyCap" (PCQ-24).

Las preguntas se basan en escalas de medición existentes del campo de la psicología positiva, validadas y publicadas anteriormente sobre cada una de las dimensiones del PsyCap. Para la Auto-eficacia se utilizó la medición de Parker (1998); para la Esperanza, la medición de Snyder et al. (1996); para el Optimismo, la medición de Scheier y Carver (1985); y para la Resiliencia, la medición de la Wagnild y Young (1993), seleccionando seis preguntas para la medida de cada elemento.

Los mismos autores han confirmado la validez y confiabilidad del cuestionario, no obstante que cada una de las escalas de medición utilizadas como fuente había mostrado un alto apoyo psicométrico. El correspondiente análisis factorial exploratorio y confirmatorio del PCQ-24, junto con su fiabilidad ofreció un importante apoyo psicométrico, mostrando no solo la divergencia de sus dimensiones (es decir, que cada dimensión midiera un aspecto diferente) sino la convergencia del PsyCap como un constructo de segundo orden (o sea, con mayor poder explicativo que sus propias dimensiones agregadas) (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). En la figura 7-3 se esquematiza la escala PsyCap.

FIGURA 7-3 ESCALA DEL CONSTRUCTO PsyCap



Fuente: Elaboración propia a partir de Luthans, Youssef y Avolio (2007)

Mind Garden Inc. representa los derechos de uso de PCQ-24 y otras escalas de la psicología positiva. Con ellos suscribimos un acuerdo para empleo en el presente trabajo con fines eminentemente investigativos, cuya copia incluimos en este documento (ver Anexo 1). El acuerdo incluye la traducción del Inglés al Español, adecuado al léxico del objeto de estudio y a la localidad en Colombia. A continuación presentamos una muestra (solo tres ítems) del cuestionario (según indicaciones suscritas en el acuerdo):

- 11. Puedo pensar en muchas formas de alcanzar mis metas actuales en el trabajo.*
- 16. Cuando las cosas se tornan estresantes en el trabajo, generalmente las tomo con calma.*
- 21. En mi trabajo, yo siempre miro el lado positivo de las cosas.*

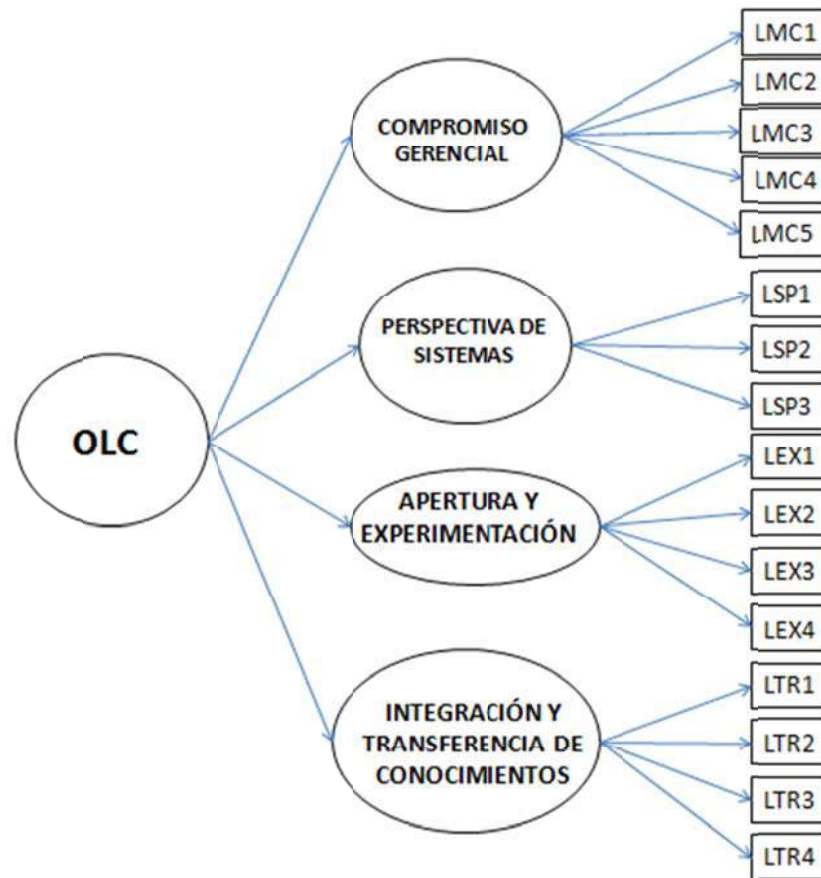
Capacidad de Aprendizaje Organizacional, OLC

Jerez-Gómez et al. (2005) han planteado un modelo de cuatro dimensiones que determinan la Capacidad de Aprendizaje Organizacional. Estas dimensiones son: Compromiso gerencial, perspectiva de Sistemas, Apertura y experimentación, e Integración y transmisión de conocimientos, como se estableció en el capítulo 3.

Con estas cuatro dimensiones, Jerez-Gómez et al. (2005) desarrollaron y contrastaron exitosamente una escala de 24 preguntas para medir la Capacidad de Aprendizaje Organizacional, cuya esquematización se muestra en la Figura 7-4.

La escala de Jerez-Gómez et al. incluye los elementos que consideraban otros modelos (por ejemplo, Shoid et al. y Chiva y Alegre), realizando, además, una distribución dimensional bastante estructurada de dichos elementos, razón por la cual nos parece que la escala distribuye y pondera mejor las percepciones de dichos factores y por lo tanto la hemos escogido para aplicar en el estudio de contraste de nuestras proposiciones, y la consignamos a continuación:

FIGURA 7-4 ESCALA DEL CONSTRUCTO OLC



Fuente: Elaboración propia a partir de Jerez-Gómez et al. (2005)

Compromiso gerencial

1. Los gerentes involucran frecuentemente a su personal en importantes procesos de decisión.
2. El aprendizaje de un empleado es considerado más una inversión que un gasto.
3. La gerencia de la compañía mira favorablemente el hacer cambios en cualquier área para adaptarse o mantenerse al frente de nuevas situaciones que se presenten en el ambiente organizacional.
4. La capacidad de aprendizaje de los empleados es considerado un factor clave en esta empresa.
5. En esta empresa, las ideas innovadoras que funcionan son recompensadas.

Perspectiva de Sistemas

1. *Todos los empleados tienen un conocimiento general acerca de los objetivos de la empresa.*
2. *Todas las partes que conforman la empresa(departamentos, secciones, equipos de trabajo, e individuos) están conscientes de cómo contribuir a alcanzar los objetivos generales.*
3. *Todas las partes que conforman la empresa están interconectadas, trabajando juntas de una manera coordinada.*

Apertura y experimentación

1. *Esta institución promueve la innovación y la experimentación como una manera de mejorar los procesos de trabajo*
2. *Esta institución sigue lo que otras instituciones en el sector están haciendo, adoptando técnicas y prácticas que cree son útiles e interesantes.*
3. *Las experiencias e ideas provistas por fuentes externas (asesores, clientes, firmas practicantes etc.) son consideradas como un instrumento útil en el aprendizaje de la organización.*
4. *Parte de la cultura de esta institución es que los empleados puedan expresar sus opiniones y hacer sugerencias respecto a los métodos y procedimientos establecidos para la realización de tareas.*

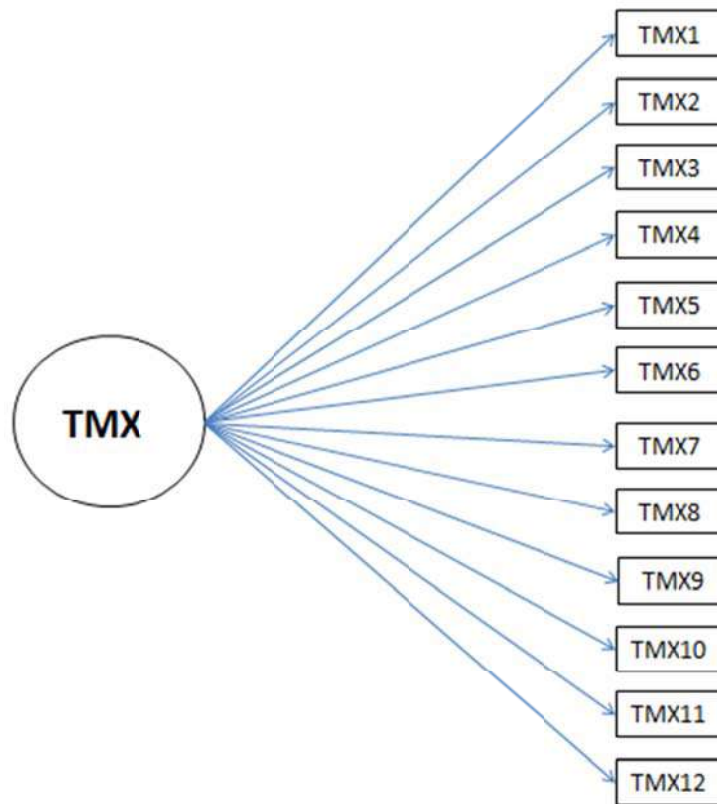
Transferencia de conocimiento e integración

1. *Errores y fallas son siempre discutidos y analizados en esta institución, en todos los niveles.*
2. *Los profesores tienen la oportunidad de hablar entre ellos acerca de nuevas ideas, programas y actividades que puedan ser de utilidad para la institución.*
3. *En esta institución, el trabajo en equipo es la forma en que se trabaja usualmente.*
4. *La institución tiene instrumentos (manuales, bases de datos, archivos, rutinas organizacionales, etc.) que permiten que lo que se ha aprendido en situaciones pasadas permanezca vigente aun cuando los profesores no sean los mismos.*

Intercambio entre los Miembros del Equipo, TMX

Para medir la calidad del TMX hemos utilizado la escala de 12 *ítems* propuesta por Seers (1989), dada su extensa utilización en la literatura. Su esquematización se presenta en la Figura 7-5.

FIGURA 7-5 ESCALA DEL CONSTRUCTO TMX



Fuente: Elaboración propia a partir de Seers (1989)

Los ítems de la escala TMX son los siguientes:

- 1. Los compañeros con los cuales trabajo me ayudan a aprender nuevas formas de hacer las cosas en el trabajo.*
- 2. Los compañeros con los que trabajo están seguros de que estaré a la altura de lo que ellos esperan de mi trabajo.*

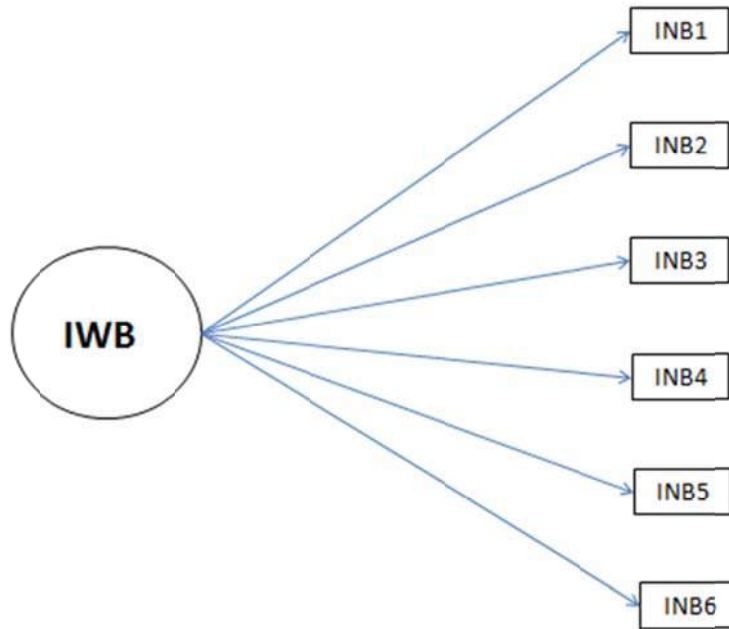
3. *Sugiero a mis compañeros formas de mejorar la forma de las hacer las cosas y eso no les causa problema alguno.*
4. *Cuando me equivoco en algo, mis compañeros me lo dicen con total naturalidad, sin ningún temor de que puedan ofenderme.*
5. *Cuando mis compañeros de trabajo hacen algo malo, lo digo con total naturalidad, no hay temor de que pueda ofenderlos.*
6. *Mis compañeros de trabajo reconocen mi potencial profesional.*
7. *Mis compañeros de trabajo entienden mis problemas.*
8. *Tengo mucha flexibilidad cuando se trata de intercambiar turnos, horas de trabajo o tareas con mis compañeros de trabajo.*
9. *Por lo general, cuando no puedo hacer algo o tengo un problema, pido ayuda a mis compañeros.*
10. *Por lo general, cuando un compañero de trabajo no sabe hacer algo o tiene un problema, le ofrezco mi ayuda.*
11. *Si un compañero está saturado de trabajo, por lo general ofrezco ayudarle, a pesar de que esas tareas no me correspondan.*
12. *Si estoy saturado de trabajo, mis compañeros por lo general se ofrecen a ayudarme, aunque esas tareas no les correspondan.*

Comportamiento Innovador, IWB

Para medir la calidad del IWB hemos seleccionado la escala de seis *items* propuesta por Scott y Bruce (1994), preferida sobre otras, como las propuestas por Pundt et al. (2010), Ramamoorthy et al. (2005), De Jong y Den Hartog (2010), Janssen (2000) y De Jong y Kemp (2003).

La escala de Scott y Bruce (1994) permite una visión amplia y perceptual del constructo, involucra también la noción de proceso del mismo y es la más eficiente (solo seis *items*) como se discutió en el capítulo 5, por lo cual se muestra como la más apropiada para nuestro estudio que pretende medir solo el nivel de IWB y ya ha cargado bastantes ítems en el cuestionario.

La esquematización de la escala se presenta en la Figura 7-6 y su contenido inmediatamente:

FIGURA 7-6 ESCALA DEL CONSTRUCTO IWB

Fuente: Elaboración propia a partir de Scott y Bruce (1994)

1. *El colaborador busca nuevas tecnologías, procesos, técnicas, y/o ideas de producto.*
2. *El colaborador genera ideas creativas*
3. *El colaborador promueve y defiende sus ideas ante los demás.*
4. *Investiga y asegura los fondos necesarios para implementar nuevas ideas.*
5. *Desarrolla planes adecuados y determina una agenda para la implementación de nuevas ideas.*
6. *El colaborador es innovador.*

Anotamos aquí que las escalas están traducidas y ajustadas de las originales en inglés, como se explicará en la sección siguiente. En la Tabla 7-3 presentamos un compendio de las escalas, sus dimensiones y sus fuentes.

TABLA 7-3 FUENTES DE LAS ESCALAS DE MEDICIÓN DE LOS CONSTRUCTOS

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	No. de Items		FUENTE DE LA ESCALA
PsyCap	Auto-eficacia	6	24	Luthans, Avolio, y Avey (2007). <i>Psychological Capital</i> . Oxford University Press, New York.
	Esperanza	6		
	Resiliencia	6		
	Optimismo	6		
OLC	Compromiso Gerencial	5	16	Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente y Valle-Cabrera (2005). <i>Journal of Business Research</i>
	Perspectiva de Sistemas	3		
	Apertura y Experimentación	4		
	Integración y Transferencia de conocimientos	4		
TMX	Apoyo entre colaboradores	12	12	Seers (1989). <i>Organizational Behavior and Human Decision Processes</i>
IWB	Comportamiento innovador	6	6	Scott y Bruce (1994). <i>Academy of Management Journal</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Luthans et al. (2007), Jerez-Gómez et al. (2005), Seers (1989) y Scott y Bruce (1994).

7.5 Diseño trabajo de campo

7.5.1 Traducción y Adecuación de las escalas

Las cuatro escalas seleccionadas para el trabajo han sido plenamente contrastadas y validadas en trabajos anteriores.

Para configurar el cuestionario, las escalas fueron traducidas y adecuadas al léxico del sujeto de aplicación del mismo, siguiendo el protocolo de ajustes por consenso. La traducción se realizó por un equipo de tres personas; cada *ítem* traducido fue interpretado (por escrito) por al menos cinco personas independientemente. Sus interpretaciones fueron cotejadas entre sí

y con la interpretación inicial de la traducción que efectuó el equipo traductor; vale decir que este cotejo se hizo por un equipo de dos personas. Ante la ocurrencia de alguna discrepancia se revisó y ajustó la traducción y se volvió a la etapa de interpretación, hasta que finalmente, se dio coincidencia de interpretaciones. Anotamos que solo el 8,6% de los ítems necesitó más de una ronda de interpretaciones.

7.5.2 La Medida de las Escalas

Para todos los ítems se estableció una escala de medida tipo Likert (Sánchez et al., 1997) de 7 niveles, que denotaban desde 'Completamente en desacuerdo' (valor 1) hasta 'Completamente de acuerdo' (valor 7), como se muestra en la figura 7-7.

FIGURA 7-7 NIVELES DE LAS ESCALAS



Fuente: Elaboración propia

7.5.3 El cuestionario

El cuestionario está compuesto por un conjunto de escalas que representan conceptos teóricos o variables latentes a través de sus *items* o variables manifiestas.

Las escalas se utilizan para medir las diferencias entre los sujetos a través de la disposición de actitudes u opiniones en el cuestionario, a las cuales se les asigna un valor numérico, lo cual permite cuantificar el grado de actitud / opinión que representa un sujeto determinado (Brunet et al., 2000).

En nuestro caso cada cuestionario contiene 58 *items*, aunque no todos irán a ser respondidos por el mismo individuo cada vez, como lo veremos en el epígrafe siguiente. En el Anexo 3 se consigna nuestro cuestionario.

7.5.4 Las respuestas

Aunque el cuestionario tiene la guía para desarrollarlo personalmente, se prefirió disponer de 19 encuestadores (quienes habían participado en las sesiones de interpretación de la traducción de los *items*) para facilitar las respuestas de cada encuestado, resolviendo sus inquietudes, y sobretodo garantizando la contestación.las preguntas traducidas.

Obtenido un permiso de la Secretaria de Educación municipal de Cali se logró concertar citas y visitar a los profesores de los diferentes equipos en sus lugares de trabajo y llenar las encuestas.

El coordinador o líder de cada equipo contestó su propio cuestionario de PsyCap y los cuestionarios de IWB para cada colaborador que se encuestó. Entretanto, cada colaborador contestó los cuestionarios de los constructos OLC y TMX.

7.6 *Diseño del Contraste*

7.6.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos

No obstante, las cuatro escalas utilizadas en el presente estudio cuentan con la validez y confiabilidad requeridas para llevar a cabo la medición de cada una de las variables involucradas en el mismo, se estima conveniente revisar la robustez del instrumento y de su medición. En este sentido se indica que según Hernández et al. (1998, p.243), “la validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. Tamayo (1998, p. 224) considera que validar es “determinar cualitativa y/o cuantitativamente un dato”. Existen tres tipos de validez: la de contenido, la de constructo y la de criterio.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en el tanto que “la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes” (Messick, 1980; p.1015), entretanto Cronbach (1984; p. 126) señala que “la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”.

El significado de las puntuaciones es el que proporciona una base racional, permitiendo 1) juzgar la relevancia y representatividad del contenido del test (validez de contenido) y 2) establecer hipótesis predictivas (validez criterial) que, a su vez, pueden contribuir a proyectar una luz acerca de la naturaleza del constructo. Dicho de otro modo, “la validez de constructo subsume la relevancia y representatividad de los contenidos, así como las relaciones con los criterios, ya que ambas dan significado a las puntuaciones de las pruebas” (Martínez Arias, 1995, p.335).

El Análisis Factorial (AF) es, precisamente, la técnica utilizada por excelencia para la validación de constructo. El AF presenta dos diferentes tipos de análisis: Análisis Factorial Exploratorio (EFA) y Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), que es el que se aplica en el presente estudio (Bollen, 1989). Lo anterior, debido a que el constructo se encuentra inmerso en una teoría que dirige la propia definición del constructo, indicando los comportamientos que pueden considerarse indicadores del constructo. La contrastación de las hipótesis estructurales que pone de manifiesto la teoría determinará la validez del mismo. Esta aproximación va desde la teoría hacia los hechos.

En los procedimientos de CFA, por otra parte, se comienza con un modelo teóricamente plausible asumido para describir y/o explicar los datos empíricos. La construcción del modelo está basada, bien en una información a priori sobre la naturaleza de la estructura de los datos, o bien en una teoría sustantiva en el campo de trabajo del que se trate. El procedimiento permite una valoración de la correspondencia de semejanza entre las características del concepto planteado y los datos obtenidos sobre dicho concepto a través de

sus indicadores, esto es, evaluar la correspondencia teórica entre el constructo y el dato (Schmitt, 1995) y hacer inferencias sobre los constructos delimitados a partir de las muestras particulares de indicadores. En este sentido, el CFA se ajusta a los criterios señalados por Messick (1995) respecto a la validez de constructo, y, por tanto, se considera que el CFA permite una aproximación fuerte a la definición y/o validación de un constructo.

También se ha de señalar que la confiabilidad es la consistencia que produce un instrumento en los resultados obtenidos. Existen varias formas para estimar la confiabilidad: la consistencia interna, la estabilidad y la equivalencia. Balestrini (1997, p. 140) plantea que: “Una vez que se han definido y diseñado los instrumentos y procedimientos de recolección de datos, atendiendo al tipo de estudio de que se trate, antes de aplicarlos de manera definitiva en la muestra seleccionada, es conveniente someterlos a prueba, con el propósito de establecer la validez de éstos, en relación al problema investigado.” Según Balestrini (1997, p. 147) “toda investigación, en la medida en que sea, posible debe permitir ser sometida a ciertos correctivos a fin de refinarlos y validarlos”.

Según Rusque (2003, p. 134) “la validez representa la posibilidad de que un método de investigación sea capaz de responder a las interrogantes formuladas. La fiabilidad designa la capacidad de obtener los mismos resultados de diferentes situaciones. La fiabilidad no se refiere directamente a los datos, sino a las técnicas de instrumentos de medida y observación, es decir, al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación”.

7.6.2 Métodos estadísticos

Tal y como se indicó en el apartado anterior, con el fin de atender las hipótesis de la investigación, se realizó un CFA para la contrastación de la validez de constructo, y una evaluación del modelo causal a través del modelaje de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas del término en inglés, *Structural Equation Model*).

Validación de las Encuestas

Dado que las escalas aplicadas en el estudio proceden de publicaciones de reconocida suficiencia, no se pone en duda su validez, pero sí se debe corroborar que el tamaño de la muestra fue suficiente y que las encuestas fueron bien llenadas desde la percepción de los individuos. Para ello se hace un análisis factorial confirmatorio de pertinencia de los sub-factores a los respectivos factores, de acuerdo con la data conseguida. En esta prueba empleamos el software IBM SPSS Statistics 20.

Para sortear el hecho de que hubiese diferente número de encuestas para líderes y para colaboradores (por el planteamiento original) se establecieron niveles de agregación de las variables, así:

- Promedio de todas las preguntas de un sub-factor, para plantear un análisis factorial confirmatorio (CFA) de la validez de las encuestas.
- Promedio de los puntajes de los sub-factores por factor, para tomar sus estadísticos.
- Preguntas individuales directamente relacionadas con el respectivo factor, para hacer el estudio de regresión.

Análisis del Modelo CFA

Identificación del modelo CFA

Las condiciones básicas que se han considerado para identificar el modelo CFA. En primer lugar, el número de parámetros a estimar debe ser igual o inferior al número de observaciones (teóricamente se establece que el número de grados de libertad del modelo ha de ser igual o superior a 0); en segundo lugar, todas las variables latentes (es decir, factores y errores de medida) poseen una escala, lo que implica asignar el valor de 1.00 (ULI, *Unit Loading Identification*). Para calcular el número de observaciones se sigue la fórmula $n \geq v(v + 1)/2$ donde v es el

numero de variables observadas. El número de parámetros a estimar, por su parte, corresponde al número de varianzas y covarianzas de las variables exógenas (factores y errores de medida), mas los efectos directos de los factores sobre los indicadores.

Estimación de los parámetros del modelo CFA

El objetivo del CFA es obtener las estimaciones de cada uno de los parámetros del modelo de medida (saturaciones factoriales, varianzas y covarianzas de los factores, varianzas y, en su caso, covarianzas de los errores de medida) que configuran una matriz que reproduzca lo más exactamente posible la matriz observada. El método más común de estimación es el de máxima verosimilitud (ML, *Maximum Likelihood*).

Ajuste del modelo CFA

El índice de ajuste por excelencia en los modelos CFA es la prueba de la distribución Chi cuadrado (χ^2). Se acepta la significancia de la prueba χ^2 cuando el valor de la probabilidad sea suficientemente pequeño (es decir, el nivel de significancia asociado (p) sea inferior a 0,05, o sea que la probabilidad de rechazar que la relación tiene validez es inferior a 0,05). Sin embargo, dado que el procedimiento contiene múltiples regresiones que se optimizan simultáneamente, ha de consultarse una serie de indicadores de ajuste del modelo:

Índice Chi cuadrado sobre grados de libertad (χ^2 / df): Es una medida de la centralidad de la distribución χ^2 (chi cuadrado). Son razonablemente aceptables valores entre 2 y 5 (Marsh y Hocevar, 1985).

Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA): Esta medida intenta corregir la tendencia del estadístico Chi-Cuadrado para rechazar cualquier otro modelo especificado con una muestra suficientemente grande. Son inaceptables valores superiores a 1,0; aceptables valores

cercanos e inferiores a 0,080 y satisfactorios valores menores a 0,06 (Browne y Cudeck, 1993).

Índice de Turker-Lewis (TLI): Indicador de relación de centralidades entre el modelo óptimo final y el modelo inicial en el proceso SEM. Un buen ajuste de la medición debe obtener un índice que entre más cercano a 1,0 es mejor (Bentler y Bonner; 1980, Bollen, 1989), pero en todo caso deberá ser superior a 0,50.

Índice de Bondad de Ajuste (CFI): Representa el grado de ajuste conjunto, estima la cantidad relativa de varianzas y covarianzas entre todas las variables explicadas por el modelo, pero no ajustada por los grados de libertad. No hay un límite inferior definido; entre más cercanos a 1,0, mejor (Bentler y Bonett, 1980; Bollen, 1989b; Bentler, 1990), pero en todo caso superiores a 0,50.

Índice de Ajuste Comparado (NFI): Se ha encontrado más apropiado en una estrategia de desarrollo del modelo (Rigdon, 1996). Aunque no hay un límite inferior definido; entre más cercanos a 1,0, mejor (Bentler y Bonett, 1980; Bollen, 1989b; Bentler, 1990).

Ecuaciones estructurales, SEM

La herramienta Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas del término en inglés, *Structural Equation Model*) supone una segunda generación de análisis multivariante (Fornell, 1987) que toma lo mejor de técnicas de reducción de datos como el Análisis de Componentes Principales y técnicas que estudian la relación entre las variables, como la Regresión Multivariante. Las SEM permiten modelar complejas relaciones entre variables observables y variables latentes de manera precisa.

Los SEM en las últimas tres décadas se han convertido en uno de los instrumentos más adecuados para el estudio de las relaciones causales entre

un conjunto de variables latentes. Este modelaje constituye la etapa subsiguiente al CFA.

Los orígenes de estos modelos se remontan al desarrollo de dos vías de investigación confluyentes. Por una parte, la centrada en el análisis de las relaciones de dependencia e interdependencia entre variables aleatorias, línea que dio lugar a los modelos de regresión y de 'path analysis'. Por otra parte, la dedicada al estudio de los llamados constructos, conceptos abstractos que se miden de forma indirecta; esta vía culminaría con la formulación de los modelos de análisis factorial exploratorio y confirmatorio (Martínez-Arias, 1999).

Los modelos de ecuaciones estructurales son, como ya se ha señalado, una metodología estadística para el estudio de las relaciones causales entre diversas variables o, dicho de otro modo, una herramienta para el análisis de las teorías estructurales que subyacen a determinados fenómenos. El término modelos de ecuaciones estructurales expresa dos aspectos fundamentales del procedimiento: a) que las relaciones causales se representan por medio de ecuaciones estructurales (de regresión); y b) que estas relaciones estructurales se pueden modelar de forma gráfica (diagrama), lo que permite una conceptualización más clara de la teoría objeto de estudio (Byrne, 2001).

Las condiciones para trabajar SEM son fundamentalmente las mismas que para el CFA; sin embargo se adiciona que se requiere disponer al menos de tres indicadores (*items*) por cada variable latente. Si bien es cierto que, desde el punto de vista matemático, bastarían dos indicadores por factor, deberían usarse al menos tres para evitar problemas de identificación y convergencia.

Contraste de las Hipótesis

En resumen, puesto que las hipótesis involucran variables que obrarían como dependientes de unas e independientes de otras (por ejemplo, el capital psicológico del líder incide en el aprendizaje grupal, y estas dos inciden en el comportamiento innovador) en la contrastación por regresión no es posible plantear la contrastación con ecuaciones de regresión lineal simple o múltiple

sin desconocer esas interacciones entrelazadas. Se acudió entonces al campo de las ecuaciones estructurales, utilizando el software AMOS 19 de IBM.

El software IBM SPSS Amos permite especificar, estimar, evaluar y presentar modelos para mostrar relaciones hipotéticas entre variables, fundamentalmente en SEM. Posibilita crear modelos con mayor precisión que mediante técnicas estadísticas multivariadas estándar y ofrece una interfaz gráfica de programación, además de una variedad de métodos para la importación de datos.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos, tanto de la validación de las encuestas, como del análisis CFA y del ajuste del modelo SEM.

CAPÍTULO 8:
CONTRASTE ESTADÍSTICO
Y HALLAZGOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 8

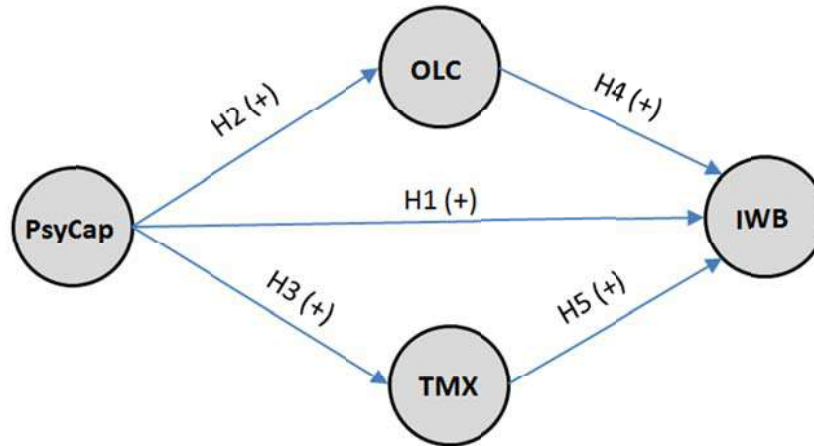
CONTRASTE ESTADÍSTICO Y HALLAZGOS EMPÍRICOS

8.1 Presentación

En este capítulo se presenta el contraste estadístico de las propuestas en el estudio (ver Figura 8-1), el cual se desarrolla observando las siguientes etapas:

- 1) Un Análisis Factorial sobre las dimensiones de los respectivos constructos, a manera de un Análisis Factorial Exploratorio (EFA, por sus siglas del término en inglés, *Exploratory Factor Analysis*) (Polit DF Beck CT, 2012), en el cual no dejamos libre el número de factores como en un EFA puro, sino que lo limitamos al número de variables o constructos involucrados. El resultado esperado del análisis es que todas las dimensiones de un mismo constructo ‘carguen’ (muestren su pertinencia estadística) en él y no en otros.
- 2) Un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA, por sus siglas del término en inglés, *Confirmatory Factor Analysis*), analizando la consistencia de las escalas, según el procedimiento recomendado por Fornell y Larcker (1981).
- 3) La contrastación, propiamente dicha, de las hipótesis planteadas, utilizando la metodología de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas del término en inglés, *Structural Equation Model*), siguiendo los procedimientos y los indicadores propios de esta técnica (Bollen, 1989a).
- 4) La contrastación de la condición de mediación de las variables propuestas para tal fin en el modelo, en este caso los constructos OLC y TMX.

Finalmente, dedicamos una sección de este capítulo a establecer y resumir los hallazgos o hechos estilizados, extraídos de los análisis anteriores.

FIGURA 8-1 ESQUEMATIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

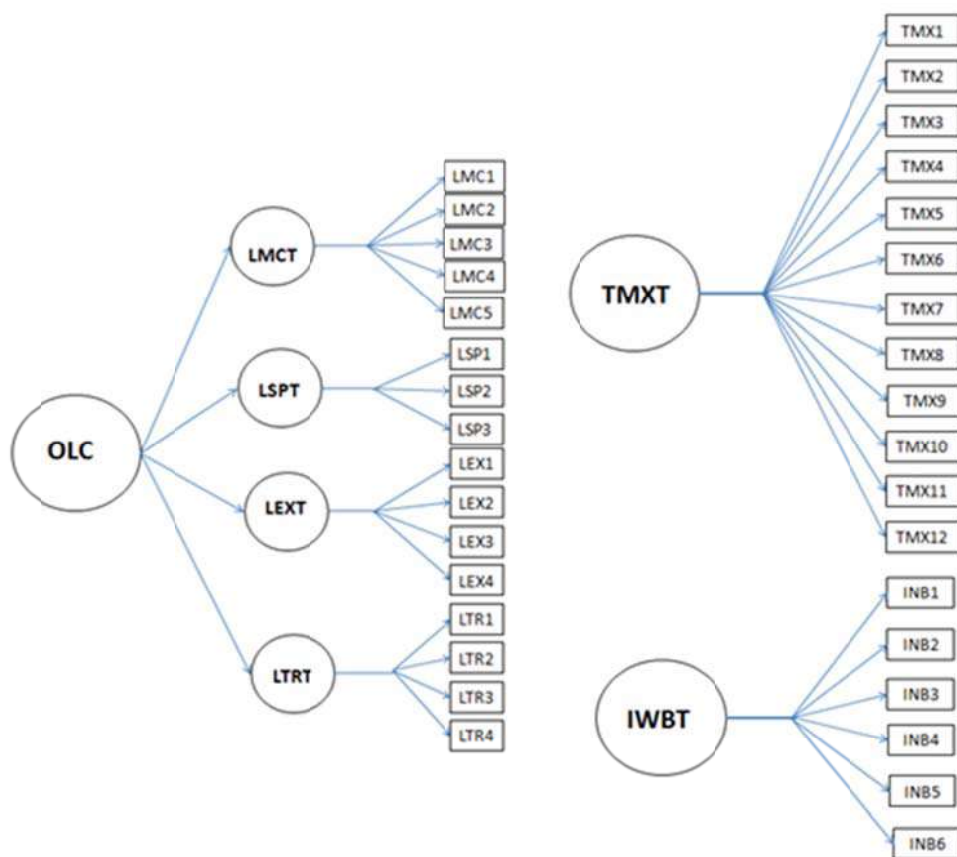
Fuente: Elaboración propia

8.2 Análisis Factorial

Como se mencionó en la sección anterior, el Análisis Factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con las variables de alta correlación entre sí y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros. La mayor discriminación en la agrupación de las variables en los factores se obtiene con la 'matriz de coeficientes rotados', en la cual los coeficientes de 'carga' de las variables se miden en la escala 0,000 a 1,000, estableciéndose mayor pertenencia entre más alto sea el valor de la carga'. En general se espera que las variables carguen con coeficientes superiores a 0,500 en su propio factor y menores en los demás (Polit DF Beck CT, 2012).

La Figura 8-2 presenta la composición de las dimensiones de los constructos relacionados con los colaboradores que son objeto del correspondiente Análisis Factorial.

FIGURA 8-2 DIMENSIONES DE LOS CONSTRUCTOS PARA EL ANÁLISIS FACTORIAL



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 8-1 muestra la salida del programa SPSS Statistics 20 con la matriz de 'cargas' de los sub-constructos, en este caso las dimensiones, hacia los componentes rotados, es decir los constructos; todo esto para las encuestas de los colaboradores, utilizando el Análisis de los componentes principales como método de extracción, y la Normalización Varimax con Kaiser como método de rotación.

Como se aprecia en dicha tabla, las variables o dimensiones han resultado asignadas según lo esperado. En efecto, las cuatro dimensiones del OLC (LMCT, LSPT, LEXT y LTRT) han 'cargado' en el factor F1, con lo cual se deduce que este corresponde al constructo OLC. Por su parte, la única dimensión del TMX (TMXT) ha cargado en el factor F2, con lo cual se

establece éste como el constructo TMX. Y la única dimensión del IWB (IWBT) ha quedado en el factor F3, que viene a ser, consecuentemente, el propio IWB.

TABLA 8-1 ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS DIMENSIONES DE LOS CONSTRUCTOS

Matriz de componentes rotados			
Variables	Componente		
	F1	F2	F3
IWBT	.111	.055	.983
LMCT	.797	.364	.130
LSPT	.813	.047	.042
LEXT	.756	.296	.149
LTRT	.696	.391	.090
TMXT	.442	.733	.055

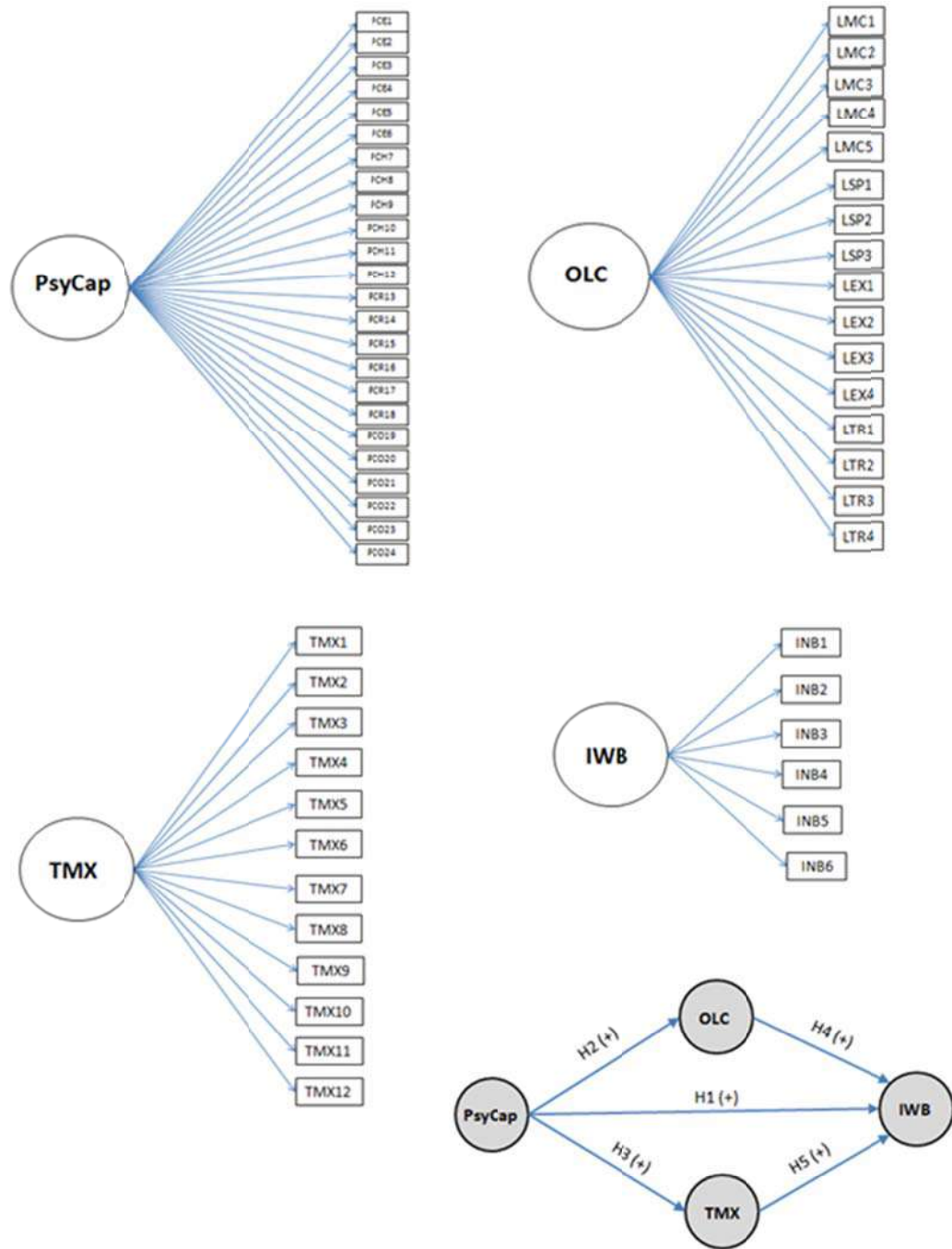
Fuente: SPSS 20: Salida de Análisis Factorial con los datos de las encuestas

Como las escalas que componen el cuestionario están plenamente validadas en la literatura, el análisis anterior establece la validez del mismo en cuanto a su traducción y a las respuestas de los colaboradores.

8.3 Análisis Factorial Confirmatorio, CFA

Como lo mencionamos anteriormente, utilizaremos el CFA para validar la consistencia (poder convergente, poder discriminante y confiabilidad) de las cuatro escalas empleadas en la investigación. Se trabaja fundamentalmente sobre las explicaciones de las varianzas entre las variables latentes o constructos y sus correspondientes variables observables o *items*, para realizar la validación de las consistencias mediante los indicadores apropiados. El punto de partida es el modelo con todos los *items*, que llamaremos Modelo Completo o Modelo 1 (ver Figura 8-3).

FIGURA 8-3 MODELO-1 COMPLETO: ITEMS Y CONSTRUCTOS

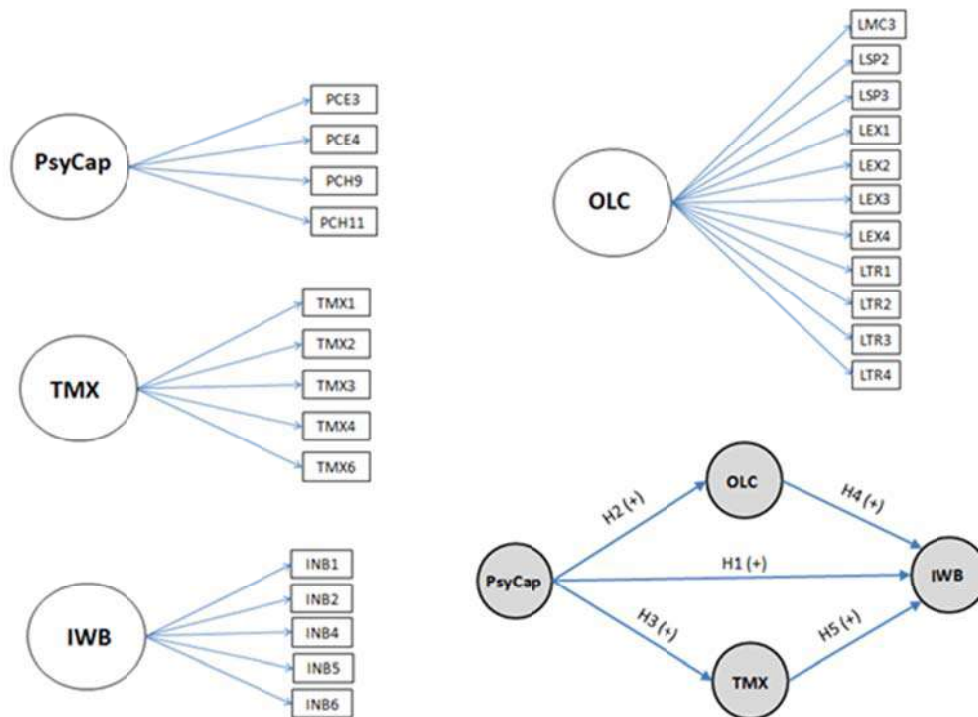


Fuente: Elaboración propia

Hay que anotar que en el diseño de las ecuaciones en SEM, cada pregunta o elemento o *item* de una escala se toma como dependiente del respectivo constructo o factor o variable latente. El procedimiento consiste en eliminar uno a uno (*step by step*) los *items* cuya varianza sea muy poco explicada por la varianza del factor (menos del 50%), lo que equivale a un coeficiente estandarizado de 'carga' de 0,7 (porque $0,7^2 = 0,49$ aproximadamente 50%). El objetivo de cada escala es obtener una varianza media explicada superior a 0,50 y en general superior a la covarianza con otros factores o constructos (Fornell y Larcker, 1981).

Siguiendo el procedimiento descrito llegamos al modelo reducido (Modelo 2), mostrado en la Figura 8-4, que valida el poder explicativo de las escalas empleadas en el estudio, ya que, siguiendo este procedimiento con AMOS 19, se obtuvieron los coeficientes de 'carga' que se muestran en la Tabla 8-2, para los *items* que lograron permanecer en el modelo, cumpliendo el requerimiento de presentar coeficientes de 'carga' superiores a 0,7.

FIGURA 8-4 MODELO-2 REDUCIDO: ITEMS Y CONSTRUCTOS



Fuente: Elaboración propia

En el Modelo 2 se han encontrado las Varianzas Medias de cada constructo mayores que 0,50 como se muestra en la columna *Mean Variance extracted* de la Tabla 8-3, lo cual significa que cada una de las escalas explica más del 50% de las variaciones de los *items* incluidos en ellas, validando su poder convergente, como lo sugieren Fornell y Larcker (1981), Jöreskog y Sörbom (1993) y Bagozzi y Yi (1998).

TABLA 8-2 CARGAS DE LOS ITEMS EN EL MODELO REDUCIDO

Estimate Standardized loads			
TMX1	<---	TMX	0,809
TMX2	<---	TMX	0,819
TMX3	<---	TMX	0,734
TMX4	<---	TMX	0,745
TMX6	<---	TMX	0,735
PCH11	<---	PSYCAP	0,731
PCH9	<---	PSYCAP	0,759
PCE4	<---	PSYCAP	0,859
PCE3	<---	PSYCAP	0,786
LMC3	<---	OLC	0,738
LSP2	<---	OLC	0,780
LSP3	<---	OLC	0,766
LEX1	<---	OLC	0,840
LEX2	<---	OLC	0,737
LEX3	<---	OLC	0,754
LEX4	<---	OLC	0,762
LTR1	<---	OLC	0,750
LTR2	<---	OLC	0,700
LTR3	<---	OLC	0,765
LTR4	<---	OLC	0,741
INB1	<---	IWB	0,851
INB2	<---	IWB	0,827
INB4	<---	IWB	0,774
INB5	<---	IWB	0,859
INB6	<---	IWB	0,893

Fuente: AMOS 19: Salida de Análisis de Correlaciones

Así mismo, las fiabilidades compuestas (columna *Reliability* de la Tabla 8-3) son, para todas las variables latentes o constructos, superiores al límite de condición ‘muy satisfactoria’, 0,70, para calificar la confiabilidad de los mismos, según Jackson (2007) (el límite ‘aceptable’ lo estima en 0,5). Confiabilidades

del 87%, 94%, 88% y 92% para las escalas de los constructos PsyCap, OLC, TMX y IWB permiten validar la confiabilidad de las mismas.

TABLA 8-3 VARIANZAS MEDIAS EXPLICADAS POR LAS ESCALAS

Variable	Mean Variance extracted	Reliability
PSYCAP	0,62	0,87
OLC	0,57	0,94
TMX	0,59	0,88
IWB	0,71	0,92

Fuente: Elaboración propia, a partir de las salidas de AMOS 19

También se ha logrado validar el poder discriminatorio de las escalas, como se aprecia en la Tabla 8-4, aunque la correlación entre las variables OLC y TMX parece un poco elevada, lo que no afecta de ningún modo la significancia estadística del modelo por posible co-linealidad, puesto que el planteamiento de las escalas en el mismo se hace de manera independiente y no multivariada. De todas maneras el punto lo dirimirémos al estudiar el efecto mediador de las variables en la sección 8-5.

TABLA 8-4 CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS

Correlations	Estimate	Corr sqr
PSYCAP <--> OLC	0,119	0,014
IWB <--> OLC	0,266	0,071
IWB <--> TMX	0,258	0,067
TMX <--> PSYCAP	0,078	0,006
IWB <--> PSYCAP	0,399	0,159
TMX <--> OLC	0,832	0,692

Fuente: AMOS 19: Salida de Análisis de Correlaciones y cálculo de *Corr sqr*

En efecto, los valores de Varianza Media para los constructos, o sea la porción combinada de los ítems que el constructo explica (0,62; 0,57; 0,59 y 0,719 para PsyCap, OLC, TMX y IWB respectivamente, en la columna *Mean Variance extracted* la Tablas 8-3), son superiores al cuadrado de los coeficientes de correlación (*Corr sqr* de la Tabla 8-4), como lo sugiere Chin (1998), con excepción del último valor.

8.4 Ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales, SEM

Como se puede observar, el Modelo completo (Modelo 1) contiene 58 *items*, mientras que el Modelo reducido (Modelo 2) contiene solo 25 *items*. Vamos a especificar paralelamente con los dos modelos para determinar si hay diferencias en sus ajustes, empleando el software AMOS 19 de IBM.

El primer examen consiste en comprobar la significancia estadística de los coeficientes de predicción (también llamados betas) que contienen cada una de las hipótesis; por ejemplo soportando la hipótesis H1 tendríamos la ecuación: $IWB = \alpha + \beta \text{ PsyCap} + \varepsilon$.

Una significancia de más del 99% (simbolizada con tres asteriscos, ***), por ejemplo establece que la probabilidad de que ese parámetro β , calculado con los datos de la investigación, sea cero, es de menos del 1%, lo cual significa que no se puede rechazar (se acepta) el parámetro arrojado por el modelo una vez se haya procesado. El nivel de significancia estadística normalmente aceptado para validar las hipótesis es del 95% (por ejemplo, Hoe, 2008), que corresponde a un valor absoluto del estadístico t mayor a 1,64.

En la Tabla 8-5 se puede observar que para los dos modelos todas la hipótesis se han probado con significancia estadística mayor al 90%, pero para el Modelo 1 se han probado todas las hipótesis (H1, H2, H3, H4 y H5) con una significancia estadística superior al 95%. Además todos los coeficientes han resultado positivos (signo +), lo cual prueba completamente el modelo propuesto para la contrastación que se presentó en la Figura 8-1.

TABLA 8-5 SIGNIFICANCIA Y AJUSTE DEL MODELO SEM

PARÁMETROS		MODELO 1	MODELO 2	RESULTADO
HIPÓTESIS	H1	0,84****	0,55****	Probada
	H2	0,22**	0,25***	Probada
	H3	0,22**	0,15*	Probada
	H4	0,14***	0,10***	Probada
	H5	0,10**	0,12***	Probada
AJUSTE	χ^2 / df	4,363	5,556	Aceptable (Modelo 1)
	RMSEA	0,081	0,095	Aceptable
	TLI	0,68	0,80	Aceptable
	CFI	0,70	0,83	Aceptable
	NFI	0,61	0,80	Aceptable

**** Significancia estadística mayor que 99,9% (0,1%) en dos colas

*** Significancia estadística mayor que 99% (1%) en dos colas

** Significancia estadística mayor que 95% (5%) en dos colas

* Significancia estadística mayor que 90% (10%) en dos colas

Fuente: Elaboración propia, a partir de las salidas del SEM en AMOS 19

En cuanto a los índices de bondad de ajuste del modelo SEM, nos basamos en aquellos empleados en la literatura (por ejemplo, Bollen, 1989a):

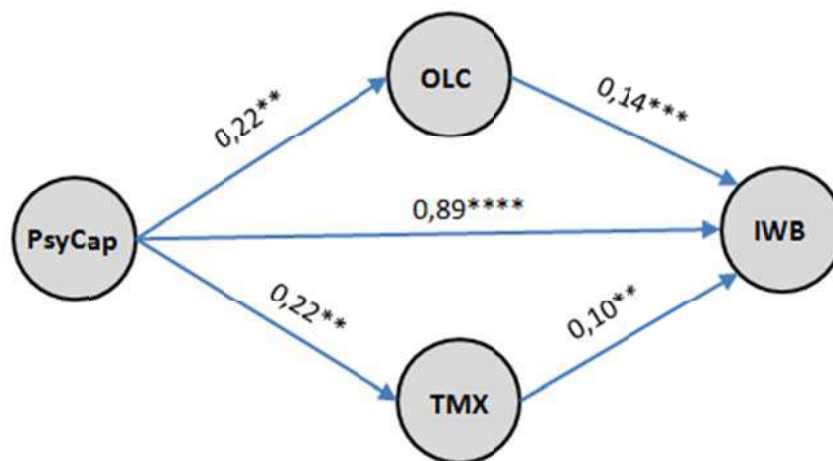
χ^2 / df : Es una medida de la centralidad de la distribución χ^2 (chi cuadrado), que sirve para comparar varianzas. Para Marsh y Hocevar (1985), son razonablemente aceptables valores entre 2 y 5.

RMSEA: Tiene a misma tendencia de medición del parámetro anterior, pero considerando el tamaño de la muestra. Son inaceptables valores superiores a 1,0; aceptables valores cercanos e inferiores a 0,080 y satisfactorios valores menores a 0,06 (Browne y Cudeck, 1993).

TLI, CFI, NFI: Son indicadores de relación de centralidades (complementos de excentricidades) entre el modelo óptimo y el original. Deberán, en principio ser superiores a 0,50, aunque no hay un límite inferior definido; entre más cercanos a 1,0, mejor (Bentler y Bonett, 1980; Bollen, 1989b; Bentler, 1990).

Como se aprecia en la Tabla 8-5, los valores 0,80; 0,83 y 0,80 para los parámetros TLI, CFI y NFI correspondientes al Modelo 2 ofrecen un mayor ajuste de centralidad que los correspondientes 0,68; 0,70 y 0,61 del Modelo 1. Sin embargo, los valores 4,363 y 0,081 para χ^2/df y RMSEA que arroja el Modelo 1 son mejores que los valores 5,556 y 0,095 para los mismos parámetros en el Modelo 2; es más el valor χ^2/df del Modelo 2 no sería aceptable. Por lo tanto, aceptaremos como resultado del SEM los parámetros del Modelo 1, que se muestra en la Figura 8-5.

FIGURA 8-5 CONFIRMACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DEL ESTUDIO



Hipótesis contrastadas sobre las relaciones entre los constructos PsyCap, OLC, TMX, IWB

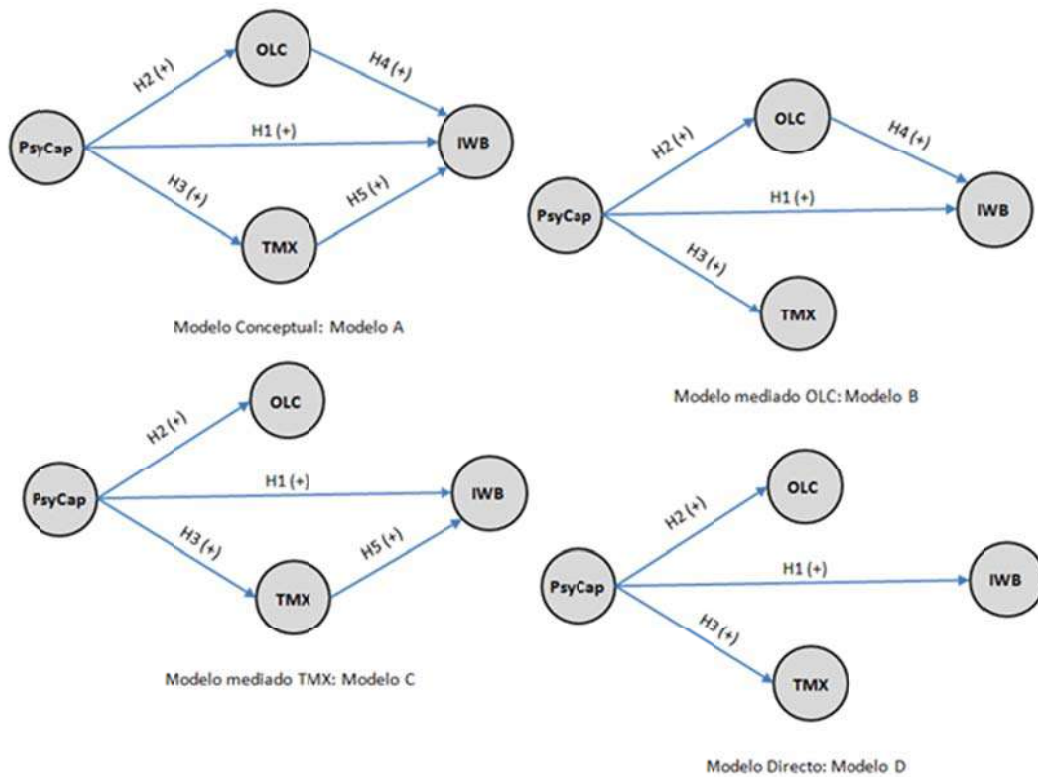
Fuente: Elaboración propia

En la siguiente sección analizaremos el contraste del papel mediador de las variables OLC y TMX.

8.5 Análisis de la Mediación de variables

En esta sección seguiremos los procedimientos recomendados por Baron y Kenny (1986) y Shrout y Bolger (2002), los cuales requieren la evaluación de los modelos conceptual o mediado y directo o no mediado. El ajuste de la mediación se califica comparando el parámetro χ^2 y los grados de libertad de cada modelo. Se acepta que la mediación opera significativamente si por cada unidad de diferencia en los grados de libertad entre los modelos mediado y no mediado se da una diferencia superior a 3,82 en los correspondientes valores del parámetro χ^2 (Shrout y Bolger, 2002).

FIGURA 8-6 MODELOS MEDIADOS Y DIRECTO



Fuente: Elaboración propia

Como nuestro modelo conceptual cuenta con dos variables mediadoras, podemos estudiar también la respuesta de los modelos en que solo actúe una variable mediadora. La forma de evadir la mediación de una variable es

suponer que la relación de su varianza con la de la variable dependiente es cero. La Figura 8-6 muestra los modelos que evaluaremos.

Los modelos de la Figura 8-6 se han procesado, cada uno en SEM, utilizando alternadamente los datos de Modelo 1 y Modelo 2, que se establecieron en la sección 8.3. De esta manera tenemos los resultados de ocho modelos, denominados Modelo IJ, donde I = 1 ó 2, y J = A, B, C ó D, según corresponda con las descripciones establecidas.

El resumen de las salidas de AMOS, en cuanto a significancia y ajustes para los modelos anteriores se muestra en la Tabla 8-6.

**TABLA 8-6 SIGNIFICANCIA Y AJUSTE DE MODELOS SEM
MEDIADOS Y DIRECTOS**

PARÁMETROS	MODELO 1A	MODELO 1B	MODELO 1C	MODELO 1D	MODELO 2A	MODELO 2B	MODELO 2C	MODELO 2D	
HIPÓTESIS	H1	0,84****	0,95****	0,90****	0,95****	0,55****	0,55***	0,56****	0,60****
	H2	0,22**	0,22***	0,22**	0,23***	0,25***	0,26***	0,15***	0,29***
	H3	0,22**	0,24**	0,22**	0,24**	0,15*	0,15*	0,26*	0,17**
	H4	0,14****	0,23****			0,10***	0,17****		
	H5	0,10**		0,19****		0,12***		0,20****	
AJUSTE	χ^2/df	4.36	4.36	4.36	4.37	5.56	5.55	5.55	5.60
	RMSEA	0,081	0,081	0,081	0,082	0,095	0,095	0,095	0,095
	TLI	0,68	0,68	0,68	0,67	0,80	0,80	0,80	0,79
	CFI	0,70	0,70	0,70	0,70	0,83	0,80	0,82	0,82
	NFI	0,61	0,65	0,65	0,64	0,80	0,80	0,80	0,79

**** Significancia estadística mayor que 99,9% (0,1%) en dos colas

*** Significancia estadística mayor que 99% (1%) en dos colas

** Significancia estadística mayor que 95% (5%) en dos colas

* Significancia estadística mayor que 90% (10%) en dos colas

Fuente: Elaboración propia, a partir de las salidas de los SEM en AMOS 19

Según la Tabla 8-6, mejoran los coeficientes de predicción para los modelos semi o no mediados en comparación con los modelos conceptuales (Modelo 1A y Modelo 2A), especialmente en el caso del Modelo 1B, que solo toma la mediación del constructo OL., y para el cual mejoran los coeficientes de

regresión o betas para las hipótesis H1, H3 y H4 (al para de 0,84****, 0,22** y 0,14*** a 0,95****, 0,24** y 0,23**** respectivamente) y el parámetro de ajuste NFI (pasando de 0,61 a 0,65). Pero lo que verdaderamente califica el papel de la mediación es el cumplimiento de la norma propuesta por Shrout y Bolger (2002), en el sentido de que su validación está dada por un cambio de más de 3,82 en el parámetro χ^2 por cada unidad de cambio en el parámetro grados de libertad (df). Para este análisis nos basamos en la Tabla 8-7

TABLA 8-7 AJUSTE DE LA MEDIACIÓN

PARÁMETRO	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	$\Delta\chi^2 / \Delta df$	AJUSTE DE MEDIACIÓN
MODELO 1A	6937,20	1590	BASE	BASE	0,00	
MODELO 1B	6939,67	1591	2,47	1	2,47	NO
MODELO 1C	6940,91	1591	3,71	1	3,71	NO
MODELO 1D	6962,63	1592	25,43	2	12,72	SI
MODELO 2A	1933,33	348	BASE	BASE	0,00	
MODELO 2B	1936,78	349	3,45	1	3,45	NO
MODELO 2C	1936,82	349	3,49	1	3,49	NO
MODELO 2D	1960,51	350	27,18	2	13,59	SI

Fuente: Elaboración propia, a partir de las salidas de los SEM en AMOS 19

Como se aprecia en la Tabla 8-7, los cálculos del parámetro calificador, $\Delta\chi^2 / \Delta df$, permiten establecer la significancia estadística de la mediación de los constructos OLC y TMX, pues en la comparación de los modelos directos (Modelo 1D y Modelo 2D) con sus respectivos modelos conceptuales (Modelo 1A y Modelo 2^a respectivamente), el parámetro calificador, con valores de 12,72 y 13,59 supera el límite inferior establecido de 3,82.

No se puede decir lo mismo de los modelos que presentan una sola variable mediadora (Modelos 1B, 1C, 2B y 2C) frente a los modelos conceptuales (Modelos 1A y 2A), pues en estos casos los correspondientes parámetros calificadores no superan el valor 3,82, lo que podría proponer que

con una sola variable mediadora sería suficiente para explicar el efecto mediado del PsyCap sobre el IWB. No obstante, los valores de tres de los modelos (1C, 2B y 2C) se antojan cercanos al límite (3,71; 3,43 y 3,49) lo cual podría prevenir aceptar la propuesta de una sola variable mediadora explicativa. En todo caso, si ello fuere posible, sería el Modelo 1B, en el que solo media el constructo OLC, el que presentaría un mayor soporte, con 2,47 de parámetro calificador, este sí bastante inferior al límite recomendado (3,82).

Como resultado general de esta sección obtenemos evidencia empírica el papel de mediación de los constructos OLC y IWB, es decir estos explican parte de la variación o efecto del PsyCap sobre el IWB.

8.6 Resumen de los Hallazgos Empíricos

De acuerdo con los contrastes estadísticos realizados en este capítulo, podemos afirmar que se han confirmado las cinco hipótesis propuestas por el modelo teórico formulado en el capítulo 6, y que son las siguientes:

H1: Existe una relación positiva entre el nivel de Capital Psicológico del líder y el Comportamiento Innovador del colaborador.

H2: El nivel de Capital Psicológico del líder se relaciona positivamente con la percepción de la Capacidad de Aprendizaje Organizacional por parte del colaborador.

H3: Existe una relación positiva entre el nivel de Capital Psicológico del líder y el Apoyo entre los miembros de su Equipo (TMX).

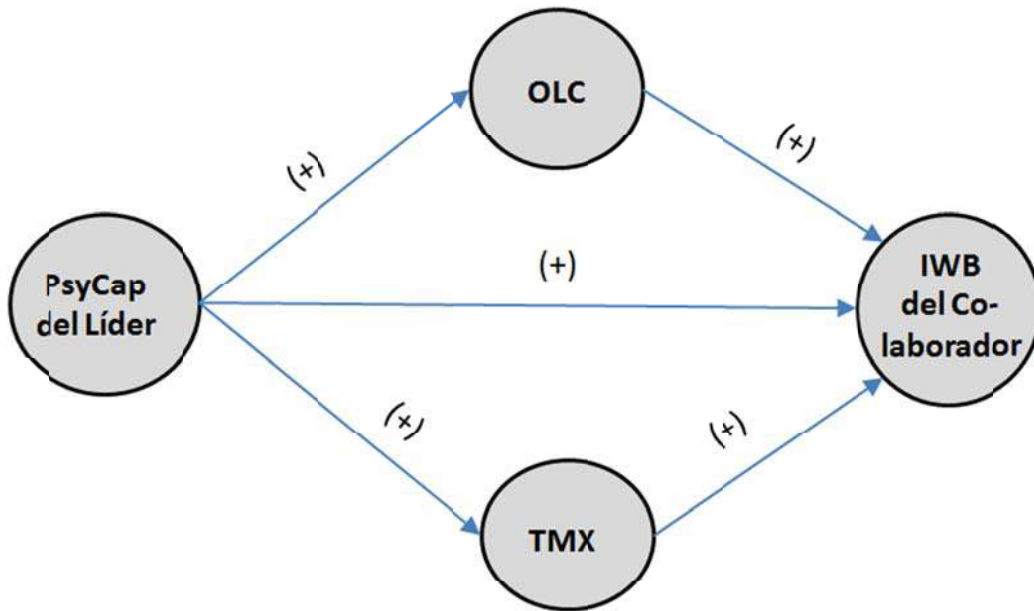
H4: Existe una relación positiva entre el la percepción de la Capacidad de Aprendizaje Organizacional y el Comportamiento Innovador del trabajador.

H5: Existe una relación positiva entre el Apoyo entre miembros del equipo (TMX) y el Comportamiento Innovador del trabajador.

Así mismo se ha contrastado evidencia empírica acerca de que *los constructos OLC y TMX median positivamente el efecto que el PsyCap del líder de un equipo ejerce sobre el IWB de los trabajadores en el equipo.*

Los anteriores hallazgos e sintetizan en la Figura 8-7.

FIGURA 8-7 HALLAZGOS EMPÍRICOS DEL ESTUDIO



Relaciones entre los constructos PsyCap, OLC, TMX y IWB

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 9:
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

9.1 Comentario Inicial

Trabajamos nuestra investigación con elementos de mucha actualidad, tanto en el campo académico como en el profesional. La literatura ha destacado el impacto que cada uno de ellos, el PsyCap (por ejemplo, Luthans, Youssef y Avolio, 2007a), la OLC (por ejemplo, Chiva y Alegre, 2005), el TMX (por ejemplo, Pundt et al., 2010) y el IWB (por ejemplo, Liu et al., 2011) tiene sobre el desempeño organizacional. Además hemos logrado establecer su relación teórica (capítulo 6) y empírica (capítulo 8).

El PsyCap parece erigirse como una novedad de la teoría (Luthans, Youssef y Avolio, 2007a), cuyo estudio debe lograr importantes aportaciones al desarrollo de la eficiencia del Recurso Humano en la organización (Walumbwa et al., 2011). Por su parte el IWB constituye una característica imprescindible para mantener y mejorar el desempeño de las organizaciones en general (por ejemplo, Amabile, 1988; Unsworth y Parker, 2003), y de los equipos de trabajo en particular.

El modelo propuesto por el estudio ha contrastado positiva y plenamente la relación entre los dos constructos anteriormente mencionados aportando, además, arroja evidencia empírica sobre el papel mediador que juegan la OLC y el TMX en esta relación positiva que presenta el PsyCap del líder con el IWB del colaborador en el equipo de trabajo.

En las siguientes secciones de este capítulo discutiremos sobre las aportaciones tanto de tipo académico como aplicativo o profesional que pueden relacionarse con la presente investigación. Así mismo consideraremos algunas limitaciones del mismo y comentaremos sobre posibles líneas de investigación en relación con el tema de estudio.

9.2 Aportaciones Académicas

En las últimas décadas el conocimiento sobre desempeño organizacional, ha evolucionado desde el paradigma conductual, basado en el modelo del Comportamiento Organizacional (por ejemplo, Luthans y Kreitner, 1975, 1985; Stajkovic y Luthans, 1997), hacia el paradigma cognitivo social, en ese caso el Comportamiento Organizacional Positivo (POB) (por ejemplo, Luthans, 2002a, 2002b; Wright, 2003; Luthans y Youssef, 2007; Luthans y Avolio, 2009). En este último paradigma cognitivo social se ubica el recientemente establecido constructo PsyCap (Luthans y Youssef, 2004; Luthans, Youssef y Avolio, 2007a). Nuestra investigación aporta la evidencia empírica de la relación positiva y muy significativa entre el PsyCap del líder y el Comportamiento Innovador del empleado, lo cual representa una contribución al conocimiento sobre manejo de los complejos procesos de los empleados en las organizaciones de hoy.

Específicamente, el PsyCap se prepone como un mecanismo antecedente para el impulso del potencial comportamiento innovador, tanto en forma directa como de manera mediada a través de los niveles percibidos de OLC (constructo de la organización) y de la calidad de TMX. En general, como se estableció en el capítulo 8, los resultados apoyaron la teoría impulsada por las hipótesis del estudio.

Cabe destacar el potencial económico que presenta el manejo del comportamiento humano en el trabajo, enfocando el desarrollo del PsyCap, debido, fundamentalmente a que este se cataloga como una variable 'como-de-estado' (Luthans y Youssef, 2007), y como tal es susceptible de modificarse (incrementarse) en el recurso humano dentro de la organización.

De los resultados se pueden establecer varias aportaciones teóricas. En primer lugar, en consonancia con la investigación emergente en la teoría cognitiva social, el PsyCap, la OLC y el TMX, tienen un efecto aditivo en su relación positiva sobre el IWB. Esto ofrece a los administradores y a las organizaciones oportunidades de incrementar el valor de sus empresas, oferta

basada en la evidencia de la actuación de los tres constructos mencionados sobre el IWB.

En segundo lugar, utilizando la investigación previa (Luthans, Youssef y Rawski, 2011; Scott y Bruce, 1995; Jerez-Gómez et al., 2005; entre otros), los resultados de este estudio sugieren que el conjunto ampliado de recursos psicológicos puede ser particularmente relevante para la potencialización del comportamiento innovador del empleado, en un marco de relaciones positivas y de ampliación de los repertorios de pensamiento y de acción. Esto confirma el sentido común, la sabiduría convencional de que los empleados son más creativos cuando se desenvuelven en un ambiente positivo y de mentalidad abierta.

En tercer lugar, esta investigación propone y proporciona evidencia empírica sobre la mediación parcial que ejercen la OLC y el TMX en el impacto que el PsyCap tiene sobre el IWB. De hecho, este hallazgo constituye una significativa aportación académica, pues pone de manifiesto la necesidad de potenciar los constructos intermedios para conseguir una mejor actuación del PsyCap sobre la innovación. Los objetivos de aprendizaje agencial que plantea la OLC, y un comportamiento de amplitud mental racional que promueve el TMX parecen ser críticos para la resolución eficaz de problemas y el comportamiento innovador en general. Así, el PsyCap, la OLC y el TMX, y su manera de relacionarse en el modelo contrastado representan un nuevo enfoque de conjunto para la construcción de tal comportamiento en los empleados, permitiendo el desarrollo sus dimensiones creativas y de su IWB en general.

En cuarto lugar, la contrastada relación positiva entre la calidad del TMX y el nivel de IWB corresponde a una especificidad de la teoría del intercambio social, a través de los mecanismos de apoyo organizacional percibido (POS) (Bishop et al., 2005) y de cohesión y generación de confianza (Calnan y Rowe, 2007). Nuestra investigación contribuye a la validación de estos mecanismos desde la aportación de evidencia empírica sobre la relación entre las dos variables mencionadas.

Un quinto aporte de nuestra investigación lo constituye el hecho de haber contrastado empíricamente la relación positiva entre el TMX y el IWB. Esta relación había sido sugerida y defendida teóricamente por Scott y Bruce (1994) en el trabajo que significó la primera utilización de su escala de medición de IWB, pero finalmente resultó ser la única de ocho hipótesis que no lograron validar. Apuntamos que nuestro estudio utilizó esa misma escala de Scott y Bruce (1994) para medir la variable IWB. Consideramos que la principal diferencia en la metodología de los dos trabajos consistió en que en el estudio de Scott y Bruce (1994) la observación del IWB la realizó el mismo individuo, mientras que en nuestro caso la realizó el líder o coordinador de su equipo de trabajo, con lo que pretendíamos una calificación más objetiva del comportamiento observado, evitando el potencial sesgo de la auto-calificación.

9.3 Aportaciones Profesionales

9.3.1 Desempeño, Innovación y PsyCap

Como se apuntó en el capítulo 5, las empresas innovadoras, que acceden al mercado de manera más rápida y eficiente que los competidores, mejoran significativamente su posición competitiva (Prahalad y Hamel, 1990; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995).

Sin embargo las empresas libran otra puja, la competencia por la incorporación de talento, lo que señala la importancia que cobra este recurso en la actualidad; ello se muestra en las formas que se esgrimen para la atracción de individuos talentosos, que incluyen el diseño del trabajo, los beneficios especiales otorgados, el crecimiento personal, las oportunidades de mejoramiento, los programas de estilo de vida y otros varios beneficios (Barnett y Hal, 2001; Olson, 2003; Johnson, 2004; Lance, 2005). No cabe duda que atraer a la organización recurso humano que pueda reunir y exceder los requerimientos de desempeño en el muy competido ambiente empresarial actual está siendo cada vez más difícil (Goodwin, 2005; Wilkinson, 2005), al punto de haberse configurado un capítulo temático sobre el énfasis en la relación de ajuste individuo-organización (Ng y Burke, 2005; Trank et al., 2002).

Pero el talento también se puede descubrir al interior de la empresa. Encontrarlo y desarrollarlo como un recurso interno resultaría en una ventaja competitiva. En este sentido, el mayor conocimiento de las relaciones entre variables que tienen que ver con el talento y el desempeño del recurso humano resulta de mucha utilidad para las empresas y las organizaciones. Dentro de esta característica, es innegable la gran importancia que significa contar con colaboradores que muestren altos niveles de comportamiento innovador, puesto que esta característica es de mucho valor para la empresa (Prajogo y Ahmed, 2006; Berson et al., 2008) Por lo tanto, conocer cómo se relaciona esta característica con otros constructos del comportamiento organizacional, grupal e individual, consideramos que amplía la frontera del campo de aplicación práctica; veamos:

La relación positiva y muy significativa entre el PsyCap del líder y el IWB del colaborador, que encontramos en esta investigación, se puede aprovechar en favor de las empresas que busquen mejorar su nivel de innovación, bien sea por la vía de la selección de individuos para ocupar sus puestos de mandos medios y superiores, empleando la escala de medición del PsyCap, PCQ (Luthans, Yusef y Avolio, 2007) en sus pruebas psicométricas de selección, o bien desarrollando en ellos su potencial nivel de PsyCap, actividad que Luthans, Avey, Avolio, Norman y Combs (2006) que han sugerido posible.

9.3.2 Innovación, OLC y TMX

Conociendo, ahora, la influencia mediadora positiva que los niveles de TMX y de OLC ejercen en la relación, también positiva, entre el PsyCap y el IWB, se establece una guía de actuación para las empresas. En este sentido, no solo el desempeño y la eficiencia, como objetivos terminales, son impactados positivamente por los niveles de OLC en la organización (Senge, 1990a) y de TMX en los equipos de trabajo (Seers, 1989 y Seers et al., 1995), sino que su influencia se da, también, sobre un elemento específico, importante impulsor del desempeño, el IWB. Ello permitiría a las organizaciones la posibilidad de prescribir *inputs* para efectos más focalizados: si una organización decidiese mejorar su desempeño, pero impulsando específicamente la innovación, debería incentivar el IWB de sus empleados, y

para ello debería incrementar el PsyCap y también los niveles de OLC y TMX. Esta información resulta útil, tanto a la gerencia de la empresa como a los líderes de los equipos de trabajo.

El incremento del nivel de OLC es, primordialmente, una tarea de la gerencia, la cual debe reconocer la importancia del aprendizaje, debe desarrollar una cultura de adquisición, creación y transferencia de conocimientos (Garvin, 1993; Nonaka yTakeuchi, 1995) y debe articular una visión estratégica del aprendizaje, colocándolo como un elemento central de la misma (Ulrich et al., 1993; Hult y Ferrell, 1997). Así mismo la gerencia debe llevar sistemáticamente a la organización y a sus miembros hacia una identidad común (Senge, 1990; Sinkula, 1994), y debe propiciar un clima de apertura y experimentación, permitiendo que el conocimiento sea constantemente renovado, ensanchado y mejorado (Senge, 1990; Slocum et al., 1994; Sinkula, 1994), así como la transferencia e integración de conocimientos (Cohen y Levinthal, 1990; Szulanski, 1996) y la comunicación entre los (Kofman y Senge, 1993; Nicolini y Meznar, 1995).

Para buscar los altos niveles calidad de TMX, variable que también opera como un mediador de la influencia del PsyCap sobre el IWB, la organización debería soportarse en la actuación del líder.

Adicionalmente al conocimiento sobre la incidencia del TMX en la eficiencia del equipo (Weick y Roberts, 1993) y en su desempeño (Marks et al, 2001), se conoce ahora que el TMX actúa como un catalizador de la influencia del PsyCap sobre el IWB. La organización debería buscar esta característica a través del líder, quien, dada su cercanía a los trabajadores del equipo, debería propiciar la proximidad de las relaciones entre sus miembros; con ello buscaría implicaciones positivas en la actitud del empleado y en su comportamiento en el trabajo (Ilgen, 1999). El líder debe propiciar la comunicación entre los individuos (Eisenhardt y Martin, 2000), garantizando que sea eficiente, concisa y oportuna (Cronin y Weingart, 2007; Apker y Propp, 2006); también debe promover la participación de los integrantes del equipo en las decisiones de grupo (Edmondson, 1999) y recombinar los conocimientos existentes para

resolver problemas complejos (Bunderson y Sutcliffe, 2002; Hoegl y Gemuenden, 2001).

Otro elemento que debe cuidar el líder, en el propósito de incrementar la calidad del TMX, es el compromiso del trabajador con el equipo, incentivando la lealtad (Cropanzano y Mitchell, 2005) y el proceso de reciprocidad (Liden et al., 2000) de sus miembros, haciendo uso de la teoría del intercambio social. En esto es importante la identificación del trabajador con el equipo, es decir que sienta que juega un rol específica en él y que tiene en ello el reconocimiento de sus pares (Seers et al., 1995). Y, finalmente, el líder habrá de asegurar la identificación de metas, tanto las individuales (Wegge y Haslam, 2005), como las del equipo en su conjunto (Chen et al., 2005; Rate et al., 2007) y la cohesión del equipo (Sewell, 1998; Loughry y Tosi, 2008).

9.4 Limitaciones del Estudio y Futuras Investigaciones

Comencemos por mencionar que las encuestas del estudio se realizaron en una organización lo suficientemente específica para evitar problemas de contaminación de cultura empresarial, pero suficientemente abierta, como para permitir la coexistencia de diferentes niveles de variables en la misma. Así mismo, y aunque el cuestionario tiene la guía para desarrollarlo personalmente, se prefirió disponer de encuestadores entrenados en la temática para facilitar las respuestas de cada encuestado. También, tratando de evitar el sesgo de percepción, el coordinador o líder de cada equipo calificó la escala IWB para cada colaborador que se encuestó, mientras que este contestó los cuestionarios de correspondientes a OLC y TMX.

Ahora bien, el hecho de tratar de controlar los efectos ambientales heterogéneos que impondría al mezcla de entidades en la observación, podría limitar la extensión de la validez de los hallazgos, debido al grado de especificidad en cuanto al tipo de organización y a la cultura regional. Futuras investigaciones podrían extender en forma robusta la validez del estudio, replicándolo en otro tipo de organizaciones (empresas manufactureras, por

ejemplo) y en otras culturas (otras ciudades, pero fundamentalmente otros países).

No obstante que la contrastación del modelo ha validado la prueba teórica de su construcción, el efecto que el estudio de corte transversal tiene sobre los hallazgos de la investigación podría cuestionar su validez intertemporal. Futuras investigaciones podrían validar el modelo con una misma muestra en momentos distintos; de esta manera se depuraría el sesgo de distorsión ambiental, y aún sería mejor hacerlo introduciendo en lo posible cambios en alguna de las variables, preferiblemente el constructo PsyCap, del que existe evidencia de poder incrementarse mediante entrenamiento (Luthans, Avey, Avolio, Norman, y Combs, 2006), dada su condición de variable 'como-de-estado' (Luthans y Youssef, 2007). De todas maneras, las repeticiones de este estudio que aprovechen diseños longitudinales deberían trabajar modelos de crecimiento, donde los participantes tengan el tiempo suficiente para desarrollar su PsyCap.

Se propone involucrar, en futuros estudios, la medición del PsyCap de los colaboradores, tanto para reafirmar la premisa desarrollada por otros investigadores en el sentido de que el PsyCap de líder influye positivamente en el PsyCap de los colaboradores (Avolio, y Luthans, 2006; Luthans, Youssef y Avolio, 2007b; Walumbwa et al. 2011), como también para incluirla y evaluar su impacto en nuestro modelo.

Un resultado específico de nuestro estudio, la relativamente alta correlación entre los constructos OLC y TMX permite proponer futuras líneas de investigación alrededor de esta relación, para probarla o rechazarla en otros contextos empresariales y culturales.

En las relaciones entre la variable independiente, las variables mediadoras y la variable dependiente de nuestro modelo se ubican una serie de mecanismos argumentados por varios autores, pero que se sugiere validarlos y valorar su impacto en relación con nuestro modelo. Por ejemplo, las relaciones del compromiso organizacional con el intercambio de conocimiento y la OLC (Kalman et al. 2002; Kane et al., 2005; Cabrera et al., 2006); y también

las relaciones de confianza, cohesión y TMX (Gruenfeld et al., 1996; Kane, Argote y Levine, 2005), y de recursos relacionales, TMX y IWB (Espinosa et al., 2007; Reagans et al., 2005; Staats et al., 2011).

No obstante la discusión previa, consideramos que nuestro estudio, inserto en la investigación actual sobre el comportamiento organizacional y la Psicología Organizacional Positiva, constituye un aporte a la Teoría de Recursos y Capacidades, al contrastar y confirmar mecanismos de interacción entre importantes constructos (PsyCap, OLC, TMX y IWB) del desempeño en las organizaciones.

ANEXOS

ANEXO 1 - ACUERDOS Y PERMISOS

ACUERDO CON MIND GARDEN (Traducción y uso de la escala PCQ24)



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material for his/her thesis or dissertation research:

Instrument: Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ)

Authors: Fred Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey.

Copyright: 2007 Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) Fred L. Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey. All right reserved in all media.

Three sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

© 2007 Fred Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey. All rights reserved in all media.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

For Dissertation and Thesis Appendices:

You cannot include a copy of the entire instrument in your thesis or dissertation; however you can use up to three sample items. Academic committees understand the requirements of copyright and are satisfied with sample items for appendices and tables. For customers needing permission to reproduce three sample items in a proposal, thesis, or dissertation the following page includes the permission form and reference information needed to satisfy the requirements of an academic committee.

Putting Mind Garden Instruments on the Web:

If your research uses a Web form, you will need to meet Mind Garden's requirements by following the procedure described at <http://www.mindgarden.com/how.htm#instrumentweb>.

All Other Special Reproductions:

For any other special purposes requiring permissions for reproduction of this instrument, please contact info@mindgarden.com.

Translation Agreement Number TA-345
 Psychological Capital Questionnaire (PCQ) – Self Form Only - All 24 Items – Spanish
 Requestor/Translator: Guillermo Buenaventura



Permission Agreement for Research Edition Use and Translation

Agreement Requested: May 13, 2013
 Invoice Number: N/A
 Invoice Date: N/A

Translation Agreement Number: TA-345
 Translation Agreement Number assigned: May 16, 2013

Guillermo Buenaventura
 Universidad Icesi
 Calle 18 122-136
 Cali, Colombia

buenver@icesi.edu.co
 Universidad de Valenola

IMPORTANT: UPON COMPLETION OF YOUR TRANSLATION PLEASE SEND TWO ELECTRONIC COPIES (MS WORD AND PDF) TO MIND GARDEN (info@mindgarden.com).

In response to your request of May 13, 2013, upon concurrent receipt by Mind Garden, Inc., of two copies of this signed Research Edition Translation Agreement, permission is hereby granted to you to perform a Research Edition Translation of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ) – Self Form Only – All 24 Items into Spanish for research use only within your Research. Reproductions will be made within one year's time and you may reproduce the number of copies that you purchased as translated only. This Research Edition Translation Agreement shall automatically terminate on May 18, 2014 or upon violation of this Agreement including, but not limited to, failure to pay the Reproduction Fee or by failure to sign and return two copies of this Agreement within 60 days from May 16, 2013. Mind Garden will send you back one of the signed copies, signed by a Mind Garden representative for your records.

The permission for use and translation granted hereunder is specifically limited as specified in this agreement.

The permission for use and translation granted hereunder shall be for research use of printed material only. The permission for use and translation granted hereunder specifically excludes the right to reproduce translated materials in a publication.

This Use and Translation Agreement shall be subject to the following conditions:

Any material translated must contain the following credit lines:

*Research Edition Translation TA-345 Psychological Capital Questionnaire (PCQ) – Self Form Only – All 24 Items performed by Guillermo Buenaventura on this date _____ Translated into Spanish and reproduced by special permission of the Publisher Mind Garden, Inc. www.mindgarden.com from Psychological Capital Questionnaire by Fred L.uthans, Bruce J. Avolio & James A. Avey. Copyright © 2007 by Fred L. Luthans, Bruce J. Avolio & James A. Avey. All rights reserved in all media. Further reproduction is prohibited

Translation Agreement Number TA-345
 Psychological Capital Questionnaire (PCQ) – Self Form Only - All 24 Items – Spanish
 Requestor/Translator: Guillermo Buenaventura

without the Publisher's written consent. Published by Mind Garden, Inc. www.mindgarden.com"

None of the materials may be sold or used for purposes other than those stated above, including, but not limited to, any commercial or for-profit use. Commercial and/or for-profit use of the translated Psychological Capital Questionnaire is specifically excluded from the permission granted herein. Upon completion of this research project you agree to destroy the copies printed except for the few needed specifically for your research records.

Two electronic copies (one Microsoft Word file and one Adobe pdf file) of any material translated and reproduced will be sent to the Mind Garden, Inc., info@mindgarden.com, immediately after its completion to indicate that the appropriate credit line has been used and for Mind Garden, Inc. use. This Agreement shall be voided if a copy of the material is not received within sixty days of signature by a Mind Garden representative.

Research Edition Translation Instruments may not appear in full in any form of public media (including dissertations or theses). Please notify the Permissions Specialist at Mind Garden, Inc. (info@mindgarden.com) regarding further permission if you wish to utilize sample items from the translated instrument for publication purposes.

Mind Garden shall not be responsible for the use or misuse of the materials or services licensed under this permission contract. The customer/user assumes all responsibility for use or misuse of the same. Unless expressly agreed to in writing by Mind Garden, all materials and services are licensed without warranty, express or implied, including the implied warranties of merchantability and fitness for a particular purpose. Refund of contract fees at Mind Garden's sole option is the sole and exclusive remedy and is in lieu of actual, consequential, or incidental damages for use or misuse of Mind Garden's materials and services and in no event shall Mind Garden liability exceed the contract fees of license of said materials and services.

The number of copies of the translated instrument may be reproduced under the permission model previously purchased. If you wish to reproduce additional copies, contact the Permissions Specialist at Mind Garden in writing regarding further permission and fee information.

Guillermo Buenaventura and any and all associated entities agree that the Psychological Capital Questionnaire as translated by Guillermo Buenaventura is a derivative work of the Psychological Capital Questionnaire and hereby assigns all right, title, and interest in any such derivative work in perpetuity to Mind Garden, Inc. or as directed by Mind Garden, immediately upon completion and without further consideration.

Guillermo Buenaventura
 buenver@icesi.edu.co

I Agree To The Above Conditions

ANEXO 2 - INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN EN CALI

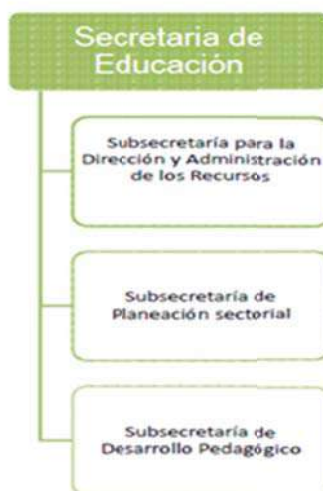
Misión.

"El Municipio de Santiago de Cali, como ente territorial, genera las condiciones necesarias para la oportuna prestación de los servicios públicos y sociales, a través de la planificación del desarrollo económico, social, ambiental y del territorio y, de la administración efectiva de los recursos, propiciando la participación ciudadana en la gestión pública, el ejercicio de los derechos y deberes constitucionales y la convivencia pacífica de sus habitantes, con el fin de mejorar su calidad de vida".

Visión.

"Nuestros esfuerzos en los próximos cuatro años estarán encaminados a transformar a Cali en un municipio donde los derechos de la gente sean lo primero; en una gran metrópoli internacional competitiva, la Capital del Pacífico Latinoamericano. También, a convertir a Cali en un municipio – región feliz, que enaltece la vida por medio de la confianza, unido, saludable y en paz, que revive la tolerancia y la convivencia pacífica, eje de ejemplo de desarrollo nacional, regional y local, que aprovecha sus recursos naturales de manera sostenible, su biodiversidad, biotecnología y posición geoestratégica, y que potencia para el beneficio de los habitantes su condición de ser una ciudad donde se hacen realidad las ideas y proyectos colectivos generadores de desarrollo humano y rentabilidad financiera, se fortalece la identidad cultural del Pacífico y de otras regiones del país, se garantizan los derechos humanos y reivindicaciones étnicas y territoriales y se desarrolla en armonía, equidad y equilibrio la zona rural y urbana. Para lograrlo, no limitaremos la acción ciudadana, sino que la estimularemos y la apoyaremos, porque nuestra visión es que Cali sea una ciudad equitativa, amable, competitiva y segura".

Organigrama General.



Listado de Instituciones Oficiales de Enseñanza Secundaria en Cali.

AGUSTIN NIETO CABALLERO	GABRIEL GARCIA MARQUEZ	LIBARDO MADRID VALDERRAMA
ALBERTO CARVAJAL BORRERO	GABRIELA MISTRAL	LICEO DEPARTAMENTAL
ALFONSO LOPEZ PUMAREJO	GOLONDRINAS	LOS ANDES
ALFREDO VASQUEZ COBO	GUILLERMO VALENCIA	LUIS FERNANDO CAICEDO
ALVARO ECHEVERRI PEREA	HERNANDO NAVIA VARON	LUZ HAYDEE GUERRERO
ANTONIO JOSE CAMACHO	HUMBERTO JORDAN MAZUERA	MANUEL MARIA MALLARINO
BARTOLOME LOBOGUERRERO	INCOLBALLET	MARICE SINISTERRA
BOYACA	INEM JORGE ISAACS INDUSTRIAL	MONSEÑOR RAMON ARCILA
CARLOS HOLGUIN LLOREDA	ISAIAS GAMBOA	MONTEBELLO
CARLOS HOLGUIN MALLARINO	JESUS VILLAFANE FRANCO	MULTIPROPOSITO
CARLOS HOLMES TRUJILLO	JOAQUIN DE CAICEDO Y CUERO	NAVARRO
CELMIRA BUENO DE OREJUELA	JOSE ANTONIO GALAN	NORMAL SUPERIOR FARALLONES
CIUDAD CORDOBA CALI	JOSE HOLGUIN GARCES	NORMAL. SUPERIOR SANTIAGO DE CALI
CIUDAD MODELO	JOSE MANUEL SAAVEDRA GALINDO	NUEVO LATIR
CIUDADELA DESEPAZ	JOSE MARIA CARBONELL	PANCE
COMERCIAL CIUDAD DE CALI	JOSE MARIA VIVAS BALACAZAR	PEDRO ANTONIO MOLINA
COMUNA 17	JUAN DE AMPUDIA	PICHINDE
CRISTOBAL COLON	JUAN PABLO II	POLITECNICO MUNICIPAL DE CALI
DIEZ DE MAYO	JUAN XX III	RAFAEL NAVIA VARON
DONALD RODRIGO TAFUR	JUANA DE CAICEDO Y CUERO	REPUBLICA DE ARGENTINA
EL DIAMANTE	JULIO CAICEDO Y TELLEZ	REPUBLICA DE ISRAEL
EL HORMIGUERO	LA ANUNCIACION	RODRIGO LLOREDA CAICEDO
EUSTAQUIO PALACIOS	LA BUITRERA	SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE
EVA RIASCOS PLATA	LA ESPERANZA	SANTA FE
EVARISTO GARCIA	LA LEONERA	SANTA CECILIA
FELIDIA	LA MERCED	SANTA LIBRADA
FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	LA PAZ	SANTA ROSA
FRANCISCO JOSE LLOREDA	LAS AMERICAS	SANTO TOMÁS(CASD)

SIETE DE AGOSTO
SIMON RODRIGUEZ
VEINTE DE JULIO
VICENTE BORRERO COSTA
VILLA DEL SUR
VILLACARMELO
VILLACOLOMBIA
POTREROGRADE

Fuente de la información del Anexo 2: Secretaría de Educación de Cali

ANEXO 3 - CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN



Encuesta de Investigación en Administración

Universidad Icesi

2011

REF-	CÓDIGO
1. GRUPO ENCUESTADOR	<input type="checkbox"/>
Integrantes: _____	

2. EQUIPO DE TRABAJO ENCUESTADO	<input type="checkbox"/>
Coordinador: _____	<input type="checkbox" value="1"/>
Colaboradores: _____	<input type="checkbox" value="2"/>
_____	<input type="checkbox" value="3"/>
_____	<input type="checkbox" value="4"/>
_____	<input type="checkbox" value="5"/>
_____	<input type="checkbox" value="6"/>
_____	<input type="checkbox" value="7"/>
INSTITUCIÓN _____	
SECCIÓN _____	
FECHA _____	

3. ECUESTADO _____

1

4. GÉNERO _____ 1- HOMBRE, 2- MUJER

5. EDAD _____ años

6. ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN años

7. FORMACIÓN ACADÉMICA _____ 1-INEXISTENTE, 2-BÁSICO, 3-MEDIO, 4-SUPERIOR

Solo para el COORDINADOR [1]:

9. EDUCACIÓN ESPECÍFICA EN ADMINISTRACIÓN O GERENCIA 1- SÍ, 2- NO

10. TIEMPO EN EL CARGO DE COORDINADOR/LÍDER AÑOS

11. NÚMERO DE MIEMBROS DEL EQUIPO

12. NÚMERO DE MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN

13. EDAD DE LA INSTITUCIÓN AÑOS

Nota: Se omiten las preguntas de la escala PsyCap, honrando el acuerdo con Mind Garden.

“Establezca su grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación...”

Sobre el COLABORADOR No.

2

INB-

1. El colaborador busca nuevas tecnologías, procesos, técnicas, y/o ideas de proyectos

Completamente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2. El colaborador genera ideas creativas

Completamente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. El colaborador promueve y defiende sus ideas ante los demás

Completamente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. El colaborador indaga y define los fondos necesarios para implementar nuevas ideas

Completamente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5. El colaborador desarrolla planes adecuados y organiza una agenda para la implementación de nuevas ideas

Completamente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6. El colaborador es innovador

Completamente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Completamente de acuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. ECUESTADO _____

2

4. GÉNERO _____ 1- HOMBRE, 2- MUJER5. EDAD _____ años6. ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN años7. FORMACIÓN ACADÉMICA _____ 1-INEXISTENTE, 2-BÁSICO, 3-MEDIO, 4-SUPERIOR

Solo para el COLABORADOR [2,3,4,5,6]:

8. TIEMPO DE TRABAJO CON EL COORDINADOR/LÍDER AÑOS***“Establezca su grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación...”***

L.MC-

1. El coordinador del equipo involucra frecuentemente a su personal en importantes procesos de decisión

en 1 2 3 4 5 6 7 de

2. El aprendizaje de un profesor es considerado más una inversión, que un gasto

en 1 2 3 4 5 6 7 de

3. La directiva de la institución mira favorablemente el hacer cambios en cualquier área para adaptarse o mantenerse al frente de nuevas situaciones que se presenten en el ambiente organizacional

en 1 2 3 4 5 6 7 de

4. La capacidad de aprendizaje de los profesores es considerada un factor clave en esta institución

en 1 2 3 4 5 6 7 de

5. En esta institución, las ideas innovadoras que funcionan son recompensadas

en 1 2 3 4 5 6 7 de

L.SP-

1. Todos los profesores integrantes del equipo tienen un conocimiento general acerca de los objetivos de este equipo y de la institución.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

2. Todas las partes que conforman la institución (departamentos, secciones, equipos de trabajo, e individuos) están conscientes de cómo contribuir a alcanzar los objetivos generales.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

3. Todas las partes que conforman la institución están interconectadas, trabajando juntas de una manera coordinada.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

L.EX-

1. Esta institución promueve la experimentación y la innovación como una manera de mejorar los procesos de trabajo

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

2. Este equipo sigue lo que están haciendo otros equipos e instituciones en el sector, adoptando técnicas y prácticas que cree son útiles e interesantes.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

3. Las experiencias e ideas provistas por fuentes externas (asesores, firmas practicantes etc.) son consideradas como un instrumento útil en el aprendizaje en este grupo de trabajo.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

4. Parte de la cultura de este equipo y de la institución es que los profesores puedan expresar sus opiniones y hacer sugerencias respecto a los métodos y procedimientos establecidos para la realización de tareas.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

L.TR-

1. Errores y fallas son siempre discutidos y analizados en este equipo de trabajo, en todos los niveles.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

2. Los profesores tienen la oportunidad de hablar entre ellos acerca de nuevas ideas, programas y actividades que puedan ser de utilidad para el equipo y para la institución.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

3. En esta institución, el trabajo en equipo es la forma en que se trabaja usualmente.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

4. La institución tiene instrumentos (manuales, bases de datos, archivos, rutinas organizacionales, etc.) que permiten que lo que se ha aprendido en situaciones pasadas permanezca vigente aun cuando los profesores no sean los mismos.

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

“Establezca su grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación...”

TMX-

1. Los compañeros de trabajo en este equipo me ayudan a aprender nuevas formas de hacer las cosas en el trabajo

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

2. Los compañeros de trabajo en este equipo confían en que estaré a la altura de las expectativas de mi trabajo

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

3. Sugiero a mis compañeros en este equipo maneras de mejorar la forma de las hacer las cosas, sin que eso les cause problemas o incomodidades

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

4. Cuando me equivoco en algo, mis compañeros me lo dicen con total naturalidad y sin ningún temor de que me pueda ofender

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

5. Cuando mis compañeros de trabajo hacen algo mal, yo se los digo con total naturalidad, sin ningún temor de que se puedan ofender

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

6. Mis compañeros de trabajo en este equipo reconocen mi potencial profesional

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

7. Mis compañeros de trabajo en este equipo entienden mis problemas

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

8. Tengo mucha flexibilidad cuando se trata de intercambiar turnos, horas de trabajo o tareas con mis compañeros de trabajo

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

9. Usualmente, cuando no puedo hacer algo o tengo un problema, pido ayuda a mis compañeros

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

10. Por lo general, cuando un compañero de trabajo en este equipo no sabe hacer algo o tiene un problema, le ofrezco mi ayuda

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

11. Si un compañero está saturado de trabajo, por lo general le ofrezco ayuda, aún sabiendo que esas tareas no me corresponden a mí

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

12. Si estoy saturado de trabajo, mis compañeros de equipo, por lo general, se ofrecen a ayudarme, aunque esas tareas no les correspondan a ellos

Completamente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Completamente de acuerdo

| | | | | | |

ANEXO 4 - GLOSARIO DE SIGLAS

Sigla	Término en Inglés	Término en Español
Big 5	<i>Big Five</i>	Test de Personalidad por Luthans
χ^2	<i>Chi square</i>	Chi cuadrado
CFA	<i>Confirmatory Factor Analysis</i>	Análisis Factorial Confirmatorio
CFI	<i>Godness Critical Fit Index</i>	Índice de Bondad de Ajuste
df	<i>degree of freedom</i>	Grados de Libertad
FA	<i>Factor Analysis</i>	Análisis Factorial
I+D	<i>Investigation and Development</i>	Investigación y Desarrollo
IWB	<i>Individual Work Behavior</i>	Comportamiento Innovador en el trabajo
LMX	<i>Leader-Member Exchange</i>	Intercambio Líder-Miembro
LO	<i>Learning Organization</i>	Organización de Aprendizaje
ML	<i>Maximum Likelihood</i>	Máxima verosimilitud
NFI	<i>Nested Fit Index</i>	Índice de Ajuste comparado
OCDE		Organización para la cooperación y el Desarrollo económicos
OL	<i>Organization Learning</i>	Aprendizaje Organizacional
OLC	<i>Organization Learning Capabilty</i>	Capacidad de Aprendizaje Organizacional
OST	<i>Organization Supporting Theory</i>	Teoría de Soporte Organizacional
PCI	<i>Psychological Capital Intervention</i>	Entrenamiento en Capital Psicológico
PCQ	<i>Psychological Capital Questionnaire</i>	Cuestionario de Capital Psicológico
PCQ24	<i>Psychological Capital Questionnaire 24 items</i>	Cuestionario de Capital Psicológico 24 preguntas
PsyCap	<i>Psychological Capital</i>	Capital Psicológico
RMSEA	<i>Root Mean Square Error Aproximation</i>	Error Cuadrático Medio de Aproximación
SEM	<i>Strucutral Equation Model</i>	Modelo de Ecuaciones Estructurales
TLI	<i>Turker-Lewis Index</i>	Índice de Turker-Lewis
TMX	<i>Team-Member Exchange</i>	Apoyo entre miembros del equipo
ULI	<i>Unit Loading Identification</i>	Unidad de Carga factorial

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbey, A., & Dickson, J.W. (1983) "R&D work climate and innovation in semiconductors". *Academy of Management Journal*, Vol. 26 (2), pp. 362-368.
- Abernathy, W.J., & Utterback, J.M. (1978) "Patterns of innovation in technology". *Technology Review*, Vol. 80 (7), pp. 40-47.
- Adams, V.H., Snyder, C.R., Rand, K.L., King, E.A., Sigmond, D.R., & Pulvers, K.M. (2002) "Hope in the Workplace". In R. Giacalone & C. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* pp. 367-377. New York: Sharpe.
- Adler, P.S. (1989) "Technology strategy: A guide to the literatures". *Research on Technological Innovation, Management and Policy*, Vol. 4, pp. 25-151.
- Adler, P.S. & Kwon, S. (2002) "Social capital: Prospects for a new concept". *Academy of Management Review*, Vol. 27, pp. 17-40.
- Aiken, M., Bacharach, S. B. & French, J. L. (1980) "Organizational structure, work process, and proposal making in administrative bureaucracies". *Academy of Management Journal*, Vol. 23, pp. 631-652.
- Akhtar, N. & Ahmad Khan, R. (2011) "Exploring the Paradox of Organizational Learning and learning Organization". *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, Vol. 2, No 9, pp. 257-270.
- Alameida, P., Phene, A. & Grant, R. (2003) *Innovation and knowledge management: Scanning sourcing and integration*, in Easterby, S.M. and Lyles, M.A. (eds.). The Blackwell Handbook of Organisational Learning and Knowledge Management. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Alavi, M. & Leidner, D.E. (2001) "Review of knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues". *MIS Quarterly*, Vol. 25 (1), pp. 107-136.
- Alegre, J. & Chiva, R. (2008) "Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test". *Technovation*, Vol. 28, pp. 315-26.
- Allen, T.J. (1970). "Roles in technical communication networks". In Neson, C.E. & Pollock, D.K. (Eds.), *Communication among scientists and engineers* (pp. 191-208). Lexington, MA: Heath Lexington Books.
- Allen, T.J. (1971) "Communications, technology transfer and the role of technical gatekeeper". *R&D Management*, Vol. 1 (1), pp. 14-21.
- Allen, T.J. (1977) *Managing the flow of technology: Technology transfer and the dissemination of technological information within the R&D organization*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Amabile, T.M. & Gryskiewicz, S.S. (1987) "Creativity in the R&D laboratory". *Technical Report Number 30. Center for Creative Leadership*, Greensboro, NC.
- Amabile, T.M., & Gryskiewicz, N.D. (1989) "The creative environment scales: Work environment inventory". *Creativity Research Journal*, Vol. 2(4), pp. 231-253.
- Amabile, T.M., Barsade, S.G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005) "Affect and creativity at work". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 50 (3), pp. 367-403.
- Amabile, T.M. (1988) "A model of creativity and innovation in organizations". *Research in Organizational Behavior*. Vol. 10, pp. 123-167.
- Amit, R.; Schoemaker, P.J.H. (1993), Strategic assets and organizational rent. *Strategic Management Journal*, Vol. 14, (1), pp. 33-46.

- Ancona, D.G., & Caldwell, D. (1990) "Beyond boundary spanning: Managing external dependence in product development teams". *The Journal of High Technology Management Research*, Vol. 1(2), pp. 119-135.
- Ancona, D.G., & Caldwell, D.F. (1992) "Demography and design: Predictors of new product team performance". *Organization Science*, Vol. 3 (3), pp. 321-341.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D. W. (1988) "Structural Equation Modeling in Practice: A review and recommended two-step approach". *Psychological Bulletin*, Vol.103 (3), pp. 411-423.
- Anderson, V.; Skinner, D. (1999) "Organizational Learning in practice": *how do small business learn to operate internationally?* HRDI, Vol. 2 (3), pp. 235-258
- Andreu, R. and Ciborra, C. (1996) "Organisational Learning and Core Capabilities Development: The Role of IT", *Journal of Strategic Information Systems*, Vol. 5 (2), pp. 111-127.
- Andrews, K. J. (1971) *The Concept of Corporate Strategy*, Irwin.
- Angle, H. & Perry, J. (1981) "An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 26 (1) (Mar., 1981), pp. 1-14.
- Angle, H.L. (1989) "Psychology and organizational innovation". *Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies*, pp. 135-170. Harper and Row, New York.
- Ansoff, H. (1965). *Corporate Strategy*. McGraw-Hill, New York.
- Ansoff, I. (1979) "The changing shape of the strategic problem". In D. Schendel and C. Hofer (Eds.), *Strategic management: A new view of business policy and planning*, pp. 37-44. Little Brown and Co., Boston.
- Ansoff, I.C. (1985). *Corporate Strategy*. Penguin, London.
- Anxo, D. & Storrie, D. (2001). *The Job Creation Potential of the Service Sector in Europe*. Office for the official Publications of the European Commission, Luxembourg.
- Apker, J., Propp, K:M: Zabava-Ford, W.S. & Hofmeister, N. (2006) "Collaboration,redibility, compassion, and coordination: professional nurse communication skill sets in health care team interactions". *Journal of Professional Nurs*, Vol. 22 (3), pp. 180-189.
- Arad, S., Hanson, M. A., & Schneider, R. J. (1997) "A framework for the study of relationships between organizational characteristics and organizational innovation". *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 31 (1), pp. 42-58.
- Aragón-Correa, J.A. & Rubio-López, E.A., (2007) "Proactive corporate environmental strategies: myths and misunderstandings". *Long Range Planning*, 40, pp. 357–381.
- Aragón-Correa, V., García- Morales, J. & Cordon-Pozo, E. (2007) "Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: lessons from Spain". *Industrial Marketing Management*. Vol. 36 (3), pp. 349 - 359.
- Argote, L. (1999). *Organizational learning: Creating, retaining, and transferring knowledge*. Kluwer Academic, Boston.
- Argote, L., Ingram, P. (2000) "Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 82 (1), pp. 150–169.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.

- Argyris, C. & Schön, D. (1996) *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Arregle J.L. (1995) "Le savoir et l'approche Resource Based: une ressource et une competence". *Revue Française de Gestion*, Vol. 105.
- Arvantitis, S. & Hollenstein, H. (1994) "Industrial Innovation in Switzerland: A model-based analysis with survey data". In: Kleinknecht, A. *Determinants of Innovation, the Message from New Indicators*, pp. 16–63. Macmillan Press Ltd., London.
- Asch, S.E. (1956) "Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority". *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol. 70 (9), pp. 1–70.
- Aselage, J. & Eisenberger, R. (2003) "Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 24 (5), pp. 491-509.
- Ashforth, B. E. & Mael, F. (1989) "Social Identity theory and the organization". *Academy of Management Review*, Vol. 14, pp. 20-39.
- Atuahene-Gima, K. (1996) "Market orientation and innovation". *Journal of Business Research*, Vol. 35 (2), pp. 93-103.
- Avey, J.B., Palanski, M. E., & Walumbwa, F. O. (2010) "When leadership goes unnoticed: The moderating role of follower self-esteem on the relationship between ethical leadership and follower behavior". *Journal of Business Ethics*.
- Avey, J.B., Patera, J. L., & West, B. J. (2006) "Positive psychological capital: A new lens to view absenteeism". *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 13, pp. 42– 60.
- Avey, J.B., Reichard, R.J., Luthans, F. & Mhatre, K H. (2011), Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 22, pp. 127–152.
- Avey, J.B., Avolio, B.J., Crossley C.D., & Luthans, F. (2009a) "Psychological Ownership: Theoretical Extensions, Measurement and Relation to Work Outcomes". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 30, pp. 173–191
- Avey, J.B., Luthans, F. & Youssef, C.M. (2010) "The Additive Value of Positive Psychological Capital in Predicting Work Attitudes and Behaviors". *Journal of Management*. Vol. 36 (2), pp. 430-452.
- Avey, J.B., Luthans, F. & Jensen, S.M. (2009) "Psychological Capital: A positive resource for combating employee stress and turnover". *Human Resource Management*. Vol. 48 (5), pp. 677-693.
- Avey, J.B., Luthans, F. & Mhatre, K.H. (2008) "A call for longitudinal research in positive organizational behaviour". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 29, pp. 705-711.
- Avey, J.B., Luthans, F., Smith, R.M., & Palmer, N.F. (2010) "Impact of Positive Psychological Capital on employee well-being over time". *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 15 (1), pp. 17-28.
- Avey, J.B., Wernsing, T.S. & Luthans, F. (2008) "Can Positive Employees Help Positive Organisational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors". *Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 40 (1), pp. 48-70.
- Avlonitis, G.J., Papastathopoulou, P.G., & Gounaris, S.P. (2001) "An empirically-based typology of product innovativeness for new financial services: Success and failure scenarios". *Journal of Product Innovation Management*, Vol.18 (5), pp. 324-342.
- Avolio, B.J. (2005) "The chief integrative leader: Moving to the next economy's HR leader". In M. Losey, S. Meisenger, & D. Ulrich (Eds.), *The future of human resource management: 63 thought*

- leaders explore the critical HR issues of today and tomorrow* pp. 95-102. Washington, D.C.: Society of Human Resource Management, Washington, D.C.
- Avolio, B.J. & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership development*. New York: McGraw-Hill.
- Axtell, C.M., Holman, D.J., Unsworth, K.L., Wall, T.D., P.E. Waterson & Harrington, E. (2000) "Shopfloor innovation: Facilitating the suggestion and implementation of ideas". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 73, pp. 265–285.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988) "On the evaluation of structure equation models". *Journal of Academy of Marketing and Science*, Vol. 16 (1), pp. 14–21
- Bagozzi, R.P. and J. Edwards. (1998) "A general Approach for representing constructs in Organizational Research". *Organizational Research Methods*, Vol. 1, pp. 45-87.
- Baldwin, M. (2004) "Conclusions: optimism and the art of the possible" In *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization*. Eds. N. Gould & M. Baldwin, Ashgate, Aldershot, pp. 161–176.
- Balestrini, M. (1997) *Proceso metodológico en la investigación*. Academia Nacional de Ciencias Económicas. Servicios Bibliotecario de la Universidad del Zulia, Venezuela.
- Bandura, A. & Locke, E. (2003) "Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, pp. 87-99.
- Bandura, A. (1969). "Principles of behavior modification". New York: Holt, Rinehart & Winston behavior modification on task performance, 1975-95. *Academy of Management* .
- Bandura, A. (1977) "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, Vol. 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York, NY.
- Bapuji, H. & Crossan, M. (2004) "From raising questions to providing answers: Reviewing organizational learning research". *Management Learning*, Vol. 35(4), pp. 397 - 417.
- Barker, James R. (1993) "Tightening the Iron Cage: Concertive Control in Self-Managing Teams". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38, pp.408–437.
- Barker, M., & Neailey, K. (1999). "From individual learning to project team learning and innovation": A structured approach. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 11 (2), 60-67
- Barney, J.B. (1992) "Integrating organizational behaviour and strategy formulation research: A resource-based analysis". en P. Shrivastava, A. Huff and J. Dutton (Eds.): *Advances in strategic management*, Vol. 8, pp. 39-61.
- Barney, J.B. (1995). "Looking inside competitive advantage". *Academy of Management Executive*. Vol. 17 (4), pp. 49-61.
- Barney, J.B., & Wright, P. M. (1998). On Becoming A Strategic Partner: The Role of Human Resources In Gaining Competitive Advantage. *Human Resource Management*, Vol. 37 (1), 31-46.
- Barney, J.B., (1986a) "Strategic Factor Markets: Expectations, Luck and Business Strategy". *Management Science*. Vol. 32, (10), pp. 1231–1241.
- Barney, J.B., (1991), "Firm Resources and Sustained Competitive Advantage". *Journal of Management*, Vol. 17 (1), pp.99–120.
- Baron, R.M. and Kenny, D.A. (1986) "The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research – Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51 (6), pp. 1173–1182.

- Barron, F.X., & Harrington, D.M. (1981) "Creativity, intelligence, and personality". *Annual Review of Psychology*, Vol. 32, pp. 439–476.
- Basadur, M. (2004) "Leading others to think innovatively together: Creative leadership". *The Leadership Quarterly*, Vol.15 (1), pp. 103-121.
- Basu, R., & Green, S.G. (1997) "Leader-Member Exchange and Transformational Leadership: An Empirical Examination of Innovative Behaviors in Leader-Member Dyads". *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 27 (6), pp. 477-499.
- Bateman, T.S. & Organ, D.W. (1983) "Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship". *Academy of Management Journal*, Vol. 26, pp. 587- 595.
- Battersby, D. (1999) "The learning organization and CPE: some philosophical considerations", *The Learning Organization*, Vol. 6 (2), pp. 58–62.
- Bauman, G.L. (2005) *Organizational learning in higher education*. Jossey Bass, San Francisco.
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003) "Cohesion and performance in groups: A meta-analytic clarification of construct relations". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, pp. 989-1004.
- Becker, B. & Gerhart, B. (1996). "The Impact of Human Resources Management on Organizational Performance: Progress and Prospects". *Academy of Management Journal*, Vol. 39, pp. 779-802.
- Beddoe, L. (2004) "Beyond Your Comfort Zone" *Proceedings of the 2004 Continuing Professional Education Conference*. Eds P. Rushbrook & G. Whiteford, RIPPLE Centre, Charles Sturt University, New South Wales, Australia, pp. 9–20.
- Beddoe, L. (2005) *Don't jump until you've recorded your Key Performance Indicators Continuous critical reflection and crisis in the learning organization in human services*.
- Beddoe, L. (2006) "Registration and continuing education for social work in New Zealand: what about the workers?". *Social Work Review*, Vol. 18 (4), pp. 100–111.
- Behling, J. (1984). *Guidelines for Preparing the Research Proposal*. Revised edition. University Press of America, Columbus.
- Bello, D.C., Lohtia, R., y Sangtani, V. (2004) "An institutional analysis of supply chain innovations in global marketing channels". *Industrial Marketing Management*, 33 (1), pp. 57-64.
- Bennett, J., O'Brien, M. (1994) "The building blocks of the learning organization". *Training*, Vol. 31 (6), pp. 41-49.
- Bentler, P M. & Bonett, D.G. (1980) "Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures". *Psychological Bulletin*, Vol. 88 pp. 588- 606.
- Berson Y, Oreg S. & Dvir T. (2008) "CEO values, organizational culture and firm outcomes". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 29 (5), pp. 615–33.
- Berson, Y., Oreg, S. & Dvir, T. (2008). *CEO values, organizational culture and firm*.
- Bhatt, G.D., Gupta, J.N.D. & Kitchens, F. (2005) "An exploratory study of groupware use in the knowledge process". *Journal of Enterprise Information Management*, Vol. 18 (1), pp. 28-46.
- Binnewies, C., Ohly, S. & Sonnentag, S. (2007) "Taking personal initiative and communicating about ideas: what is important for the creative process and for idea creativity?". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 16 (4), pp. 432-455.

- Binnewies, C., Ohly, S., & Sonnentag, S. (2007) "Taking personal initiative and communicating about ideas: what is important for the creative process and for idea creativity?". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 16 (4), pp. 432-455.
- Black, J. A. & Boal, K. B. (1994) "Strategic resources: Traits, configurations, and paths to sustainable competitive advantage" *Strategic Management Journal*, Vol. 15, pp. 131 - 148.
- Blalock, H. Ed. (1982). *Conceptualization and Measurement in the Social Sciences*. Sage.
- Blau P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley, New York.
- Bliese, P. D. (2000) "Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and Analysis". In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations*, Jossey-Bass, Inc., San Francisco, CA, pp. 349-381.
- Bollen. K., (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. Wiley- Interscience.
- Bontis, N. (1999), "Managing Organizational Knowledge by Diagnosing Intellectual Capital: Framing and advancing the state of the field". *International Journal of Technology Management*, Vol. 18 (5/6/7/8), pp. 433-462
- Borman, W.C., & Motowidlo, S.J. (1993) "Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance". In N. Schmitt & W.C. Borman and Associates (Eds.), *Personnel selection in organizations*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, pp. 71-98.
- Boys, N.G. & Vozikis, G.S. (1994) "The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial Intentions and actions". *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 18, pp. 63-77.
- Brand, A. (1998) "Knowledge management and innovation at 3M". *Journal of knowledge management*, Vol. 2 (1), pp. 17-22.
- Bright, J. R. (1969). "Some management lessons from technological innovation research". *Long Range Planning*, Vol. 2 (1), pp. 36-41
- Brooking, A. (1997). *Capital Intelectual*. Ed. Padios Ibérica, Barcelona, España.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (2001) "Knowledge and organization: a social practice perspective". *Organization Science*, Vol. 12 (2), pp. 198-213.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991) "Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning and innovation". *Organization Science*, Vol. 2(1), pp. 40-57.
- Brown, M. W. y Cudeck, R. (1993) "Alternative ways of assessing model fit". In Bollen, K. A. & Long J. S. (Eds) *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, 136-162.
- Brown, R., & Williams, J. A. (1984) "Group identification: the same thing to all people?". *Human Relations*, Vol. 37, pp. 547-564.
- Brown, S. L., & Eisenhardt, K. M. (1995) "Product development: past research, present findings, and future directions". *Academy of Management Review*, pp. 343-378.
- Brunet. I & Valero L. (1998). *Epistemología y práctica de la investigación*.
- Brunet. I, Belzunegui, A.G. & Pastor I. (2000). *Les Tècniques d'Investigació social I la seva Aplicació*. Editorial Portic.
- Bryant, F.B., & Cvengros, J.A. (2004) "Distinguishing hope and optimism". *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23, pp. 273-302.
- Bueno, E. (2002a) "Enfoques principales y tendencias en dirección del conocimiento". En: Hernández, R. (ed.): *Gestión del Conocimiento: Desarrollos teóricos y aplicaciones*, Ed. La Coria, Fundación Xavier de Salas, Cáceres.

- Bueno, E. (2002b): "Dirección Estratégica basada en conocimiento: Teoría y práctica de la nueva perspectiva". en Morcillo, P. y Fernández Aguado, J. (eds.): *Nuevas claves en la Dirección Estratégica*, Ariel, Madrid, pp. 91-166.
- Bueno, E., Aragón Correa, A. & García Morales, V. (2001) *El capital intangible frente al capital intelectual de la empresa desde la perspectiva de las capacidades dinámicas*. XI Congreso Nacional De ACEDE, Zaragoza.
- Bunderson, J. & Sutcliffe, K. (2002). Comparing alternative conceptualizations of functional diversity in management teams". *Academy of Management Journal*, Vol. 45, pp. 875-893.
- Byosiére, P. (1999) "Fusión y difusión de las personas del conocimiento en el ámbito regional". En: *Las sociedades del conocimiento, editado por Cluster del Conocimiento*, Zamudio, pp. 81-86.
- Byosiére, P. & Nonaka, I. (1996) *Organizational knowledge creation and mapping competitive advantage*. 1st Conference on a comparative on knowledge creation, Japan-American Institute for Management Science. Honolulu, Hawaii, EE.UU.
- Byrne Z.S. & Hochwarter W. A. (2007) "Perceived organizational support and performance". Relationships across levels of organizational cynicism". *Journal of Management and Psychology*, Vol. 23 (1) pp. 54-72.
- Byrne, B. M. (2001) *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Byrne, Z. S., & Hochwarter, W. A. (2008) "Perceived organizational support and performance: Relationships across levels of organizational cynicism". *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 23 (1), pp. 54-72.
- Cabello, C. Lavado, A. & Cabrera, R. (2005) "Characteristics of innovative companies: a case study of companies in different sectors". *Creativity and Innovation Management*, Vol. 14 (3), pp. 272-287.
- Cabrera, A. & Cabrera, E F. (2002) "knowledge sharing dilemmas", *Organisation Studies*, Vol 23 (5), pp. 687-710.
- Cabrera, A., Collins, W. & Salgado, J.(2006) "Determinants of individual engagement in knowledge sharing". *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 17 (2), pp. 245-264
- Calantone R.J., Cavusgil, S.T. & Zhao, Y. (2002) "Learning orientation: Firm innovation capability and firm performance", *Industrial Marketing Management*, Vol. 31 (4), pp. 515-524.
- Calnan, M., & Rowe, R. (2007) "Trust and health care". *Sociology Compass*, Vol. 1, pp. 283-308.
- Camisón, C. (1999) "Sobre cómo medir las competencias distintivas: un examen empírico de la fiabilidad y validez de los modelos multi-ítem para la medición de los activos intangibles."; Seminario de Departamento de Economía y Dirección de Empresas de la Universidad de la Laguna.
- Camisón, C. y Bou, J.C. (2000), "Calidad percibida de la empresa: desarrollo y validación de un instrumento de medida". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 9 (1), pp. 9-24.
- Campbell, J.P. (1990) "Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology". In M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 1, pp. 687-732. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA:
- Cangelosi, V.E., & Dill, W.R. (1965) "Organizational learning observations: Toward a theory". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 10, pp.175-203.
- Cañibano, L., García, M. & Sánchez, P. (1999) "The value relevance and managerial implications of intangibles: A literature review". *The Journal of Accounting Literature*.

- Carifio, J., & Rhodes, L. (2002) "Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control". *Work*, Vol. 19, pp.125-136.
- Carmeli, A., Halevy, M. & Weisberg, J. (2009) "The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing". *Journal of Managerial Psychol.*, Vol. 248, pp. 66-78.
- Carnochan, S. & Austin, M.J. (2001) "Implementing welfare reform and guiding organizational change", *Administration in Social Work*. Vol. 26 (1), pp. 61–77.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998) "The measurement of cohesiveness in sport Groups". InJ. L. Duda (Ed.)," *Advances in sport and exercise psychology measurement*, Morgantown, W V: *Fitness Information Technology*, pp.213–226.
- Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002) "Cohesion and performance in sport: A meta-analysis". *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 24, pp. 168–188.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1982) "Control theory: A useful conceptual framework for personality social, clinical, and health psychology". *Psychological Bulletin*, Vol. 92, pp. 111–135.
- Casey, C. (2003) "The learning worker, organizations and democracy", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22 (6), pp. 620–634.
- Castañeda, D.I. & Fernández, M. (2007) "From individual learning to organizational learning". *Electronic Journal of Knowledge Management*, Vol. 5 (4), pp. 363-372.
- Castanias R.P, & Helfat, C.E. (2001) "The managerial rents model: theory and empirical analysis". *Journal of Management* Vol. 27, pp. 661–678.
- Cea d` Ancona, M. (1996) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Editorial Síntesis.
- Chamberlin, E. H. (1933) *The Theory of Monopolistic Competition*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Chandler, G.N. & Jansen, E. (1997) "Founder self-efficacy and venture performance: A longitudinal study". *Academy of Management Proceedings*. pp. 98-102.
- Chatman, J.A. (1991) "Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms". *Administrative Science Quarterly*, Vol 36, pp. 459-484.
- Checkland, P.B. (1994) "Systems theory and management thinking". *American Behavioral Scientist*, Vol. 38 (1), pp. 75-91.
- Chemers, M.M., Watson, C.B. & May, S.T. (2000) "Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy". *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 26 (3), pp. 267-277.
- Chen, C.C., Greene, P.G. & Crick, A. (1998) "Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers?". *Journal of Business Venturing*, Vol. 13, pp. 295-316.
- Chen, G., & Kanfer, R. (2006) "Toward a systems theory of motivated behavior in work teams". *Research in Organizational Behavior*, Vol. 27, pp. 223–267.
- Chen, G., Bliese, P. D., & Mathieu, J. E. (2005) "Conceptual framework and statistical procedures for delineating and testing multilevel theories of homology". *Organizational Research Methods*, Vol. 8, pp. 375–409.
- Chen, G., Thomas, B. A., & Wallace, J. C. (2005) "A multilevel examination of the relationships among training outcomes, mediating regulatory processes, and adaptive performance". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90, pp. 827-841.

- Chen, X.P., Hui, C., & Seago, D.J. (1998) "The role of organizational citizenship behavior in turnover: Conceptualization and preliminary tests of key hypotheses". *Journal of applied psychology*, Vol. 83 (6), pp. 922.
- Chen, Z., Eisenberger, R., Johnson, K.M., Sucharski, I.L. & Aselage, J. (2009) "Perceived organizational support and extra-role performance: which leads to which?". *The Journal of social psychology*, Vol. 149 (1), pp. 119-124.
- Chiva, R. y Alegre, J. (2005). "Organisational learning styles and organizational values in the ceramic tile sector". *International Journal of Learning and change*, Vol. 1 (1), pp. 96-109.
- Chiva, R., Alegre, J. & Lapiedra, R. (2007) "Measuring organisational learning capability among workforce". *International Journal of Manpower*, Vol. 28 (3), pp. 224-242.
- Chou, S.W. (2003) "Computer systems to facilitating (sic), organisational learning: IT and organisational context", *Expert Systems with Applications*, Vol. 24 (3), pp. 273-280.
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G.R. & Avey, J. (2009) "Authentic Leadership and Positive Psychological Capital: The Mediating Role of Trust at the Group Level of Analysis". *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 15 (3), pp. 227-240.
- Clark, K. & Fujimoto, T. (1991). *Product Development Performance: Strategy, Organization, and Management in the World Auto Industry*. Harvard Business School Press, Boston.
- Cleary, C. and Packerd, T. (1992) "The use in metaphors in organizational assessment and change", *Group and organization management*, Vol. 17, pp. 229-241.
- Coff, R. (1997) "Human Assets and Management Dilemmas: Coping with Hazards on the Road to Resource-based Theory". *Academy of Management Review*, Vol. 22, Num. 2, pp. 374 – 402.
- Cohen, W. & Levinthal, D. (1990) "Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35, pp.128-152.
- Coleman, J.S. (1988) "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.
- Collis, D. & Montgomery, C. (1995) "Competing on Resources: Strategy in the 1990s". *Harvard Business Review*, Vol. 73 (July-August), pp.118-128.
- Collis, D.J. (1994) "Research Note: How Valuable are Organizational Capabilities?". *Strategic Management Journal*, Vol. 15, pp. 143–152.
- Conner, K.R. (1991) "A Historical Comparison of Resource-Based View and Five Schools of Thought within Industrial Organization Economics: Do We Have a New Theory of the Firm?", *Journal of Management*; Vol. 17, (1), pp. 121–154.
- Contu, A. and Willmott, H. (2003) "Re-embedding situatedness: the importance of power relations in learning theory", *Organization Science*, Vol. 14, (3), pp. 283-296
- Coombs, R. & Tomlinson, M. (1998), *Patters in UK company innovation styles: new evidence from CBI innovation trends survey*, CRIC Discussion Paper No. 7, University of Manchester University Precinct Centre.
- Coopey, J. (1996) "Crucial gaps in the learning organisation: Power, politics and ideology". In *How organisations learn*. Ed. K. Starkey, International Thomson Business Press, London.
- Cope J. and Watts G. (2000) "Learning by Doing: An Exploration of Experience, Critical Incidents and Reflection in Entrepreneurial Learning", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Vol. 6 (3), pp .104-124
- Cope, J. (2003) "Entrepreneurial Learning and Critical Reflection: Discontinuous Events as Triggers for Higher-level Learning", *Management Learning*, Vol. 34 (4), pp. 429–50.

- Costa, A. C. (2003) "Work team trust and effectiveness". *Personal Review*, Vol. 32, pp. 605-622.
- Cotton, J. L., Vollrath, D. A., Foggat, K. L., Lengnick-Hall, M. L., Jennings, K. R. (1988) "Employee participation: diverse forms and different outcomes", *Academy of Management Review*, Vol. 13 (1), pp. 8-22.
- Coutu, D. (2002). "How Resilience Works". *Harvard Business Review*. ISSN: (printed): 0017- 8012. May 2002, pp. 46–55.
- Coyne, Kevin P. (1986) "Sustainable Competitive Advantage: What It Is, What It Isn't". *Business Horizons*, Vol. 29 (January/February), pp. 54-61.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of Psychological testing*. New York: Harper.
- Cronin, M.A. & Weingart, L.R. (2007) "Representational gaps, information processing, and conflict in functionally diverse teams". *Academy of Management Review*, Vol. 3 (3), pp. 761-774.
- Cropanzano, R. and Mitchell, M. S. (2005) "Social exchange theory: an interdisciplinary review". *Journal of Management*, Vol. 31, pp. 874–900.
- Crossan, M.M., Lane H.W., y White, R. E. y Djurfeldt (1999) "An organizational learning framework: From intuition to institution". *Academy of Management Review*, Vol. 24 (3), pp. 337-360.
- Crossan, M., Lane, H., White, R.E. & Djurfeldt, L. (1995) "Organizational learning: Dimensions for a theory". *International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 3, pp. 337-360.
- Cuervo, A. (1993) "El papel de la empresa en la competitividad". *Papeles de Economía Española*, Vol. 56, pp. 363-378.
- Curry, L.A., Snyder, C.R., Cook, D.I., Ruby, B.C., & Rehm, M. (1997) "The role of hope in student-athlete academic and sport achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 73, pp. 1257-1267.
- Cyert, R. M. & March, J.G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ.
- Daft, R. L., & Huber, G. (1987) "How organizations learn: A communication framework". *Research in the Sociology of Organizations*, Vol.5 (2), pp 1-36.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984) "Toward a model of organizations as interpretation systems". *Academy of Management Review*, Vol. 9, pp. 284-295.
- Damanpour, F and Gopalakrishnan, S. (2001) "The Dynamics of the Adoption of Product and Process Innovations in Organizations". *Journal of Management Studies*, Vol. 38(1), pp. 45-66.
- Damanpour, F. (1991) "Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators". *Academy of Management Journal*, Vol. 34(3), pp. 555–590.
- Davenport, T., & Prusak, L. (1997). *Information ecology: Mastering the information and knowledge environment*. New York: Oxford University Press.
- De Brentani, U. (1989) "Success and failure in new industrial services". *Journal of Product Innovation management*, Vol.6 (4), pp. 239–258.
- De Brentani, U. (1991) "Success factors in developing new business services". *European Journal of Marketing*, Vol. 25 (2), pp. 33-59.
- De Brentani, U. (2001) "Innovative versus incremental new business services: Different keys for achieving success". *Journal of Product Innovation Management*, Vol. 18(3), pp. 169–187.
- De Johng, J., & Kemp, R. (2003) "Determinants of co-workers' innovative behavior: An investigation into knowledge intensive services". *International Journal of Innovation Management*, Vol. 7(2), pp. 189-212

- De Jong, J., & Den Hartog, D. (2007) "How leaders influence employees' innovative behavior". *European Journal of Innovation Management*, Vol. 10 (1), pp. 41-64.
- De Jong, J., Kemp, R. & Snel, C. (2001). *Determinants of the Innovative Ability of SMEs: An Empirical Test of a Causal Model*. EIM, Zoetermeer.
- De Jong, J.P.J. & Den Hartog (2010) "Innovative Work Behavior: Measurement and Validation". *Creativity and Innovation Management*, Vol. 19 (1), pp. 23-36.
- De Tienne, D.R. & Chandler, G.N. (2004) "Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and an empirical test". *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3 (3), pp. 242-257.
- De Weerd-Nederhof, P.C., Pacitti, B.J., Da Silva Gomes, J.F., & Pearson, A.W. (2002) "Tools for the improvement of organizational learning processes in innovation". *Journal of Workplace Learning*, Vol. 14 (8), pp. 320-331.
- Deakins, D. & Freel, M. (1998) "Entrepreneurial Learning and the Growth Process in SMEs", *The Learning Organization*, Vol. 5 (3), pp.144-155.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, Rochester, NY.
- DeGeus, A. (1988) "Planning as learning". *Harvard Business Review*. Vol. 66 (March-April), pp. 70-74.
- Den Hertog, P. (2000). "Knowledge Intensive Business Services as Co-Producers of Innovation", pp. 491-528.
- Denton, D. K., & Wisdom, B. L. (1991) "The learning organization involves the entire work force". *Quality Progress*, pp. 69-72.
- Desimone, R.L., Werner, J.M. and Harris, D.M. (2002) *Human Resource Development*. (3rd ed.) Orlando, Harcourt College Publishers.
- DeVellis, R. (1991). *Scale Development: Theory and applications*. Sage.
- DiBella, A. Nevis, E., & Gould, J. (1996) "Organizational learning style as a core capability". En *Organizational Learning and Competitive Advantage*, pp. 338- 365. Editors: Moingeon and Edmondson, Sage.
- DiBella, Anthony J. (1997) "Gearing up to become a learning Organization". *Journal for Quality and Participation*, Vol. 20 (3).
- Dierickx, I.; Cool, K. (1989) "Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage". *Management Science*; Vol. 35 (12), pp. 1504–1511.
- DiMaggio, P.J. (1988) "Interest and agency in institutional theory". In L. Zucker (Ed.), *Institutional patterns and organizations*, pp. 3-22. Ballinger, Cambridge, MA.

- Dimovski, V. (1994). *Organizational Learning and Competitive Advantage*. PhD Thesis, Cleveland
- Dimovski, V. y Slerlavaj, M. (2005) "Performance effects of organizational learning in a transitional economy". *Problems and perspectives in Management*, Vol. 3 (4), pp. 56-67.
- Dirks, K.T. (1999) "The effects of interpersonal trust on work group performance". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84, pp. 445-455.
- Dishman, P. & Pearson, T. (2003) "Assessing intelligence as learning within an industrial marketing group: a pilot study". *Industrial Marketing Management*, Vol. 32 (7), pp. 615-620.
- Dixon, Nancy M. (1997) *The Hallways of Learning. Organization Dynamics*. Spring 1997.
- Dodgson, M. (1993) "Organizational learning: Review of some literatures". *Organization Studies*, Vol. 14, pp. 375-394.
- Dolfsma, W., Van der Eijk, R. & Jolink, A. (2008) "On a source of social capital: Gift Exchange". *Journal of Business Ethics*, Vol. 89, pp. 315-329.
- Dosi, G., Teece, D. & Winter, S. (1992) "Toward a Theory of Corporate Coherence: Some Preliminary Remarks". Pp. 185-211. *En Technology and Enterprise in a Historical Perspective*, edited by G. Dosi, R. Giannetti, and P. A. Toninelli. Clarendon Press, Oxford.
- Dougherty, D. (1992) "Interpretive barriers to successful product innovation in large firms". *Organization Science*, Vol. 3 (2), 179-202.
- Dougherty, D.(1990) "Understanding new markets for new products". *Strategic Management Journal*, Vol. 11, pp. 59-78.
- Dougherty, D., & Hardy, C. (1996) "Sustained product innovation in large, mature organizations: Overcoming innovation-to-organization problems". *Academy of Management Journal*, pp. 1120-1153.
- Drucker, P. (2002), *Managing in the Next Societ.*, Truman Talley, New York, NY.
- Drucker, P. F. (1985) "The discipline of innovation". *Harvard business review*, Vol. 63 (3), pp. 67.
- Easingwood, C., & Storey, C. (1995) "The impact of the new product development project on the success of financial services". *Logistics Information Management*, Vol. 8 (4), pp. 35-40.
- Easterby, S.M. (1997) "Disciplines of the organizational Learning: Contributions and critiques". *Human Relations*, Vol. 50 (9), pp.1085-2003.
- Easterby-Smith, M. & Araujo, L. y Burgoyne, J. (2001) *Organizational Learning and the learning organization*. Sage, London.
- Edmondson, A. (2002). *The local and variegated nature of learning in organizations: a group level perspective*. Organization Science.
- Edmondson, A. C. (1999) "Psychological safety and learning behavior in work teams". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 44, pp.350-383.
- Edvardsson, B. & Olsson, J. (1996) "Key concepts in new service development". *Service Industries Journal*, Vol. 16 (2), pp. 140-164.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001) "Reciprocation of perceived organizational support". *Journal of applied psychology*, Vol. 86 (1), pp.42-51.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986) "Perceived organizational support". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71, pp. 500-507.
- Eisenberger, R., Jones, J.R., Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall, A.T. (2005). "Flow experiences at work: For high need achievers alone?". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26(7), pp. 755-775.

- Eisenhardt, K.M. y Martin, J.A. (2000) "Dynamic capabilities: What are they?" *Strategic Management Journal*, Vol. 21, no. 10-11, pp. 1105-1121.
- Eisenhardt, K.M., B. Tabrizi. (1995) "Accelerating adaptive processes—Product innovation in the global computer industry". *Administration. Science Quarterly*, 40 (Mar) 84–110.
- Ekanem, I. & Smallbone, D. (2007) "Learning in Small Manufacturing Firms: The Case of Investment Decision Making Behavior". *International Small Business Journal*, Vol. 25 (2), 107-129
- Escorsa, P., & Valls, J. (1997) *Tecnología e innovación en la empresa: dirección y gestión*. Ediciones UPC, Barcelona.
- Ettlie, J. E., Bridges, W. P., & O'keefe, R. D. (1984) "Organization strategy and structural differences for radical versus incremental innovation". *Management Science*, Vol. 30 (6), pp. 682–695.
- Eulau, H. (1969) *Micro-macro political analysis accents of inquiry*. Aldine Publishing, Chicago.
- Euroforum, E. (1998). *Medición del Capital Intelectual: Modelo Intelect*". Ed. I.U., Madrid.
- Evangelista, R. (2000) "Sectoral patterns of technological change in services". *Economics of innovation and new technology*, Vol. 9 (3), pp. 183-222.
- Evans, C. L. & Dion, K. L. (1991) "Group cohesion and performance: A meta analysis". *Small Group Research*, Vol. 22, pp. 176-186.
- Farr, J. L., & Ford, C. M. (1990) *Individual Innovation. In Innovation and Creativity at Work*. John Wiley & Sons Ltd. Feldman, New York.
- Fedderson, B. (1999) "Applying systems thinking". *Community College Week*, Vol. 12 (6), p.. 5.
- Fernández, V.S (1993) "Modelo para evaluar de posgrado en administración de la UPIICSA". Vol. 1, Núm.1, México, pp.13-21.
- Field, L. (1997) "Impediments to empowerment and learning within organizations", *The Learning Organization*, Vol. 4 (4), pp. 149.
- Fielding, M. (2001) "Learning organisation or learning community? A critique of Senge, Reason in Practice". *Journal of the Philosophy of Management*. Vol. 1 (2), pp. 17–29.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985) "Organizational learning". *Academy of Management Review*., Vol. 10 (4), pp. 803-813.
- Fiol, M.C. (1996) "Squeezing harder does not always work: continuing the search for consistency in innovation research". *Academy of Management Review*, Vol. 21, pp. 1012-1021.
- Flood, P. C., Turner, T., Ramamoorthy, N., & Pearson, J. (2001) "Causes and consequences of psychological contracts among knowledge workers in the high technology and financial services industries". *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 12 (7), pp.1152-1165.
- Fornell, C. (1976), *Consumer Input for Marketing Decisions-A Study of Corporate Departments for Consumer Affairs*. Praeger, New York.
- Fornell, C. y Lacker, D.F. (1981) "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error". *Journal of Marketing Research*, 48, pp. 39-50.
- Foss, Nicolai J. (1996a) "Whither the Competence Perspective?", En Nicolai J. Foss and Christian Knudsen, *Towards a Competence Theory of the Firm*. Routledge, London.
- Foss, Nicolai J. (1996b) "Research in Strategy, Economics, and Michael Porter", *Journal of Management Studies*. Vol. 33, pp. 1-24.
- Foss, Nicolai J. (1997). *Resources and Strategy: A Reader*. Oxford University Press, Oxford.

- Fredricson, J. W. (2001) "Who directs strategic change? Director experience, the selection CEOs and change in corporate strategy". *Strategic Management Journal*. Vol. 22, pp.1113- 1137.
- Gardner, E., Shields, D.L., Bredemeler, B.J., & Bostrom, A. (1996) "The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball players". *Sport Psychologist*, Vol. 10, pp. 367–381.
- Garratt, R. (1986). *The Learning Organization: The Need for Directors who Think*. Harper Collins, London.
- Garvin, D. (1993) "Building a learning organization". *Harvard Business Review*,. Vol. 71 (4), pp. 78-92.
- Garvin, D., Edmondson, A.C. & Gino, F. (2008). *Is Yours a Learning Organization?*. *Harvard Business Review*. March.
- Gatignon, H., Tushman, M.L., Smith, W., & Anderson, P. (2002) "A structural approach to assessing innovation: Construct development of innovation locus, type, and characteristics". *Management Science*. Vol. 48 (9), pp. 1103-1122.
- Gebert, D. (2002). *Führung und Innovation*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Gee, S. (1981). *Technology transfer, innovation, and international competitiveness*. Wiley, New York.
- Gephart, M.A. & Marsick, V.J. (1996) "Learning organizations come alive", *Training and Development*. Vol. 50 (12), pp. 34-45.
- Gherardi, S., Nicolini, D., y Odella, F. (1998) "Toward a social understanding of how people learn in organizations". *Management Learning*, Vol. 29 (3), pp. 273- 297.
- Gilbert, J. A., & Tang, T. L. (1998) "An examination of organizational trust antecedents". *Public Personnel Management*, Vol. 27, pp. 321–338.
- Goh, S.C. (2003) "Improving organizational learning capability: Lesson from two case studies", *The Learning Organization*, Vol. 10 (4), pp. 216-227.
- Goh, S.C., & Richards, G. (1997) "Benchmarking the learning capability of organizations", *European Management Journal*, Vol. 15 (5), pp. 575-583.
- Gong, Y., Huang, J. C., & Farh, J. L. (2009) "Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creativity: The mediating role of employee creative self- efficacy". *Academy of Management Journal*, Vol. 52 (4), pp. 765-778.
- Goodman, P. S., Ravlin, E., & Schminke, M. (1987) "Understanding groups in organizations". En L.L. Cummings & B.M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 9, pp. 121-173. Greenwich, CT: JAI.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P.D., Frazier, M.L. & Snow, D.B. (2009) "In the eyes of the beholder: Transformational leadership, positive psychological capital, and performance". *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 15, pp. 353–367.
- Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C., Medbery, R., & Peterson, K. (1999) "Factors affecting Olympic performance: Perceptions of athletes and coaches from more and less successful teams". *Sport Psychologist*, Vol. 13, pp. 371–394.
- Gould, N. & Baldwin, M. (2006). *Social Work, Critical Reflection and the Learning*. Organisation. England, Ashgate.
- Gould, N. (2000) "Becoming a learning organization: a social work example". *Social Work Education*. Vol. 19 (6), pp. 585–596.
- Gould, N. & Baldwin, M. eds. (2004). *Social work, critical reflection and the learning organization*", Aldershot: Ashgate.

- Gouldner, A. W. (1960) "The norm of reciprocity: A preliminary statement". *American Sociological Review*, Vol. 25, pp. 161–179.
- Graen, G. & Cashman, J. F. (1975) "A role-making model of leadership in formal organizations: A developmental approach". In J. G. Hunt and L. L. Larson (Eds) "leaderships frontiers". Kent, OH: *Comparative Administration Research Institute*. Kent State University.
- Granovetter, M. (1983) "The strength of weak ties: a network theory revisited". *Sociological Theory*, Vol. 1, pp. 201-233
- Grant, R.M. (1991) "The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation". *California Management Review*, Vol. 33, Num. 3, pp. 114-135.
- Grant, R.M. (1995). *Dirección Estratégica: conceptos, técnicas y aplicaciones*, Cívitas, Madrid, cap. 5.
- Grant, R.M. (1996). "Toward aknowledge-based theory of the firm". *Strategic Management Journal*, Vol. 17, pp. 109–122.
- Grant, R.M. (2006) "*Dirección Estratégica: Conceptos, Técnicas y Aplicaciones*". Madrid: Cívitas, (5ª ed.).
- Griego, O.V., Geroy, G.D. & Wright, P.C. (2000) "Predictors of learning organisations: a human resource development practitioner's perspective", *The Learning Organization*, Vol. 7 (1), pp. 5-12.
- Grieve, F. G., Whelan, J. P., & Meyers, A. W. (2000) "An experimental examination of the cohesion–Performance relationship in an interactive team sport". *Journal of Applied Sport Psychology*, Vol. 12, pp. 219–235.
- Grieves, J. (2000) "Navigating change into the new millennium: themes and issues for the learning organization", *The Learning Organization*, Vol. 7 (2), pp. 54–74.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001) "Toward a theory of teacher community". *Teachers College Record*, Vol. 103, pp. 942–1012.
- Grover, S.L., & Crooker, K.J. (1995) "Who appreciates family-responsive human resource policies: The impact of family-friendly policies on the organizational attachment of parents and non-parents". *Personnel psychology*, Vol. 48(2), pp. 271-288.
- Gruber, W.H., & Marquis, D.G. (1969). *Factors in the Transfer of Technology*. MIT Press, Cambridge.
- Gruenfeld, D. H, Martorana, P. V., & Fan, E. (2000) "What do groups learn from their worldliest members? Direct and indirect influence in dynamic teams". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 82(1), pp. 45-59.
- Gruenfeld, D. H., Mannix, E. A., Williams, K. Y., & Neale, M. A. (1996) "Group composition and decision making: How member familiarity and information distribution affect process and performance". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 67(1), pp. 1-15.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Harvard Business School Press, Boston.
- Hackman, J.R., & Morris, C.G. (1975) "Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness: A review and proposed integration". In L .Berkowitz (Ed.) "Advances in experimental social psychology", Vol.8,pp.45–99. New York: *Academic Press*
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1980) *Work redesign*. Addison-Wesey Publishing Company, Massachusetts.
- Hage J. (1999) "Organizational innovation and organizational change". *Annual Review of Sociology*, Vol. 25, pp. 597–622

- Hall, H. (2001). "Input-friendliness: motivating knowledge sharing across intranets". *Journal of Information Science*, Vol. 27 (3), pp. 139–146.
- Hall, R. (1992) "The strategic analysis of intangible resources", *Strategic Management Journal*, Vol. 13, pp. 135-144.
- Hall, R. (1993) "A framework linking intangible resources and capabilities to sustainable competitive advantage". *Strategic Management Journal*, Vol. 14, Num. 8, pp. 607-618.
- Hamel, G. & Prahalad, C. (1991) "Corporate Imagination and Expeditionary Marketing". *Harvard Business Review*, Vol. 69 (4), pp. 81-92.
- Hamel, G. & Prahalad K.C. (1994) "Why search for a Strategy as a Field of Study?" *Strategic Management Journal*, Vol. 15, Special Issue: Strategy: Search for New Paradigms , pp.5-16.
- Hamilton, W.F., Vila, J. & Dibner, M. D. (1990) "*Patterns of strategic choice in emerging firms: positioning for innovation in biotechnology*". *California Management Review*, Vol. 32(3), pp. 73-86.
- Hansen, G. & Wernerfelt, B. (1989) "Determinants of firm performance: the relative importance of economic and organizational factors". *Strategic Management Journal*, Vol. 10 (5), pp. 399- 411.
- Hansen, M., Morrow, J.L. & Batista, J. (2002) "The impact of trust on cooperative membership retention, performance, and satisfaction: An exploratory study". *International Food and Agribusiness Management Review*, Vol. 5, pp. 41–59.
- Harrison, J.R., & Carroll, G.R. (1991) "Keeping the Faith: A Model of Cultural Transmission in Formal Organizations." *Administrative Science Quarterly*, Vol. 36, pp. 552-582.
- Hartmann, A. (2006) "*The role of organizational culture in motivating innovative behaviour in construction firms*". *Construction Innovation: Information, Process, Management*, Vol. 6(3), pp. 159-172.
- Harvey J.J. (1998). *Making it happen*. Fontana, London.
- Hawkings, P. & Shohet, R. (2006). *Supervision in the Helping Professions*. Open University Press, England.
- Hayes, R. H., Wheelwright, S. C., & Clark, K. B. (1988) *Dynamic Manufacturing: Creating the Learning Organization*. Free Press, New York.
- Hedberg, B. (1981). "How organizations learn and unlearn". In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design*, pp. 3-27. Oxford University Press., New York.
- Hedlund, G. (1994) "A model of knowledge management and de N-form corporation". *Strategic management journal*, Vol. 15, pp. 73-91.
- HEFCE Higher education funding council for England (2003). *Organisational learning and future of higher education*. Sheffield Hallam University.
- Helfat, C.E. & Raubitschek, R.S. (2000) "Product Sequencing: Co-evolution of knowledge, capabilities and products". *Strategic Management Journal*, Vol. 21 (10-11), pp. 961-979.
- Hellman, C.M., Witt, L.A. & Hilton, T.F. (1993, April) *Member-team exchange quality and commitment to a matrix team*. Paper presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Francisco, CA.
- Helmstadter, E. (2003) "The institutional economics of knowledge sharing: basic issues".in Helmstadter, E. (Ed.), *The Economics of Knowledge Sharing: A New Institutional Approach*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 11-38.
- Henriksson, K. (2000): *When communities of practice came to town: on culture and contradiction in emerging theories of organizational learning*. Available at: <http://www.lri.lu.se/pdf/wp/2000-3>.

- Hernández, R, Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill, México, DF.
- Herscovitch, L. & Meyer, J.P. (2002) "Commitment to organizational change: extension of a three-component model". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87 (3), pp. 474-87.
- Hertog, P.D. (2000) "Knowledge-intensive business services as co-producers of innovation". *International Journal of Innovation Management*, Vol.4 (4), pp. 491-528.
- Hishamudin, M.S., Saludin, M.N., Shuib M.S., Keling M.F., Ajis, M.N. & Nam, R.Y.T. (2010) "Learning organisation elements as determinants of organisational performance of nonprofit organisations (NPOs) in Singapore". *International NGO Journal*, Vol. 5 (5), pp. 117-128.
- Hobfoll, S. E. (1989). "Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress". *American Psychologist*, Vol. 44, pp. 513-524.
- Hobfoll, S.E. (2002) "Social and psychological resources and adaptation". *Review of General Psychology*. Vol. 6, pp. 307-324.
- Hoegl, M. & Gemuenden, H.G. (2001) "Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence". *Organization Science*, Vol. 12, pp. 435- 449.
- Homans, G.C. (1950) *The human group*. Harcourt, Brace and World, New York.
- Homans, G.C. (1961) *Social Behavior*. Harcourt, Brace and World, New York.
- Howard, Z. & Somerville, M.M. (2008) "Building knowledge capabilities: An organisational learning approach". *11th Annual Australian Conference on Knowledge Management and Intelligent Decision Support (ACKMIDS08) Proceedings*, pp. 1-12.
- Howell, J.M., Shea, C.M., & Higgins, C.A. (2005) "Champions of product innovations: defining, developing, and validating a measure of champion behavior". *Journal of Business Venturing*, Vol. 20 (5), pp. 641-661.
- Howells, J. (2000). *Innovation & services: New conceptual frameworks*. Centre for Research on Innovation and Competition, The University of Manchester.
- Huber, G.P. (1991) "Organizational learning: The contributing processes and the literatures", *Organizational Science Special Issue; Organisational Learning: Papers in of Honor James G. March*, Vol. 2 (1), pp. 88-115.
- Hult, G.T. y Ferrell, O.C. (1997) "Global organizational learning capability in purchasing: construct and measurement". *Journal of Business Research*, Vol. 40, pp. 97-111.
- Hult, T.M., Hurley, R. & Knight, G.A. (2004) "Innovativeness: Its antecedents and impact on business performance". *Industrial Marketing Management*, Vol. 33 (5), pp. 429-438.
- Hurt, H.T., Joseph, K., & Cook, C.D. (1977) "Scales for the measurement of innovativeness". *Human Communication Research*, Vol. 4(1), pp. 58-65.
- Huselid, M.A. (1995) "The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance". *Academy of Management Journal*, Vol. 38, pp. 635-672.
- Ilgen, D.R. (1999) "Teams in organizations: some implications". *American Psychologist*, Vol. 54, pp. 129-139.
- Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M.D. & Jundt, D.K. (2005) "Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models". *Annual Review of Psychology*, Vol. 56, pp. 517-543.
- Im, S., & Workman Jr, J.P. (2004) "Market Orientation, Creativity, and New Product Performance in High Technology Firms". *Journal of Marketing*, Vol. 68, 114-132

- Imai, K., Ikujiro, N. & Takeuchi, H. (1985) "Managing the new product development process: how Japanese companies learn and unlearn", en R.H. Hayes, K. Clark y Lorenz (eds.), *The Uneasy Alliance: Managing the productivity-Technology Dilemma*, pp. 337-375, Harvard Business School Press, Boston.
- Inkpen, A. (1996) "Creating knowledge through collaboration", *California Management Review*, Vol. 39 (1), pp. 123-140.
- Itami, H. & Roehl, T.W. (1987). *Mobilizing invisible assets*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Jackson S.E. (1981) "Measurement of commitment to role identities". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 40, pp. 138-146.
- Jackson, D.L. (2007) "The effect of the number of observations per parameter in misspecified confirmatory factor analytic models". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14 (1), pp. 48-76.
- Jacobs, T.O. (1970) *Leadership and exchange informal organization*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.
- James, L.R., James, L. A., & Ashe, D. K. (1990) "The meaning of organizations: The role of cognition and values". *Organizational climate and culture*, Vol. 40, pp. 84.
- Janssen, O. (2000) "Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work Behavior". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, pp. 73, 287-302.
- Janssen, O. (2001), "Fairness perceptions as a moderator in the curvilinear relationships between job demands, and job performance and job satisfaction", *Academy of Management Journal*, Vol. 44 Num. 5, pp. 1039-50.
- Javidan, M. (1998) "Core competence: What does it mean in practice?". *L.R.P.* Vol. 31 (1), pp. 60-71.
- Jehn, K.A., & Shah, P. (1997) "Interpersonal relationships and task performance: An examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72: pp. 775-790.
- Jenlink, P.M. & Banathy, B.H. (2005) "Dialogue: Conversation as culture building and consciousness evolving", in Banathy, B. and Jenlink, P.M.(eds.) *Dialogue as a Means of Collective Communications*, Kluwer Academic, Netherlands:.
- Jensen, S.M. & Luthans, F. (2002) "The impact of hope in the entrepreneurial process: Exploratory research findings". In *Decision Sciences Institute Conference Proceedings*. San Diego, CA.
- Jerez-Gómez, P., Céspedes, L. J. & Cabrera, R. (2005). "Organizational learning and compensation strategies: evidence from the Spanish chemical industry". *Human Resource Management*, Vol. 44(3), pp. 279- 299.
- Johne, A., & Storey, C. (1998) "New service development: a review of the literature and annotated bibliography". *European journal of Marketing*, Vol. 32 (3/4), pp. 184-251.
- Johne, F.A. & Harborne, P. (1985) "How large commercial banks manage product innovation". *International Journal of Bank Marketing*, Vol. 3(1), pp. 54-71.
- Jones, M. (2000) "Hope and despair at the front line: observations on integrity and change in the human services". *International Social Work*, Vol. 43 (3), pp. 365-380.
- Jones, N.B., Herschel, R.T. & Moesel, D.D. (2003) "Using knowledge champions to facilitate knowledge management". *Journal of Knowledge Management*, Vol. 7 (1), pp. 49-63.
- Jong, J. y Kemp, R. (2003) "Determinants of co-workers innovative behaviour: an investigation into knowledge intensive services", *International Journal of Innovation Management*, Vol. 7 (2), pp. 189-212.

- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993) *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLS*. Command language. Chicago, IL: Scientific Software.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. 2004 "Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89: pp. 755–768.
- Kalman, M. E., Monge, P., Fulk, J. and Heino, R. (2002) "Motivation store solve communication dilemmas in data base-mediated collaboration". *Communication Research*, Vol. 29,2, pp. 125–154.
- Kandel, E., and E. Lazear (1992) "Peer Pressure and Partnerships," *Journal of Political Economy*, Vol. 100, pp. 801-817.
- Kane, A.A., Argote, L. and Levine, J.M. (2005) "Knowledge transfer between groups via personnel rotation: effects of social identity and knowledge quality". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 96, pp. 56–71.
- Kanter, D. L. (1985) "Supporting innovations and venture development in established companies". *Journal of Business Venturing*. Vol. 1, pp. 47-60.
- Kanter, R. (1983). *The change masters*. Simon & Schuster, New York.
- Kanter, R. (1988) *When a thousand flowers bloom: Structural, collective and social conditions for innovation*. In Staw, B.M. and Cummings L.L. (eds.). *Organization. Research in Organizational Behavior*.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978) *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Katz, R., & Tushman, M. (1981) "An investigation into the managerial roles and career paths of gatekeepers and project supervisors in a major R & D facility". *R&D Management*, Vol. 11 (3), pp.103 -110.
- Keely, M. (1988). *A social contract theory of organizations*. University of Notre Dame press, Notre Dame, IN.
- Keller, R.T. (1986) "Predictors of the performance of project groups in R&D organizations". *Academy of Management Journal*, Vol. 29(4), pp. 715-726.
- Keller, R.T. (2001) "Cross-functional project groups in research and new product development: diversity, communications ,job stress, and outcomes". *Academy of Management Journal*, Vol. 44, pp. 547–555.
- Kerlinger, F.N. (1983) "Foundation of Behavioral Research". *Surjeet Publication*, New Delhi.
- Kerr, S. & Jermier, J.M. (1978) "Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement". *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 22 (3), pp. 375-403.
- Kidwell, R. E., & Bennett, N. (1993) *Employee propensity to withhold effort: A conceptual model to intersect three avenues of research*. *Academy of Management Review*.
- Kim, D.H. (1993)" The link between Individual and Organizational Learning". *Sloan Management Review*. Vol. 35 (1) Fall issue, pp. 37-50..
- Kim, R. & Lee, J. (2005) "Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces and organizational climate". *MIS Quaterly*, Vol. 29, pp. 87-111.
- Kimberly, J. R., & Evanisko, M. J. (1981) "Organizational innovation: The influence of individual, organizational, and contextual factors on hospital adoption of technological and administrative innovations". *Academy of Management Journal*, pp. 683-713.

- King, N., & Anderson, N. (2002). *Managing innovation and change: A critical guide for organizations*. London.
- Kinshuk, T. (2009) "E-learning Systems Content Adaptation Frameworks and Techniques", In *Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking*. pp. 460-468.
- Klein, H.J., & Mulvey, P.W. (1995) "The setting of goals in groups: An examination of processes and performance". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 61, pp. 44–53.
- Kleinknecht, A., & Bain, D. (Eds.). (1993) *New concepts in innovation output measurement*. Macmillan, London.
- Kleysen, R.F., & Street, C.T. (2001). "Toward a multi-dimensional measure of individual innovative behavior". *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 2(3), pp. 284-296.
- Kline, S.J., & Rosenberg, N. (1986) "An overview of innovation". *The positive sum strategy: Harnessing technology for economic growth*, Vol. 14, pp. 640.
- Klusemann, J. (2003) *Typologie der Innovationsbereitschaft: Messung und Erklärung der Innovationsbereitschaft in Gruppen und Organisationseinheiten*. Huber, Bern.
- Kofman, F. & Senge, P. (1993) "Communities of commitment: the heart of learning organizations", *Organizational Dynamics*, Vol. 22 (2) pp. 5–23.
- Kogut, B. & Zander, U. (1992) "Knowledge of the firm, combinative capabilities and the replication of technology". *Organization Science*, Vol. 3 (3), pp. 383-397.
- Kogut, B., & Zander, U. (1996) "What firms do? Coordination, identity, and learning," *Organization Science*, Vol. 7 (5), pp. 502-518.
- Konovsky, M.A., & Pugh, D.S. (1994) "Citizen ship behavior and social exchange". *Academy of Management Journal*, Vol. 37, pp. 656–669.
- Kor, Y. & Mahoney, J. (2000) "Penrose's Resource-Based Approach: The Process and Product of Research Creativity." *Journal of Management Studies*, Vol. 37 (1), pp. 109-139.
- Kor, Y. Y. & Mahoney, J. T. (2004) Edith Penrose's (1959) contributions to the resource-based view of strategic management. *Journal of Management Studies*, Vol, 41 (1), pp.: 183-191.
- Kozlowski, S.W.J., Gully, S.M., Nason, E.R., & Smith, E.M. (1999) "Developing adaptive teams: A theory of compilation and performance across levels and time". In D.R. Ilgen & E.D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of work performance: Implications for staffing, personnel actions, and development*. pp. 240–292.
- Krause, D.E. (2004) "Influence-based leadership as a determinant of the inclination to innovate and of innovation-related behaviors: An empirical investigation". *The Leadership Quarterly*, Vol. 15 (1), pp. 79-102.
- Krauss, R.M., & Fussell, S. R. (1990) "Mutual knowledge and communicative effectiveness". In J. Galegher, R. Kraut, and C. Egido (Eds.), *Intellectual Teamwork*, pp. 111- 145. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Kristof-Brown, A L., Barrick, M.R., & Stevens, C.K. (2005) "When opposites attract: A multi-sample demonstration of complementary person–team fit on extraversion". *Journal of Personality*, Vol. 73, pp. 935–957.
- Kurtz, P. D. (1998) "A case study of a network as a learning organization", *Administration in Social Work*, Vol. 22 (2), pp. 57–73.
- Kwok, S. H. & Gao, S. (2005) "Attitude towards knowledge sharing behavior". *Journal of Computer Information Systems*, Vol. 47, 2, pp. 45–51.

- Kwon, P. (2000) "Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms". *Journal of Personality*, Vol. 68, pp. 199-223.
- Lado, A. A. & Wilson, M. C. (1994) "Human resource systems and sustained competitive advantage: A competencybased perspective". *Academy of Management Review*, Vol. 19, pp. 699 –727.
- Lado, A.A., Boyd, N. & Wright, P. "A (1992) "Competency-Based Model of Sustainable Competitive Advantage: Toward a Conceptual Integration", *Journal of Management*, Vol. 18 (1), pp. 77 - 91.
- Lam, S., Chen, X., & Schaubroeck, J. (2002) "Participative decision making and employee performance in different cultures: The moderating effects of allocentrism/idiocentrism and efficacy. *Academy of Management Journal*, Vol. 45, pp. 905-914.
- Lampel, J., Lant, T., & Shamsie, J. (1997) "Balancing act: Learning from organizing practices in cultural industries". *Organization Science*, Vol. 11 (3), pp. 263-69.
- Laursen, K. (2002) "The importance of sectoral differences in the application of complementary HRM practices for innovation performance". *International Journal of the Economics of Business*, Vol. 9 (1), pp. 139-156.
- Laursen, K., & Foss, N. J. (2003) "New human resource management practices, complementarities and the impact on innovation performance". *Cambridge Journal of economics*, Vol. 27 (2), pp. 243-263.
- Law, K. S., Wong, C., & Mobley, W. H. (1998) "Toward a taxonomy of multidimensional constructs". *Academy of Management Review*, Vol. 23, pp. 741-755.
- Lawrence, T.B., Winn, M. & Jennings, P.D. (2001) "The temporal dynamics of institutionalization". *Academy of Management Review*, Vol. 26, pp. 624-644.
- Lawrence, T.B. 1999. "Institutional strategy". *Journal of Management*, 25 (2): pp. 161-188
- Lazarsfeld, P. (1985) De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales. I Concepto e índices* (p. 36-46). Barcelona: Editorial Laia.
- Lei, D., Slocum, J.W. & Pitts R.A. (1999) "Designing Organizations for Competitive Advantage: The Power of Unlearning and Learning". *Organizational Dynamics*, Vol. 37 (3), pp.24-38.
- Leonard-Barton, D. (1992) "Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development". *Strategic Management Journal*, Vol. 13, pp. 111- 125.
- LePine, J.A., & Van Dyne, L. (2001) "Peer responses to low performers: An attributional model of helping in the context of groups". *Academy of Management Review*, Vol. 26: pp. 67–84.
- LePine, J.A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E., & Saul, J. R. (2008) "A meta-analysis of teamwork processes: Tests of a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria". *Personnel Psychology*, Vol. 61, pp. 273–307.
- Levinson, H. (1965) "Reciprocation: The relationship between man and organization". *Administrative Science Quarterly*, pp. 370-390.
- Levinthal, D. (1995) "Strategic Management and the Exploration of Diversity". in *Evolutionary and Resource-Based Approaches to Strategy*, edited by Cynthia Montgomery, Kluwer Academic Press.
- Levitt, B. & March, J.G. (1988) "Organizational learning". *Annual Review of Sociology*, Vol. 14, pp. 319-340.
- Liden, R. C., Wayne, S. J. and Sparrowe, R. T. (2000) "An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationship, and work outcomes". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, pp. 407- 416.

- Lim, L.L.K., Laosirihongthong, T., & Chan, C.C.A (2006) "A case study of learning in a Thai manufacturing organization", *Journal of Applied Business Research*, Vol. 22 (2), pp. 49-60.
- Lin, C. Y., & Jung, C. (2006) "Influencing factors on the innovation in logistics technologies for logistics service providers in Taiwan". *The Journal of American Academy of Business*, Vol. 9(2), pp. 257-263.
- Lindsay, D., Brass, D., y Thomas, J. (1995) "Efficacy-performance spirals: a multilevel perspective". *Academy of Management Review*, Vol. 20, pp. 645-678.
- Lm, S., & Workman Jr, J. P. (2004) "Market orientation, creativity, and new product performance in high-technology firms". *Journal of Marketing*, Vol. 68, pp. 114-132.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- López A., Cabello C., Carmona A. & Valle R. (2008) "Managing functional diversity, risk taking and incentives for teams to achieve radical innovations". *R&D Management*, Vol. 38 (1), pp. 35-50.
- López, S., & Snyder, C.R. (2003) *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. American Psychological Association, Washington, DC.
- López, S.P., Peón, J.M.M., Ordásin, C.J.V. (2005) 'Human resources practices, organizational learning and business performance', *Human Resources Development International*, Vol. 8 (2), pp. 147-164.
- Loughry, M. L. and Tosi, H.L. (2008) "A Critical Review of Performance Implications of Peer Monitoring". *Organisation Science*, Vol. 19 (6): pp. 876-890
- Lovelock, C.H. (1983) "Classifying services to gain strategic insights". *Journal of Marketing*, Vol. 47, pp. 9-20.
- Luria, G. (2008) "Climate strength- how leaders form consensus". *Leadership Quarterly*, Vol. 19, pp. 42-53.
- Luthans, F. & Avolio, B. J. (2009) "The "point" of positive organizational behavior". *Journal of Organization Behavior*, Vol. 30, pp. 291-307.
- Luthans, F. & Ibrayeva, E.S. (2006) "Entrepreneurial self-efficacy in central Asian transition economies: Quantitative and qualitative analyses". *Journal of International Business Studies*, Vol. 37, pp. 92-110.
- Luthans, F. & Youssef, C.M. (2004) "Human, social, and now positive psychological capital management: *Investing in people for competitive advantage*". *Organizational Dynamics*. Vol. 33 (2), pp. 143-160.
- Luthans, F. (2002a) "Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths". *Academy of Management Executive*, Vol. 16, pp. 57-72.
- Luthans, F. (2002b) "The need for and meaning of positive organizational behavior". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 23, pp. 695-706.
- Luthans, F. (2003) *Positive Organizational Behavior (POB)*. In R.M. Steers, L.W. Porter, & G.A. Begley (Eds.), *Motivation and leadership at work*. New York: McGrawHill.
- Luthans, F. y Kreitner, R. (1975). *Organizational behavior modification*, Foresman and Company.
- Luthans, F., Rhee, S., Luthans, B. & Avey, J. (2008) "Impact of behavioral performance management in a Korean application", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 29 (5), pp.427 - 443.

- Luthans, F., & Kreitner, R. (1975) *Organizational behavior modification*. Scott, Foresman, Glenview, IL:
- Luthans, F., & Kreitner, R. (1985). *Organizational behavior modification and Beyond*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Luthans, F., & Youssef, C.M. (2007). *Emerging positive organizational behavior*. Journal of Management in press.
- Luthans, F., Avey, J.B., & Patera, J.L. (2008) "Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital". *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 7, pp. 209–221.
- Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, S.M., & Combs, G.M. (2006) "Psychological Capital development: toward a micro-intervention". *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 27, pp. 387-393.
- Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, S.M., & Peterson, S.J. (2010) "The development and resulting performance impact of positive Psychological Capital". *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 21 (1), pp. 41-65.
- Luthans, F., Avey, J.B., Clapp-Smith, R. & Li, W. (2008) "More Evidence on the Value of Chinese Workers' Psychological Capital: A Potentially Unlimited Competitive Resource?". *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 19 (5), pp. 818-827.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., & Norman, S.M. (2007) "Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction". *Personnel Psychology*. Vol. 60, pp.541–572.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Walumbwa, F.O., & Li, W. (2005) "The Psychological Capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, Vol. 1, pp. 249-271.
- Luthans, F., Fox, M.L., & Davis, E. (1991). *Improving the delivery of quality service: Behavioral management techniques*. *Leadership and Organization Development*.
- Luthans, F., Luthans, K. & Luthans, B. (2004). "Positive psychological capital: Going beyond human and social capital". *Business Horizons*, Vol. 47, pp. 45–50.
- Luthans, F., Luthans, K., Hodgetts, R. & Luthans, B. (2010) "Positive approach to leadership (PAL): Implications for today's organizations". *Journal of Leadership Studies*, Vol. 8 (2), pp. 3-20.
- Luthans, F., Norman, S. & Hughes, L. (2006) "Authentic leadership: A new approach for a new time". In R. J. Burke & C. L. Cooper (Eds.), *Inspiring leaders*, pp. 84-104, Routledge, London.
- Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J., & Avey, J.B. (2008) "The mediating role of Psychological Capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 29, pp. 219-238.
- Luthans, F., Paul, R. & Baker, D. (1981) "An experimental analysis of the impact of contingent reinforcement on salespersons' performance behavior". *Journal of Applied Psychology*. Vol. 66 (3), Jun 1981, 314-323.
- Luthans, F., Van Wyk, R., & Walumbwa, F.O. (2004) "Recognition and development of hope for South African organizational leaders". *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 25, pp. 512-527.
- Luthans, F., Vogelgesang, G.R. & Lester, P.B. (2006) "Developing the Psychological Capital of Resiliency". *Human Resource Development Review*, Vol. 5 (1), pp. 25-44.
- Luthans, F., Youssef, C.M. & Avolio, B. J. (2007b) "Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior". In Nelson, d., & Cooper C.L. (Eds.) *Positive organizational behavior: Accentuating the positive at work*, pp. 9-24. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Luthans, F., Youssef, C.M., & Rawski, S.L. (2011) "A Tale of Two Paradigms: The Impact of Psychological Capital and Reinforcing Feedback on Problem Solving and Innovation". *Journal of Organizational Behavior Management*, Vol. 31 (4), pp. 333-350.
- Luthans, F., Youssef, C.M., & Avolio, B.J. (2007a). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Luthans, F., Zhu, W., & Avolio, B.J. (2006) "The impact of efficacy on work attitudes across cultures". *Journal of World Business*, Vol. 41, pp. 121-132.
- Luthans, K., & Jensen, S. M. (2005) "The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission: A study of nurses". *Journal of Nursing Administration*, Vol. 35 (6), pp. 304–310.
- Mac Callum, R. & Austin, J. (2000) "Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research". *Annual review of Psychology*, Vol. 51, pp.201-226.
- Madhok, A. (1997) "Cost, Value and Foreign Market Entry Mode: The Transaction and the Firm," *Strategic Management Journal*. Vol.18, pp.39-61.
- Magaletta, P.R., & Oliver, J.M. (1999) "The hope construct, will, and ways: Their relations with efficacy, optimism, and general well-being". *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 55, pp. 539-551.
- Mahoney, J.T. & Pandian, J.R. (1992) "The Resource-Based View Within the Conversation of Strategic Management". *Strategic Management Journal*, Vol. 15, (5), pp. 363–380.
- Major, D., Kozlowski, S., Chao G., and Gardner, P. (1995) "A longitudinal investigation of new comer expectations, early socialization outcomes, and the moderating effects of role development factors". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 80, pp. 418- 432.
- Mallon, M. & Kearney, T. (2001) "Team Development at Fisher and Paykel: The Introduction of 'Everyday Workplace Teams' ". *Asia Pacific Journal of Human Resources*, Vol. 39 (1), pp. 93-106.
- Manz, C.C., & Sims, H.P., Jr. (1987) "Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 32, pp. 106-128.
- March, J.G. (1991) "Exploration and exploitation in organization learning". *Organization Science*, Vol. 2 (1), pp. 71-87.
- March, J.G., & Olsen, J.P. (1975) "Organizational learning under ambiguity". *European Journal of Policy Review*, Vol. 3 (2), pp. 147-171.
- Marks, M.A., Mathieu, J.E., & Zaccaro, S.J. (2001) "A temporally based framework and taxonomy of team processes". *Academy Of Management Review*, Vol. 26 (3), pp. 356-376.
- Marquardt, M.J. (1996). *Building the learning organization: A system approach to quantum improvement and global success*. McGraw-Hill, New York.
- Marquis, D.G. (1969) "The anatomy of successful innovations". *Innovation*, Vol. 1(7), pp. 28-37.
- Marsh, H.W. & Hocevar, D. (1985) "Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concepts: First and higher-order factor models and their invariance across groups". *Psychological Bulletin*, Vol. 97, pp. 562. 582.
- Marshall, L., Mobley, S. & Calvert, G. 1995. *Why smart organizations don't learn*, in S. Chawla and J. Renesch (eds), *Learning Organizations. Developing Cultures for Tomorrow's Workplace* (Portland, OR: Productivity Press).
- Marsick, V. & Watkins, K. (1994) "The learning organization: an integrative vision for HRD". *Human Resource Development Quality*, Vol. 5 (4), pp. 353-60.

- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (1998). *Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (1999), "Envisioning new organisations for learning". In Boud, D. and Garrick, J. (Eds), *Understanding Learning at Work*. Routledge, London, pp. 199-215.
- Martin Jr, C. R., & Horne, D. A. (1995) "Level of success inputs for service innovations in the same firm". *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 6(4), pp. 40-56.
- Martinez Arias, M. R. (1999) *El análisis multivariante en la investigación científica*. La Muralla, Madrid.
- Martínez, I. & Ruiz, J. (2002). *Los procesos de creación del conocimiento: El aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento* XVI Congreso Nacional de AEDEM. pp. 1-16.
- Martínez-Arias, M.R. (1995) "Psicometria. Teoria de los test psicologicos y educativos". *Madrid: Sintesis*.
- Martins, F. & Terblanche, F. (2003) "Building organizational culture that stimulates creativity and innovation". *European Journal of Innovation Management*, Vol. 6 (1), pp. 64-74.
- Masten, A.S. (2001) "Ordinary magic: Resilience process in development". *American Psychologist*, Vol. 56, pp. 227-239.
- Masten, A. S. & Reed, M. G. J. (2002) "Resilience in development". In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, Oxford, pp. 74–88.
- Mauri, A. & Michaels, M. (1998) "Industry Effects Within Strategic Management Management: An Empirical Examination", *Strategic Management Journal*, Vol. 19 (3), pp. 211-219.
- Mayer, R.C., Davis, J.H., & Schoorman, F.D. (1995) "An integrative model of organizational trust". *Academy of Management Review*, Vol. 20, pp. 709–734.
- McAllister, D. J. (1995) "Affect and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations". *Academy of management journal*, Vol. 38, pp. 24- 59.
- McDermott, B. & Sexton, G. (1998) "Sowing the seeds of corporate innovation". *Journal for Quality and Participation*, Vol.21(1), pp. 18-23.
- McEvily, S. K. & Chakravarthy, B. (2002) "The persistence of knowledge-based advantage: an empirical test for product performance and technological knowledge". *Strategic Management Journal*, Vol.23(4), pp. 285-305.
- McGahan, A. & Porter M. (1997) "How much does industry matter really?", *Strategic Management Journal, Summer Special Issue*, Vol. 18, pp. 15–30.
- McGill, M.E. & Slocum Jr. J.W. (1993) "Unlearning the Organization." *Organizational Dynamics*, Vol. 22 (2) pp. 67-79.
- McGill, M.E., Slocum-Jr., J.W. & Lei, J.W. (1992) "Management Practices in Learning Organizations". *Organizational Dynamics*, Vol. 21 (1), Summer, pp. 4-17.
- McKenna, E. (2000). *Business psychology and organizational behavior*. Hove: Psychology Press.
- Meal, F. & Treick, L. (1992) "Identifying organizational identification". *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, pp. 813- 824.
- Meen, David E. & Mark Keough, (1992) Creating the learning organization, *The McKinsey Quarterly* (1) pp. 58-78.
- Mehr, D.G., & Shaver, P. R. (1996) "Goal structures in creative motivation". *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 30(2), pp. 77-104.
- Menor, L.J. (2000) *New Service Development Competence and Performance*. Ph.D. Dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill.

- Messick, S. (1980) "Test validity and ethics of assessment". *American Psychologist*, Vol. 35, pp. 1012-1027.
- Messick, S. (1995) "Standars of validiry and the validity of standars in performance assessment". *Educational Measurement: Issues and Paractice*, Vol. 15, pp.5-12.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993) "Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, pp. 538–551.
- Michelle C. Craig L. & Jeffrey C. Kohles, (2006) "The importance of self- and shared leadership in team based knowledge work: A meso-level model of leadership dynamics", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21 Iss: 4, pp.296 – 318.
- Midgley, D. F. & Dowling, G. R. (1978) "Innovativeness: The Concept and its Measurement". *Journal of Consumer Research*, Vol. 4(1), pp. 229-242.
- Miller, D. (1990). *The Icarus paradox: How exceptional companies bring about their own downfall*. Harper Business, New York.
- Miller, D., & Shamsie, J. (1996) "The resource-based view of the firm in two environments: The Hollywood firm studios from 1936 to 1965". *Academy of Management Journal*, vol. 39, num. 3, pp. 519-543.
- Minbaeva, D., Pedersen, T., Bjorkman, I., Fey, C.F. & Park, H.J. (2003) "MNC knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and HRM". *Journal of International Business Studies*, Vol. 34 (6), pp. 586–599.
- Moilanen, R. (2001), "Diagnostic tools for learning organisations", *The Learning Organization*, Vol. 8 (1), pp. 6-20.
- Moment, D., & Zaleznik, A. (1963). *Role development and interpersonal competence*. Harvard University Press, Boston.
- Montuori, L.A. (2000) "Organisational longevity: Integrating systems thinking, learning and conceptual complexity". *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 13 (1), pp. 61-73.
- Moreland, R.L., & Myaskovsky, L. (2000) "Exploring the performance benefits of group training: ransactive memory or improved communication?". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 82, pp. 117-133.
- Morrison, E. W.& Phelps, C. C. (1999) "Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change". *Academy of Management Journal*, Vol. 42, pp. 403-419.
- Morrison, E.W. (1994) "Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective". *Academy of Management Journal*, Vol. 37, pp. 1543- 1567.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. and Steers, R.M. (1982) "Employee organizational link ages: the psychology of commitment, absenteeism, and turnover". In: Warr, P.(ed.), *Organizational and Occupational Psychology*, pp. 219–229. Academic Press, New York.
- Muchinsky, P.M., & Monahan, C.J. (1987) "What is person environment congruence supplementary versus complementary models of fit". *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 31 (3), pp. 268-277.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994) "The relation between group cohesiveness and performance: An integration". *Psychological Bulletin*, Vol. 115, pp. 210–227.

- Mulvey, P.W. & Klein, H.J., (1998) "The impact of perceived loafing and collective efficacy on group goal processes and group performance". *Organizational Behavior and Human Decision processes*, Vol. 74 (1), pp. 62- 87.
- Mumford, M. D. (2000) "Managing creative people: strategies and tactics for innovation". *Human resource management review*, Vol. 10 (3), pp. 313-351.
- Mumford, M., & Gustafson, S. (1988) "Creativity syndrome: integration, application, and innovation". *Psychological Bulletin*, Vol. 103, pp. 27-43.
- Murphy, K.R. & Cleveland, J.N. (1991) *Performance appraisal: An organizational perspective*. Allyn & Bacon, Boston MA.
- Muse, L. A., & Stamper, C. L. (2007) "Perceived organizational support: evidence for a mediated association with work performance". *Journal of Managerial Issues*, Vol. 19(4), pp. 517-535.
- Myers, S., & Marquis, D. G. (1969) *Successful industrial innovations. A study of factors underlying innovation in selected firms*. US Government Printing Office, Washington D.C.
- Nahapiet, J. and Ghoshal, S. (1998) "Social capital intellectual capital and the organizational advantage". *Academy of Management Review*, Vol. 23, pp. 242-267.
- Naman, J.L. & Slevin, D.P. (1993) "Entrepreneurship and the concept of fit: A model and empirical tests". *Strategic Management Journal*, Vol. 14, pp. 137-154.
- Navas, J.E.; Guerras, L.A. (1998) *La Dirección Estratégica de la Empresa. Teoría y Aplicaciones*. Civitas, Segunda edición, Madrid.
- Neck, C.P., Neck, H.M., Manz, C.C., & Godwin, J. (1999) "I think I can, I think I can": A self leadership perspective toward enhancing entrepreneurial thought patterns, self-efficacy, and performance". *Journal of Management Psychology*, Vol. 14, pp. 477-501.
- Neefe, D.O. (2001). *Comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating in traditional and non-traditional (Academic quality improvement project) accreditation processes*. The Graduate College University of Wisconsin-Stout Menomonie.
- Nelson, L. & Cooper, C. (Ed) (2007). *Positive Organizational Behavior*. Sage Publications, Washington DC.
- Nelson, Richard R. & Winter, S.G. (1982) *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Belknap Press, Cambridge, MA.
- Nevis, E., DiBella, A.J. & Gould, J.M. (1995) "Understanding organizational learning systems", *Sloan Management Review*. Vol. 36 (2), pp. 73-85
- Ng, E.S.W. & Burke, R. J. (2005) "Person-Organization Fit and the War for Talent: Does Diversity Management Make a Difference?", *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 16 (7), pp. 1195-1210.
- Nicolini, D. & Meznar, M. B. (1995) "The social construction of organizational learning: concept and practical issues in the field". *Human Relations*, Vol. 48 (7), pp. 727-746.
- Nieto, M. (2002) "De la gestión de la I+D a la gestión del conocimiento: una revisión de los estudios sobre la dirección de la innovación en la empresa". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 11 (3), pp. 121-138.
- Nilsson, J., Schmidt, C., & Meek, W. (2002) "Reliability generalization: An examination of the career decision-making self-efficacy scale". *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 62, pp. 647-658.
- Nonaka, I. (1994) "A dynamic theory of organizational knowledge creation". *Organization science*, Vol. 5 (1), pp. 14-37.

- Nonaka, I. y Konno, N. (1998) "The concept of "Ba": building a foundation for knowledge creation". *California Management Review*, Vol. 40 (3), pp. 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press, Oxford, England.
- Nonaka, I., (1991) "The Knowledge-Creating Company," *Harvard Business Review*, November-December, pp. 96—104.
- Nystrom, H. (1990) *Organizational innovation*. En M.A. West & J.L. Farr (Eds.). Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies. Wiley, Chichester.
- O'Reilly, C. A., & Caldwell, D. F. (1980) "Job choice: The impact of intrinsic and extrinsic factors on subsequent satisfaction and commitment". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 65, pp. 559-565.
- Obenchain, A. M., & Marie, A. (2002) *Organizational Culture and Organizational Innovation in Not-for-profit, Private, and Public Institutions of Higher Education*. Tesis Doctoral, Nova Southeastern University.
- Obenchain, A., & Johnson, W. (2004) "Product and process innovation in service organizations: the influence of org". *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, Vol. 9(3), pp. 91-113.
- OCDE (1992): *OECD Proposed guidelines for collecting and interpreting technological innovation data*. Oslo Manual. Paris.
- OCDE (2000). *Literacy in the Information Age*. Final report of the International Adult literacy survey.
- OCDE-EuroStat (1997). *The measurement of scientific and technological activities*. Proposed guidelines for collecting and interpreting technological data. Oslo Manual, Paris.
- Ohly, S. & Stelzer, F. (2007) "Über die Motivation zur Teilnahme am Ideenmanagement". *Wirtschaftspsychologie*, Vol. 9 (2), pp. 25-33.
- Ohly, S., Sonnentag, S., & Pluntke, F. (2006) "Routinization, work characteristics and their relationships with creative and proactive behaviors". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 27 (3), 257-279.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996) "Employee creativity: Personal and contextual factors at work *Academy of Management Journal*, Vol. 39, pp. 607 – 634.
- Olssen, M. (2006) "Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25 (3), pp. 213–230.
- Oltra Mestre, M. J., Flor Peris, M. L., & Alegre Vidal, J. (2002) "Identificación de empresas innovadoras a partir de indicadores de la actividad de innovación tecnológica: una aplicación en el sector español de pavimentos y revestimientos cerámicos". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 11 (3), pp. 121-138.
- Onwuegbuzie, A. & Snyder, C.R. (2000) "Relations between hope and graduate students' coping strategies for studying and examination taking". *Psychological Reports*, Vol. 86, pp. 803-806.
- O'Reilly C., Chatman, J. (1986) "Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior". *Journal fo Applied Psychology*. Vol. 71, pp. 492-499.
- Organ, D. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington Books, Massachusetts.
- Organ, D. W. (1997) "Organizational citizenship behavior: It's construct cleanup time". *Human Performance*, Vol. 10 (2), pp. 85-97.

- Organ, D. W. and Ryan, K. (1995) "A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of Organizational citizenship behavior". *Personnel Psychology*, Vol. 48, pp. 775–802.
- Osterloh, M. & Frey, B.S. (2000) "Motivation, knowledge transfer and organizational forms". *Organization Science*, Vol. 11 (5), pp. 538-550
- Oswick, C., Anthony, P., Keenoy, T., & Mangham, I. L. (2000) "A dialogic analysis of organizational learning". *Journal of Management Studies*, Vol. 37(6), pp. 887-901.
- Outcomes". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 29, pp. 615-633.
- Palacios Maldonado, M. (2002) "Aprendizaje Organizacional. Conceptos, Proceso y Estrategias". *Hitos de Ciencias Económico-Administrativas*.
- Palmer, I. & Dunford, R. (1996) "Conflicting uses of metaphors: reconceptualizing their use in the field of organization change". *Academy of Management Review*, Vol. 21 (3), pp. 691-717.
- Paolillo, J.G., & Brown, W.B. (1978) "How organizational factors affect R & D innovation". *Research management*, Vol. 21, pp. 12-15.
- Parek, U. (2003). *Training Instruments in HRD and OD (Second Edition)*. Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited, New Delhi, India.
- Parker, S. (1998) "Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 6, pp. 835-852.
- Pavlov, I. P. (1927) "Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex". *Translated and Edited by G. V. Anrep. London: Oxford University Press. p. 142.*
- Pearce J.A. & David, F. (1987) "Corporate mission statement: The bottom line". *Academic Management Executive*, Vol. 1 (2), pp. 109-116.
- Penrose, E. (1962) "Some Problems of Policy towards Direct Private Foreign Investment in Developing Countries", *Middle East Economic Papers, Lebanon, American Research Bureau, American University of Beirut*, pp. 121-139.
- Penrose, E.T. (1959) "*The Theory of the Growth of the Firm*". Oxford University Press, New York
- Pervaiz, K.A. (1998) "Culture and Climate for Innovation". *European Journal of Innovation Management*, Vol. 1, pp. 30–43.
- Peteraf, M.A. (1993) "The cornerstones of competitive advantage: a resource-based view". *Strategic Management Journal*, Vol. 14 (3), pp. 179–191.
- Peterson, C. & Steen, T. (2002) "Optimistic explanatory style". In C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology*, pp. 244-256. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Peterson, C. (1999) "Personal control and well-being". In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, pp. 288-301. Russell Sage, New York.
- Peterson, C. (2000) "The future of optimism". *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 44–55.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P., (2004). *Character, strength, and virtues*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Zhang, Z. (2011) "Psychological Capital And Employee Performance: A Latent Growth Modeling Approach". *Personnel Psychology*, Vol.64, pp. 427–450.
- Peterson, S.J. & Luthans, F. (2003) "The positive impact and development of hopeful leaders". *Leadership and Organizational Development Journal*, Vol. 24 (1) pp. 26-31.

- Peterson, S.J., Walumbwa, F.O., Byron, K., & Myrowitz, J. (2009) "CEO positive psychological traits, transformational leadership, and firm performance in high technology start-up and established firms". *Journal of Management*, Vol. 35, pp. 348–368.
- Pettigrew, A. and Whipp R. (1991). *Managing change for competitive success*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pfeffer, J. (1998) *The human equation*. Boston: Harvard Business School Press.
- Phelan, S.E. & Lewin, P. 2000) "Arriving at a strategic theory of the firm" *International Journal of Management Reviews*, Vol 2 (4), pp. 305-323.
- Pitelis, C. N. (2002) "Stephen Hymer: Life and the Political Economy of Multinational Corporate Capital," *Contributions to Political Economy*, Oxford University Press, Vol. 21 (1), pp. 9-26.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. & Bommer, W. H. (1996a) "A meta-analysis of the relationships between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 81, pp. 380–399.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. & Bommer, W.H. (1996b) "Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors". *Journal of Management*, Vol. 22, pp. 259–298.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Routledge, London.
- Poon, June M.L. & Kamarul Zaman, M.A. (1998) "Characteristics and dimension of a learning organisation: An exploratory study". *Malaysian Management Review*, Vol. 33 (2).
- Popper, M. & Lipshitz, R. (1998) "Organisational learning mechanisms: A structural and cultural approach to organisational learning". *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 34, pp. 161-179.
- Porter, M.E. (1987) "From Competitive Advantage to Corporate Strategy". *Harvard Business Review*, May.
- Porter, M.E. (1980) *Competitive Strategy: Techniques for Analysing Industries and Competitors*. Free Press, New York.
- Powell, A., Galvin, J., Piccoli, G. (2006) "Antecedents to team member commitment from near and far: A comparison between collocated and virtual teams". *IT & People*, (2006), pp. 299-322.
- Prahalad C. & Hamel G. (1990) "The Core Competence of the Corporation". *Harvard Business Review*, Vol. 68 (1), pp. 79–91.
- Prajogo, D.I., & Ahmed, P.K. (2006) "Relationships between innovation stimulus, innovation capacity, and innovation performance". *R&D Management*, Vol. 36(5), pp. 499-515.
- Pundt, A., Martins, E, & Nerdinger, F. W. (2010) "Innovative behavior and the reciprocal exchange between employees and organizations". *Zeitschrift Fur Personalforschung*, Vol. 24 (2), pp. 173-193.
- Quinn, J.B. (1985) "Managing innovation: controlled chaos". *Harvard Business Review*, Vol. 63 (3), pp. 73-84.
- Quinn, R.W. (2005) "Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security technology". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 50 (4), pp. 610-641.
- Ramakrishna, H. (2002) "The moderating role of updating climate perceptions in the relationship between goal orientation, self-efficacy, and job performance". *Human Performance*, Vol. 15, pp. 275-297.

- Ramamoorthy, N., Flood, P. C., Slattery, T., & Sardessai, R. (2005) "Determinants of innovative work behaviour: development and test of an integrated model". *Creativity and Innovation Management*, Vol. 14(2), pp. 142-150.
- Ranft, A. & Lord, M. (2002) "Acquiring new technologies and capabilities: A grounded model of acquisition implementation". *Organization Science*, vol. 13, pp. 420-441.
- Range, L. & Pentin, S. (1994) "Hope, hopelessness and suicidality in college students". *Psychological Reports*, Vol. 75, pp. 456-458.
- Rank, J., Pace, V.L., & Frese, M. (2004) "Three avenues for future research on creativity, innovation and initiative". *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 53, pp. 518-528.
- Reich, A. (2002) "Learning organisations and child protection agencies: post-Fordist techniques?". *Studies in Continuing Education*, Vol. 24 (2), pp. 219-232.
- Reichers A. E. (1985) "A review and reconceptualization of organizational commitment". *Academy of Management Review*, Vol. 10, pp. 465- 476.
- Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002) "Perceived organizational support: A review of the literature". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87(4), pp. 698-714.
- Rhoades, L., Eisenberger, R. & Armeli, S. (2001) "Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support". *Journal of applied psychology*, Vol. 86 (5), pp. 825-836.
- Ricardo, D ([1817] 1951) "On the Principles of Political Economy and Taxation", Vol. I of *The Works and Correspondence of David Ricardo*, edited by P. Sraffa in collaboration with M. H. Dobb. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rindfleisch, A., & Heide, J.B. (1997) "Transaction Cost Analysis: Past, Present, and Future Applications". *Journal of Marketing*, Vol. 61 (October), pp. 30-54.
- Rodwell, J. J., Kienzle, R., & Shadur, M. A. (1998) "The relationship among work-related perceptions, employee attitudes, and employee performance: The integral role of communications". *Human Resource Management*, Vol. 37(3-4), pp. 277-293.
- Rogers, C. R. (1954). "Towards a theory of creativity". *ETC: A Review of General Semantics*, Vol. 11, pp. 249-260.
- Roos, G. & Roos, J. (1997) "Measuring Your Company's Intellectual Performance". *Long Range Planning*, Vol. 30, pp. 413-426.
- Rosegger G. (1980) *The economics of production and innovation: an industrial perspective*. Pergamon Press, New York.
- Rousseau, V., Aube, C. & Savoie, A. (2006) "Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks". *Small Group Research*, Vol. 37, pp. 540 – 570.
- Rowold, J., & Streich, M. (2007) "Wird Innovation durch Führungsstile und ein positives Lernklima gefördert". *Wirtschaftspsychologie*, Vol. 9 (2), pp. 93-103.
- Ruiz, M. (2000). *Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales*. UNED, Madrid.
- Rumelt R. (1991) "How much does industry matter?", *Strategic Management Journal*, Vol 12(3), pp.167-185.
- Rumelt, D.P. (1984) "Towards a Strategic Theory of the Firm. Alternative theories of the firm".(2002)(2) pp. 286-300, *Elgar Reference Collection. International Library of Critical Writings in Economics*, Vol. 154. Cheltenham, U.K. and Northampton, Mass.: Elgar; distributed by American International Distribution Corporation, Williston, Vt.

- Runco, M.A., & Chand, I. (1995) "Cognition and creativity". *Educational psychology review*, Vol. 7 (3), pp. 243-267.
- Rusque, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Vadell hermanos, Caracas.
- Saavedra R, Kwun SK. (1993) "Peer evaluation in self-managing work groups". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 7 (S), pp. 450-462.
- Saavedra, R. Earley, P. C., and Van Dyne, L. (1993) "Complex interdependence in task-performing groups". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, pp. 61- 72.
- Sabatier, P. (2007). *Theories of the policy process*. Tagged XML BibTex Google Scholar.
- Salas, E., & Fiore, S. M. (2004) "Why team cognition? An Overview". In E. Salas & S. M. Fiore (Eds), "Team cognition: Understanding the factors that drive process and performance" (pp. 3-8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salas, E., Bowers, C. A., Cannon-Bowers, J. A. (1995) "Military team research: 10 years of progress", *Military Psychology*, Vol. 7, pp. 55 ± 75.
- Sánchez, R. & Mahoney, J.T. (1996) "Modularity, flexibility, and knowledge management in product and organization design", *Strategic Management Journal*, Vol. 17 (Winter Special Issue), pp. 63-76.
- Sánchez, R. (1997). "Managing articulated knowledge in competence-based competitio". In: Sánchez, R. and Henne, A. *Strategic learning and knowledge management*. John Wiley & Sons; London.
- Sánchez, R. (2005) *Knowledge management and organizational learning: Fundamental Concepts for theory and practice*. Working paper series, 3, Lund Institutud of economic research, Lund.
- Scheier, M. & Carver, C. (1987) "Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health". *Journal of Personality*, Vol. 55, pp. 169-210.
- Scheier, M. & Carver, C. (1992) "Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update". *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 16, pp. 201-228.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2003) "Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behavior". In L. D. Cameron and H. Leventhal (Eds.), *The self-regulation of health and illness behavior*, pp. 17-41, Routledge. London, UK.
- Scheier, M., & Carver, C. (1985) "Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies". *Health Psychology*, Vol. 4, pp. 219-247.
- Scheier, M., Matthews, K., Owen, J., Magovern, G., Lefebvre, R., et al. (1989) "Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects of psysical and psychological well-being". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, pp. 1024-1040.
- Schein, E.H. (1993). "On dialogue, culture and organizational learning". *Organizational Dynamics*, Vol. 22 (2), pp. 40-51.
- Schein, E.H. (2004). *Organisational culture and leadership*. C.A.: Jossey-Bass, San Francisco, C.A.
- Schmitt, F. F. (1995) "Truth. A primer". Westviw Press, Boulder, Colorado.
- Schneider, B, & Reichers, A. (1983) "On The Etiology Of Climates". *Personnel Psychology*, Vol. 36.
- Schneider, S.L. (2001) "In search of realistic optimism". *American Psychologist*, Vol. 56, pp. 250-263.

- Schroeder, R.G., Van de Ven, A.H., Scudder, G.D., & Polley, D. (1989) "The development of innovation ideas". *Research on the management of innovation: The Minnesota studies*, pp. 107-134.
- Schuler, R.S. & MacMillan, I. (1994) "Gaining competitive advantage through human resource practices". *Human Resource Management*, Vol. 23, pp. 241-256.
- Schulman, P. (1999) "Applying learned optimism to increase sales productivity". *Journal of Personal Selling and Sales Management*, Vol. 19, pp. 31-37.
- Schumpeter, J. A. (1997). *Diez Grandes Economistas [1951]*, Alianza, Madrid.
- Schwochau, S., Delaney, J., Jarley, P., & Fiorito, J. (1997) "Employee participation and assessments of support for organizational policy changes". *Journal of Labor Research*, Vol. 18 (3), pp. 379-401.
- Scioli, A., Chamberlin, C., Samor, C.M., LaPointe, A.B., Campbell, T.L., MacLeod, A.R. & McLenon, J.A. (1997) "A prospective study of hope, optimism, and health". *Psychological Reports*, Vol. 81, pp. 723-733.
- Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1994) "Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace". *Academy of Management Journal*, Vol. 37 (3), pp. 580-607.
- Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1995) "Decision making style: The development and assessment of a new measure". *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 55 (5), pp. 818- 831.
- Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1998) "Following the leader in R&D: The joint effect of subordinate problem-solving style and leader-member relations on innovative behavior". *Engineering Management, IEEE Transactions on*, Vol. 45(1), pp. 3-10.
- Scott, W. (1995) *Institutions and Organization*. Sage, Thousand Oaks.
- Scott, W.R., Ruef, M., Mendel, P.J. & Caronna, C.A. (2000). *Institutional Change and Healthcare Organizations: From Professional Dominance to Managed Care*. University of Chicago Press., Chicago
- Scott-Ladd, B. & Chan, C.C. (2004). "Emotional Intelligence and participation in decision-making: strategies or promoting organizational learning and change". *Strategic Change*, 13(2), pp. 95-105.
- Seers, A (1989) "Team-member Exchange quality: A new construct for role-making research". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 43, pp. 118- 135 and P 119.
- Seers, A., Petty, M., & Cashman J. (1995) "Team-member exchange under team and traditional management". *Group and Organization Management*. Vol. 20: pp. 18-38.
- Selden, G.L. (1998) *Family business as learning organizations: An explanatory model of knowledge and financial performance*, Ph.D. Dissertation. University of Georgia, Athens, Georgia.
- Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books, New York.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. Free Press, New York.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000) "Positive Psychology: An Introduction". *American Psychologist*, Vol. 55 (1), pp. 5-14.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration: a Sociological Interpretation*. Row Peterson, Evanston, IL.
- Senge P (2007) "Collaborating for systemic change". *Sloan Management Review*. Vol. 48(2), 44-53
- Senge, P. (1990a) "The leader's new work: Building learning organizations". *Sloan Management J. Review*. Vol. 32, pp. 7-23.

- Senge, P. (1990b) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday, New York.
- Senge, P.M. (1992). *La Quinta Disciplina*. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Granica, Buenos Aires.
- Senge, P.M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency Doubleday, New York.
- Shane, S. A. (2003). *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. Edward Elgar Pub, Cheltenham.
- Shane, S.A. (1994) "Are Champions Different from Non-Champions?". *Journal of Business Venturing*, Vol. 9, pp. 397-421.
- Shaw, R. & Perkins, D. (1991) "Teaching organisation to learn", *Organisation Development Journal*, Winter, pp.1-12.
- Sheldon, K., & King, L. (2001) "Why positive psychology is necessary". *American Psychologist*, Vol. 56, pp. 216-217.
- Shipton, H., West, M. A., Dawson, J., Birdi, K. & Patterson, M. (2006) "HRM as a Predictor of Innovation". *Human Resource Management Journal*, Vol. 16 (1), pp. 3-27.
- Shrivastava, P. (1983). "A typology of organizational learning systems". *Journal of Management Studies*, Vol. 20 (1), pp. 7-28.
- Siegel, S.M. & Kaemmerer, W.F. (1978) "Measuring the perceived support for innovation in organizations". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 63 (5), pp. 553.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social, Teoría y Ejercicios*. Editorial Paraninfo.
- Silvestrou, R.L., Fitzgerald, R., Johnston. R. & Grant C. (1992) "Towards a classification of service processes". *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 3, pp. 62-75.
- Simon, H. (1957). *Administrative behavior*. New York: Macmillan, New York.
- Sinkula, J. M. (1994). "Market information processing and organizational learning". *Journal of Marketing*, Vol. 1, pp. 35-45.
- Simon, H. A. (1991) "Bounded rationality and organizational learning". *Organization Science*. Vol. 2, pp. 125-134.
- Simon, M., Elango, B., Houghton, S.M. & Savelli, S. (2002) "The successful product pioneer: maintaining commitment while adapting to change". *Journal of Small Business Management*, Vol. 40 (3), pp. 187-203.
- Sinkula, J.M. (1994) "Market information processing and organizational learning" *Journal of Marketing*, Vol. 1, pp. 35- 45.
- Sitkin, S.B. (1996) "Learning through failure: the strategy of small losses in Organizational learning". M.D. Cohen and L.S. Sproull (eds), pp. 541-577. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Skandia (1994) *Intellectual Capital Report, 1994*.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*" New York: Appleton-Century.
- Slater, S.F. & Naver, J.C. (1995). "Market orientation and the learning organization". *Journal of Marketing*, Vol. 59(3), pp. 63- 74.
- Slater, M.R., & Sewell, D.F. (1994) "An examination of the cohesion-performance relationship in University hockey teams". *Journal of Sports Sciences*, Vol. 12, pp. 423-431.

- Slater, S.F. & Naver, J.C. (1995). "Market orientation and the learning organization". *Journal of Marketing*, Vol. 59 (3), pp. 63-74.
- Slocum, J.W., McGill, M. & Lei, D.T. (1994) "The new learning strategy; anytime, anything, anywhere". *Organizational Dynamics*, Vol. 23 (2), pp. 33-47.
- Smith, G.P. (2002) *The new leader: bringing creativity and innovation to the workplace, Chart Your Course*. Conyers, Georgia.
- Snell, S.A., Youndt, M.A. & Wright, P.M. (1996) "Establishing a framework for research in SHRM: merging resource theory and organizational learning". *Research in Personnel and Human Resource Management*, Vol. 14, pp. 61- 90.
- Snyder, C.R., & López, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press, Oxford.
- Snyder, C.R. (2000) *Handbook of hope*. San Diego: Academic Press.
- Snyder, C.R., Irving, L., & Anderson, J. (1991) "Hope and health: Measuring the will and the ways". In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.) *Handbook of social and clinical psychology*, pp.285-305. Elmsford, Pergamon, NY.
- Snyder, C.R., Sympson, S.C., Ybasco, F.C., Borders, T.F., Babyak, M.A., & Higgins, R.L. (1996) "Development and validation of the state hope scale". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, pp. 321-335.
- Soete, L. & Miozzo, M. (1989) "Trade and Development in Services: A Technological Perspective". Working paper No. 89-031, Merit Maastricht.
- Spender, J.C. (1996a) "Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 9, Num. 1, pp.63 – 78.
- Spender, J.C. (1996b). "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm". *Strategic Management Journal*, Vol. 17, pp. 45-62.
- Spicer, D.P. and Sadler-Smith, E. (2006) "Organizational learning in smaller manufacturing firms". *International Small Business Journal*. Vol. 24 (2), pp. 133-158.
- Srivastava, A., Bartol, K.M. & Locke, E.A. (2006) "Empowering leadership in management teams: effects on knowledge sharing, efficacy and performance". *Academy of Management Journal*, Vol.49 (6), pp. 1239-1251.
- Srivastava, S., & Barrett, F.J. (1988) "The transforming nature of metaphors in group development: A study in group theory". *Human Relations*, Vol. 41, pp. 31-64.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1997) "A meta- analysis of the effects of organizational behavior modification on task performance", 1975-95. *Academy of Management Journal*, Vol. 40, pp. 1122-1149.
- Stajkovic, A.D. (2006) "Development of a core confidence higher-order construct". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91, 1208-1224.
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998a) "Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, Vol. 124, pp. 240-261.
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998b) "Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioural approaches". *Organizational Dynamics*, Vol. 26, pp. 62-74.
- Stalk, G. & Shulman, L. (1992) "Competing on capabilities: The New rules of corporate strategy". *Harvard Business Review*, pp. 57-69.

- Stata, R. (1989) "Organizational learning: The key to management innovation". *Sloan Management Review*, Vol 30 (3), pp. 63-74.
- Staw, B.M., & Barsade, S.G. (1993) "Affect and managerial performance: A test of the sadder-but-wiser vs. happier-and-smarter hypothesis". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38(2), pp. 304-331.
- Stinson, L., Pearson, D. & Lucas, B. (2006) "Developing a learning culture: Twelve tips for individuals, teams and organizations". *Med. Teach.*, Vol. 28 (4), pp. 309-312.
- Subramanian, A., & Nilakanta, S. (1996) "Organizational innovativeness: exploring the relationship between organizational determinants of innovation, types of innovations, and measures of organizational performance". *Omega*, Vol. 24 (6), pp. 631-647.
- Sundbo, J. (1996) "The balancing of empowerment: A strategic resource based model of organizing innovation activities in service and low-tech firms". *Technovation*, Vol. 16 (8), pp.397-409.
- Sutton, R. I., & Hargadon, A. (1996) "Brainstorming groups in context". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 41, pp. 685-718.
- Swan, J., Newell, S., Scarbrough, H. and Hislop, D. (1999) "Knowledge management and innovation: networks and networking". *Journal of Knowledge Management*, Vol. 3 (4), pp. 262-275.
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J.B., & Luthans, B.C. (2011) "Relationship between Positive Psychological Capital and Creative Performance". *Canadian Journal of Administrative Sciences*, Vol. 28, pp. 4-13.
- Szulanski, G. (1996) "Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm," *Strategic Management Journal*, 17 (Summer special issue), pp. 27-43.
- Takeuchi H. & Nonaka I. (1986) "The New New Product Development Game". *Harvard Business Review*. Vol. 64(1), pp. 137-146.
- Tamayo, M. (1998). "Proceso de la investigación científica". 3 ed. Mexico, DF. MX. Limusa
- Tannenbaum, S. (1997) "Enhancing continuous learning: Diagnostic finding from multiple companies" *Human Resources Management*, Vol. 36 (4), pp. 437- 452.
- Taylor, C. (1963) *Variables related to creativity and productivity in men in two research laboratories*. En C. Taylor y R. Baron (Eds.) *Scientific creativity: Its recognition and development*, pp. 513-597. Wiley, New York.
- Taylor, D.W., & K. Pandza (2003) "Network Capability: The Competitive Advantage of Small Firms", in O. Jones and F. Tilley (eds.), *Competitive Advantage in SMEs: Organising for Innovation and Entrepreneurship*, John Wiley, Chichester, UK, pp. 156-73.
- Teece, D, Gary, P. & Shuen, A. (1997) "Dynamic Capabilities and Strategic Management". *Strategic Management Journal*, Vol. 18, pp. 509-534.
- Teece, D.J. (1982) "Towards an economic theory of the multiproduct firm", *Journal of Economic Behaviour and Organization*, Vol. 3, pp. 39-63.
- Teece, D. & Pisano, P. (1994) "The Dynamic Capabilities of Firms: An Introduction". *Industrial and Corporate Change*, Vol. 3, pp. 537-556.
- Teece, D., Pisano, G. & Shuen, A. (1997) "Dynamic capabilities and strategic management", *Strategic Management Journal*, Vol. 18, Num. 7, pp. 509-533.
- Teece, D.J. (1998) "Capturing value from knowledge assets", *California Management Review*, Vol. 40 (3), pp.55-79.
- Terrill, C.A. & Middlebrooks, A.G. (1996) *Service*. Wiley & Sons, New York.

- Thau, S., Crossley, C., Bennett, R. & Sczesny, S. (2007) "The relationship between trust, attachment, and antisocial work behaviors". *Human Relations*, Vol. 60, pp. 1155–1179.
- The Danish Trade and Industry Development Council (1997) "Intellectual Capital Accounts", *Reporting and managing intellectual capital*, Copenhagen.
- Theriou, G.N., Theriou, N.G. & Chatzoglou, P. (2006) *The relationship between learning capability and organisational performance: The banking sector in Greece*, [Online], Available: http://www.teikav.edu.gr/abd/articles_th/banking.pdf [24 Jan 2011].
- Thomke, S. (2001) "Enlightened Experimentation". *Harvard Business Review*, Vol. 79(2), pp. 67-76.
- Thorndike, E. (1913) *An introduction to the theory of mental and social measurements*. Teachers College, Columbia University Press, New York.
- Tidd, J., Bessant, J., & Pavitt, K. (1997) *Managing innovation: Integrating technological, market & organizational change*. John Wiley & Sons, Chichester.
- Tidd, J., Bessant, J., & Pavitt, K. (2001) *Managing Innovation: Integrating technological, market & organizational change*. John Wiley & Sons, Chichester.
- Tierney, P. & Farmer, S. (2002) "Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance". *Academy of Management Journal*, Vol. 45, pp. 1137-1148.
- Tierney, P., Farmer, S.M., & Graen, G.B. (1999) "An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships". *Personnel Psychology*, Vol. 52(3), pp. 591-620.
- Tilly, Ch. (1998). "Contentious Conversation." *Social Research*, Vol. 65, pp.491-510
- Trank, C. Q., Rynes, S. L., & Bretz, R. D. (2002) "Attracting applicants in the war for talent: Differences in work preferences among high achievers". *Journal of Business and Psychology*, Vol. 17, pp.331–345.
- Tsang, Eric W.K. (1997). "Organizational Learning and the Learning Organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research". *Human Relations*, Vol. 50 (1), pp.77-93.
- Tucker, A.L., Edmonson, A.C. & Spear, C. (2002) "When problem solving prevents organisational learning", *Journal of Organisational Change Management*, Vol. 15 (2), pp. 122-137.
- Turner, D. & Crawford M. (1994) "Managing current and future competitive performance: The role of competence". In G Hamel, A Heene (Eds.), *Competence-based competition*, pp. 241-263. John Wiley & Sons: New York, Brisbane, Toronto et al.
- Tushman, M. L. & Nadler, D. (1986) "Organizing for innovation". *Californian Management Review*, Vol. 28(3), pp.74 - 92.
- Ulrich, D. & Lake, D. (1991) "Organizational capability: Creating competitive advantage" *Academy of Management Executive*, Vol. 5(1), pp. 77-92.
- Ulrich, D. (1991). "Using human resources for competitive advantage". in R. Kilmann & Associates (Eds.), *Making Organizations Competitive*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 129-155.
- Ulrich, D. (1993) "Profiling organizational competitiveness: Cultivating capabilities". *Human Resource Planning*. Vol. 16 (3), pp. 1-17.
- Ulrich, D., Von Glinow, M. A., & Jick, T. (1993) "High impact learning: building and diffusing learning capability". *Organizational Dynamics*, Vol. 22(2), pp. 52-66.
- Unsworth, K.L. & Parker, S.K. (2003) "Proactivity and Innovation: Promoting a New Workforce for the New Workplace", in Holman, T., Wall, T. D., Clegg, C. W., Sparrow, P. and Howard, A. (Eds),

- The New Workplace: A Guide to the Human Impact of Modern Work Practices*, pp. 175-96. Wiley, Chichester.
- Utterback, J. M. (1971) "The Process of Technological Innovation Within the Firm". *Academy of management Journal*, Vol.14 (1), pp. 75-88.
- Utterback, J. M., & Abernathy, W. J. (1975) "A dynamic model of process and product innovation". *Omega*, Vol. 3(6), pp. 639-656.
- Van de Ven A, Polley DG, & Venkataraman RS. (2001). *El viaje de la innovación. El desarrollo de una cultura organizativa para innovar*. Ed. México, Oxford.
- Van de Ven, A. H. (1986) "Central problems in the management of innovation". *Management science*, Vol. 32 (5), pp. 590-607.
- Van de Ven, A.H. y Poole, M. S. (1995) "Explaining development and change in organizations". *Academy of Management Review*, Vol. 20 (3), pp. 510-540.
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998) "Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity". *Academy of Management Journal*, Vol. 41 (1), pp. 108-119.
- Van Scotter, J., Motowidlo, S. J., & Cross, T. C. (2000) "Effects of task performance and contextual performance on systemic rewards". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, pp. 526 –535.
- Ventura, V. J. (1996). *Análisis dinámico de la estrategia empresarial: Un ensayo interdisciplinar*. Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Von Krogh, G., Roos, J. & Slocuman, K. (1994) "Essay on Corporate Epistemology". *Strategic Management Journal*, Vol. 15, Special Issue: Strategy: Search for New Paradigms, pp. 53-71
- Wagnild, G., & Young, H. (1993) "Development and psychometric evaluation of the resiliency scale". *Journal of Nursing Measurement*, Vol. 1 (2), pp. 165-178.
- Wallman, S.M.H. (1995) "The Future of Accounting and Disclosure in an Evolving World: The Need for Dramatic Change". *Accounting Horizons*, Vol. 9(3), pp.81-91.
- Walsh, J. & Ungson, G. R. (1991) "Organizational memory". *Academy of Management Review*, Vol. 16, pp. 57-91.
- Walumbwa, F.O., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2009) "Authentically leading groups: The mediating role of positivity and trust." *Journal of Organizational Behavior*.
- Walumbwa, F.O., Luthans, F., Avey, J.B., & Oke, A. (2011) "Authentically leading groups: The mediating role of collective Psychological Capital and Trust". *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 32, pp. 4-24.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Wegge, J. & Haslam, A. (2005). *Improving work motivation and performance in brainstorming groups: A comparison of three group goal strategies*.
- Wegner, D. M. (1987) "Transactive memory: acontemporary analysis of the group mind". In: Mullen, B. and Goethals, G. R. (eds), "Theories of Group Behavior". New York: Springer-Verlag, pp.185–208.
- Weick, K. (1995a) "What theory is not, theorizing is". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 40, pp. 385-390.
- Weick, K.E. y Wastley, F. (1996) "Organizational learning: affirming an oxumoron". En Clegg, S. R., Hardy, C., Nord, W. R. (ed): *Handbook of organizational studies: London: Sage*, pp. 440-458.

- Weick, K.E., & Roberts, K.H. (1993) "Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38, pp. 357–381.
- Weick, K.E. (1995b). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Sage, CA.
- Weick, K.E., & Roberts, K. (1993) "Collective mind and organizational reliability: The case of flight operations in an aircraft carrier deck". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38, pp. 357-381.
- Weick, K.E., & Van Orden, P.W. (1990) "Organizing on a global scale: A research and teaching agenda". *Human Resource Management*, Vol. 29, pp. 49-61.
- Wenger, E. (1997). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wernerfelt, B. (1984) "A resource based view of the firm", *Strategic Management Journal*, Vol. 5, pp. 171-180.
- West, M & Farr, J. (1990) *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*. Wiley, Chichester.
- West, M. (2002) "A matter of life and death". In: *People Management*. pp. 30-36.
- West, M. A., & Altink, W. M. (1996) "Innovation at work: Individual, group, organizational, and socio-historical perspectives". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 5 (1), pp. 3-11.
- West, M., & Farr, J. (1989) "Innovation at work: Psychological perspectives". *Social Behavior*, Vol.4(1), pp. 15-30.
- Westman, M., Hobfoll, S.E., Chen, S., Davidson, O. B., & Laski, S. (2005) "Organizational stress through the lens of Conservation of Resources (COR) theory". In P. L. Perrewe & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being*, Vol. 4, pp. 167-220). JAI Press, Amsterndan.
- Westre, K.R., & Weiss, M. R. (1991) "The relationship between perceived coaching behaviors and Group cohesion in high school football teams". *Sport Psychologist*, Vol. 5, pp. 41–54.
- Wheelwright, S.C. & Clark, K.B. (1992). *Revolutionizing Product Development – Quantum Leaps in Speed, Efficiency, and Quality*. The Free Press, New York.
- Wikström, S. & Norman, R. (1994) *Knowledge and Value: A new perspective on corporate transformation*. Routledge.
- Williams, L.I. & Anderson, S.E. (1991). "Job satisfaction and organizational commitment as predictors of citizenship and in role behaviors". *Journal of Management*, Vol. 17, pp. 601-617.
- Williams, S. (2001) "Is intellectual capital performance and reporting practices related?" *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 2 (3), pp. 192-203.
- Winter, S.G. (1995) "Four Rs of Profitability: Rents, Resources, Routines, and Replication". pp. 147-178, in *Resource-Based and Evolutionary Theories of the Firm - Towards a Synthesis*, edited by C. Montgomery. Kluwer: Dordrecht. Nelson, R. R. & Winter S. G. (1982) "An Evolutionary Theory of Economic Change". Belknap Press/Harvard University Press: Cambridge.
- Wittenbaum, G.M., Hollingshead A.B. & Botero, I.C. (2004) "From Cooperative to Motivated Information Sharing in Groups: Moving Beyond the Hidden Profile Paradigm".
- Wolfe, R.A. (1994): "Organizational innovation: review, critique and suggested reseach directions" *Journal of Management Studies*, Vol. 31(3), pp. 405-431.
- Womack, J.P., Jones, D.T., & Roos, D. (1993) *La máquina que cambió el mundo*. McGraw-Hill, Madrid.

- Woodman, R. & Schoenfeldt, L. 1990. "And interactionist model of creative behavior", *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 24 (4).
- Woodman, R., & Griffin R. (1993) "Toward a theory of organizational creativity" , Vol. 18 (2) pp. 293-321.
- Wright, R.M., & Snell, S.A. (1999) "Social capital and strategic HRM: It's who you know". *Human Resource Planning*, Vol. 22, pp. 62-65.
- Wright, T. A. (2003) "Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 24, pp. 437-442.
- Wright, T.A., & Bonett, D.G. (2007). "Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover". *Journal of Management*, Vol. 33, pp. 141-160.
- Wright, T.A., & Hobfoll, S. E. (2004) "Commitment, psychological well-being and job performance: An examination of conservation of resources (COR) theory and job burnout.". *Journal of Business and Management*, Vol. 9, pp. 389-406.
- Wunderley, L.J., Reddy, W.B., & Dember, W.N. (1998) "Optimism and pessimism in business leaders". *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 28 (9), pp. 751-760.
- Wyer, P. & Mason, J. (1998) "An organizational learning perspective to enhancing understanding of people management in small business", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Vol. 4, No. 2, pp.112-28.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2009) "Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement". *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 74, pp. 235-244.
- Yammarino, F., Dionne, S., Schriesheim, C., & Dansereau, F. (2008) "Authentic leadership and positive organizational behavior: A meso, multi-level perspective". *The Leadership Quarterly*, Vol. 19 (6), pp. 693-707.
- Youssef, C.M. & Luthans, F. (2005) "A positive organizational behaviour approach to ethical performance". In R.A. Giacalone, C. Jurkiewicz, & C. Dunn (Eds.), *Positive Psychology in Business Ethics and Corporate Social Responsibility*, pp. 1-22. Greenwich, CT: Information Age.
- Youssef, C.M. (2004) *Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multilevel theory building and individual-level, path-analytical empirical testing*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln.
- Youssef, C.M., & Luthans, F. (2006) "Time for positivity in the Middle East: Developing hopeful Egyptian organizational leaders". In W. Mobley & E. Weldon (Eds.), *Advances in global leadership*, Vol. 4, pp. 283-297, Oxford, UK: Elsevier Science/JAI.
- Zack, M. H. (1999) "Developing a knowledge strategy" *California management review*, Vol. 41 (3), pp. 125- 145.
- Zagorsek, H., Jaklic, M., y Stough S. J. (2004) "Comparing Leadership Practices between the United States, Nigeria, and Slovenia: Does Culture Matter?". *Cross Cultural Management*, Vol. 11 (2), pp. 16-34.
- Zahay, D.L. & Handfield, R.B. (2004) "The role of learning and technical capabilities in predicting adoption of B2B technologies". *Industrial Marketing Management*, Vol. 33 (7), pp. 627-641.
- Zaltman, G., Duncan, R., & Holbek, J. (1973) *Innovations and organizations*. John Wiley & Sons, New York, NY.

- Zand, D.E. (1972) "Trust and managerial problem solving". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, pp. 229–239.
- Zarraga, C. & Bonache, J. (2003) "Assessing the team environment for knowledge sharing: an empirical analysis". *International Journal of Human Resource Journal*, Vol. 14(7), pp. 1227–1245.
- Zhang, T. & Efstathiou, J. (2006) "The complexity of the mass customization systems under different inventory strategies". *International Journal of Computer Integrated Manufacturing*, Vol.19 (5), pp. 423-433.