



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA [G%] **Facultat d'Economia**

Departament de Direcció d'Empreses, "Juan José Renau Piqueras"

TESIS DOCTORAL

**LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL, CAPACIDAD DE
APRENDIZAJE ORGANIZATIVO Y FELICIDAD EN EL
TRABAJO**

Presentada por:

Andrés Salas Vallina

Directores:

Dr. D. Joaquín Alegre Vidal

Dr. D. Rafael Fernández Guerrero

Valencia, 2013

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado en la elaboración de este trabajo, especialmente a mis directores de Tesis, los doctores Joaquín Alegre Vidal y Rafael Fernández Guerrero, los cuales me han orientado y apoyado durante el proceso que ha supuesto la elaboración de esta Tesis. Ellos han facilitado que este trabajo llegue a buen término y sobre todo me han transmitido una gran motivación para poderlo terminar. Durante el proceso de elaboración de esta Tesis, he podido participar con ellos en un congreso internacional que viví como una gran experiencia de intercambio de ideas, que me sirvieron para introducirme en el mundo de la investigación académica. Gracias a los dos por su orientación y confianza.

Paciencia, disponibilidad y comprensión, son las tres palabras que definen el apoyo que me ha dado mi mujer desde que inicié el doctorado en el Departamento de Dirección de Empresas. Es muy difícil imaginarse que otras personas hayan podido tener a su alcance la ayuda que ella me ha prestado, tanto personal como académicamente. Gracias por aguantar esta carrera de fondo también a mi hija y a mi padre, sufridores colaterales.

Y desde otro lugar más lejano, fuera del alcance de cualquier teoría de la motivación, he podido contar cada día la fuerza de mi madre, la cual me ayudó a conocer muy de cerca el día a día del mundo universitario desde un despacho no muy lejano.

A mi madre

ÍNDICE

CAPÍTULO 1.- INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 2.- FELICIDAD	19
2.1.- INTRODUCCIÓN	21
2.2.- LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.....	22
2.3.- LA INVESTIGACIÓN EN LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS.....	33
2.3.1.- ENFOQUE ECONÓMICO	35
2.3.2.- ENFOQUE ORGANIZATIVO	40
2.4.- PERSPECTIVAS EN LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS	48
2.5.- LA MOTIVACIÓN Y EL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO	51
2.6.- EL CONCEPTO DE FELICIDAD.....	54
2.7.- LA FELICIDAD EN EL TRABAJO	58
2.7.1.- CAUSAS DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO	58
2.7.2.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO	63
2.8.- IMPLICACIONES DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO	70
CAPÍTULO 3.- LIDERAZGO	75
3.1.- INTRODUCCIÓN	77
3.2.- EL CONCEPTO DE LIDERAZGO	77
3.3.- LIDERAZGO EN EL SECTOR PÚBLICO.	81
3.4.- MODELOS TEÓRICOS DE LIDERAZGO.....	87

3.4.1.- EL LIDERAZGO TRANSACCIONAL	87
3.4.1.1.-Teorías del Gran Hombre	87
3.4.1.2.- Teorías conductuales	89
2.4.1.3.- Teorías humanistas	94
2.4.1.4.- Teorías contingentes	97
3.4.2.- EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	107
3.4.2.1.- Teoría del Liderazgo transformacional de Bass	110
3.4.2.2.- Otros puntos de vista del liderazgo transformacional.....	113
3.4.2.3.- Críticas al liderazgo transformacional.....	115
3.4.2.4.- El liderazgo transformacional y el sector sanitario	115
3.4.2.5.- Liderazgo transformacional y satisfacción laboral.....	116
3.4.2.6.- Liderazgo transformacional y aprendizaje organizativo	117
CAPÍTULO 4.- APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	121
4.1.- INTRODUCCIÓN.....	123
4.2.- EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	124
4.2.1.- PERSPECTIVAS DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	125
4.2.2.- PRINCIPALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	130
4.3.- EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN QUE APRENDE.....	131
4.4.- CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	135
4.5.- ESTADO ACTUAL DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	137

CAPÍTULO 5.- PROPUESTA DE HIPÓTESIS.....	141
5.1.- IMPORTANCIA ACTUAL DE LOS CONSTRUCTOS DEL ESTUDIO	143
5.2.- LA MEDICIÓN DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO.....	146
5.3.- EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA FELICIDAD EN EL TRABAJO.....	149
5.4.- LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO COMO VARIABLE MEDIADORA DE LA RELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA FELICIDAD EN EL TRABAJO	152
5.5.- CONCLUSIONES SOBRE LAS HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.....	155
CAPÍTULO 6.- METODOLOGÍA	159
6.1.- DEFINICIÓN DE LAS UNIDADES DE OBSERVACIÓN	161
6.2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	162
6.3.- MEDICIÓN DE LAS VARIABLES.....	166
6.3.1.- ESCALAS DE MEDIDA	166
6.3.2.- MEDICIÓN DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	166
6.3.3.- MEDICIÓN DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.....	167
6.3.4.- MEDICIÓN DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO.....	167
6.4.- UNIVERSO DE ESTUDIO.....	168
6.5.- LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	175
6.5.1.- INTRODUCCIÓN	175
6.5.2.- SECUENCIA DE DESARROLLO DE LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	176
6.5.2.1.- Especificación del modelo.....	178
6.5.2.2.- Identificación del modelo.....	178

6.5.2.3.- Estimación del modelo	179
6.5.2.4.- Evaluación del modelo	179
CAPÍTULO 7.- RESULTADOS EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	183
7.1.- INTRODUCCIÓN.....	185
7.2.- ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA	185
7.2.- EVALUACIÓN DE LAS ESCALAS DE MEDIDA.....	190
7.2.1.- LA ESCALA DE MEDIDA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	192
7.2.1.1.- La dimensionalidad del constructo liderazgo transformacional	192
7.2.1.2.- La fiabilidad de la escala liderazgo transformacional	196
7.2.1.3.- La validez del contenido de la escala Liderazgo Transformacional.....	197
7.2.1.4.- La validez convergente de la escala Liderazgo Transformacional.....	198
7.2.1.5.- La validez discriminante de la escala Liderazgo Transformacional.....	198
7.2.2.- LA ESCALA DE MEDIDA DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO .	200
7.2.2.1.- La dimensionalidad del constructo Capacidad de Aprendizaje Organizativo	201
7.2.2.2.- La fiabilidad de la escala Liderazgo Transformacional	203
7.2.2.3.- La validez del contenido de la escala Liderazgo Transformacional.....	204
7.2.2.4.- La validez convergente de la escala Liderazgo Transformacional.....	204
7.2.2.5.- La validez discriminante de la escala Liderazgo Transformacional.....	205
7.2.3.- LA ESCALA DE MEDIDA DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO	207
7.2.3.1.- La dimensionalidad del constructo Felicidad en el Trabajo	208

7.2.3.2.- La fiabilidad de la escala Felicidad en el Trabajo	210
7.2.3.3.- La validez del contenido de la escala Felicidad en el Trabajo.....	211
7.2.3.4.- La validez convergente de la escala Felicidad en el Trabajo.....	211
7.2.3.5.- La validez discriminante de la escala Felicidad en el Trabajo.....	212
7.3.- COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DEL MODELO	214
7.3.1.- COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS 1: MEDICIÓN DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO.....	214
7.3.2.- COMPROBACIÓN DEL EFECTO DIRECTO Y DEL EFECTO MEDIADOR DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA RELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA FELICIDAD EN EL TRABAJO	215
7.3.2.1.- Comprobación del efecto directo del liderazgo transformacional sobre la felicidad en el trabajo	215
7.3.2.2.- Comprobación del efecto mediador de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo.....	217
CAPÍTULO 8.- CONCLUSIONES	231
8.1.- CONCLUSIONES SOBRE LAS ESCALAS DE MEDIDA.....	235
8.1.1.- CONCLUSIONES SOBRE LAS ESCALAS DE MEDIDA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.....	235
8.1.2.- CONCLUSIONES SOBRE LA ESCALA DE MEDIDA DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO.....	236
8.2.- CONCLUSIONES DE LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y FELICIDAD EN EL TRABAJO	241

8.3.- CONCLUSIONES DEL PAPEL MEDIADOR DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y FELICIDAD EN EL TRABAJO	243
8.4.- IMPLICACIONES ACADÉMICAS	246
8.5.- IMPLICACIONES PRÁCTICAS	247
8.6.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO	249
8.7.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	250
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ÍNDICES COMPLEMENTARIOS	303
ÍNDICE DE GRÁFICOS	305
ÍNDICE DE FIGURAS	307
ÍNDICE DE TABLAS	309
ANEXOS	313

CAPÍTULO 1.- INTRODUCCIÓN

Existen numerosos estudios en el área de organización de empresas en el que los investigadores buscan proporcionar un objetivo final de mejora del resultado económico empresarial, lo cual ha experimentado un notable incremento de interés en los últimos veinte años (Taticchi, 2008). Revisando la literatura aparecen 2.126 artículos que tratan el resultado económico desde el año 2007 (búsqueda del concepto “financial performance” en Web of Knowledge). No hay duda de la importancia de variables como la productividad o el resultado económico como fin último de cualquier modelo de investigación científica, sin embargo, es importante tener en cuenta una variable que consideramos de especial relevancia en la vida de cualquier persona: la felicidad en el trabajo. La felicidad podría considerarse el aspecto fundamental que todos pretendemos lograr en nuestras vidas, y parece que sería interesante estudiar cómo lograrla en nuestro trabajo diario gestionando mejor las condiciones en que lo ejercemos.

A pesar de que el comportamiento de las personas en las organizaciones puede considerarse decisivo en el resultado organizativo (Beauregard, A., 2010) y de que existen numerosos estudios que afirman que los empleados más felices producen mejores resultados, midiendo constructos como la motivación, la satisfacción laboral o el compromiso organizativo (Judge et al. 2001; Ledford 1999; Staw y Barsade 1993), en este estudio pretendemos subrayar el papel clave que juega la felicidad en el trabajo para las organizaciones como fin en sí mismo, tratando de volver a hacer consciente al ser humano, y en particular a investigadores y académicos del área de organización de empresas, de que quizá, para muchos de nosotros, nuestro paso por la vida tiene un objetivo más amplio que el mero hecho de querer mejorar la cuenta de resultados.

La felicidad en el trabajo tiene efectos beneficiosos tanto para las personas como para las organizaciones. Además de poder ser un fin en sí mismo, sabemos que los procesos afectivos y las emociones, mantienen la motivación laboral y son esenciales para el liderazgo. Las emociones están

continuamente presentes en las cuestiones relativas a nuestro trabajo e influyen tanto a nivel personal como al resultado organizativo.

En los últimos treinta años se ha comenzado a valorar la importancia a las emociones en el trabajo (Barsade et al., 2003). La felicidad en el trabajo no es un concepto que se haya utilizado ampliamente en la investigación académica en cuanto a la experiencia de los trabajadores en su puesto de trabajo. Sin embargo, sí que se ha investigado durante muchos años sobre diferentes constructos que en cierta forma se solapan con este concepto (satisfacción laboral, estado de ánimo en el trabajo, bienestar afectivo en el trabajo, compromiso organizativo, prosperidad laboral, etc.). En la actualidad la investigación se centra en constructos relacionados con el comportamiento organizativo basados en la perspectiva de Luthans, la cual tiene un enfoque positivo del comportamiento organizativo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Luthans, 2002; Wright, 2003). Esta perspectiva analiza a nivel individual, temporal y organizativo los antecedentes y consecuencias de constructos como satisfacción laboral, compromiso organizativo, motivación, implicación, etc. Podría considerarse difícil confiar en las mediciones cuantitativas de la felicidad, tristeza, satisfacción, etc. pero siguiendo a Di Tella et al. (2001), estas mediciones no presentan errores importantes. Las medidas de la felicidad en el trabajo varían desde creencias o juicios hasta aspectos más emocionales.

La satisfacción laboral ha sido el constructo hasta ahora más estudiado como medida de la felicidad en el trabajo (Judge et al. 2001). El punto en común de todos los estudios anteriores es la creencia de que los empleados que sean felices o estén más satisfechos con su trabajo producirán mejores resultados. Sin embargo, hasta ahora las escalas de satisfacción laboral no se focalizan en las emociones, sino en preguntar en la valoración que hacen los trabajadores de su salario, condiciones de trabajo, el trabajo en su conjunto, etc. (Brayfield y Rothe 1951; Staines y Quinn 1979). A pesar de ello, la relación entre la satisfacción en el trabajo y

el resultado empresarial ha sido considerada clave en la investigación del comportamiento organizativo (Weiss y Cropanzano 1996).

Una de las razones que explican la existencia abierta del debate en torno a la felicidad laboral es, siguiendo a Fisher (1020) la falta de una medida suficientemente explicativa del constructo felicidad en el trabajo. Otros autores han resaltado la importancia tanto del concepto de felicidad como de otros conceptos muy próximos (Fineman 2006; Roberts 2006; Hackman 2009; Luthans y Avolio 2009; Atkinson y Hall 2011).

En este estudio se propone un modelo que aporte en primer lugar la medición de un nuevo constructo: la felicidad en el trabajo. Fisher (2010) afirma que hay una necesidad de medir adecuadamente la felicidad laboral, pues las medidas relacionadas con este concepto que se han utilizado hasta la fecha sólo aportan datos parciales y no consiguen medir todas las dimensiones del constructo. Para ello propone considerar conceptos como la satisfacción laboral, el compromiso organizativo afectivo y el compromiso individual. En nuestro trabajo aportamos una nueva medida que recoge la necesidad reflejada por Fisher. Por tanto **el primer objetivo de este trabajo es aportar una nueva medida de la felicidad en el trabajo.**

Fisher (2010) propone que algunas personas son más felices que otras en las organizaciones en función de cuatro variables: el entorno, las características personales, la interacción de la persona con el medio y la propia voluntad de ser feliz.

Siguiendo a Warr (2007), existen una serie de factores motivacionales relacionados con el entorno y la interacción con el medio que influyen en la felicidad en el trabajo. Uno de ellos es la supervisión que demuestre apoyo, el cual guarda una importante relación con el estilo de liderazgo que parte de esa voluntad: el estilo de liderazgo transformacional. Este tipo de liderazgo fue nombrado por primera vez por Burns (1978), el cual definió al líder transformacional como “alguien que busca tanto el potencial en sus colaboradores como la mayor satisfacción de mayores necesidades,

comprometiéndolos totalmente con la organización”. Pensamos que sería clave analizar la influencia del liderazgo en el bienestar de las personas, ya que aunque existen estudios previos acerca de la conexión del liderazgo transformacional con el compromiso afectivo o con el compromiso organizativo (Bycio et al., 1995), no lo existen con la felicidad en el trabajo.

El liderazgo transformacional implica la interacción del líder con sus colaboradores de forma respetuosa con sus “emociones, valores y objetivos a largo plazo, incluyendo la satisfacción de sus necesidades y tratándoles como seres humanos” (Northouse, 2010). Existen numerosos artículos que han estudiado la relación entre el estilo de liderazgo transformacional y absentismo o la satisfacción laboral (George y Jones, 1997; Staw et al., 1994; Weiss y Cropanzano, 1996) o con el aprendizaje y la innovación (Argyris y Schön, 1996; Glynn, 1996; Hurley y Hult, 1998; Senge et al., 1994), pero ninguno ha estudiado la conexión del liderazgo transformacional con la felicidad laboral. **La segunda aportación de este trabajo, por tanto, será estudiar la relación entre liderazgo transformacional y felicidad en el trabajo.**

En nuestro estudio consideraremos el papel que el aprendizaje organizativo puede realizar como variable mediadora entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo. El aprendizaje organizativo se define como el proceso por el que las organizaciones aprenden de manera que se produce un cambio en los modelos organizativos que mantiene o mejora el resultado (Cyert y March, 1963; Hedberg, 1981; Dibella et al., 1996). El concepto de capacidad de aprendizaje organizativo (OLC) se centra en aquellos factores que favorecen el aprendizaje en la organización (Dibella et al., 1996; Goh y Richards, 1997). Siguiendo a Chiva et al. (2007), son cinco los factores que facilitan la capacidad de aprendizaje organizativo: experimentación, asunción de riesgo, interacción con el medio exterior, diálogo y participación en la toma de decisiones. Parece acertado pensar que los empleados con opción a experimentar, asumir riesgos, interactuar con su entorno y a participar en la toma de decisiones, en un contexto

intensivo en conocimiento serán más felices en su trabajo, por lo que este trabajo se enmarca en un contexto intensivo en conocimiento en el que el aprendizaje es un elemento clave: los servicios médicos de alergología en España. Este tipo de actividad se considera intensiva en conocimiento ya está caracterizado por una constante necesidad de ampliar y renovar conocimientos en el ámbito práctico y por una movilidad también en el marco teórico que se traduce en multitud de publicaciones que se suceden a diario, así como en constantes revisiones de guías de práctica clínica para el ejercicio rutinario de la profesión médica. Por otra parte, el estilo de liderazgo en las organizaciones es especialmente importante en contextos intensivos en conocimiento (Alvesson 2011; Hedberg 1990; Jain y Triandis 1997; Löwendahl 1997; Mintzberg 1998) ya que influye en las condiciones organizacionales favoreciendo el desarrollo de las competencias, la creatividad, el resultado y la innovación. Con todo ello, **el tercer objetivo de nuestro estudio será analizar el papel de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo.**

Revisada la literatura previa, no se ha encontrado ninguna publicación que haya estudiado el modelo que proponemos, ni que haya desarrollado una medida de la felicidad en el trabajo similar a la enunciada, a pesar de la necesidad científica existente de conocer mejor el proceso por el que podemos llegar a ser más felices en nuestro trabajo y por extensión en nuestra vida. En esta tesis pretendemos validar esta nueva medida con las escalas propuestas, y relacionar este nuevo constructo con variables tan importantes en el área de organización de empresas como son el liderazgo o el aprendizaje organizativo. Para ello, realizamos una investigación empírica en el contexto señalado anteriormente, compuesto por especialistas médicos del área de alergología en España.

En los siguientes apartados revisaremos los conceptos de liderazgo transformacional, capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el

trabajo, para continuar proponiendo las hipótesis y la metodología del estudio. Finalmente se expondrán los resultados y la discusión.

CAPÍTULO 2.- FELICIDAD

2.1.- INTRODUCCIÓN

La felicidad es un fin en sí mismo. Incluso en el área de organización o gestión empresarial, podemos decir que la felicidad en las organizaciones tiene tanto o más sentido como la productividad o el resultado empresarial. El concepto de felicidad incluye elementos positivos que van más allá de la prosperidad económica. Históricamente, la humanidad ha luchado por conseguir la felicidad, y los académicos la han estudiado utilizando el bienestar subjetivo medido a través de la satisfacción laboral (Judge et al. 2001). La finalidad de este capítulo es analizar la situación actual del concepto de felicidad en el trabajo como un fin en sí mismo, dejando abierto el debate para poder continuar con otro tipo de estudios, partiendo de los orígenes de este constructo: el comportamiento organizativo positivo en el trabajo. La felicidad se analizará desde el punto de vista de la gestión empresarial, por lo que este capítulo comenzará revisando el concepto de gestión de recursos humanos, sus diferentes teorías y enfoques hasta llegar para situar nuestro trabajo en la teoría del comportamiento organizativo. A continuación explicaremos los orígenes de la felicidad tanto en su concepto más amplio como desde el punto de vista del comportamiento organizativo positivo. Finalmente analizaremos el concepto de felicidad centrado en el contexto laboral, describiendo los constructos más relevantes que se han utilizado hasta ahora para medirla, y detallando las importantes implicaciones que la felicidad en el trabajo tiene para los empleados y las organizaciones, de forma que cerraremos el capítulo reflejando la necesidad de avanzar en su investigación: es necesario explicar mejor los antecedentes de la felicidad laboral en un contexto intensivo en conocimiento. La literatura demanda nueva medida que recoja mejor las características específicas de cada componente de la felicidad en la actividad laboral: la felicidad en el trabajo.

2.2.- LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

La gestión de recursos humanos comprende una serie de funciones en la organización con el fin de dirigir y administrar a los empleados, como el análisis y descripción de puestos de trabajo, la selección, la formación, la evaluación, el desarrollo de personas o la retribución. La forma de gestionar a las personas ha ido evolucionando junto con la sociedad y su concepción del trabajo desde una concepción taylorista (los trabajadores como medios de producción para obtener un producto o servicio) hasta la idea actual en la que las personas o “capital humano” son considerados activos clave que hay que gestionar alineándolos con la estrategia organizativa. En la actualidad, las personas son un activo clave para las empresas. Siguiendo a De la Cuesta (2004), el éxito empresarial no se centra únicamente en los productos, en los servicios o en la tecnología, sino especialmente en las personas. Los objetivos actuales de la gestión de los recursos humanos buscan atraer y retener a los mejores empleados, **motivarlos, facilitarles su desarrollo profesional** para conseguir un incremento de la productividad laboral. Las personas no pueden gestionarse igual que el resto de recursos, son activos intangibles que poseen habilidades, experiencia y conocimientos y que deben de trabajar en condiciones adecuadas. En nuestro trabajo pretendemos hacer ver la forma de alcanzar el bienestar subjetivo para las personas en su entorno laboral, que no sólo ha de ser un fin ético, sino que tiene repercusiones positivas tanto para la persona como para las organizaciones.

Fue con la Escuela de Relaciones Humanas con quien se estableció la necesidad de centrarse en la importancia de las personas en la organización. Este enfoque humanístico cambió la perspectiva en el campo de la gestión de las personas en las organizaciones: la preocupación estará en el hombre y su grupo social, considerando los aspectos psicológicos y sociológicos. El énfasis pasa de la tarea y de la estructura organizativa a las personas que componen la organización. Este enfoque aparece en la década de los años treinta del s. XX en Estados Unidos, debido a la

necesidad de contrarrestar la fuerte tendencia hacia la deshumanización del trabajo, iniciada con la aplicación de métodos rigurosos, científicos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente” (Robbins et al., 1996), así como por la necesidad de liberar a la administración de los conceptos rígidos clásicos.

Este punto de vista nace en respuesta a la Escuela de la Administración Científica o enfoque clásico de la administración, el cual abarcó el “scientific management” o gestión científica del conocimiento y el “administrative management” o gestión administrativa, la contribuyó a entender mejor el comportamiento en el lugar de trabajo. El enfoque clásico de la administración de la empresa surgió como consecuencia del crecimiento acelerado y desorganizado de las empresas. Se buscaba reducir la inestabilidad y la improvisación y aumentar la eficiencia en las organizaciones mediante métodos científicos centrando su atención en las tareas. Frederick W. Taylor fue considerado el padre de este tipo de gestión empresarial. La administración científica trajo el concepto de homo economicus, según el cual la persona está enormemente influenciada por las recompensas salariales económicas y materiales, es decir, que las personas buscan el trabajo como medio de supervivencia con el salario que les proporciona, y no porque disfruten con él. La única motivación del hombre por el trabajo es por el hambre y para poder sobrevivir, y se le consideraba por naturaleza vago, por lo que era necesario tener un control sobre él de forma continua. También dentro del enfoque clásico, el “**administrative management**” o gestión administrativa del trabajo se preocupó inicialmente por la gestión y la estructura organizativa siendo sus principales autores Henri Fayol y Max Weber. Fayol (1841-1925) presentó su Teoría a principios del s. XX, en la cual sostiene que para evaluar un sistema organizado, no hay que basarse en términos económicos sino en el análisis de su gestión. Fue el primero en sistematizar el comportamiento gerencial, afirmando que las prácticas administrativas acertadas siguen ciertos patrones, que se pueden identificar y analizar. Para Fayol la administración se puede

aprender, en contraste con las opiniones anteriores donde se pensaba que el gerente “nace pero no se hace”. Siguiendo su propia experiencia, Fayol desarrolló catorce principios de gestión que comprendían la planificación, organización, dirección, coordinación y control de la organización.

Por tanto, el **enfoque humanístico** cambió la perspectiva en el campo de la gestión de las personas en las organizaciones: la preocupación estará en el hombre y su grupo social, considerando los aspectos psicológicos y sociológicos. El énfasis pasó de la tarea y de la estructura organizativa a las personas que componen la organización, considerando los aspectos psicológicos y sociológicos. Este enfoque apareció en la década de los años treinta del s. XX en Estados Unidos, debido a la necesidad de contrarrestar la fuerte tendencia hacia la deshumanización del trabajo, iniciada con la aplicación de métodos rigurosos, científicos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente” (Robbins et al., 1996), así como por la necesidad de liberar a la administración de los conceptos rígidos clásicos.

La Escuela de las Relaciones Humanas parte del desarrollo del análisis del trabajo y de la adaptación del trabajador al trabajo, mediante la selección de personal, orientación profesional, métodos de aprendizaje, estudio de accidentes laborales, análisis de la personalidad de empleados y responsables, estudio de la motivación, incentivos, liderazgo y relaciones interpersonales. Elton Mayo es considerado el fundador de la Escuela de las Relaciones Humanas, el cual a través del experimento de Hawthorne se cuestionó los principios de la teoría clásica. Entre las conclusiones principales, este experimento permitió comprobar que el comportamiento del individuo se apoya por completo en el grupo. En general, los trabajadores no actúan ni reaccionan aisladamente como individuos, si no como miembros de grupos. Un importante referente de la Teoría de las Relaciones Humanas fue Abraham Maslow a través de su Teoría de la Jerarquía de Necesidades, la cual se aplicó al comportamiento organizativo. Maslow afirma que los humanos estamos motivados por cinco necesidades: fisiológicas, de

seguridad, de afiliación y afecto y de pertenencia al grupo social, de autoestima y de autorrealización.

Tabla 2.1- Niveles de necesidades de Maslow. Fuente: Maslow (1943) y Millet, C. (2009)

Nivel de necesidad	Ejemplo de necesidad de satisfacción en la organización
Nivel 5- Autorrealización	Trabajar con la posibilidad de ser creativo
Nivel 4- Estima	Interna: trabajo gratificante Externa: formas de recompensa
Nivel 3- Afiliación	Relaciones sociales con compañeros de trabajo
Nivel 2- Seguridad	Condiciones de trabajo seguras
Nivel 1- Fisiológicas	Salario digno que permita cubrir las necesidades básicas

Maslow afirmaba que las necesidades inferiores debían estar cubiertas para llegar a las superiores. En el contexto organizativo, no puede cubrirse la necesidad de tener relaciones sociales con los compañeros de trabajo si no están satisfechas las necesidades de trabajar en condiciones seguras y de tener un salario que permita cubrir las necesidades básicas.

La teoría evolucionó hacia el **enfoque burocrático**, el cual se basa en una forma de organización buscando garantizar la maximización de la eficiencia. La Teoría de la Burocracia nace en la década de 1940 como respuesta a las carencias de la Teoría Clásica y de la Teoría de las Relaciones Humanas y como necesidad de creación de un modelo de organización racional. Debido al tamaño creciente de las organizaciones, era necesario establecer modelos organizacionales mejor definidos. La burocracia se basa en una forma de organización racional (adecuación de los medios a los fines establecidos) buscando garantizar la maximización de la eficiencia. Max Weber (1864-1920) subrayaba la necesidad de una

jerarquía claramente definida en cualquier organización. Para él, la organización perfecta era una burocracia con actividades y objetivos razonados profundamente y con una detallada división del trabajo. Además, pensaba que los resultados debían evaluarse en función de los méritos. La Teoría de la Burocracia aportó aspectos importantes a la gestión organizativa, como es la racionalidad, la precisión en la definición de los cargos y sus funciones en la organización. Este modelo permitió una gran rapidez en la ejecución de las decisiones pues estaba perfectamente definido el canal de comunicación y la función de cada empleado, sin que haya lugar a dudas en su interpretación. Sin embargo, existen presiones de fuerzas externas a la organización para que el burócrata siga otras normas diferentes junto con la tendencia de reducción del compromiso de sus empleados con la organización debido a que han de llegar a un nivel de renuncia propio para aceptar normas como legítimas. Este tipo de enfoque no fue adecuado para empresas que operaran en mercados altamente competitivos que requiriesen una enorme flexibilidad en los organigramas y que necesitasen creatividad e innovación en sus equipos.

En los años '60, los especialistas en comportamiento organizativo tenían dificultades para encontrar principios universales de gestión de personas que pudieran aplicarse a cualquier situación, surgiendo el enfoque contingente: no hay una forma única de gestionar de manera óptima a las personas en su trabajo. Un método que en una determinada situación genera una alta productividad, en otra situación puede no hacerlo. El enfoque contingente se derivó del estudio de los estilos de liderazgo y de que los gerentes saben que no todas las personas responden igual ante un mismo estilo de liderazgo. Este enfoque teórico advirtió de la necesidad de analizar de manera individual y en cada situación a los trabajadores antes de tomar decisiones. La mayor debilidad de esta teoría es que invita a cuestionarse la utilidad de adquirir conocimiento sobre el comportamiento organizacional y sobre las formas de gestión de personas. Sin embargo, el estudio formal de la gestión de personas ayuda a los gerentes a decidir qué

factores son relevantes en cada situación particular. En contraste con la Escuela de las Relaciones Humanas, la cual consideraba la organización como un sistema cerrado cuya mayor preocupación era el comportamiento humano y la interacción informal y social de los participantes en grupos sociales que determinaban el comportamiento individual y con un carácter normativo y prescriptivo de la teoría, impregnada de principios y recetas aplicables a todas las circunstancias el enfoque contingente trataba de comprender las relaciones dentro y entre los subsistemas, como también entre las organizaciones y su entorno, definiendo los estándares de relaciones. El enfoque contingente se basaba en el punto de vista de otras teorías y en las críticas que ellas realizan para demostrar que nada es absoluto: no existe un método óptimo de administración en las organizaciones. El enfoque contingente es aplicable a un sin número de habilidades administrativas, principalmente aquellas relacionadas con el comportamiento organizativo.

Mediante estudios empíricos, se estableció que la estructura empresarial puede cambiar por efecto de las variaciones que pueden provocarse desde las posiciones de sus factores en la organización. El análisis de estos factores explicaría las diferencias entre las organizaciones y ayudaría a identificar las variables contingentes que afectan a la organización. Para ello es necesario, primero (Bueno Campos, 1996), estudiar la organización desde un punto de vista de diseño estructural y desde el comportamiento, los procesos y las funciones. En segundo lugar, es necesario identificar las variables contingenciales, la cuales se denominan como causales externas o de contexto, y que son fuente de cambio o causa de las condiciones existentes, todo ello con la finalidad de establecer la influencia de estas en la macro y micro organización, explicando la realidad organizacional y la forma de extraer ventajas competitivas de las variables que le afectan. Estas variables son: La tecnología: "Se refiere a la suma total de conocimientos de los que disponemos sobre la manera de hacer las cosas, incluye eventos, técnicas,

diseño, producción, procesos y tareas" (Koontz et al., 2004). Esta variable influye directamente en la base operativa de la empresa, la división del trabajo, formación de jerarquías y los procesos funcionales, los cuales varían según el tipo de organización; El tamaño: el grupo Aston realizó trabajos en 52 organizaciones y determinó que la variable que afecta a la estructura es el tamaño y no la tecnología; La Antigüedad: La edad de la organización influye en el diseño, funciones y la formalización de la organización. Esta variable conjuntamente con la de tamaño afectan en gran medida a la dirección intermedia y al staff directivo, los cuales son esenciales para que se cumplan con efectividad los procesos de la organización; El Poder: condiciona la actuación y el proceso de toma de decisiones depende de donde se situó la variable, es decir, si es externa o interna; La Propiedad: Puede considerarse un elemento del poder pero dada su relevancia se estudia como una variable a parte, que determina la actuación y el diseño de la organización; La Cultura: Incluye las normas tanto formales como informales, las creencias, valores, además de los estilos de liderazgo, procedimientos, etc. Esta variable condiciona el diseño y los resultados de la institución; El entorno: Es el contexto en el que actúa la organización y al cual se adaptará o por contra desaparecerá del mercado. Estas variables contribuyen a condicionar lo que sucede en la organización, a la forma de su estructura y a las consecuencias de sus acciones.

La teoría de la contingencia destaca la eficacia de las acciones administrativas emprendidas en una situación y reprueba en cierta forma la estandarización. De esta forma las variables tecnología, tamaño y ambiente son factores imprescindibles en un plan contingente debido a que una diferencia mínima en el devenir de las empresas marcaría la pauta inicial en la elección adecuada de la tecnología en sus producciones y procesos, de lo cual se deriva a su vez la estructura de la organización gracias a las diferencias y categorías tecnológicas.

El punto de vista positivo en el comportamiento organizativo es un avance respecto a la línea de pensamiento anterior, centrándose en los sentimientos positivos en las organizaciones. Fred Luthans habla del comportamiento organizativo positivo como el “estudio y la aplicación de las fortalezas y capacidades de los recursos humanos que pueden ser medidos, desarrollados y gestionados para mejorar el resultado empresarial”. El comportamiento organizacional positivo se centra en el desarrollo de las fortalezas de las personas, creando gente más resistente. Recientemente se han clasificado las fortalezas humanas buscando detectarlas y potenciarlas para ponerlas en práctica. Si ponemos la atención en las fortalezas probablemente las debilidades se superen de forma natural.

Las fortalezas humanas pueden relacionarse siguiendo a Vázquez y Hervás (2009) y Peterson y Park (2009):

1. Sabiduría y conocimiento.

- a. Creatividad: Pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas.
- b. Curiosidad: Tener interés sobre todas las experiencias que están teniendo lugar.
- c. Apertura de mente: Pensar en las cosas con profundidad y desde todos los ángulos.
- d. Amor al aprendizaje: Buscar el desarrollo de nuevas destrezas, temas y cuerpos de conocimiento.
- e. Perspectiva: Ser capaz de proporcionar sabios consejos para otros.

2. Coraje.

- a. Autenticidad: Decir la verdad y presentarse a uno mismo de una forma genuina.
- b. Valor: No amedrentarse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.

- c. Persistencia: Finalizar lo que uno empieza.
- d. Vitalidad: Acercarse a la vida con excitación o energía.

3. Humanidad.

- a. Bondad: Hacer favores y ayudar a los demás.
- b. Amor: Valorar las relaciones cercanas con los demás.
- c. Inteligencia social: Ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y de los demás.

4. Justicia.

- a. Justicia: Tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo a las nociones de justicia y equidad.
- b. Liderazgo: Organizar actividades de grupo y conseguir que se lleven a cabo.
- c. Trabajar en equipo: Trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.

5. Contención.

- a. Capacidad de perdonar: Perdonar a aquellos que nos han hecho daño.
- b. Modestia: Dejar que los logros propios hablen por sí mismos.
- c. Prudencia: Ser cuidadoso acerca de las propias decisiones; no hacer o decir cosas de las que luego uno se pueda arrepentir.
- d. Autorregulación: Regular lo que uno siente y hace.

6. Trascendencia.

- a. **Apreciación de la belleza y la excelencia:** Percibir y apreciar la belleza, la excelencia o la destreza en todos los ámbitos de la vida.
- b. **Gratitud:** Ser consciente y agradecido de las buenas cosas que suceden.
- c. **Esperanza:** Esperar lo mejor y trabajar para lograrlo.
- d. **Humor:** Gusto por la risa y la broma; Generar sonrisas en los demás.

Una de las referencias más destacadas en la investigación del comportamiento positivo en las organizaciones es Martin E.P. Seligman, para el que el estudio de esta disciplina implica mejorar la calidad de vida y prevenir diversas patologías que aparecen cuando la vida pierde significado. La ciencia se ha preocupado de entender la forma en que la gente sobrevive en condiciones de adversidad pero conocemos poco acerca de cómo la gente prospera en condiciones más positivas. Aunque la OMS define la salud como “un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía” (OMS, 1948), hasta no hace mucho tiempo, la prioridad ha sido la reducción del malestar o la enfermedad y no la potenciación de la salud mental o física, seguramente porque las condiciones sociales y laborales han ejercido cierta influencia en la forma de abordarlo. Se buscaba reducir los problemas individuales o sociales de forma más o menos urgente sin tener en cuenta un mínimo equilibrio con la personalidad sana (Antonovski, 1987). El foco se situaba en reducir los desórdenes mentales, consiguiendo reducir el sufrimiento de las personas afectadas, aunque paralelamente no llegaron a reducir el número creciente de afectados. Las causas estaban en el estrés laboral y otras enfermedades relacionadas.

Es a Seligman a quien se le puede atribuir el inicio del estudio punto de vista positivo del comportamiento humano a finales de la década de los '90 a partir de la necesidad de conocer con mayor profundidad el concepto

de bienestar en diferentes campos de la investigación, aunque otros autores como Ed Diener también han contribuido a su estudio. El punto de vista positivo del comportamiento trata de ayudar a la gente a ser feliz en su día a día. Seligman (2000) nos advierte de que las personas que descubren una posibilidad para mejorar en su vida tienden a ser más felices.

El estudio del comportamiento positivo a nivel subjetivo se realiza a través de conceptos como el bienestar, la satisfacción, el optimismo, etc., tanto a nivel individual como organizativo, identificando las cualidades más potentes de los individuos para ayudarles a desarrollarlas (Seligman, 2000).

Seligman clasifica este positivismo individual en tres bloques diferenciados (Seligman, 2000): El estudio de las emociones positivas (bienestar, satisfacción, optimismo, implicación) de los rasgos positivos (capacidad de amar, coraje, habilidades interpersonales, perseverancia, originalidad, sabiduría) y de las organizaciones positivas (aquellas capaces de potenciar el aspecto humano de las organizaciones, "citizenship": responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, ética). El fin último es llegar a ser feliz, y para ello resulta indispensable trabajar en buenas organizaciones (Gavin y Mason, 2004). Peterson añade un cuarto bloque: Las relaciones positivas (Peterson, 2006) y según varios autores podría quedar pendiente un quinto bloque: El estudio de estrategias específicas para potenciar el comportamiento positivo tanto individual como organizativo. Aunque existe cierta crítica que afirma que el estudio de las emociones positivas supone no considerar las negativas, podemos afirmar que esto es incierto ya que se ha estudiado el papel protector de ciertos rasgos positivos ante determinados problemas conductuales o emocionales (Peterson, 2000). La realidad es que tenemos muy poca información acerca del funcionamiento de emociones positivas como el agradecimiento, el amor o la felicidad. De esta falta de información resulta la dificultad para poder poner nombre a determinadas emociones o para definir algunas como la felicidad, por lo que sería un avance para la investigación poder definir adecuadamente estas emociones.

2.3.- LA INVESTIGACIÓN EN LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

El papel que juegan las personas en toda organización puede explicarse a través de tres dimensiones (Cabrera y Gómez Mejía, 2002). La primera es una dimensión económica, en la cual las personas son generadoras de riqueza y están sujetas a un análisis de coste-beneficio. En segundo lugar, las personas son sujetos psicológicos con emociones, valores, necesidades e intereses personales. Las personas también juegan un rol de actor social, que crean y desarrollan su actividad dentro de redes sociales. Por ello, analizar la gestión de recursos humanos desde una perspectiva económica es clave para conocer el papel de las personas en la estrategia organizativa, sus planes de remuneración o para configurar distintas relaciones laborales en función del papel estratégico de cada persona (Lepak y Snell, 1999). La perspectiva social es necesaria considerarla también ya que tiene gran importancia para conocer las formas más efectivas de establecer las mejores condiciones de trabajo que generen climas facilitadores del aprendizaje y del bienestar de los empleados. Existen, por tanto, diferentes enfoques para explicar el papel de las personas en las organizaciones, que nos van a ayudar a clarificar cómo influyen las diferentes teorías en la gestión de personas en las organizaciones.

En la actualidad el concepto de gestión de recursos humanos no tiene un avance claro en su desarrollo teórico y no ha llegado a alcanzar un nivel de significado suficientemente claro (Ferris et al., 2004). Este concepto se presta a confusión con otros como la gestión estratégica de recursos humanos (Delery y Shaw, 2001) o la gestión internacional de recursos humanos (Ozbilgin, 2004). Al igual que ocurriría con cualquier otro concepto con semejante amplitud, la gestión de recursos humanos presenta una importante dificultad en su definición. Siguiendo a Boxall (1996), podemos identificar dos tipos de definición: la primera se refiere a la gestión de las relaciones laborales buscando el compromiso. La segunda tendría un carácter más amplio considerando la relación de la gestión de personas con

la estrategia de la empresa. Wright, Dunford y Snell (2001) expusieron cómo pueden diseñarse diferentes políticas de gestión de recursos humanos en función de la orientación estratégica de la empresa. De esta forma, el enfoque de la gestión estratégica de los recursos humanos puede considerarse como una forma más amplia de entender la gestión de recursos humanos.

Son numerosos los autores que diferencian dos dimensiones del concepto: una con un carácter más funcional, relacionada con actividades de selección y desarrollo de personas, y otra con un enfoque más amplio relacionada con la estrategia de la organización (Wright y Boswell, 2002). Algunos autores han introducido en este concepto una dimensión internacional. Ferris et al. (1999), recogerían las tres dimensiones de la gestión de recursos humanos definiendo el concepto como una función con las dimensiones funcional, estratégica e internacional. La introducción de la dimensión estratégica hace necesario considerar diferentes enfoques teóricos que sirven punto de partida para la investigación de la gestión de los recursos humanos. De esta forma, las perspectivas económica y sociológica han se han incorporado la gestión de recursos humanos a través de las teorías de la agencia y de los costes de transacción (Romero y Valle Cabrera, 2001), o de la teoría de recursos y capacidades (wright, Dunford y Snell, 2001), entre otras. A continuación se presentan las principales teorías de gestión de recursos humanos desde un enfoque económico y organizativo. Posteriormente se analizarán estas teorías desde las perspectivas contingencial, universalista, configuracional y contextual (Delery y Doty, 1996).

2.3.1.- ENFOQUE ECONÓMICO

Desde un punto de vista económico, podemos hablar de la Teoría de Recursos y Capacidades, de la Teoría de las Capacidades Dinámicas, de las teorías de la Agencia y de los Costes de Transacción, de la Teoría Institucional y de la Teoría de la Dependencia de Recursos. Este enfoque nos va a permitir situar nuestro trabajo en el marco teórico de las Capacidades Dinámicas. Nuestro trabajo pretende aportar un modelo que mejore el comportamiento organizativo de las personas en su puesto de trabajo, y la literatura previa ha demostrado que las personas más felices consiguen mejores resultados (Boehm y Lyubomirsky, 2008). La Teoría de las Capacidades Dinámicas afirma que las empresas obtienen mejores resultados en entornos competitivos si muestran una capacidad de respuesta más rápida y pueden innovar de forma rápida y flexible (Teece et al., 1997), por lo que pensamos que el modelo propuesto en esta Tesis permitirá mejorar las capacidades dinámicas de las organizaciones.

El contexto económico actual requiere considerar los recursos humanos como una ventaja competitiva y no como un coste (Pfeffer, 1994). En la actualidad nos encontramos ante contextos altamente competitivos de mercados globales en los que cobra especial relevancia la forma de gestionar a los empleados, los cuales pueden ser la clave para mejorar la competitividad de la empresa. Desde el punto de vista de la Teoría de Recursos y Capacidades podemos considerar que el capital humano tiene la potencialidad para mejorar el resultado empresarial. La Teoría de Recursos y Capacidades supone una perspectiva clave en el debate sobre el éxito organizativo (Barney, 1991; Barney y Wright, 1998; Wright et al., 1998: afirma que las empresas puede desarrollar una ventaja competitiva creando valor de forma que sus competidores tengan dificultades para imitarle (Grant, 1991). Esta teoría considera que los recursos que aportan una ventaja competitiva son complejos, intangibles y dinámicos. Los recursos de las empresas se definen como existencias de factores que pertenecen o son

controlados por la organización (Amit y Schoemaker, 1993). Los recursos se convierten en productos o servicios finales a través de diferentes activos y herramientas como la tecnología, los sistemas de gestión de la información, los sistemas de incentivos, etc. Las capacidades, por tanto, se refieren a la facilidad que tiene la empresa para utilizar sus recursos, normalmente combinándolos, aplicando procesos organizativos para lograr el resultado deseado. Estos procesos son tangibles o intangibles, basados en la información, específicos de la empresa, que se desarrollan en el tiempo a través de complejas interacciones entre los recursos de la organización. A diferencia de los recursos, las capacidades se refieren a la posesión e intercambio de información entre el capital humano de la organización. Pero el hecho de poseer recursos y capacidades no implica necesariamente que la empresa vaya a tener una ventaja competitiva: es necesario que estos recursos y capacidades han de ser difíciles de imitar, como por ejemplo el capital humanos.

Los recursos tradicionales, es decir, los recursos naturales, la tecnología, las economías de escala, aunque pueden crear valor, son excesivamente fáciles de imitar en relación a los recursos humanos (Becker y Gerhart, 1996), por lo que son una fuente importante de generación de ventajas competitivas sostenidas en el tiempo (Pfeffer, 1994). La inimitabilidad de los recursos humanos surge de la dificultad para duplicar el conocimiento, las habilidades, la experiencia y el comportamiento a corto plazo. Incluso una persona capaz de crear valor en un determinado contexto puede no ser capaz de crearlo en otro (Wright et al., 1994). La Teoría de Recursos y Capacidades también muestra que el capital humano puede facilitar la generación de ventajas competitivas a través de facilitar el desarrollo de otras capacidades específicas de la organización, que producen relaciones sociales complejas considerando la historia y cultura de la organización y que generan conocimiento organizativo tácito (Barney, 1992).

La Teoría de Recursos y Capacidades aplicada a la Dirección de Recursos Humanos muestra la necesidad de integrar esta última con la estrategia de la organización. El éxito de la implementación de la estrategia estará en función de los recursos y capacidades de la empresa. La Teoría de Recursos y Capacidades, sin embargo, presenta problemas en la medición de los recursos y las capacidades que pueden dar lugar a ventajas competitivas ya que muchos de éstos son intangibles, dinámicos, sistémicos...). Sería muy interesante poder medir la capacidad de aprendizaje o la transferencia de conocimiento.

La Teoría Recursos y Capacidades es una de las principales teorías que trata de explicar cómo las organizaciones pueden obtener rentas económicas superiores como consecuencia de poseer ventajas competitivas sostenibles gracias a que las organizaciones tengan recursos valiosos, raros, inimitables y no sustituibles (Barney, 1991). Sin embargo, esta teoría tiene un carácter estático y perdería la sostenibilidad de las ventajas competitivas en entornos dinámicos (Eisenhardt y Martin, 2000). Ante cambios en el mercado de factores o de productos, los recursos perderían su valor, por lo que la literatura desarrollo una nueva perspectiva estratégica conocida como la Teoría de las Capacidades Dinámicas (Teece , 2007). Esta teoría se extendió en la literatura desde que surgió a principios del s.XX (Oliver y Holzinger, 2008) y su principal aportación respecto a la Teoría de Recursos y Capacidades es el supuesto de que la ventaja competitiva surge como resultado de alinear adecuadamente las variables organizativas endógenas con las exógenas (Wang y Ahmed, 2007). Las empresas con mejores resultados en entornos competitivos son las que tienen una capacidad de respuesta más rápida y las que son capaces de innovar de forma rápida y flexible (Teece et al., 1997). Siguiendo a Wang y Ahmed (2007), podemos encontrar tres niveles de capacidades dinámicas: en el primer nivel encontramos los recursos de la empresa que se constituyen en ventaja competitiva cuando resultan ser valiosos, raros, inimitables y no sustituibles. En el siguiente nivel están las capacidades organizativas, más

eficaces si la empresa es capaz de utilizar los recursos para lograr el objetivo deseado. En un nivel superior se encuentran las capacidades fundamentales de la empresa (alineadas con la estrategia de la empresa), las cuales pueden perder valor en entornos muy cambiantes. En el nivel más alto se sitúan las capacidades dinámicas, las cuales son capaces de desarrollar capacidades en entornos dinámicos haciendo sostenible la ventaja competitiva.

Para que las capacidades dinámicas puedan desarrollarse es necesario estar ante un entorno cambiante, ya que si éste es estable y predecible el valor estratégico de los recursos no se perderá y desaparecerá el sentido de la capacidad dinámica. Pero además, la empresa debe de demostrar capacidad de absorción. Cohen y Levinthal (1990) entienden por capacidad de absorción la habilidad de la empresa de valorar la nueva información procedente del entorno, asimilarla y aplicarla.

En las décadas de 1960 y 1970, los economistas analizaron las diferentes actitudes frente al riesgo compartido de personas o grupos de personas. La Teoría de la Agencia profundizó en este hecho a través del problema de la agencia, el cual se forma cuando las partes que cooperan lo hacen en un contexto de división del trabajo y con objetivos diferentes (Jensen y Meckling, 1976). La Teoría de la Agencia está relacionada con la resolución de dos problemas que pueden darse en las relaciones de agencia: *el problema de agencia*, que aparece cuando el directivo no puede verificar, porque es complicado o demasiado caro, lo que está haciendo el agente, y el segundo es el *problema del riesgo compartido*, el cual surge cuando el directivo y el agente tienen diferentes actitudes hacia el riesgo como consecuencia de tener diferentes preferencias de riesgo. La unidad de análisis es el contrato entre el directivo y el agente, por lo que esta teoría se centra en determinar el contrato más eficiente que regule la relación directivo-agente suponiendo que la gente se mueve por el propio interés, con racionalidad limitada y tiene aversión al riesgo, que las organizaciones presentan conflictos entre los diferentes objetivos de sus miembros y que la

información es un bien que puede adquirirse en el mercado. Considerando la importancia que esta teoría pueda tener en el área de recursos humanos, debería considerarse el papel clave del comportamiento organizativo en los contratos entre el agente y el directivo. En relación con la Teoría de la Agencia podemos hacer referencia a la Teoría de los Costes de Transacción, la cual trata de buscar soluciones a través de contratos que incurren en costes de transacción. Siguiendo a Williamson (1985) existen dos formas extremas de llevar a cabo la actividad económica: el mercado y la empresa. En el mercado la producción se regula por el sistema de precios, en la empresa interviene la decisión del empresario valorando los costes de realizar la actividad dentro de la empresa o externalizando. Las transacciones estarán condicionadas además por los distintos grados de especificidad de los activos.

La Teoría Institucional no es un enfoque estratégico. Considera que el contexto y las presiones institucionales explican la adopción de nuevas formas de gestión de los recursos humanos. En contraste a la Teoría de Recursos y Capacidades, centrada en el contexto económico y técnico en el que se generan ventajas competitivas, el institucionalismo explica el comportamiento de las organizaciones en función de las presiones institucionales del entorno. Otras teorías consideran el entorno desde un punto de mercado, valorando únicamente la adquisición de recursos claves escasos. La Teoría Institucional tiene en cuenta los elementos sociales que rodean a las organizaciones y a los que éstas deben ajustarse para conseguir legitimidad (Scott, 1994). La legitimidad es básica en sectores como el sanitario donde destacan los aspectos sociales, y se logra cuando hay una percepción generalizada de que las acciones de la organización son adecuadas en el contexto social (Suchman, 1995). Siguiendo a Hugh (1995), las investigaciones anteriores han provocado debilidad en el desarrollo de prácticas de gestión de recursos humanos por no haber considerado variables institucionales. Las presiones que afectan a la organización pueden ser coercitivas (a través del poder), normativas (definición de reglas

y profesionalización) o miméticas (imitación entre organizaciones buscando la supervivencia). En conclusión, la Teoría Institucional representa de alguna forma los problemas que supone ir en contra de los modelos de éxito.

La Teoría de la Dependencia de Recursos surge en la década de 1970 (Pfeffer y Salancik, 1978) y sostiene que las organizaciones dependen de su entorno para la obtención de los recursos necesarios, y por tanto, no pueden obtener por sí solas los recursos imprescindibles. No hay ninguna organización autosuficiente, por lo que aparecería un modelo interorganizacional de dependencia de recursos en el que las organizaciones pueden poner en práctica medidas para influir en el entorno. Esta teoría afirma que la dependencia de otras organizaciones puede ser problemática debido a que nos encontramos ante un entorno incierto, por lo que las características de éste ayudan o dificultan la relación entre las organizaciones y la adquisición de recursos (Pfeffer y Salancik, 1978). Las organizaciones tratarán de gestionar las relaciones de interdependencia y el entorno para intentar reducir su dependencia de los recursos externos. La característica que diferencia a esta teoría del resto es la importancia que tiene el ejercicio del poder en la toma de decisiones.

2.3.2.- ENFOQUE ORGANIZATIVO

Bajo el punto de vista organizativo podemos incluir las teorías del Comportamiento Organizativo, Capital Social, Capital Humano y de los Sistemas Abiertos. Estas teorías son de especial relevancia para la explicación de la gestión de los recursos humanos en cualquier organización, y para poder ubicar nuestro trabajo en la literatura. Esta Tesis plantea un modelo que tiene conexiones con la Teoría del Comportamiento Organizativo. Nuestro trabajo trata de averiguar cómo conseguir empleados más felices, y por tanto, cómo mejorar el comportamiento organizativo de las personas en su lugar de trabajo. Como veremos a continuación, el la Teoría del Comportamiento Organizativo analiza la influencia de individuos, grupos

o estructuras sobre el comportamiento de las personas. Aunque la Teoría del Capital Social y de los Sistemas Abiertos pueden tener conexión con el comportamiento organizativo, dado que nuestro trabajo se centra en el nivel individual de estudio, no son teorías donde ubicarlo.

El comportamiento organizacional (CO) es el “campo de estudio que investiga el impacto que individuos, grupos y estructuras tienen en la conducta dentro de las organizaciones, con la finalidad de aplicar estos conocimientos para mejorar la eficacia de dichas organizaciones” (Robbins, 2004). Esta definición indica que el CO estudia cómo los individuos, grupos y estructuras influyen en lo que la gente hace en una organización y las consecuencias de esto en el desempeño de la organización.

El estudio del comportamiento organizativo nace a partir del punto de vista conductual de la gestión empresarial, el cual sostiene que prestar atención a las necesidades de los trabajadores genera mayores niveles de satisfacción y productividad (Dubrin, A.J. 2003). El centro de atención del estudio del comportamiento organizativo son las personas, a diferencia del enfoque de la gestión científica del trabajo (“scientific management”) en el que la importancia se centra en los aspectos técnicos. La gestión científica del trabajo ponía su esfuerzo en crear incentivos financieros para aumentar la productividad, mientras que el estudio del comportamiento organizativo resulta también influenciado por la sociología.

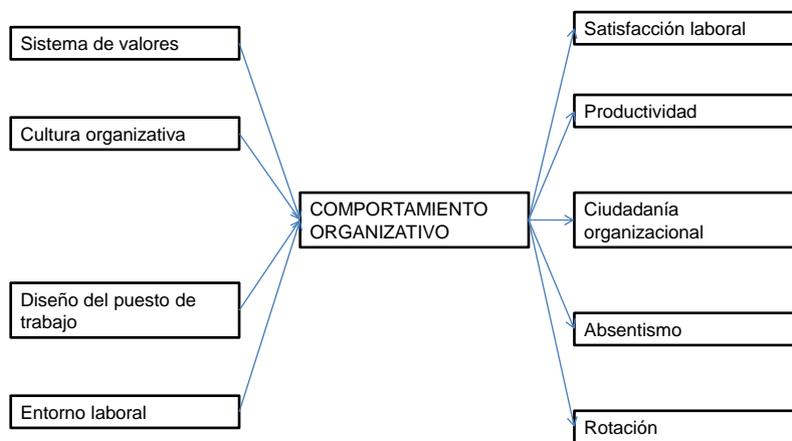
El comportamiento organizacional es el “estudio del comportamiento humano en el lugar de trabajo, la interacción entre las personas y la organización, y la organización misma. Los objetivos principales del comportamiento organizacional son explicar, predecir y controlar dicha conducta” (Dubrin, A.J. 2003). Su estudio es indispensable para cualquier directivo pues a través de él se comprende por qué las personas se comportan de determinada manera, clarificándose la complejidad de las relaciones interpersonales de forma que se integren mejor los recursos humanos con la organización. Se trata de poder llegar a potenciar las

capacidades creativas y habilidades de los empleados y conseguir, además de un conocimiento general del comportamiento humano, el desarrollo de habilidades, crecimiento personal y mejora de la eficacia organizativa.

El CO abarca temas como la motivación, liderazgo, comunicación, aprendizaje, diseño del trabajo, etc. Es importante llegar a comprender el comportamiento organizacional, ya que ofrece soluciones a algunos de los retos actuales más importantes a los que están sometidas las organizaciones. Éstas, ya no están acotadas por fronteras nacionales. Muchos trabajadores son extranjeros, lo que implica tener que ser capaz de trabajar con diferentes culturas. Los directivos deben saber cómo comunicarse y cómo motivar a trabajadores con diferentes necesidades y actitudes. Debe aprenderse a manejar la diversidad para evitar altos índices de rotación y problemas de comunicación. El CO también ayuda a mejorar la administración de la calidad a través de la reingeniería de procesos. Es necesario que los empleados no sólo participen en los cambios necesarios sino en la planificación de estos cambios. Por otra parte, hacen falta directivos que sepan gestionar bien la selección y retención de personal, sobretudo en situaciones de mercados cualificados con poca oferta de mano de obra. El trato que den los empleados a los clientes es básico para conseguir un servicio de calidad en cualquier empresa. Para lograr un trato adecuado las organizaciones pueden utilizar el CO en la relación entre los empleados y los clientes enseñando a crear una cultura de amabilidad y accesibilidad. Uno de los papeles clave del CO es su capacidad para estimular la creatividad y la tolerancia al cambio a través de los directivos, de forma que los empleados impulsen la innovación en la empresa. El CO también puede ayudar a conciliar la vida profesional y familiar como herramienta de retención de los empleados más capaces y a crear ambientes laborales que fomenten la práctica adecuada del trabajo fomentando comportamientos éticos que suelen perderse bajo las presiones del mundo laboral actual.

Históricamente, las variables dependientes del CO han sido la satisfacción laboral, la productividad, la ciudadanía organizacional o el absentismo y la rotación. En este Tesis pretendemos resaltar la importancia que el concepto de felicidad en el trabajo tendría como variable dependiente del comportamiento organizativo. Las variables independientes del CO son el sistema de valores, la cultura organizativa, el diseño del puesto de trabajo o el entorno de trabajo.

Gráfico 2.1. Variables independientes y dependientes del CO en la literatura.
Fuente: elaboración propia



Son varias las disciplinas que han hecho contribuciones en el estudio del CO, como la psicología, la antropología, la sociología o las ciencias políticas.

Desde la década de 1980 la gestión de los recursos humanos es un tema de gran importancia para la literatura ya que de ésta depende su eficiencia y su competitividad (Wright et al., 1998). La gestión de los recursos humanos permite crear comportamientos que ayuden a la estrategia competitiva de la empresa (Schuler, 1987). La conexión entre la gestión de los recursos humanos y la estrategia de la empresa se basan en la teoría de la contingencia. Bajo esta teoría, la gestión de los recursos humanos se realiza según el tipo de estrategia competitiva de cada organización. Esta teoría afirma que las empresas que alinean adecuadamente su estrategia con la gestión de los recursos humanos obtienen un mejor resultado. Existen pocos estudios que analicen esta relación, por lo que es necesario avanzar con nuevos trabajos empíricos. La gestión estratégica de los recursos humanos hace que el comportamiento de los empleados facilite poner en marcha estrategias competitivas.

Por ejemplo, las empresas que desean adoptar una estrategia innovadora deben adaptarse rápidamente a los cambios tecnológicos y de mercado. Estas empresas necesitan empleados creativos, cooperativos y capaces de asumir riesgos. Las empresas que busquen una estrategia para mejorar la calidad necesitan cambiar constantemente los procesos de producción. Esta estrategia necesita empleados con una gran implicación y flexibilidad, que consideren la importancia de la calidad del producto y con un enorme compromiso con los objetivos organizativos. Cuando hablamos de alineación de la gestión de la estrategia de gestión de los recursos humanos con la estrategia competitiva de la empresa nos referimos a lograr un determinado comportamiento organizativo en los empleados que conecte ambas estrategias (Gráfico 1.2). Esta alineación permite mejorar el resultado organizativo (Delery y Doty, 1996).

Gráfico 2.2. Alineación de la gestión de la estrategia de gestión de los recursos humanos con la estrategia competitiva de la empresa. Fuente: elaboración propia



El capital social puede definirse como aquel que se genera por las redes sociales, con consecuencias positivas en la innovación, la rotación de personal o las relaciones con los proveedores. Es la buena voluntad a disposición de las personas o grupos que se basa en las relaciones sociales de la organización (Adler y Kwon, 2002). La Teoría del Capital Social afirma que la buena voluntad, la confianza de las otras personas sobre nosotros es un recurso valorado que tiene un efecto en la organización a través de la influencia, la información y la solidaridad. El capital social se origina en los lazos que se encuentran en la estructura formal de la organización. Las personas consideradas capital social necesitan tener lazos con otras personas, motivación para formar parte de la red social y la capacidad necesaria para ejercer de lazo en ella. El principal beneficio que el capital

social aporta a la organización es la información: facilita el acceso a más recursos de información y mejora la calidad de ésta. Por ejemplo, un médico puede conocer la última publicación de su especialidad interactuando con sus colegas en cualquier conversación. Un segundo aspecto positivo que esta teoría aporta es influencia, control y poder, que pueden facilitar la realización de tareas. Un tercer aspecto positivo es la solidaridad. El capital social favorece la complicidad y reduce la necesidad de controles formales.

El concepto de capital humano se refiere a las habilidades, experiencia y conocimientos de las personas con valor económico para la empresa (Snell y Dean, 1992). Inicialmente el concepto de capital humano estaba más relacionado con el valor económico de la educación (Schultz, 1960), para posteriormente conectarse con las prácticas de recursos humanos en un sentido más amplio. Parnes (1984) relacionó el capital humano como las habilidades y conocimientos que las personas han adquirido a un coste y que por tanto puede comerciarse con él en el mercado de trabajo ya que estas personas serán productivas. Las personas añaden valor a la organización porque podrán transformar los productos, o de forma menos tangible resolverán mejor los problemas o coordinarán mejor el trabajo. Las personas, con su formación incurrirán en costes directos y en pérdida de ingresos derivados del coste de oportunidad, y las empresas tendrán que asumir costes directos derivados de gastos en formación y costes relacionados con el menor tiempo dedicado al trabajo. La productividad en la empresa mejorará cuando el incremento del salario sea inferior a la productividad marginal resultante de la mayor formación del empleado. Cuanto mayor sea el potencial de que una persona contribuya en la empresa, más atractivo será invertir en él (Parnes, 1984). Además, el capital humano es transferible y tiene un precio en el mercado, lo cual lo diferencia del capital físico. Por tanto, el capital humano puede cambiar de empresa de forma libre, con lo que habrá que asumir unos costes de retención y motivación de los empleados que tendrán que tenerse en cuenta en cualquier inversión en capital humano. Sin embargo el capital social puede tener efectos negativos en la organización. Si un determinado grupo

utiliza el capital social puede reforzar su dominio excluyendo a empleados de categorías inferiores el acceso a la información y de los beneficios de la solidaridad entre empleados.

La Teoría de los Sistemas Abiertos se basa en los modelos generales de sistemas (Bertalanffy, 1950) y afirma que las organizaciones pueden definirse como sistemas con inputs, un proceso de transformación y outputs situadas bajo la influencia del entorno. Esta teoría destaca dos características clave de las organizaciones: en primer lugar, el hecho de ser un sistema, es decir, que cualquier movimiento en cualquier parte de la organización produce un cambio en otras partes de la empresa, y en segundo lugar su apertura a inputs del entorno. Wright y Snell (1991) aplicaron esta teoría para crear estrategias de gestión de recursos humanos, proponiendo como inputs las competencias de las personas, las cuales pasarían por un proceso de transformación que lo realizaría el comportamiento de las personas, y como resultado se obtendría satisfacción laboral y resultado. Siguiendo este modelo, la gestión estratégica de recursos humanos consistiría en la gestión de competencias y la gestión del comportamiento humano. La primera se refiere a asegurarse que los empleados tienen las habilidades necesarias para llevar a la práctica la estrategia organizativa. Esto incluye las funciones de selección y retención de empleados con los conocimientos y habilidades necesarias. La gestión del comportamiento se refiere a que la organización se asegure de que los empleados actuarán alineados con la estrategia de la organización, a través de actividades de control (evaluación de resultados) y de coordinación entre los empleados. Snell desarrolló la Teoría de Control considerando el comportamiento de las personas y los modelos cibernéticos (Boulding, 1956). Para Snell la información administrativa media la relación entre la estrategia y el control de la gestión de los recursos humanos. Snell afirma que las prácticas de gestión de recursos humanos pueden combinarse en tres formas de control: control de inputs, control del comportamiento y control de outputs.

2.4.- PERSPECTIVAS EN LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

Existen diferentes perspectivas teóricas que nos van a ayudar a definir las fórmulas más eficaces para gestionar los recursos humanos: la perspectiva contingencial, universalista, configuracional y contextual (Delery y Doty, 1996). Estas perspectivas permiten realizar una clasificación diferente de la literatura sobre gestión de recursos humanos respecto de la realizada por los enfoques económico y organizativo. A continuación expondremos cada una de ellas para concluir buscando la contribución conjunta de todas ellas.

La perspectiva universalista defiende la existencia de las mejores prácticas de gestión de recursos humanos generalizables a cualquier empresa y con demostrada capacidad de mejorar el resultado organizativo. En la literatura se repiten con frecuencia una serie de prácticas encaminadas a reforzar las habilidades de los empleados, como algunos métodos de selección de personal (Terpstra y Rozell, 1993) o el incremento del compromiso, el trabajo en equipo o el rediseño del puesto de trabajo (Youndt et al., 1996). La perspectiva universalista tiene carencias en cuanto a sus fundamentos teóricos, ya que no considera variables de especial relevancia. Bajo esta perspectiva podemos incluir la Teoría de la Agencia y la Teoría de los Costes de Transacción. La Teoría del Capital Humano ha contribuido a reforzar la perspectiva universalista al defender que las organizaciones con destacadas habilidades y conocimientos presentan mejores resultados

La perspectiva contingente presenta una relación entre las prácticas de recursos humanos y el resultado organizativo mediada por variables de contingencia: variables estratégicas, variables organizativas y factores contextuales. Las variables estratégicas se refieren a la alineación de las prácticas de recursos humanos con la estrategia de la empresa. Las variables organizativas son el tamaño, la tecnología, la estructura de la organización o las relaciones políticas dentro de la organización. Los factores contextuales se refieren al contexto tecnológico, competencia condiciones macroeconómicas y laborales. Los fundamentos teóricos de

esta perspectiva son más sólidos que los de la universalista, pero presenta menos robustez estadística. Bajo esta perspectiva encontramos la **Teoría del Comportamiento Organizativo** (Schuler, 1987) y la Teoría de Recursos y Capacidades, la cual considera la relación bidireccional entre las características del capital humano y la estrategia de la empresa (De Saá Pérez y García Falcón, 2002). Otras teorías que han explorado relaciones de contingencia, como la Teoría Institucional (Eisenhardt, 1988), la Teoría de los Costes de Transacción (Romero y Valle, 2001), la Teoría del Capital Social (Uhl-Bien et al., 2000) o la Teoría de Dependencia de Recursos, que introduce las relaciones de poder como factor de contingencia (Pfeffer y Langton, 1988).

La perspectiva configuracional se define bajo el principio de equifinalidad, el cual afirma que es posible alcanzar los mismos resultados mediante diferentes combinaciones de políticas de gestión de recursos humanos, igualmente eficientes (Delery y Doty, 1996). El sistema de gestión de recursos humanos puede definirse como un conjunto multidimensional de elementos combinables de diferentes formas para obtener un número infinito de combinaciones posibles. La función de los recursos humanos se convierte, bajo esta perspectiva, en un sistema complejo e interactivo que trata de definir un conjunto de prácticas efectivas sobre el resultado empresarial (Delery y Doty, 1996).

La perspectiva contextual supone un importante cambio en el análisis de la gestión estratégica de los recursos humanos. Este enfoque describe un modelo más amplio aplicable en cualquier contexto empresarial, en el que no sólo se considere el trabajo interno de la organización sino también su influencia en el entorno. A diferencia del resto de enfoques, que consideran el entorno como una variable contingente, la perspectiva contextual pretende ir más allá del nivel organizativo y se integra en un marco social superior con el que interactúa. El contexto influye en la organización y a su vez está condicionado por la gestión estratégica de los recursos humanos de la empresa (Brewster, 1999). Las estrategias no se explican únicamente en

base a su influencia en el resultado organizativo, sino también según su influencia en otros aspectos internos de la organización, así como por sus efectos sobre el entorno. La influencia de la administración pública, de asociaciones empresariales o las características sociales e institucionales son variables que con otros enfoques no se consideraban (Bournois, 1991).

Las cuatro perspectivas analizadas se complementan unas a otras en el campo de investigación de los recursos humanos, en el que son necesarios análisis multidimensionales. La perspectiva universalista destaca la importancia que tienen los recursos humanos para el resultado organizativo. La mayor crítica que se ha hecho ha este enfoque se centra en la medición del resultado organizativo, la cual se realiza únicamente en términos contables y financieros, cuando debería de considerarse diferentes formas de medirlo en función de cada organización. La perspectiva contingente introducirá variables contingentes del entorno que influyen sobre la gestión de los recursos humanos (Cappelli y Neumark, 2001). El problema de esta perspectiva es la medición de la estrategia como variable contingente (Chadwick y Capelli, 1999), así como que no considera variables contingentes políticas o que resulta ser una perspectiva que produce rigidez en la organización cuando se busca alinear la gestión de la empresa con las variables contingentes. La perspectiva configuracional permite distinguir y definir diferentes prácticas de recursos humanos para conocer su influencia en el resultado, considerando que están influidas por aspectos internos y externos a la organización. La dificultad de este modelo está en la medición de los modelos configuracionales, lo cual le resta apoyo empírico. El modelo contextual incorporará el marco social en el que se integra la organización (elementos institucionales, sociales, culturales, de grupos de presión...) y también añade el contexto organizativo interno, compuesto por la cultura organizativa, el clima laboral, el tamaño de la empresa, la estructura organizativa o los intereses particulares de los grupos de interés.

Considerando todas estas perspectivas, nuestro trabajo se relaciona con la Teoría del Comportamiento Organizativo dentro de la perspectiva

contingente. La Teoría del Comportamiento Organizativo considera que el comportamiento de las personas son la herramienta para llevar a la práctica la estrategia de la empresa. En este contexto, la finalidad de las prácticas de recursos humanos será conseguir que las personas adopten comportamientos que permitan para aplicar con éxito la estrategia de la organización.

2.5.- LA MOTIVACIÓN Y EL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO

Existen numerosas teorías que han tratado de explicar el proceso por el que se genera motivación en el puesto de trabajo. Una de las más aceptadas en el área de Organización de Empresas es la que realizan Campbell et al. (1970) que separa las teorías “de contenido” de las teorías “de proceso”. Las teorías “de contenido” estudian aquello que motiva al empleado en su trabajo, analizando aspectos personales de cada individuo como sus necesidades, intereses, etc. Algunas de estas teorías son la “teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1954), “la teoría X y la teoría Y de McGregor (1960), la “teoría de los dos factores de Herzberg (1959) o la “teoría de las necesidades” de McClelland (1961). Las teorías “de proceso” se centran en comprender los procesos cognoscitivos que dirigen el comportamiento, en las expectativas e intenciones que tienen las personas sobre sí mismas o sobre el resto. Ejemplos de teorías que pertenecen a esta segunda clasificación son la “teoría de las expectativas” de Vroom (1964) o la “teoría del establecimiento de metas” de Locke (Locke et al., 1990).

Sin embargo, Hackman y Oldham (1976) son los autores de un modelo que combina tanto aspectos de contenido como de proceso ya que parte de cinco dimensiones laborales, que dan lugar a tres estados psicológicos que recogen tanto aspectos cognoscitivos como de motivación personal del empleado, y que tienen como consecuencia una serie de resultados personales y laborales positivos. Este modelo describe las

características necesarias que debe tener el puesto de trabajo para que sea motivador, de forma que mejore la satisfacción y efectividad laboral. El modelo de Hackman y Oldham trata de sistematizar la relación entre las características del trabajo y las respuestas individuales en el puesto de trabajo. Las relaciones entre las dimensiones laborales, los estados psicológicos y los resultados están mediadas por los conocimientos y capacidades, por la intensidad de la necesidad de crecimiento y por la satisfacción con los factores de contexto (ver Gráfico 1.3).

Los estados psicológicos (experiencia significativa en el trabajo, experiencia de responsabilidad por los resultados del trabajo y conocimiento sobre los resultados de las actividades del trabajo) son los principales factores causales del modelo. La experiencia significativa se refiere al grado en el que las personas experimentan que su trabajo tiene sentido y vale la pena, la experiencia de responsabilidad por los resultados del trabajo es el grado en el que la persona se siente responsable de los resultados de su trabajo, y el conocimiento de los resultados es el grado en el que la persona conoce y entiende lo efectiva que es realizando su trabajo. La experimentación del afecto positivo produce aprendizaje, experimentación de responsabilidad y de significación. Se produce un ciclo de motivación positiva en el trabajo que se auto-perpetúa ya que el afecto positivo refuerza el estado de ánimo, y en caso de no realizar correctamente el trabajo el empleado buscará la forma de conseguir un buen resultado con el objetivo de volver a experimentar emociones positivas. Este ciclo terminaría cuando alguno de los tres estados psicológicos desaparece o cuando la persona deje de valorar los estados de ánimo derivados de lograr un buen trabajo.

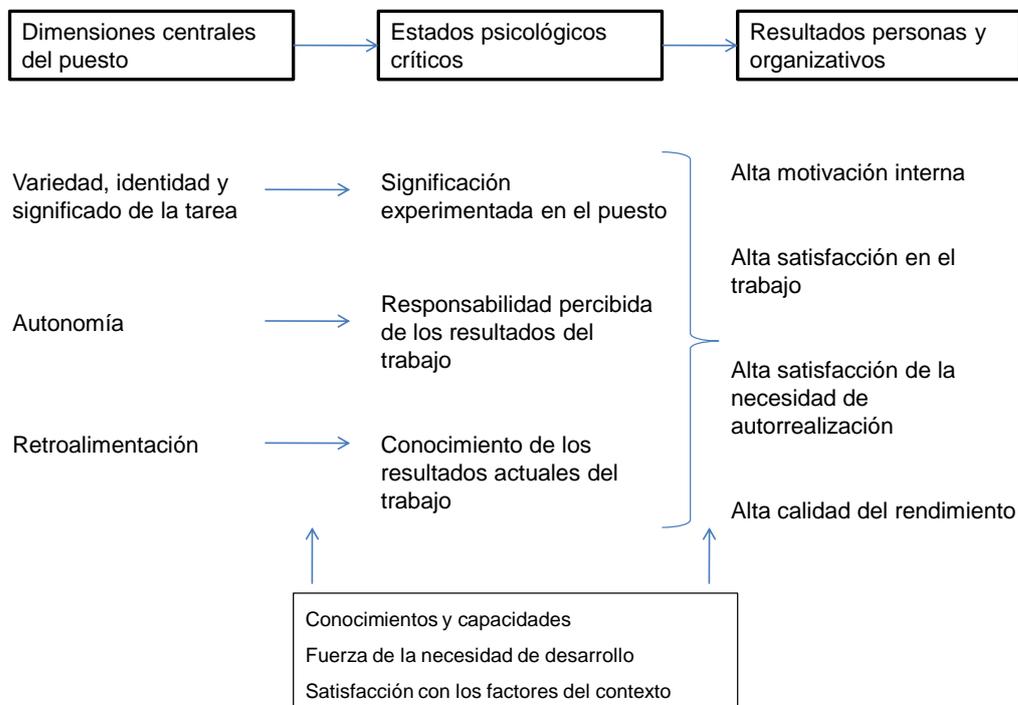
Las dimensiones del trabajo son cinco, de las cuales tres definen la experimentación de significado del trabajo y las otras dos dan lugar a la experimentación de responsabilidad y al conocimiento de los resultados. La experimentación de significado la generan la variedad de actividades que requiere un trabajo, la identidad de la tarea (se refiere a identificar el trabajo

en su conjunto y con un resultado visible) y el significado de la tarea (es el grado en el que el trabajo tiene un efecto relevante en la vida o en el trabajo de otras personas, en la organización o en el entorno). La experimentación de responsabilidad es consecuencia de poder realizar un trabajo con autonomía, es decir, con libertad e independencia para calendarizarse el trabajo y elegir los procedimientos para realizarlo (Hackman y Oldham, 1976). El conocimiento de los resultados se genera gracias a partir la obtención de información clara y directa de la efectividad del propio trabajo, es decir, del “feedback”. Por tanto, las posibilidades de que un trabajo generen motivación aumentan cuando al menos una de las tres dimensiones del trabajo tiene altos valores. Hackman y Oldham utilizan el MPS (“Motivating Potential Score” o “Puntuador de la Motivación Potencial”) para medir el grado en el que se dan las condiciones del modelo. Como puede observarse en la fórmula, las variables que más inciden en ella son la autonomía y el “feedback”, las cuales si se aproximan a cero hace que el MPS se aproxime a cero, mientras que las dimensiones del trabajo (variedad de la tarea, identidad de la tarea y significado de la tarea) tienen menos influencia de forma que si alguna se aproxima a cero el resultado de la fórmula no se verá modificado con tanta magnitud.

Hackman y Oldham afirman que las personas que sienten la necesidad de crecer y desarrollarse profesionalmente responderán mejor a las dimensiones del puesto de trabajo. Este efecto moderador se da en dos lugares del modelo. El primero se encuentra entre las dimensiones del trabajo y los estados psicológicos, y tendría un efecto de facilitar la experimentación de estos estados psicológicos. El segundo lugar del efecto moderador se encuentra entre los estados psicológicos y los resultados. Este segundo efecto moderador considera que todo el mundo puede alcanzar estos estados psicológicos con las condiciones de trabajo adecuadas, pero las personas con más necesidad de crecimiento responderán mejor a éstos.

Como resultados del modelo hay cuatro variables: motivación interna en el trabajo, calidad de la actividad laboral, satisfacción con el trabajo y absentismo y rotación. Estos resultados tendrán mayores valores en trabajos con alto potencial motivador.

Gráfico 2.3. Modelo de Hackman y Oldham. Fuente: Hackman y Oldham (1976)



2.6.- EL CONCEPTO DE FELICIDAD

La humanidad, históricamente, ha luchado por conseguir la felicidad. La idea de que lo importante en la vida no es sólo vivir, sino vivir bien, se remonta a la antigüedad. El concepto de felicidad ya se encontraba en la antigua Grecia, en la que Demócrito (460-370 A.C.) muestra su visión subjetiva de la felicidad, según la cual ésta no depende sólo de las

circunstancias sino también de la visión particular de cada uno. Platón definió la felicidad de forma más objetiva: “asegurar el disfrute de lo que es bueno y bello” (Platón, 1999). Aristóteles analizó la felicidad separando el aspecto eudaimónico, que se refiere a aquello que debemos hacer para crecer como personas, del hedónico, referido al placer. En la Edad Media se consideraba la felicidad como una virtud espiritual en manos de Dios. Los utilitaristas entendían la felicidad como la maximización del placer, lo cual debería ser la base de la moral y la legislación. Algunos autores relacionan la felicidad con existencia de placer y la ausencia de dolor (Tatarkiewicz, 1976). Para otros autores la felicidad surge cuando se dan ciertas circunstancias en la vida, como aceptación de uno mismo, dominio del entorno, crecimiento personal... (Ryan y Deci, 2001).

La definición de felicidad, por tanto, ha sido un debate histórico sin que se haya llegado a un consenso (Summer, 1996).

Actualmente la felicidad se relaciona más con el bienestar, aunque hay un consenso en la dificultad para definir este concepto. La ciencia necesita una definición clara y operativa de la felicidad para poder avanzar, y los científicos han comenzado a definirla a partir del término *bienestar subjetivo* (Diener, 1984). El bienestar subjetivo se refiere a las valoraciones que las personas hacen de sus vidas considerando al mismo tiempo juicios cognitivos de satisfacción con evaluaciones de los estados de ánimo y las emociones. El bienestar subjetivo se compondría de satisfacción con la vida en general, satisfacción con los aspectos más relevantes de la vida de cada persona (trabajo, relaciones personales, etc.), prevalencia de estados de ánimo y emociones positivas (afecto positivo) y niveles de estados de ánimo y emociones negativas

En 1967, W. Wilson hizo una revisión del concepto de bienestar subjetivo (SWB), con la conclusión de que una persona feliz es una persona “joven, saludable, con buena educación, con un buen salario, extrovertida, optimista, sin preocupaciones, religiosa, casada, con alta auto-estima, de

cualquier sexo, con modestas aspiraciones y con una gran inteligencia”. Desde entonces, la investigación ha evolucionado bastante y se centran más en conocer los procesos que llevan a la felicidad antes que en describir las características de la persona feliz.

En cuanto a su investigación académica, los diferentes autores han estudiado el bienestar subjetivo a través de la satisfacción o el afecto positivo en el trabajo.

Existe unanimidad en que la felicidad se compone de un aspecto eudónico y otro eudaimónico. Como se ha comentado anteriormente, el primero se refiere a los sentimientos de placer en la vida, tanto la valoración que hacemos de nuestras relaciones, salud, trabajo como al hecho de tener más sentimientos positivos que negativos. El aspecto eudaimónico es aquel que se identifica con hacer lo que uno debe hacer en la vida siendo coherente, buscando desarrollar las propias habilidades, buscando objetivos importantes. Ambos aspectos de la felicidad son necesarios para explicar la felicidad, al menos a largo plazo. Algunas investigaciones han mostrado que la felicidad representa mejor la calidad de vida que la salud o el bienestar moral (Diener, 2000). La felicidad también se asocia con el significado de la vida: Algunos estudios han concluido que provocar un comportamiento positivo y facilitar estados de ánimo positivos están muy relacionadas con la percepción de un mayor sentido de la vida (King, Hicks, Krull, y Del Gaiso, 2006). Tal como afirma Wright (2006), “la felicidad está aislada de medidas como la productividad y la satisfacción laboral, y sería deseable considerarla también como un fin en sí mismo”. Cómo podemos incrementar nuestra felicidad es una cuestión compleja de responder, para la que Fisher (2010), propone cuatro ideas generales: Influencia del entorno, predisposición individual a ser feliz, interacción de la persona con el entorno y el hecho de tener comportamientos conscientes y planificados para generar felicidad.

1.- Influencia del entorno

Parece que el hecho de llevar una vida más estable (empleo, relaciones familiares, amistades, patrimonio) llevaría a una mayor felicidad. Sin embargo, una vez se han logrado superar las necesidades básicas para vivir, las características del entorno pasarían a un nivel de explicación bajo (Kesebir y Diener, 2008). En el presente estudio se clarificará hasta que punto influye el entorno en la felicidad, en este caso la felicidad laboral.

2.- Facilitadores individuales de la felicidad

El bienestar individual presenta estabilidad a lo largo del tiempo. Esto, unido a los leves efectos del entorno sobre la felicidad en general, ha llevado a pensar que hay alguna variable explicativa de la felicidad a nivel individual. Las Teorías “Set Point” afirman que las personas estamos predispuestas a determinados niveles de felicidad y que tendemos a retornar a estos niveles después de cualquier hecho del entorno que influya en nuestro bienestar.

3.- Interacción de la persona con el entorno. Uno es feliz cuando una situación ofrece lo que uno espera o desea.

4.- Comportamientos conscientes y planificados para generar felicidad. Se refiere a los conocidos libros de auto-ayuda en los que se pretende trazar un plan de actuación para mejorar la felicidad.

Como conclusión, la felicidad parece ser resultado de las características genéticas, del entorno, de la interacción de ambas y de la actuación que hagamos para intentar manejarla. Lyubomirsky *et al.* (2005) afirma que un alto porcentaje de la felicidad es generable a través de diferentes prácticas, por lo que queda un largo camino de actuación para incrementar la felicidad a través de las condiciones del entorno y de las actividades que se practiquen para promoverla.

2.7.- LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

2.7.1.- CAUSAS DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

Las personas buscamos continuamente conseguir una vida familiar perfecta, un buen trabajo, un gran coche, una excelente casa y todo con los recursos que conseguimos a través de nuestro trabajo. Sin embargo, incluso alcanzando estos objetivos, la gente se pregunta qué más puede hacer para llegar a ser feliz. Analizar nuestro lugar de trabajo puede ayudar a explicar por qué nos hacemos esta pregunta. No parece muy evidente que nuestros trabajos hoy en día nos ayuden a mejorar nuestro bienestar. ¿Qué está pasando en las organizaciones? ¿Hacia dónde se dirige la gestión de las personas?

La tendencia existente a simplificar, estandarizar, medir y controlar el trabajo refuerza las relaciones jerárquicas entre el trabajador y sus superiores, con la consecuencia de aumentar la productividad laboral. Sin embargo, además se produce otro efecto paralelo consistente en que el trabajador percibe que sus habilidades no son únicas y puede ser fácilmente sustituido por máquinas o por cualquier otro trabajador, por lo que pierde su seguridad laboral y su poder de negociación: se están deshumanizando las organizaciones. Esta forma de ganar en productividad también tiene como consecuencia el aumento del estrés laboral. Existen organizaciones donde se monitorea la actividad laboral enviando avisos mediante luces verdes o rojas en función de lo productivo que es cada trabajador. Las consecuencias del estrés laboral van desde dolores de cabeza, volverse más irritable en otros ámbitos fuera del trabajo hasta enfermedades que pueden poner en peligro la vida de cualquiera. Se afirma que el estrés aparece cuando nuestra actividad laboral frustra la capacidad del trabajador de conseguir sus objetivos personales atacando a la propia autoestima. En Kristensen y Johansson (2008), España se sitúa, en un grupo de siete países, como el último en grado de satisfacción laboral (grupo formado por Holanda, Grecia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Reino Unido y España). Factores como la injusticia y los grandes salarios de las altas direcciones tienen una relación

directa con la satisfacción laboral, y son elementos que no han mejorado en las organizaciones en los últimos años, sino más bien al contrario. “Cuando el lugar de trabajo se diseña y gestiona creando un significado para sus empleados, éstos tienden a tener mejor salud y a ser más felices, y esto lleva a tener empleados más productivos y que prestan mejores servicios. **Salud, felicidad y productividad son ingredientes básicos para vivir en una buena sociedad.** Mejorar únicamente la productividad no es suficiente. **Para conseguir personas felices en su vida es condición necesaria que sean felices en su trabajo.**” (Gavin et al., 2004). Parece evidente supone que las organizaciones comprometidas con el desarrollo profesional de sus empleados, en las que éstos puedan aprender, crearían entornos facilitadores de la felicidad en el trabajo. Hay mucho camino por recorrer para conseguir aumentar la felicidad en el trabajo, y este estudio pretende contribuir a ello.

Los estudios previos acerca de cómo mejorar la felicidad laboral son escasos y existen pocas investigaciones sobre la contribución que puedan hacer las personas de forma individual a su felicidad en el trabajo. Muchos de los consejos que sirven para aumentar la felicidad en general serían válidos para incrementar la felicidad laboral (ser amable, perseguir las propias metas, fomentar las relaciones, etc.). Se ha sugerido que las personas serán más felices si sienten una conexión entre lo que hacen en el trabajo y una meta superior o de valor importante (Seligman, 2002).

Otro punto de vista es el basado en las fortalezas. Afirma que cada persona tiene una configuración única de fuerza, talento y preferencias. Las personas deberían descubrir sus fortalezas y diseñar su trabajo o carrera para permitir que se desarrollen, minimizando tareas que no explotan estas fortalezas. De esta manera se mejoraría la felicidad hedónica y eudaimónica (Peterson y Seligman, 2004).

La felicidad también puede incrementarse desde el punto de vista organizativo: Proudfoot et al. (2009) desarrollaron un programa de entrenamiento para conseguir satisfacción laboral y bienestar en empleados de banca que llevó a mejorar el resultado a los dos años.

Siguiendo a Fisher, las características que debe poseer toda organización para mejorar la felicidad en el trabajo son:

- Una cultura organizativa saludable, respetuosa y de apoyo
- Un **liderazgo competente** a todos los niveles
- Un trato justo, seguridad y reconocimiento
- Un diseño de los puestos de trabajo para que sean interesantes, retadores, autónomos y con feedback
- Facilitar el desarrollo de habilidades para mejorar las competencias y permitir el crecimiento personal
- Selección de las personas para que se ajusten bien a la organización y al puesto
- Refuerzo del ajuste a través de entrevistas de trabajo realistas y prácticas de socialización.
- Reducción de molestias e incremento de la puesta en práctica de mejoras.
- Persuasión a los empleados para que no acepten entornos laborales por debajo de lo ideal
- Puesta en práctica prácticas de trabajo de alto rendimiento

Las principales causas de la felicidad en las organizaciones tienen relación con las características de la organización, del trabajo, del **supervisor**, y otros aspectos del entorno.

Daugherty, Baldwin, y Rowley (1998) concluyeron en un estudio realizado en un contexto sanitario que los **médicos residentes experimentaban mayor satisfacción si tenían a su disposición más medios para aprender y cuanto menor era el maltrato por parte de sus superiores**. Visser et al. (2003) analizaron una muestra de 1.512 especialistas médicos alemanes y concluyeron que las condiciones laborales explicaban un 34% de la satisfacción laboral, de forma que aquellos que se sentían **mal liderados presentaban una satisfacción laboral inferior**. En este estudio, enfermedades relacionadas con el estrés como el síndrome de “burnout” se veían reducidas con el efecto protector que ejercía la satisfacción laboral. Por otra parte, este artículo destaca la importancia que tienen las condiciones laborales por encima de las características del trabajo o de las características personales en los niveles de satisfacción laboral. Richardsen y Burke (2002) analizaron las fuentes de satisfacción laboral de los médicos canadienses encontrando que las actitudes positivas en el trabajo llevaban a altos niveles de satisfacción laboral mientras que el estrés laboral producía bajos niveles de satisfacción laboral. Demy et al. (2002) concluyeron que las condiciones de trabajo explican parte de la satisfacción laboral. Warr (2007) en su libro *Work, Happiness, and Unhappiness* trata la felicidad en el nivel individual (entre otros niveles) y se plantea la siguiente pregunta: “¿Por qué unas personas son más felices que otras en el trabajo?” y describe una serie de factores motivacionales en el ámbito laboral: Permitir el control del propio trabajo por uno mismo, dar opción para poner en práctica las habilidades personales, la existencia de variedad, un entorno transparente, la interacción con otras personas, la disponibilidad de dinero, la seguridad física, la posición social, una supervisión que demuestre apoyo, las perspectivas de desarrollo profesional y la equidad.

Hay importantes conexiones entre el estilo de liderazgo y la satisfacción laboral: DeGroot (1997), relaciona el liderazgo carismático con la satisfacción laboral. Dirks y Ferrin (2002) muestran que la confianza en el líder está positivamente relacionado con la satisfacción laboral y

compromiso. Tepper (2007) analiza cómo la supervisión abusiva reduce la felicidad.

Lo cierto es que no se ha prestado casi atención a las conexiones sociales en la investigación académica. **Las conexiones de alta calidad son fuente de felicidad y energía** (Dutton 2003; Dutton y Ragins 2007).

Existe un factor de personalidad, independiente de las características del entorno, que afecta a la felicidad en el trabajo. En general, las personas que tienen una disposición afectiva positiva, alta autoestima y estabilidad emocional, tienden a ser más felices en el trabajo y en otras áreas de su vida (Judge et al. 2008). La explicación por la que esta predisposición contribuye a la felicidad en el trabajo se ha estudiado por varios autores. Bowling et al. (2005) habla de tres mecanismos:

1.- El primero influye en el equilibrio de los empleados o en su adaptación al nivel de satisfacción laboral.

2.- El segundo influye en la sensibilidad de los empleados a los hechos que se dan en el trabajo.

3.- El tercero influye en la velocidad a la que la satisfacción laboral vuelve al equilibrio después de que uno ha sido expuesto a un hecho ocurrido en el lugar de trabajo.

También se ha estudiado que las personas con mejor opinión de sí mismas son más proclives a ser coherentes, con metas interiorizadas y que persiguen aquello que les da felicidad (Judge et al. 2005).

La Teoría del Ajuste en el Trabajo (Dawis y Lofquist, 1984) afirma que la satisfacción aparece cuando el entorno laboral se ajusta a lo que el

empleado necesita. El concepto de ajuste se ha definido de diferentes maneras, a nivel individual. El “ajuste suplementario” se refiere a la persona que posee similares cualidades a la organización, y también se ha definido como ajuste de valor o ajuste de personalidad con la cultura organizativa o con el resto de personas de la organización. La “ajuste de necesidades” o los “ajuste de suministros” se da cuando el trabajo sustituye aquello que la persona necesita. El “ajuste de demanda o de habilidades” se da cuando las habilidades completan lo que el trabajo requiere.

Las personas son más felices cuando se integran en un entorno laboral que casa sus valores y metas y encuentra sus necesidades y preferencias.

2.7.2.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

Los niveles de investigación del constructo felicidad en el trabajo van desde el temporal, el individual hasta el organizativo (grupo de trabajo u organización en su conjunto).

El nivel temporal o transitorio se centra en averiguar por qué algunos empleados tienen un mejor estado de ánimo en momentos laborales determinados, investigando la brevedad de tiempo que se experimenta en algunas emociones (estado de ánimo, placer, disfrute).

En nivel individual centra la mayoría de las investigaciones relacionadas con la felicidad laboral, con el constructo satisfacción laboral como el más tratado. También se incluyen en este nivel variables como el compromiso afectivo, la disposición afectiva o la participación laboral.

El nivel organizativo de la felicidad es el que estudia la felicidad en grupos de trabajo u organizaciones. Las mediciones se basan en la agrupación de datos individuales, y se estudian los efectos de niveles

organizativos de, por ejemplo, satisfacción laboral sobre resultados. La cuestión es saber si es válido un valor organizativo generado a partir de mediciones individuales.

Las mismas variables medidas en diferentes niveles pueden dar lugar a resultados diferentes (relación entre satisfacción laboral-resultado).

La felicidad en las organizaciones es un concepto poco tratado por la investigación académica, y sin embargo los investigadores en el área organizativa han estudiado numerosas variables que tienen relación con la felicidad es su amplio sentido. La más conocida hasta hora es la satisfacción laboral, estudiada tanto como variable dependiente e independiente. El resto de variables que han ido surgiendo recogen actitudes positivas o experiencias positivas en el trabajo.

Hay una amplia variedad de medidas relacionadas con la felicidad en el trabajo. Suelen tener en común una parte hedónica, de medición de las emociones placenteras, y algunos también contienen mediciones de aspectos eudaimónicos, relacionados con el aprendizaje, el crecimiento personal, la autonomía, etc.

Se relacionan a continuación los principales constructos utilizados para medir aspectos de la felicidad:

Bienestar subjetivo: Es un concepto amplio que incluye respuestas emocionales y juicios sobre la satisfacción con la vida en general. Está considerada más exactamente un área general de interés científico que un constructo en sí mismo (Diener et al. 1999) con aspectos afectivos y cognitivos. Los principales componentes, siguiendo a Diener et al. 1999 son la alegría, el entusiasmo, el afecto y la felicidad. El bienestar subjetivo es un concepto inicial relacionado con la felicidad que ha dado paso a otros conceptos. Diener sugiere que para medir el bienestar subjetivo, entendido como felicidad, deben de utilizarse varios conceptos separadamente y no una única variable, y destaca que los componentes del bienestar subjetivo

no se han estudiado lo suficientemente, por lo que no se pueden comprender bien todavía.

Satisfacción laboral: Locke (1976) definió la satisfacción laboral como un estado emocional positivo resultado de la evolución del propio trabajo y Cranny et al. (1992) la definieron como “la reacción afectiva del empleado frente a un trabajo basándose en la comparación entre los resultados actuales y los resultados deseados”. La satisfacción laboral es un constructo que ha centrado la atención de los investigadores durante décadas, y del cual se han analizado antecedentes, diferentes dimensiones y su relación con el resultado empresarial. Algunos meta-análisis han concluido que la relación entre satisfacción laboral y resultado es positiva pero débil, y que hay una falta de explicación a la forma en que interactúan la satisfacción laboral, los valores en el trabajo y el resultado (George y Jones, 1997). La satisfacción laboral incluye sentimientos de los empleados sobre elementos intrínsecos y extrínsecos del trabajo (Howard y Frink, 1996). Zeitz (1990) estudió que las percepciones de los empleados sobre diferentes aspectos de su trabajo como el clima, tipo de trabajo, recompensa con criterios de justicia, oportunidades de promoción..., tenían capacidad explicativa sobre la satisfacción laboral. Bussing et al. (1999) afirmaron que la satisfacción laboral depende del ajuste entre las expectativas y necesidades con el puesto de trabajo. Cuando las aspiraciones del empleado se ven satisfechas en su puesto de trabajo, o al menos se consigue cierta aproximación, la satisfacción laboral es mayor.

En cuanto a las medidas que hasta ahora se han considerado para la satisfacción laboral, éstas van desde la medición global de la satisfacción con el trabajo hasta aspectos como el salario, la supervisión, la promoción y el tipo de trabajo realizado. Algunos investigadores han sugerido que las medidas han de ser diferentes según se pretenda medir la satisfacción afectiva o cognitiva (Moorman, 1993). La satisfacción afectiva se refiere a las emociones positivas que transmite el trabajo y se centra en si el trabajo nos evoca sentimientos positivos. La satisfacción cognitiva se refiere a

evaluaciones lógicas y racionales del trabajo, como las condiciones, oportunidades y resultados (Moorman, 1993). Algunas medidas se calculan realizando la media de varios constructos buscando una medida única de la satisfacción laboral (Wright y Bonet, 1992), mientras que algunas investigaciones han utilizado medidas específicas considerando características laborales como el salario, promoción, etc., más sensibles a cambios situacionales, combinadas con medidas de satisfacción global que reflejan mejor las diferencias individuales (Witt y Nye, 1992).

Una medida representativa de la medición de la satisfacción laboral de forma general es el índice “Overall Job Satisfaction” (Judge et al. 1994), el cual consiste en tres preguntas generales sobre la satisfacción laboral. Global Job Satisfaction analiza la satisfacción laboral de forma general con seis ítems acerca de reacciones afectivas en el puesto de trabajo. Analizando las principales medidas que se han utilizado hasta ahora, la diferencia entre unas y otras está en el grado en que analizan aspectos afectivos o cognitivos de la satisfacción laboral. Así, el “Minnesota Satisfaction Questionnaire” y el “Job Descriptive Index” tienen una inclinación a analizar de forma más cognitiva la satisfacción laboral, mientras la medición de Brayfield y Rothe estudia aspectos más afectivos del constructo (Brayfield y Rothe, 1951). Medido a través de “Job Satisfaction Index” (Schriesheim y Tsui, 1980) se recogen aspectos cognitivos y afectivos, a diferencia de otras medidas como el comentado anteriormente “Job Descriptive Index” (Smith et al., 1969) o “Job Perception Scale” (Hatfield et al., 1985), que recogen la medida sólo de las características del puesto de trabajo sin considerar ningún aspecto afectivo. En este trabajo se utiliza la escala desarrollada por Schriesheim y Tsui (1980), (Tsui et al., 1992), la cual recoge aspectos cognitivos, afectivos, medidas específicas de las características laborales y una valoración global de la satisfacción laboral. Se trata de una escala validada en revistas científicas de relevancia (Tsui et al., 1992, Cohen, 1997) con seis ítems.

Compromiso organizativo (organizational commitment): Es un concepto de gran relevancia para los investigadores que han buscado aumentar las variables retención y resultado organizativo. Puede definirse como el grado en el que el empleado se identifica y se implica con la organización. Se caracteriza por la aceptación de los valores y objetivos de la organización por parte del empleado, el deseo de entregarse con esfuerzo por la organización y un gran deseo de mantenerse como miembro de ésta (Porter et al., 1974). Lo cierto es que en las últimas décadas ha sido intensamente estudiado por sus implicaciones positivas en el resultado empresarial (Mathieu y Zajac, 1990; Pittinsky y Shih, 2004). Presenta relevancia sólo cuando mide el compromiso con la empresa basado en la coincidencia con sus valores y objetivos. Las medidas más relevantes utilizadas hasta ahora han sido el OCQ (“Organizational Commitment Questionnaire”, Mowday et al., 1979), bastante relacionada con aspectos afectivos del compromiso en las organizaciones, y la escala de Allen y Meyer (1991) que recoge aspectos afectivos y normativos del compromiso organizativo.

Implicación laboral (involvement): Se refiere un grado de implicación laboral tal que el trabajo forma parte crucial de la vida de una persona. Tiene un sentido opuesto a la alienación laboral. Los estudios realizados hasta ahora asocian implicación laboral con resultados organizativos positivos. Una persona con un alto nivel de implicación laboral se supone que está satisfecha y entregada a su trabajo (Cohen, 1995). Incluso esta persona piensa que sus objetivos y los de la organización van unidos (Chay y Aryee, 1999). Weissenberg y Gruenfeld (1968) afirmaron que la implicación laboral podría considerarse un indicador de la efectividad laboral.

Compromiso individual (personal engagement): Es un concepto introducido por Kahn en 1990 tras afirmar que conceptos como la implicación laboral, el compromiso organizativo o la motivación intrínseca están demasiado alejados del día a día del trabajo. Mide el compromiso físico,

cognitivo y emocional con el trabajo y se define como “el comportamiento mediante el que las personas se entregan o no a su trabajo (Kahn, 1990). Una persona comprometida individualmente es una persona físicamente implicada, cognitivamente vigilante y conectada emocionalmente. Los empleados comprometidos realizan un esfuerzo extra para contribuir al éxito de la organización (Meyer et al. 1989). El punto de vista de Macey y Schneider (2008) describe el compromiso como el afecto positivo asociado al trabajo (dedicación, energía, entusiasmo, orgullo). Siguiendo a Schaufeli et al. (2002), el compromiso individual en el trabajo es un estado mental positivo relacionado con el trabajo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. Más que un estado momentáneo, se refiere a un estado afectivo y cognitivo más persistente, que no está centrado en ningún objeto concreto. El vigor se refiere a altos niveles de energía y resiliencia mental en el trabajo, con persistencia incluso en momentos de dificultades. La dedicación se refiere a estar altamente implicado en el trabajo, entendiéndolo lleno de sentido, con entusiasmo y ganas de superación. La absorción consiste en estar a gusto en el trabajo, totalmente concentrado en el trabajo de forma que el tiempo pasa muy rápido y uno tiene dificultades para desconectar del propio trabajo. La medida más conocida es la UWES (Utrecht Work Enthusiasm Scale, a Schaufeli et al., 2002).

Prosperidad: Spreitzer introduce el concepto de “thriving” (prosperidad, crecimiento, progreso) en el trabajo. Está relacionado con sentimientos de vitalidad y energía unidos al progreso mediante el aprendizaje (Spreitzer et al., 2005).

Afecto en el trabajo: Se considera que tiene una parte hedónica (con mayor peso) y otra llamada “arousal” o “activation” con un sentido más transitorio.

La mayoría de las mediciones son a nivel estable (no transitorio) e individual. Todos los estudios realizados, acerca de constructos relacionados con la felicidad en el trabajo, dan como resultado conocer con muy buen

detalle cada una de las partes que tiene relación en con concepto de felicidad laboral. Sin embargo, hay una carencia en conocer esta variable en su conjunto, desde un punto de vista más global. Variables más amplias dan mejor resultado para predecir la amplitud de criterios que presenta este constructo (Ones y Viswesvaran, 1996). La sugerencia de Fisher es diferenciar tres objetivos en la medición de la felicidad en el trabajo:

- 1.- El trabajo en sí mismo
- 2.- Las características contextuales del trabajo
- 3.- La organización en su conjunto

¿Qué medidas recogen estos objetivos?

1.- Engagement, Compromiso, según la definición de Baker y Demerouti (2008), que representa la implicación afectiva y cognitiva y el disfrute en el trabajo.

2.- Satisfacción laboral, recogiendo juicios cognitivos como el salario, compañeros de trabajo, supervisión, entorno laboral...

3.- Compromiso organizativo afectivo, o sentimientos de pertenencia a la organización.

Dado que cada persona tiene diferentes necesidades, preferencias y expectativas en el trabajo no hay única solución que aumente la felicidad de igual forma a todas las personas. Una pregunta necesaria es si las organizaciones y las personas deben tratar de mejorar la felicidad en el trabajo. ¿Qué beneficios individuales y organizativos se esperan de aumentar la felicidad de los empleados?

2.8.- IMPLICACIONES DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

Ser feliz implica éxito (King y Napa, 1998). Además de mejorar la calidad de vida, numerosos estudios muestran que las personas felices tienen más éxito en múltiples facetas de su vida, como el matrimonio, las amistades, los ingresos, los resultados laborales y la salud (Lyubomirsky et al., 2005). La felicidad como rasgo de la personalidad o estado de afecto positivo, facilita el éxito, alarga la vida y la reduce las enfermedades (Pressman y Cohen, 2005). Se ha demostrado que las emociones positivas aceleran la recuperación de afecciones cardio-vasculares (Fredrickson, Mancuso, Branigan y Tugade, 2000) e incrementa las funciones inmunes (Davidson et al., 2003).

Las personas felices ganan más dinero (Lucas, Clark, Georgellis, y Diener, 2004), tienen más deseos de explorar o más curiosidad (Kashdan, Rose, y Fincham, 2004), consiguen mejores resultados y ayudan más (Boehm y Lyubomirsky, 2008), experimentando menos períodos de desempleo (Diener et al. 2002). Las emociones positivas incrementan la capacidad de resiliencia, concepto desarrollado por Fredrikson y Joiner, (2002) referido a la capacidad de resistir situaciones adversas. Las emociones positivas también ayudan a afrontar mejor las situaciones de estrés y a continuar desarrollándose profesionalmente (Ong et al., 2006), amplían la capacidad de atención, habiendo evidencia de que el afecto positivo produce una expansión y flexibilización de la organización cognitiva (Fredrickson y Branigan, 2005). También se han detectado mejoras en la intuición (Bolte, Goschkey, & Kuhl, 2003) así como la creatividad (Isen et al., 1987).

Los estudios centrados en organización de empresas, han demostrado que a nivel individual, las personas más satisfechas con su trabajo tienen menos intención de abandonar la empresa (Meyer *et al.* 2002), presentan menores niveles de *burnout* y tienen una mejor salud física

(Fangher et. al, 2005). Según Harrison et al. (2006), la actitud positiva en el trabajo mejora la efectividad individual y la cooperación (Judge et al., 1999). Las personas felices están mejor evaluadas por sus responsables (Cropanzano & Wright, 1999) y tienen trabajos más valorados (Roberts,Caspi,& Moffitt, 2003). Lyubomirsky, King, y Diener (2005) realizaron un meta-analysis de 225 artículos relacionados con diferentes resultados en el trabajo y otros ámbitos de la vida y concluyeron que las personas felices obtenían mejores resultados que la media.

Siguiendo a Baas *et al.* (2008) los estados de ánimo positivos facilitan la creatividad y la consecución de objetivos. La relación entre la satisfacción en el trabajo y el resultado empresarial ha sido estudiada por la literatura demostrándose su relación (Weiss y Cropanzano 1996). LePine *et al.* (2002) comprobaron que la felicidad medida a través de la satisfacción laboral y del compromiso organizativo afecta positivamente al resultado empresarial. Boehm y Lyubomirsky (2008) encontraron que las personas más felices en su trabajo obtienen mejores resultados. Fredrickson (2001) sugirió que las emociones positivas amplían y construyen habilidades sociales, lo cual abre un abanico de posibilidades para mejorar el trabajo en equipo y para el aprendizaje organizativo. Harrison et al. (2006) y Riketta (2008) encontraron que la satisfacción laboral tiene un efecto directo y positivo sobre el resultado. Las emociones positivas ayudan a adquirir habilidades y a desarrollar el capital social, que puede ser utilizado posteriormente, por lo que la felicidad puede tener beneficios a largo plazo e influir sobre el aprendizaje organizativo.

Las personas felices son más receptivas para aprovechar las oportunidades en el trabajo, colaboran más con sus compañeros, tienen más confianza en sí mismos y son más optimistas (Cropanzano y Wright, 2001). El interés por el trabajo incrementa el deseo de explorar y asimilar nueva información (Fredrickson, 2001).

Fredrickson y Losada (2005) mostraron que cuando el número de emociones positivas de los gerentes era superior al de negativas en las reuniones de trabajo el resultado mejoraba.

Las principales causas de la felicidad en las organizaciones tienen relación con las características de la organización, del trabajo, del **supervisor**, y otros aspectos del entorno, por lo que la revisión realizada nos obliga a plantearnos la función que el estilo de liderazgo va a tener en el bienestar individual de los empleados. En el próximo capítulo analizaremos este aspecto.

CAPÍTULO 3.- LIDERAZGO

3.1.- INTRODUCCIÓN

La motivación, el bienestar individual, la satisfacción laboral, en definitiva, la felicidad en el trabajo, puede tener una importante conexión con el liderazgo en las organizaciones, y más todavía en un mundo global con altos niveles de competitividad, como es el actual, en el que las organizaciones han de afrontar retos como la gestión más eficiente de sus recursos económicos, tecnológicos y humanos. El papel que juegan los directivos es crucial, pues son los responsables de encontrar el mejor fin para los recursos de la organización, por lo que en el presente capítulo estudiaremos la figura del líder, el liderazgo centrado en el sector público, revisaremos las principales teorías del liderazgo hasta llegar al liderazgo transformacional, para terminar analizando los estudios que lo han relacionado con el bienestar y la felicidad laboral, así como con el aprendizaje organizativo.

3.2.- EL CONCEPTO DE LIDERAZGO

“Comienzo con la premisa de que la función del líder es producir más líderes, no más seguidores”.

Ralph Nader

El inicio de la investigación del liderazgo se remonta a principios del s. XX, siendo a partir de 1930 cuando adquiere más relevancia (House y Aditya, 1997). En los siguientes cincuenta años la investigación del liderazgo se centró en las características y en la personalidad del líder, la interacción del líder y los colaboradores, factores situacionales y contingentes que moderaran los efectos sobre el liderazgo, el comportamiento del líder, orientación a la tarea y a objetivos, etc. A partir de entonces, aparecieron

autores reclamando mayores estudios experimentales que permitieran conocer mejor los efectos del liderazgo en las habilidades, motivaciones y resultados de los colaboradores (Day, Zaccaro y Halpin, 2004).

El liderazgo se ha definido por la literatura de múltiples formas en función de: los rasgos personales, el comportamiento del líder, las formas de interacción, la percepción de los colaboradores, de la influencia en los colaboradores, de la influencia en las tareas para cumplir los objetivos y de la influencia en la cultura organizativa. Las principales diferencias en las definiciones se encuentran en quién ejerce la influencia, cuál es el objetivo de ésta y de qué forma se ejerce. Estas diferencias llevan a que los investigadores no trabajen con los mismos criterios ni interpreten igual los resultados. Algunos investigadores consideran que el liderazgo es la influencia ejercida sobre los colaboradores de forma que éstos se comprometen con el líder, en contraste con el ejercicio de la autoridad, el control o el castigo como forma de manipulación para conseguir la obediencia y un falso liderazgo. También existen diferencias entre lo que se entiende por dirección y por liderazgo. Se puede ser un líder sin dirigir, y se puede ser un director sin liderar. La diferencia principal entre ambos conceptos reside en que el liderazgo tiene relación con el compromiso mientras que dirigir está más conectado con la responsabilidad del cargo y la autoridad.

La investigación del liderazgo ha carecido de teorías suficientemente amplias que integren los diferentes puntos de vista, lo cual ha llevado a que no se haya podido integrar toda la investigación realizada sino que se hayan quedado aislados los diferentes enfoques.

El enfoque de la influencia del poder trata de explicar la efectividad del liderazgo en términos de la cantidad de poder que un líder posee, la clase de poder y cómo se ejerce éste. El poder es importante no sólo por su influencia en los seguidores, sino también por su efecto en compañeros, jefes y personas externas a la organización (clientes y proveedores). Una de

las preguntas que se realiza este punto de vista es de dónde surge el poder y cómo las características individuales y las situaciones interactúan para determinar la cantidad de poder de una persona. El poder puede entenderse como la influencia sobre el comportamiento de las personas o sobre las situaciones, y puede hablar se de poder potencial o de poder efectivo. También se diferencia entre el poder que surge de las características personales (habilidad) y el poder que se tiene en función de la situación (control de la información). La adquisición de poder en base a las características de la persona y de la posición en la organización se analizan en la Teoría Contingente Estratégica (Brass, 1985). Otra de las cuestiones que se plantea la literatura es cuánto poder debe tener un líder, y en conclusión puede decirse que la cantidad óptima de poder ha de ser moderada (Yukl, 1981). Una gran cantidad de estudios han analizado el comportamiento positivo basado en recompensas. En la revisión realizada por Podsakoff, Todor, Grover y Huber (1984) concluyeron que felicitar a los colaboradores suele incrementar su satisfacción y resultado. Otra línea de investigación se ha centrado en la clarificación de roles y objetivos, bajo la que se ha observado que clarificar información aumentaba la efectividad directiva (Yukl, Wall y Lepsinger, 1990) y marcar objetivos realistas y retadores mejoraba los resultados de los colaboradores (Locke y Latham, 1984). Otros estudios vieron que los comportamientos motivadores de los líderes estaban relacionados con la efectividad de su trabajo (Yukl, Wall y Lepsinger, 1988).

Desde el punto de vista del comportamiento, el estudio del liderazgo se centra en cómo se comportan los líderes en el trabajo y en su relación con la efectividad de la dirección que ejercen. Para estudiarlo, la literatura se ha dedicado a recoger información del trabajo directivo. Las tareas de un directivo suelen ser muy variadas, fragmentadas, reactivas y desordenadas, y pueden involucrar no sólo a sus colaboradores sino también a compañeros, superiores y personas externas a la organización. Los directivos han de tomar decisiones basadas en información incompleta, además de necesitar la colaboración de otras personas sobre las que no

tienen autoridad. Algunos estudios buscan las formas de dirección más efectivas desde el punto de vista del comportamiento, analizando si éste está orientado a la tarea o a la relación.

El **enfoque de las características del líder** intenta estudiar los efectos de estas características sobre los colaboradores. Suelen centrarse en características como la intuición, la capacidad de previsión, la persuasión... Estas investigaciones se realizaron principalmente en las décadas de 1930 y 1940 sin llegar a descubrir ninguna cualidad que garantizara el éxito en el liderazgo. Con el tiempo otras investigaciones han concluido que algunas características como la autoconfianza, energía, iniciativa y tolerancia al estrés se pueden relacionar directamente con el liderazgo efectivo. Una dirección motivada es un importante predictor de efectividad del líder. Siguiendo a Bass (2008), las habilidades técnicas, cognitivas e interpersonales son necesarias para la mayoría de roles del líder. Habrá unas habilidades mejores que otras en función de la situación, la organización o la estrategia organizativa.

El **enfoque situacional** destaca la importancia de los factores contextuales como la autoridad del líder, la naturaleza del trabajo que realiza, las características de los colaboradores y las particularidades del contexto. Algunas teorías afirman que los líderes adaptan su comportamiento a las necesidades y limitaciones de cada situación. Otras teorías consideran que la mayor influencia situacional proviene del nivel de autoridad del líder en la organización, del tamaño del grupo de trabajo, de la tecnología o de fuerzas externas. En resumen, la situación en la que el líder ejerce su trabajo influye de manera importante en el comportamiento de éste (Fry, Kerr y Lee, 1988).

Como se ha comentado al inicio de este capítulo, a principios de la década de 1980 los estudios eran poco optimistas en cuanto a la investigación del liderazgo (Bryman, 1992). A partir de entonces surgieron algunos enfoques del liderazgo llamados “nuevo liderazgo” (Bryman, 1992, p. 21). En contraste con el liderazgo más tradicional, basado en un intercambio entre el líder y el colaborador, estos nuevos puntos de vista del liderazgo se centraban en aspectos del líder como la visión, inspiración, emociones, valores, atención individualizada y estimulación intelectual. Como consecuencia de ello, el liderazgo carismático y el transformacional se posicionaron en los primeros lugares en la investigación del liderazgo (Bass y Riggio, 2006).

A continuación nos centraremos en el liderazgo enmarcado en el sector público para posteriormente retomar la teoría del liderazgo transformacional.

3.3.- LIDERAZGO EN EL SECTOR PÚBLICO.

El concepto de liderazgo tiene varios significados que comprenden carisma, poder, autoridad, responsabilidad..., aunque puede considerarse que hay un consenso amplio si definimos el liderazgo como un proceso con influencia social, mediante el cual una persona es capaz de influir en otra, especialmente en su motivación, ya que ésta última piensa que sus intereses se satisfarán mejor siguiéndole.

Las habilidades interpersonales en el liderazgo empezaron a tener relevancia con Maslow en la década de 1940 y posteriormente con Argyris y McGregor. Más tarde, con el surgimiento del liderazgo transformacional, tomó especial relevancia que el líder sea capaz de liderar el cambio y gestionar la cultura organizativa (Kotter, 1990). Si nos centramos en el sector público, autores como Riccucci (1995) añaden que el liderazgo debe no sólo pensar en dar servicio a sus colaboradores sino a la sociedad en general.

El concepto de liderazgo en el sector público no es nuevo, aunque es cierto que está cobrando creciente importancia en los últimos años en la literatura del área de gestión organizativa así como en diferentes gobiernos como los de Alemania, Islandia, Noruega, Reino Unido o EE.UU. (OECD, 2001). Existen varias razones para entender la creciente importancia de desarrollar el liderazgo en el sector público, como es el continuo y rápido cambio del entorno que requiere líderes que sepan adaptarse para poder continuar dando utilidad las organizaciones públicas. La globalización de las políticas económicas y sociales, el uso más intensivo de la tecnología, la descentralización... crean nuevas necesidades que requieren de nuevas capacidades para poder liderar adecuadamente. La descentralización de la administración pública requiere aumenta la fragmentación de las responsabilidades políticas que requieren una mayor coordinación. Los países necesitan líderes que sepan actual local y globalmente de una forma coherente. Además, el sector privado cada vez se nutre más de gestores provenientes del sector público, lo cual lleva a tener que replantearse cómo asegurar en el sector público la retención y captación de gestores de calidad. En una economía intensiva en conocimiento, son necesarios líderes que motiven a las personas a crearlo y compartirlo.

El liderazgo es un concepto muy conocido y desarrollado a lo largo de la historia, pero debe de rescatarse y recuperar valor en el área de los servicios públicos. Actualmente hay una brecha entre lo que son los servicios públicos y lo que las naciones necesitan de ellos, y es aquí donde el liderazgo puede ejercer un importante papel. El liderazgo es el nexo entre los valores que debe seguir una nación y su buen gobierno. El liderazgo en el sector público debe resolver los problemas y retos que se plantean en la actualidad y en su entorno específico: Se necesitan personas que promuevan los valores y las adaptaciones institucionales necesarias para los intereses públicos. Por tanto, en el desarrollo de un liderazgo público adecuado, se hace necesario:

- Desarrollar amplias estrategias: Pocos países han desarrollado estrategias de desarrollo del liderazgo público. Países como Reino Unido o Suecia están empezando a trabajar en ello.
- Crear organizaciones para desarrollar el liderazgo público: En países como EE.UU. y Suecia (National Council for Quality and Development), se están creando organizaciones con la función de detectar y desarrollar futuros líderes para el sector público.
- Vincular la gestión actual con el desarrollo del liderazgo.

Aunque cada país y cada contexto puede presentar formas diferentes de abordar el desarrollo de futuros líderes del sector público, pueden sugerirse una serie de pautas generales:

- Definición de las competencias necesarias para los futuros líderes, considerando que las competencias necesarias en la actualidad pueden no ser las que se requieran en el futuro.
- Identificación y selección de futuros líderes, buscando a los más brillantes.
- Una vez seleccionados, formarlos y entrenarlos adecuadamente.
- Hacer sostenible el desarrollo de los líderes, creando un sistema que pueda mantenerse en el tiempo.

Algunos de las dificultades que puede entrañar el desarrollo de futuros líderes públicos comprenden el que se realice un buen diagnóstico de los problemas reales del sector público y sus necesidades, el no terminar creando un grupo cerrado de líderes que anteponga sus intereses a los intereses públicos y la resistencia al cambio cultural que ofrecen las formas de gestión públicas anteriores.

Varios países han detectado que existe una importante diferencia entre lo que es hoy el sector público y lo que deberá ser en el futuro, por lo que es

necesaria la función del líder para reducir ese gap. En cualquier país se trata de mejorar la gestión para acercar más las necesidades reales de la sociedad con los servicios públicos, y un líder bien capacitado puede ayudar a acercar los valores de la sociedad actual o futura a sus servicios públicos. El desarrollo de cualquier líder pasa no sólo por la autoridad que pueda ejercer sino también por su capacidad de influir en otras personas. La OCDE (OECD, 2001) define a el líder necesario en el sector público como: “aquel que puede llevar a otras personas hacia un sentimiento de servicio público orientado hacia las necesidades de la sociedad actual, y mejorando la efectividad de los servicios que presta tanto al Gobierno como a los ciudadanos”. Se trata de institucionalizar los valores del país (que en cierta forma están reflejados en la Constitución).

El papel del líder como agente del cambio organizativo

Para Heifetz (1994) el reto actual de los líderes en el sector público es la adaptación. Hasta ahora, los líderes tenían que resolver problemas en contextos concretos, pero cuando el entorno cambia, se necesitan personas que se adapten a ese cambio y que sean capaces de ayudar a otras personas a unirse a él. La adaptación al cambio es necesaria para hacer que lo que son las necesidades de una nación se satisfagan con el sector público cuando cambia el entorno. El estrés se produce cuando hay una diferencia entre lo que algo es y lo que nos gustaría que fuera, y ante esta situación las personas reaccionan o bien culpando a alguien o a alguna organización del estrés o bien recurriendo a una persona para que nos arregle el problema (Heifetz) (la toma de poder por parte de dictadores se ha producido siempre en situaciones de estrés). Se necesitan líderes porque son personas que influyen en otras personas y pueden facilitar el cambio en éstas.

El papel del líder como agente de mejora del resultado organizativo

El liderazgo es una competencia que permite movilizar recursos como la mano de obra, dinero, información... afectando a diversas áreas de gestión. El directivo puede no lograr alcanzar los resultados sin liderazgo, pues la

cultura organizativa puede resultar un obstáculo y es aquí donde el papel del líder entra en escena para conseguir reducir las resistencias culturales, comunicar a la sociedad nuevos puntos de vista, motivar a los colaboradores y facilitar la colaboración entre departamentos.

El líder y los recursos humanos

El líder tiene un papel importante en la gestión de los recursos humanos. La primera función que tiene es la de seleccionar a nuevos líderes. Tienen que definirse adecuadamente las habilidades y competencias que los futuros líderes deberán poseer. El líder tiene también una importante conexión con la ética de las organizaciones públicas: Debe mostrar transparencia y responsabilidad, además de altos niveles de servicio a la sociedad para que la sociedad confíe en la gestión pública y se consiga un buen gobierno de las organizaciones públicas. Tradicionalmente, la relación entre los líderes y sus empleados se ha basado en la autoridad de los primeros frente a subordinación de los segundos frente a los primeros. Sin embargo, en un entorno intensivo en conocimiento y descentralizado, este tipo de relación pierde sentido. En el sector público, los líderes necesitan conseguir el compromiso de los colaboradores, no únicamente su obediencia.

El estudio liderazgo en el sector público constituye un área poco investigada en relación a la del sector privado. Sin revisamos la publicación *Public Administrative Review*, hasta 1950 sólo aparecen 58 artículos con la palabra *leadership* en el título. Entre 1950 y 1980 son 279 y entre 1980 y 2000 son 770. Sólo entre 2000 y 2012 aparecen 1880 artículos publicados con *leadership* formando parte del título. Una de las primeras aportaciones a destacar es “The Essentials of Leadership” (Follet, 1944), en el que Follet afirma que el líder no debe limitarse a dar órdenes sino a realizar un trabajo más constructivo, y que es una función que no se limita a la alta dirección. Cuanto más alta está situada una persona en la organización, es necesario saber ejercer mejor el liderazgo, que consiste en saber unir metas, objetivos, experiencias y

deseos actuales. Además la capacidad de liderazgo es de naturaleza cambiante, pues depende de cada situación. Con estas cualidades el líder será capaz de influir en sus colaboradores para que asuman sus responsabilidades. En la década de 1950 se pueden encontrar estudios empíricos (Golenviewski, 1959) y en la década de 1960 destacan las publicaciones de *Public Administrative Review* sobre la importancia del estudio del liderazgo y sus múltiples contextos. Es en la década de 1980 cuando el concepto de liderazgo empieza a cobrar importancia y surgen artículos acerca del desarrollo del liderazgo (Likert, 1981). Stone (1981) destaca la importancia de que los líderes generen innovación y creatividad en las organizaciones. En la década de 1990, se abre un debate que distingue un punto de vista más administrativo frente a otro más emprendedor (“Reconciling Public Entrepreneurship and Democracy”, Bellone y Goerl’s, 1992). Hasta mitad del siglo XX no hubo ningún tipo de estudio acerca del liderazgo en el sector público (Jenkins, 1947). El primer trabajo más destacable fue el de Selznick (1957) titulado *Leadership in Administration*. Posteriormente fueron publicados otros trabajos, pero no fue hasta la década de 1980 cuando empezaron a cobrar verdadera relevancia con la aparición del liderazgo transformacional y el liderazgo carismático. Lewis (1980) introdujo el concepto de líder emprendedor. A partir de los años ’90 se incrementa notablemente el número de publicaciones sobre liderazgo en el sector público, centrados en los políticos locales o nacionales y líderes sociales (Luke, 1998) y en elementos como la planificación (Bryson y Crosby, 1992) o los valores de servicio público (Ricucci, 1995). Bass editó en 1996 los resultados de un simposio sobre liderazgo transformacional patrocinado por la International Journal of Public Administration. Morse et al. (2008) han publicado importante literatura sobre el liderazgo y su desarrollo en el sector público.

3.4.- MODELOS TEÓRICOS DE LIDERAZGO

Existen una gran cantidad de teorías acerca del liderazgo. Algunas se centran en la influencia del líder a través del poder, a través del comportamiento, según las características del líder o de factores situacionales que influyen en el comportamiento. Muchas de las investigaciones realizadas sólo tienen en cuenta aspectos parciales del liderazgo.

En este capítulo distinguiremos el amplio abanico de teorías en dos grupos, Teorías Transaccionales y Teorías Transformacionales. Es una clasificación propuesta por Bass (1996) y Burns (1978), considerando el principio de relación que existe entre el líder y sus colaboradores. Siguiendo a Bass (1996): “El liderazgo transaccional se caracteriza por el refuerzo condicional. Los seguidores son motivados por promesas de los líderes, gratificaciones y/o amenazas de castigos”. Las Teorías Transformacionales intentan que los colaboradores renuncien a sus intereses particulares en favor de los intereses del grupo (Burns, 1978).

3.4.1.- EL LIDERAZGO TRANSACCIONAL

Las Teorías Transaccionales son todas aquellas que entienden la relación líder-colaborador como un intercambio en el que ambos resultan beneficiados. Se incluyen las primeras Teorías del Gran Hombre, el Modelos de los Rasgos, los Modelos Conductistas, las Teorías Contingentes, las Teorías Interaccionistas, Atribucionales, Humanistas, el Liderazgo Carismático y los Estilos de Liderazgo.

3.4.1.1.-Teorías del Gran Hombre

Las Teorías del Gran Hombre se ubican cronológicamente en el s. XIX y tienen en común la consideración del líder como una persona

influyente y capaz de persuadir a otras personas, con características que lo diferencian del resto, tal como expusieron economistas como Stuart Mill. Para Mill, hay personas diferentes al resto de hombre y mujeres, son genios. Se caracterizan por ser más apasionados que el resto de personas, activos, estrictos, busca la perfección y es más receptivo a placeres superiores (poesía, arte...). En esta época filósofos como Nietzsche desarrolla su teoría del Superhombre, el cual es considerado un guerrero que persigue el placer frente al resto de seres que son inferiores. Weber expone el concepto de Carisma Genuino como una fuerza opuesta a la rutina institucional, revolucionaria y creativa, con poder de mando, con cualidades sobrenaturales que le otorgan sus seguidores, con capacidad innata de experimentar fuertes emociones y con capacidad para contagiar optimismo. A partir de la década de 1920 se desarrolla la **Teoría de los Rasgos**, que trataba de identificar las características de personalidad que diferenciasen al líder del resto de personas. Tedd (citado por Bass, 1990), en 1929 define el liderazgo como un conjunto de rasgos que le permite influir en otras personas para que se logre un determinado objetivo. Mann (1959) piensa que el liderazgo es una situación adquirida por el individuo gracias a sus atributos personales. Yukl (2006), afirma que una persona es líder por sus rasgos personales, que los demás no poseen. Bass (1990) propuso agrupar las características asociadas al liderazgo en capacidad (inteligencia), logro (estudios y capacidades físicas), responsabilidad, participación, estatus y situación (necesidades de los colaboradores, objetivos a lograr, etc.). Sin embargo, Andersen (2005), al hacer una revisión de la literatura, argumenta que la relación entre rasgos personales y liderazgo es muy escasa. Bass (2008) pone de relieve que esta teoría falla en aclarar la interacción de los rasgos personales con los procesos del grupo. Siguiendo la revisión de Bass (1990), los estudios empíricos evidenciaron que el líder presenta rasgos que le muestran más inteligente, responsable, sociable, eficaz, popular, tiene mayor capacidad de adaptación y de expresión verbal aunque ofrecieron resultados contradictorios con rasgos como la extroversión, la autosuficiencia y el control emocional. Ackerson señala que no puede

concluirse que las características de la persona le hagan o no líder (citado por Bass, 1990) y añade que hay que considerar también el contexto. A mediados del s. XX la mayoría de los estudios sobre liderazgo ya se centran en el contexto organizativo, y se utilizan técnicas estadísticas que mejoran la fiabilidad y la validez de los resultados (análisis multivariante, análisis factorial...), lo que permite a Bass (1990) recoger mejor los resultados obtenidos en este período, concluyendo que el líder muestra una importante iniciativa hacia la responsabilidad, el cumplimiento de sus funciones, la perseverancia para cumplir sus objetivos, originalidad, proactividad, facilidad para gestionar conflictos interpersonales, importante resistencia a la frustración, capacidad para influir en los comportamientos de otros y para generar relaciones interpersonales. Sin embargo sólo podrá concluirse que estas características son facilitadores del liderazgo, pero hay aspectos como la situación y su interacción con los rasgos de la personalidad que deberán tenerse en cuenta. Para Adams et al. (1995) la influencia situacional podría explicar el surgimiento de ciertos rasgos del liderazgo. Lo cierto es que no se lograron identificar los rasgos que eran necesarios para asegurar el liderazgo en cualquier situación, por lo que se deduce que las características que facilitan el liderazgo podrían ser cambiantes en función del contexto (Yukl, 2006). Aunque en la actualidad la Teoría de los Rasgos ha dejado de ser una referencia para la investigación, ha permitido recopilar décadas de años de investigaciones que ayudan a comprender mejor la relación entre la personalidad del líder y el liderazgo (Northouse, 2010). Además, esta Teoría ha realizado aportaciones a otras más complejas como la Teoría Contingente, el Liderazgo Carismático y el Liderazgo transformacional.

3.4.1.2.- Teorías conductuales

En las décadas de 1950 y 1960 la investigación pasó de centrarse en las características del líder al estudio del comportamiento del líder. Se agruparon diferentes actitudes del líder y surgieron los estilos de liderazgo (Blake y Mouton, 1978). Las investigaciones realizadas sobre la Teoría de

los Rasgos daban resultados contradictorios, por lo que los investigadores centraron su interés en conocer los comportamientos que dan lugar a un liderazgo eficaz. Si se consiguiera dar una explicación al liderazgo desde este punto de vista, podría llegar a afirmarse que el líder “no nace, se hace”, de forma que podría enseñarse a las personas a ser líderes. La primera investigación que se realizó para analizar la influencia del comportamiento del líder lo desarrollaron Lewin, Lippitt y White en 1939. A través de una muestra de diez niños, aplicaron diferentes estilos de liderazgo para observar los resultados en este grupo. Se utilizó un estilo de liderazgo Autocrático, uno Democrático y otro Laissez Faire. El estilo Autocrático mostró agresividad reprimida y hostilidad, el Democrático generó amistad y sentimiento de grupo y en el Laissez Faire se trabajó los niños trabajaron peor que en el Democrático.

Posteriormente aparecieron los estudios de la **Universidad de Ohio**, en los que se analizan dos dimensiones del comportamiento del líder: Consideración e Iniciación de Estructura. La consideración se refiere al interés mostrado por el líder hacia el bienestar de sus colaboradores, les escucha, mantiene un trato cercano y les trata de igual a igual. La Iniciación a la Estructura es la asignación de tareas concretas intentando mantener estándares operativos y cumpliendo los plazos marcados (Bass, 1990). El modelo perfecto de líder sería aquel que obtuviera una alta puntuación en ambas dimensiones.

Los estudios de la **Universidad de Michigan** se llevaron a cabo por Katz et al. (1950) y Likert (1961). En estos estudios el interés estaba en el rendimiento y la eficacia del grupo en relación al estilo de liderazgo. Estas investigaciones dieron lugar a líderes centrados en el empleado, que consideran las necesidades de los colaboradores y valoran la relación interpersonal, y líderes centrados en la producción, que buscan la consecución de los objetivos productivos. Los resultados mostraron que los mejores resultados de grupo los daban los líderes centrados en el empleado,

igualmente que los resultados de producción a largo plazo. Sin embargo, los objetivos a corto plazo mejoraban con los líderes centrados en la producción. Bowers y Seashore (1966) afirmaron que los estudios anteriores de dos factores era insuficientes para explicar la relación entre los líderes y sus colaboradores, por lo que propusieron un modelo de cuatro factores partiendo de las teorías anteriores, de forma que consiguieran explicar la conducta de la dirección. Los cuatro factores conductuales son:

- Apoyo: el líder ayuda a los empleados a aumentar su autoestima y reconocimiento en el grupo.
- Facilitar las interacciones personales entre los miembros del grupo.
- Conseguir la implicación de los colaboradores en los objetivos de la organización a través de un trabajo de calidad.
- Ayudar a que se den las condiciones adecuadas para el desarrollo del trabajo.

La conclusión de los estudios empíricos fue que la eficacia del liderazgo marcada por estos cuatro factores dependía también de variables situacionales.

Likert (1967) parte del modelo de los cuatro factores de Bowers y Seashore (1966) y presenta un modelo que diferencia entre un estilo de liderazgo democrático y otro autoritario. Su interés está en la relación existente entre el líder y su colaborador. Para Likert, el liderazgo depende de las características del líder y de las del contexto en el que desarrolla su trabajo, por lo que la dirección es un proceso dinámico que cambia en función de estas variables. Los estilos propuestos por Likert se presentan en la Tabla 6.

Tabla 3.1. Estilos de liderazgo de Likert. Fuente: Likert (1967) y Menguzzato y Renau , (1991)

VARIABLE	ESTILO DE LIDERAZGO	ESTILO 1 (AUTORITARIO EXPLOTADOR)	ESTILO 2 (AUTORITARIO BENÉVOLO)	ESTILO 3 (CONSULTIVO)	ESTILO 4 (PARTICIPATIVO)
Confianza del superior y fe en los subordinados		No tiene confianza ni fe en los subordinados	Fe y confianza condescendientes como la del amo con el siervo	Tiene bastante fe y confianza, pero no totales. Sigue deseando conservar el control de las decisiones	Tiene completa fe y confianza en todas las materias
Sentimiento de libertad de los subordinados		Los subordinados no sienten ninguna libertad para discutir con su superior asuntos de trabajo	Los subordinados no sienten gran libertad para discutir con su superior asuntos de trabajo	Los subordinados se sienten en libertad de discutir asuntos del trabajo con su superior	Los subordinados se sienten en completa libertad para discutir asuntos acerca del trabajo con su superior
Unión y participación del superior con los subordinados		Rara vez recibe ideas y opiniones de sus subordinados para resolver problemas del trabajo	A veces recibe ideas y opiniones de sus subordinados para resolver problemas del trabajo	Con frecuencia recibe ideas y opiniones y procura hacer buen uso de ellas	Siempre recibe ideas y opiniones y siempre procura hacer un buen uso de ellas

Bales y Slater (1955) analizaron la conducta de las personas dentro de grupos de trabajo, con un modelo válido para la dirección de las organizaciones. Este modelo distingue dos tipos de líder: el socioemocional y el líder de tarea. El primero facilita la comunicación entre los miembros del grupo y genera simpatías mientras que el segundo está más orientado a la tarea. Según esta teoría, es difícil que un mismo líder desarrolle estas dos funciones, ya que es complicado que una persona tenga las dos capacidades. Más bien las personas se especializan en una de los dos perfiles. El proceso de aparición de los dos tipos de roles de liderazgo sería:

- 1.- Interacción entre los miembros del grupo orientado a realizar la tarea.
- 2.- Aparición de la jerarquía de forma consensuada.

- 3.- Aparición del líder de tarea.
- 4.- Generación de hostilidad a partir del liderazgo de tarea.
- 5.- Aparición del líder socioemocional que reducirá la hostilidad del grupo.

Para **Shrivastava y Nachman** (1989) existen cuatro estilos de liderazgo: emprendedor, burocrático, político y profesional. Estos cuatro estilos surgen a partir de siete factores claves del liderazgo:

- Personificación del liderazgo: rasgos personales del líder o resultado de la coalición de varias personas.
- Fuente de influencia: medios utilizados por el líder para lograr los objetivos.
- Relación líder-subordinados: nivel de control horizontal y vertical.
- Orientación del rol del líder: hacia la acción o hacia la aceptación.
- Unidad de análisis: toda la organización o un grupo pequeño.
- Sistema de orientación: cerrado a la organización o abierto al entorno.
- Estructuración de los actos de liderazgo: liderazgo normativo o liderazgo innovador.

El liderazgo emprendedor determina los roles en la empresa, tiene carisma y ejerce un control directo sobre los colaboradores.

El líder burocrático acepta los roles de la empresa, tiene una actuación limitada por las normas y la estructura organizativa, se limita a interpretar las normas existentes y entiende la empresa como un sistema cerrado.

El líder político promueve la interdependencia recíproca, favorece una coalición dominante que controla la empresa, en la que cada miembro ejerce un control sobre su área.

El líder profesional entiende que la empresa es un sistema abierto, controla la información, crea nuevas reglas y la sitúa la unidad de análisis a nivel individual o de pequeños grupos (Menguzzato y Renau, 1991).

2.4.1.3.- Teorías humanistas

El liderazgo desde el punto de vista humanista se centra en un concepto: las personas. Estas teorías entienden que la experiencia laboral contribuye al desarrollo personal del ser humano, dentro de una transacción entre el líder y el colaborador, la cual aporta un beneficio mutuo. McGregor es el representante más conocido del punto de vista humanista del liderazgo, con su Teoría X e Y de posiciones extremas y superada por las teorías actuales.

La Teoría Situacional de Hersey y Blanchard se centra en los colaboradores. El estilo de liderazgo debe seleccionarse según la madurez de éstos y de su nivel de preparación. La eficacia del trabajo depende más de la acción de los colaboradores que del líder, pues son éstos los que le aceptan o rechazan. Esta teoría parte de de las dos dimensiones de Friedler: el enfoque a la tarea y el enfoque a las relaciones, pero añaden la consideración de altas o bajas y las combinan con cuatro comportamientos del líder:

- S1. Hablar: alta tarea y baja relación. Se dejan bien definidas las tareas y se refuerza el comportamiento directivo.
- S2. Vender: alta tarea y alta relación. El líder dirige y facilita apoyo.
- S3. Participar: baja tarea y alta relación. Tanto los seguidores como el líder toman las decisiones, el líder se reserva un papel de facilitador y comunicador.
- S4. Delegar: baja tarea y baja relación. El líder tiene un bajo nivel de dirección y proporciona poco apoyo.

Hersey y Blanchard definen cuatro etapas de preparación para los colaboradores:

1.- Los seguidores ni pueden ni quieren asumir responsabilidades. Hay una falta de competencia y autoconfianza. En esta etapa los seguidores necesitan instrucciones concretas y claras, es decir, alta tarea y baja relación.

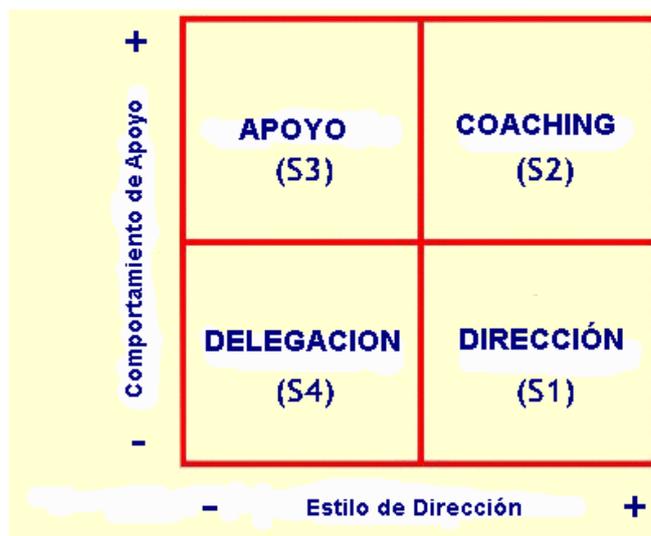
2.- Los seguidores están dispuestos a realizar sus funciones pero no son capaces, necesitan un liderazgo de alta tarea y alta relación.

3.- Los seguidores son capaces de realizar las tareas, pero no están dispuestos a seguir las instrucciones del líder. El líder necesitará comportarse facilitando la tarea y la comunicación.

4.- En esta etapa los seguidores están dispuestos a realizar lo que se les pide y además son capaces de realizarlo. En esta etapa el líder ya puede ejercer la delegación.

Figura 3.1. Teoría Situacional de Hersey y Blanchard.

Fuente: Hersey y Blanchard (1982) y García Ovejero, Luz (2010)



Esta teoría recoge algunos aspectos importantes del liderazgo transformacional, en cuanto al apoyo que presta el líder a sus colaboradores para su desarrollo profesional y para que puedan conseguir una autonomía en su trabajo.

La malla gerencial de Blake y Mouton. Blake y Mouton (1964) desarrollan su “Malla Gerencial” o “Managerial Grid” en la que afirman que las organizaciones se basan en la existencia de un objetivo, las personas y una jerarquía. El liderazgo se moverá a lo largo de dos dimensiones: el interés de las personas (puntuado con valores entre 1 y 9) y el interés por los objetivos (puntuado también entre 1 y 9). Considerando estas dos dimensiones independientes, la mejor combinación será la 9:9, es decir, aquella en la que el líder se preocupe al máximo por la tarea y por las personas. Es en esta situación en la que se conseguirán los mejores resultados.

Figura 3.2. Malla gerencial de Blake y Mouton. Fuente: Blake y Mouton, 1964 y <http://administracion2transporte.blogspot.com.es/>



Menguzzato y Renau (1991) proponen un tercer factor, a parte del interés por la producción y el interés por las personas, que consistiría en la forma de utilizar la jerarquía para conseguir la participación de los colaboradores.

Esta teoría supone un avance respecto a la anterior ya que propone como mejor opción la que permite que los empleados se impliquen en la elaboración de los objetivos organizativos, lo cual supone un avance hacia el liderazgo transformacional que analizaremos más adelante.

2.4.1.4.- Teorías contingentes

En este epígrafe se agrupan las teorías del liderazgo que consideran las circunstancias bajo el cual éste se ejerce. El estudio del comportamiento de los líderes no consiguió definir aquellos comportamientos universales que

siempre puedan dar lugar a un liderazgo eficaz, por lo que aparecieron una serie de teorías que se enfocaron hacia las características contextuales en las que se ejercía el liderazgo.

Bajo este grupo de teorías la investigación considera el contexto en el cual se ejerce el liderazgo, y coge fuerza la idea de que lo necesario para ejercer el liderazgo de forma eficaz cambia entre situaciones. Algunos investigadores centraron su atención en los procesos por los que el liderazgo surge en diferentes circunstancias (en momentos de crisis o de ausencia de liderazgo). Otros se focalizaron en los diferentes liderazgos ejercidos en función del contexto (empresas, partidos políticos, etc.). La visión más extrema afirmó que el liderazgo está totalmente determinado por el contexto.

Fiedler (1971) expuso su modelo siguiendo una idea básica: alinear el estilo de liderazgo con la situación más favorable para su éxito. Su modelo permite al líder realizar un diagnóstico del estilo de liderazgo y de la situación de la organización. Fiedler presenta un modelo de liderazgo a través de tres elementos clave que pueden favorecer o no al líder: **la calidad de la relación entre el líder y los colaboradores, la estructura de la tarea y la posición de poder**. La calidad de la relación líder-colaboradores se refiere al clima grupal y a las actitudes de los colaboradores hacia el líder. Cuando los colaboradores muestran confianza, respeto y confían en el líder, las relaciones entre éste y sus colaboradores se consideran buenas. Cuando éstos muestran desconfianza y falta de respeto las relaciones entre ambos son pobres. La estructura de la tarea se refiere al grado en que están definidas las tareas llevadas a cabo por el grupo, tienen procedimientos específicos y tienen objetivos claros. Las tareas en las líneas de montaje de una fábrica tienen un alto grado de estructuración, mientras que la investigación o la planificación estratégica tienen un grado bajo de estructuración. La situación es más favorable para el líder cuando la tarea está más estructurada. La posición de poder es el grado en el que el líder tiene una autoridad formal sobre los subordinados. Su valor es alto cuando el líder tiene el suficiente poder como para planificar, dirigir, evaluar y

premiar o no el trabajo de sus colaboradores. En caso contrario el líder tiene una baja posición de poder, lo cual resulta una situación menos favorable para éste. Combinando estas tres variables situacionales aparecen ocho situaciones para el liderazgo. Los líderes orientados a la tarea destacan en situaciones favorables (alta calidad en la relación líder-colaboradores, tareas bien estructuradas y buena posición de poder) porque todo el mundo tiene una buena relación, la función está clara y es el líder quien tiene el poder. Únicamente hace falta alguien que se haga cargo de la función de líder y dirija. De igual forma, si la situación es poco favorable para el líder, hace falta uno que defina bien las tareas y establezca autoridad hacia sus subordinados. Dado que las relaciones entre el líder y sus subordinados parte de ser malas, una fuerte orientación a la tarea no va a empeorar la popularidad del líder. El líder orientado más a la relación funciona mejor en situaciones que le favorecen medianamente pues las habilidades humanas son importantes para lograr un alto rendimiento del equipo. En estas situaciones el líder es moderadamente apreciado, tiene algo de poder y supervisa tareas que puedan tener algunas funciones poco claras. Un líder con buenas habilidades interpersonales puede crear un clima de trabajo positivo que mejore las relaciones del grupo, que clarifique las funciones y que establezca un cierto poder.

Por tanto, para llevar a la práctica el modelo de Fiedler, el líder debe saber si está más orientado a la tarea o a la relación con las personas, y debe diagnosticar la situación de la organización, y determinar si la relación líder-colaboradores, estructura de la tarea y posición de poder es favorable o no. En la siguiente tabla (Tabla 2.3) se muestra el modelo de liderazgo de Fiedler.

Tabla 3.2. Modelo de liderazgo de Fiedler (Fiedler, 1967)

Clasificación de la situación y estilo de liderazgo recomendable					
Situación	Relaciones líder-colaborador	Estructura de la tarea	Posición de poder del líder	Lo favorable de la situación	Estilo de liderazgo recomendable
1	Buenas	Alta	Fuerte	Favorable	Orientado a la tarea
2	Buenas	Alta	Débil	Favorable	Orientado a la tarea
3	Buenas	Baja	Fuerte	Favorable	Orientado a la tarea
4	Buenas	Baja	Débil	Moderadamente favorable	Orientado a la relación
5	Moderadamente deficientes	Alta	Fuerte	Moderadamente favorable	Orientado a la relación
6	Moderadamente deficientes	Alta	Débil	Moderadamente favorable	Orientado a la relación
7	Moderadamente deficientes	Baja	Fuerte	Moderadamente favorable	Orientado a la relación
8	Moderadamente deficientes	Baja	Débil	Desfavorable	Orientado a la tarea

La Teoría del Path Goal (camino de meta) explica la forma en que los líderes pueden ayudar a sus subordinados, gestionando su motivación, para alcanzar sus objetivos de una manera satisfactoria. Es necesario seleccionar un estilo de liderazgo adecuado a las características de los subordinados y del trabajo que realizan. El estilo de liderazgo Directivo debe de seleccionarse en situaciones en las que los subordinados se comportan

de forma dogmática y autoritaria, el tipo de tarea es ambiguo, las normas organizativas no están del todo claras y la tarea es compleja, de forma que el líder complementa el trabajo aportando una guía tanto psicológica como en la tarea para sus subordinados (House y Mitchell, 1974). En situaciones de tareas bien estructuradas pero frustrantes, debería de emplearse un estilo de liderazgo de apoyo. Este estilo aportará a los subordinados el apoyo psicológico necesario frente a tareas repetitivas y aburridas. Se trata de aportar un carácter más humano a la relación líder-colaborador. El estilo de liderazgo participativo es óptimo cuando la tarea está poco definida, pues ayuda a seguir el camino adecuado para lograr los objetivos. Además, si los subordinados son autónomos, este estilo de liderazgo tiene un impacto muy positivo pues les hace partícipes en el proceso de toma de decisiones. Frente a tareas ambiguas, esta teoría afirma que el mejor estilo es el orientado al logro siempre que los subordinados necesiten sobresalir y tengan altas expectativas. En este caso el líder es capaz de crear confianza en sus colaboradores, de hacerles ver que sus esfuerzos darán resultados, de forma que les lleve a ser capaces de alcanzar sus metas. En resumen, el líder realiza un papel de apoyo que ayude a sus colaboradores a alcanzar sus objetivos y a definir los caminos para ello, apoyándoles cuando se encuentran con cualquier obstáculo mediante la dirección, el apoyo o el entrenamiento necesario.

Tabla 3.3. Teoría de los Caminos de Meta. Elaboración propia

Comportamiento del líder	Características de los subordinados	Características de la tarea
Directivo: proporciona una guía y estructura psicológica	Dogmáticos, autoritarios	Ambigua, normas poco definidas, compleja
De apoyo: aporta protección física y psicológica	Insatisfechos, necesitan integración y contacto humano	Repetitiva, poco desafiante, aburrida
Participativo: aporta implicación	Autónomos, necesitan control y claridad	Ambigua, poco clara y poco estructurada
Orientado al logro: aporta emoción, desafío	Tienen altas expectativas, necesitan sobresalir	Ambigua, desafiante, compleja

Esta teoría aporta un modelo práctico, ya que recuerda al líder que su papel fundamental es guiar y entrenar a sus colaboradores durante el camino que les lleva a alcanzar sus objetivos. Esta es una teoría muy relacionada con la motivación, que se pregunta continuamente, en función de cada situación, cómo puede motivar el líder a sus subordinados de forma que se sientan capaces de hacer su trabajo, o de forma que sientan que si realizan bien su trabajo serán recompensados. Una de las limitaciones de esta teoría es que incorpora muchos aspectos del liderazgo que pueden llevar a confusión. No resulta sencillo aplicar a una organización el estilo de liderazgo teniendo en cuenta tantos aspectos: grado de estructura de la tarea, claridad en los objetivos, habilidades de los subordinados y grados de autoridad formal de la organización. Considerar todos estos aspectos a la vez para seleccionar un estilo de liderazgo no es una tarea fácil. Por otro lado, los estudios empíricos realizados hasta ahora no confirman que todos los estilos de liderazgo de

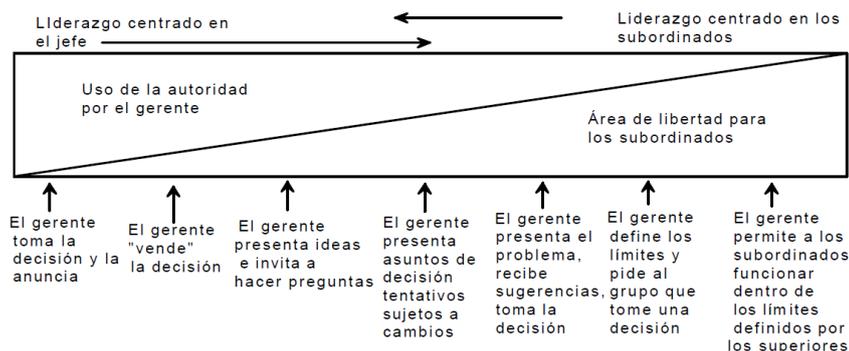
esta teoría sean los adecuados a cada situación indicada (Schriesheim y Naidier, 1996). Además, podría decirse que esta teoría promueve la dependencia de los subordinados hacia el líder, pues no termina de reconocer todas las habilidades de los subordinados: le da una gran responsabilidad al líder y muy poca a los colaboradores.

La teoría del liderazgo de Tannenbaum y Schmidt (1958) está basada en las teorías previas del liderazgo que han distinguido entre el líder orientado a la tarea o el líder orientado a las relaciones humanas. Este modelo identifica diferentes estilos de liderazgo que van desde el focalizado en el responsable (orientado a la tarea) al focalizado en los subordinados (orientado a las relaciones). El modelo detecta el nivel de autoridad (focalización en el responsable) ejercido por el directivo y el nivel de libertad que ofrece a los empleados (focalización a los subordinados). En uno de los extremos de esta teoría (focalización en el responsable), el directivo tiene un control total de la situación, toma las decisiones y se las comunica a los empleados. No se pide *feedback* ni ningún tipo de colaboración a los empleados en cuanto a la aportación de ideas. En el otro extremo (focalización en los subordinados), los responsables y los colaboradores toman decisiones conjuntamente, conociendo bien las limitaciones organizativas. Entre estos dos extremos existen multitud de opciones de gestión para incluir o excluir la implicación de los empleados en los procesos de toma de decisiones (figura 2.4). El tipo de comportamiento del líder dependerá de dónde nos situemos. Para determinar la posición en esta teoría, hay que conocer:

- 1.- El estilo de dirección del responsable
- 2.- La cultura organizativa
- 3.- La complejidad de las tareas a realizar
- 4.- La relación entre el responsable y el empleado (nivel de confianza para delegarle funciones o pedirle participación en la toma de decisiones)

Además, habrá que considerar si el empleado está predispuesto a aceptar que se le deleguen funciones o no. El liderazgo centrado en los subordinados es preferible porque cuando los empleados son invitados a participar en los procesos de toma de decisiones, se sienten más implicados y no son simples observadores. El no implicar a los subordinados puede generar climas de desconfianza, miedo, desilusión, etc.

Figura 3.3. Continuo de Liderazgo de Tannenbaum y Schmidt. Fuente: Tannenbaum y Schmidt (1984) y Donnelly, Gibson y Ivancevich (1994)



El modelo de liderazgo participativo fue propuesto por Vroom y Yetton (1973). A través de un árbol de situaciones, nos indica cuál de los cinco estilos de liderazgo propuestos es el más adecuado. El modelo recomienda ejercer un tipo de liderazgo en función de las respuestas a un cuestionario. Se trata de siete preguntas, la primera de las cuales es: "¿Hay alguna exigencia en cuanto a calidad que determine que una solución es más racional que otra?" En función de la respuesta se accede a la siguiente pregunta: ¿Poseo información suficiente como para tomar una decisión de calidad? Según la respuesta se pasaría a una tercera pregunta: ¿El

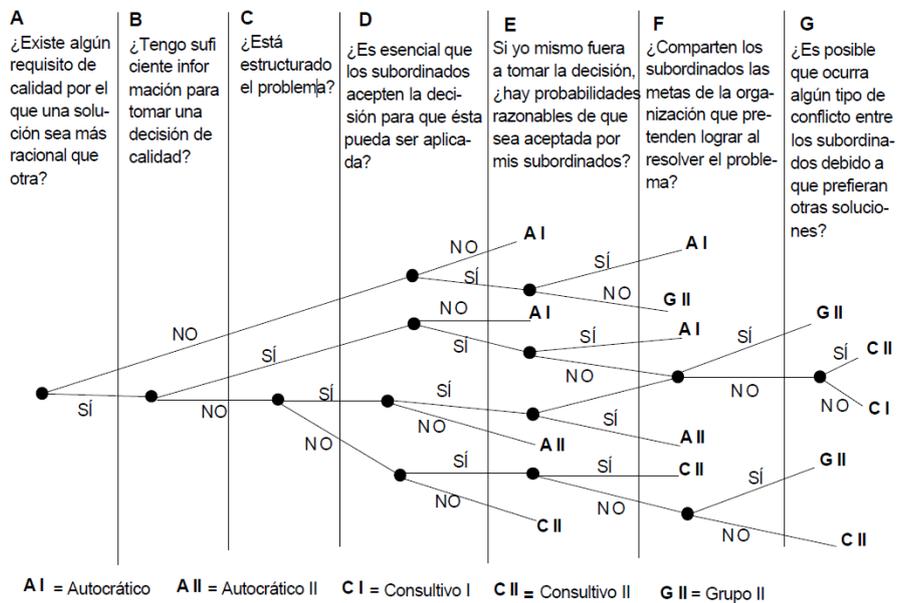
problema sigue una estructura? Este proceso continúa hasta que el líder llega al estilo de liderazgo más apropiado. Los estilos de liderazgo posibles según esta teoría son:

1. Estilo directivo: el líder adopta las decisiones y se limita a transmitírselas a los subordinados.
2. Estilo negociador: los subordinados proporcionan la información necesaria al líder para que éste tome las decisiones.
3. Estilo de consulta: el líder pide sugerencias acerca de qué hacer y toma decisiones en base a esta información.
4. Estilo participativo: los subordinados aportan información y sugerencias para ofrecer soluciones, el líder negocia con ellos y acuerdan conjuntamente llegan a un acuerdo satisfactorio para todas las partes.
5. Estilo de delegación: el líder aporta información a los subordinados sobre un problema y sugiere posibles soluciones. La responsabilidad de la última decisión se deja en manos de los subordinados, y no requerirá información sobre qué soluciones se han adoptado finalmente.

A diferencia del modelo de Fiedler, Vroom y Yetton deciden qué estilo de liderazgo es más adecuado en función de la situación. El líder se inclinará a delegar o dirigir en función de cada caso, mientras que en el modelo de Fiedler presupone que el líder tiene una personalidad fija y si no se adapta al entorno el líder trata de rediseñarlo para adecuarlo a su estilo de liderazgo. En ambos casos se defiende que no existe un estilo de liderazgo mejor que otro.

Figura 3.4. Modelo de liderazgo de Vroom y Yetton.

Fuente: Vroom y Yetton (1973) y adaptación de Donnelly, Gibson y Ivancevich (1994)



Hollander definió el liderazgo como un intercambio social. El liderazgo es, para este autor, un proceso dinámico de evaluación mutua entre el líder y sus colaboradores. El líder aporta información valiosa para los colaboradores, les guía, y los colaboradores a cambio reconocen autoridad en el líder para dejarse influir. Este modelo se conoce con el nombre de “crédito idiosincrático”, en el cual los colaboradores evalúan continuamente la legitimidad del líder. El líder va ganando créditos que le permiten innovar, es decir, actuar o proponer estrategias diferentes de las tradicionales. Los créditos se van ganando a medida que se demuestra competencia para ayudar al grupo a alcanzar sus metas y acepta las normas del grupo. Cuando el líder logra éxitos tras establecer estrategias innovadoras, gana más créditos y a la inversa. Existe numerosa literatura que valida la capacidad predictiva de este modelo (Hollander, 1960). Algunos estudios (Hollander y Julian, 1970) han relacionado la forma en que el líder llega al cargo con diferentes resultados en la autoridad que éste ejerce. Los líderes

que son elegidos tienen mayor legitimidad pero son más vulnerables y pueden perder el apoyo del grupo con más facilidad, ya que los colaboradores se sienten responsables de su elección y esperan resultados positivos inmediatos. En la elección de líderes nombrados sin participación de los colaboradores, éstos entienden que se ha seguido un proceso racional de elección y suelen presentar menor fragilidad en su autoridad. En resumen, este modelo presenta el liderazgo como un proceso en el que la capacidad de influencia del líder se basa en la legitimidad que le dan los colaboradores.

3.4.2.- EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Aunque el concepto de líder transformacional es relativamente reciente, las personas que han demostrado tener las características de este tipo de liderazgo han existido desde hace muchos más años y el estudio de las características que definen al líder se remonta cientos de años en la historia de la humanidad. Platón y Plutarco buscaban las cualidades que distinguían a la persona como a un líder. Yates, M. (2002) afirmó que Genghis Khan era un líder transformacional que entre los siglos XII y XIII unió a las tribus mongolas para crear uno de los mayores imperios de la historia. Otro ejemplo es Mahatma Gandhi, un líder conocedor de sus creencias y valores, capaz de comunicarlo con efectividad y persuadir a los otros a aceptar esos valores y creencias. A pesar de que estos líderes han sido capaces de generar revoluciones políticas o de otro tipo, la literatura científica ha ignorado el concepto de líder transformacional hasta las últimas décadas del s. XX. Una de las razones que han no ayudaron a su estudio científico fue el carácter casi místico de un estilo de liderazgo definido por niveles especialmente destacados de devoción de los seguidores o cambios radicales del orden existente. Estas características lo hacían difícil de definir y estudiar. A finales de la década de 1970 los investigadores sentían la necesidad de avanzar en los modelos de liderazgo existentes en la época

pues encontraban limitaciones para poder explicar y predecir el fuerte impacto que los líderes podían ejercer sobre las organizaciones. Por otro lado, se comenzaba a dar un aumento de la competencia en el terreno económico que promovía el estudio de nuevas formas de mejora personales y organizativas. En 1981, el conocido libro *Bass and Stodgill's Handbook of Leadership* (Bass y Stodgill, 1981, 1990) sólo contenía dos páginas dedicadas al liderazgo transformacional, mientras que en la edición de 1990 (Bass 1990) se dedicaban unas cien.

El liderazgo transformacional implica la interacción del líder con sus colaboradores de forma respetuosa con sus “emociones, valores y objetivos a largo plazo, incluyendo la satisfacción de sus necesidades y tratándoles como seres humanos” (Northouse, 2010). Mientras que otras teorías del liderazgo se refieren al concepto de “influencia”, el liderazgo transformacional tiene más que ver con una capacidad especial de influir que impulsa a los colaboradores a buscar alcanzar algo más allá de lo que ellos mismos o sus líderes esperaban inicialmente.

El concepto de liderazgo transformacional lo nombró por primera vez Burns (1978) el cual lo definió como “alguien que busca tanto el potencial en sus colaboradores, como satisfacer mayores necesidades comprometiéndolos totalmente con la organización”. Así mismo, sugiere que el líder transformacional genera una relación cuyo resultado es “*una mutua estimulación que transforma a los colaboradores en líderes y podría convertir a los líderes en agentes morales*”.

Burns (1977) afirmó que era posible distinguir entre líderes transaccionales y transformacionales (ver tabla, basada en Bolman y Deal (1997), Bass (1985) y Wright 1996).

En la siguiente tabla pueden apreciarse las principales diferencias entre el estilo de liderazgo transaccional y transformacional:

Tabla 3.4. Liderazgo transaccional y liderazgo transformacional.

Fuente: elaboración propia

Líder transaccional	Líder transformacional
<p>Se informa que lo que espera el trabajador de su trabajo y trata de asegurar que el trabajador lo consigue si lo merece.</p>	<p>Hace conscientes a los colaboradores de la importancia y el valor de los objetivos asignados y enseña la forma de alcanzarlos.</p>
<p>Premia el esfuerzo.</p>	<p>Transmite la importancia del interés común en la organización por encima del interés individual.</p>

Burns (1978) pensaba que ambos tipos de liderazgo son opuestos. Bass (1985), sin embargo, plantea que el liderazgo transformacional puede surgir a partir del transaccional, cambio que sería necesario dada la demanda de líderes con características más complejas.

Bass diferenció entre el líder que mejora la moral de sus colaboradores y aquel que transforma negativamente a las personas, organizaciones y países. A éste último le llamaron *pseudoliderazgo transformacional*, y describe a líderes con ansia de poder, con valores nada morales y un estilo explotador. Este tipo de liderazgo se centra en los intereses del propio líder y es contrario a los intereses de los colaboradores (Northouse, 2010).

El liderazgo carismático.

Weber resaltó la enorme importancia de las personalidades con rasgos carismáticos pero también advirtió que es importante considerar si los

colaboradores reconocen ese carisma (Bryman, 1992). La influencia que los líderes carismáticos tienen viene de su poder personal, no de su posición de poder. Sus cualidades personales ayudan a que su poder personal vaya más allá de la influencia que pueda ejercer su posición (Daft, 2005). “El carisma es una cualidad especial de los líderes que les diferencia por sus propósitos, poderes y especial determinación” (Dubrin, 2007). Tanto Weber (1947) como House (1976) defendieron que el liderazgo carismático es más fácil que aparezca en situaciones de estrés de los colaboradores pues éstos buscan liberarse de sus problemas.

3.4.2.1.- Teoría del Liderazgo transformacional de Bass

Bass partió del modelo propuesto por Burns y se focalizó en las necesidades de los colaboradores más que en las de los líderes. Bass amplió el modelo de House poniendo más atención a la parte emocional del carisma, explicando que aunque el carisma es un aspecto necesario para el liderazgo transformacional, no es suficiente. Además, Bass plantea que el liderazgo transformacional es un paso más del transaccional. Mientras que el liderazgo transaccional se centra en el intercambio que se da entre el líder y sus colaboradores, que se limita a debatir lo que resulta necesario para realizar la tarea y a comunicar las recompensas por realizarla, el Liderazgo transformacional lleva al liderazgo a un nivel superior, pues implica que los colaboradores se comprometan con los objetivos organizativos, compartan la visión conjuntamente con el resto de miembros de la empresa de forma que se les lleve a ser innovadores en la resolución de problema. El líder transformacional crea nuevos líderes dándoles preparación y apoyo.

El liderazgo transformacional tiene relación con el liderazgo carismático, en el sentido de que este último es una parte del primero. El liderazgo carismático de Weber es más limitado que otras nociones de liderazgo carismático más recientes (Conger y Canungo, 1998).

El liderazgo transformacional está compuesto de cuatro elementos clave. El líder transformacional es carismático y los colaboradores buscan parecerse a él, a los cuales inspira con nuevos desafíos, les estimula intelectualmente para que traten de superar sus capacidades y les da apoyo y entrenamiento (Bass, 1990) . A continuación se detallan cada uno de los cuatro componentes del líder transformacional:

1.- Influencia idealizada: El líder transformacional es un elemento de referencia para sus colaboradores. Transmite admiración, respeto y confianza. Los colaboradores quieren imitarle y le atribuyen capacidades fuera de lo habitual, persistencia y determinación. La influencia idealizada, por tanto, se compone por una parte del comportamiento del líder y por otra de aquello que le atribuyen los colaboradores. Además, la influencia idealizada lleva aparejado el hecho de asumir mayores riesgos y de realizar aquello que se considera correcto, con altos niveles de ética y moral.

2.- Motivación inspiradora: el líder transformacional propone nuevos desafíos a sus colaboradores. Les motiva, les transmite optimismo, les hace ver situaciones futuras positivas, de forma que consiga influirles para compartir objetivos.

3.- Estimulación intelectual: el liderazgo transformacional implica que el líder haga que sus colaboradores tengan que replantearse la forma de solucionar problemas, estimulándoles a ser innovadores y creativos. Si un colaborador se equivoca no se le castigará con hacerlo público, y se les motiva para que aporten ideas aunque no coincidan con las de sus responsables.

4.- Consideración individualizada: el líder transformacional es responsable del desarrollo profesional de sus colaboradores. Detecta las necesidades de cada uno de ellos, es decir, considera que cada colaborador es diferente y se adapta a sus exigencias, y crea nuevas oportunidades de aprendizaje generando un clima adecuado para ello. El líder promueve una

comunicación de dos direcciones con sus colaboradores, no una mera transmisión de información, por lo que se le considera una persona que escucha. A medida que va desarrollando a sus colaboradores, se les delega tareas, las cuales se controlan para detectar posibles necesidades de apoyo.

Estas cuatro dimensiones del liderazgo transformacional son interdependientes, coexisten y provocan un efecto conjunto de llevar el resultado más allá de las expectativas (Gellis, 2001).

El liderazgo transaccional es diferente del transformacional. Los líderes transaccionales no individualizan las necesidades de sus colaboradores ni se preocupan en su desarrollo personal, sino que les tratan como miembros de un grupo homogéneo. El liderazgo transaccional se basa en el intercambio de algo valioso para los colaboradores de forma que tanto el líder como ellos alcancen sus objetivos. La influencia de este tipo de líderes se basa en que los intereses del líder y de sus colaboradores coinciden (Kuhnert, 1994). Bass afirma que el liderazgo transformacional va un paso más allá del transaccional, por lo que en esta forma de liderazgo van implícitos los factores que definen al líder transaccional, los cuales son:

1.- Recompensa contingente: se considera una transacción constructiva. Consiste en conseguir la aprobación de los colaboradores en las tareas a realizar al comunicarles qué recompensa obtendrán al alcanzar sus objetivos. Si el tipo de recompensa es material se considera parte del liderazgo transaccional, mientras que si tuviera un carácter más psicológico sería un aspecto del liderazgo transformacional.

2.- Gestión por excepción: este factor tiene dos variantes, una activa y otra pasiva. La activa se refiere a el control de las tareas que realizan los colaboradores y su corrección si procede. La variante pasiva consiste en esperar a que ocurra algún error en alguna tarea y entonces tomar medidas correctoras. Esta última tiene más sentido en contextos de un gran número de subordinados que han de reportar directamente el líder, mientras que la

primera variante tiene más sentido en tareas en las que la seguridad es de especial importancia.

Podemos encontrarnos frente a un estilo de liderazgo conocido como *laissez-faire* que consiste en renunciar a las responsabilidades como líder. Este tipo de liderazgo se observa cuando se cambia de un estilo de liderazgo transformacional a uno transaccional. Este tipo de líderes no suelen tomar decisiones o las toman más lentamente de lo que deberían, no dan *feedback* a sus colaboradores e ignoran sus necesidades. Suelen ser líderes que no se comunican con sus colaboradores y que no tienen ningún tipo de planes que aportar a la organización.

3.4.2.2.- Otros puntos de vista del liderazgo transformacional

Podemos aportar dos perspectivas más del liderazgo transformacional que nos pueden aportar más elementos para su comprensión. Bennis y Nanus (1985) realizaron un estudio a través de un cuestionario que les llevó a diseñar cuatro tipos de estrategia que facilitarían la transformación de las organizaciones a través del liderazgo. Primero, los líderes deberán tener una visión del futuro de su organización clara, creíble y atractiva. En segundo lugar tienen que ser *arquitectos sociales* que permitan a los colaboradores alcanzar nuevos valores organizativos y compartir una nueva identidad organizativa. En tercer lugar, el líder debe de ser capaz de generar confianza con los colaboradores. En cuarto lugar, el líder debe centrarse en sus fortalezas para crear climas de confianza y de aprendizaje para sus colaboradores.

Kouzes y Posner (2002) presentaron cinco estrategias basadas en el comportamiento del líder que permiten cómo actuar de forma efectiva para que los colaboradores realicen cambios organizativos. En primer lugar, el líder necesita diseñar el camino a recorrer, conociéndose a sí mismo y comunicándose con sus superiores y sus colaboradores. En segundo lugar,

el líder debe desarrollar una visión compartida con el resto de miembros del equipo, de forma que les movilice para actuar. En tercer lugar, el líder de arriesgarse, experimentar, innovar para mejorar la organización. En cuarto lugar, el líder debe crear confianza en sus colaboradores, tratándoles con respeto, escuchándoles, dando importancia al trabajo en equipo y a la cooperación. En quinto lugar el líder reconocer la necesidad que tiene la gente de apoyo y reconocimiento. Estas estrategias las podrá poner en práctica cualquier persona sin considerar si se tienen habilidades especiales para el liderazgo.

Tichy y Devanna (1986, 1990), afirmaron que la capacidad de las organizaciones para transformarse de forma continua será la clave para poder competir en un mundo globalizado. Presentaron un modelo que parte de las necesidades organizativas para posteriormente valorar los comportamientos de liderazgo necesarios. “El liderazgo transformacional permite el cambio, la innovación y el emprendedurismo” (Tichy y Devanna, 1990). Este modelo presenta dos posibles estilos de liderazgo alternativos: un estilo de gestión y otro transformacional. Los gestores se preocupan de mantener un equilibrio en las operaciones de la organización, se relacionan de forma impersonal y proponen soluciones a los problemas que puedan surgir que no van más allá de lo estándar. El líder transformacional aporta diferentes puntos de vista, nuevas áreas de exploración, se relacionan con los colaboradores de forma más empática y son capaces de asumir riesgos cuando detectan oportunidades que valen la pena (Tichy y Devanna, 1990). El líder transformacional cambia a las personas y a las organizaciones siguiendo tres fases. Primero debe de detectarse la necesidad de revitalizar la organización como consecuencia del entorno cambiante y altamente competitivo que requiere la asunción de responsabilidades a gran velocidad. En la segunda fase se debe crear un nuevo punto de vista para hacer las cosas, que una vez aceptado llevará a poner en práctica nuevas estructuras, mecanismos e incentivos, lo cual constituirá la tercera fase.

3.4.2.3.- Críticas al liderazgo transformacional

Algunas críticas han cuestionado la moralidad del liderazgo transformacional en el sentido de que puede conducir al abuso de poder (Hall et al., 2002). Lo cierto es que para Bass (2008) o Griffin (2003), el verdadero líder transformacional es el que muestra honestidad, lealtad, justicia, igualdad y respeta los derechos humanos, también llamado auténtico líder transformacional.

El futuro del liderazgo transformacional parece que irá relacionado con un el concepto de liderazgo trascendental (Sanders et al., 2003). Este concepto propone tres niveles de liderazgo: transaccional, transformacional y trascendental. El líder se desarrollará sobre tres dimensiones espirituales: conocimiento, carácter moral y creencia cada una de ellas asociadas a cada nivel de liderazgo. Según ellos, las teorías de liderazgo tradicionales se centran en las manifestaciones externas del liderazgo pero este último modelo aporta información sobre los aspectos internos del líder.

3.4.2.4.- El liderazgo transformacional y el sector sanitario

Nealey y Blood (1968) realizaron un estudio en el sector sanitario, concretamente sobre el trabajo de las enfermeras y sus supervisores, y descubrieron que la satisfacción de los subordinados tenía relación con la valoración que hacían de ellos sus supervisores. Dagirmanjian (1981), en un análisis también en el sector sanitario, reveló la importancia de los supervisores inmediatos y la consideración hacia sus subordinados. Denton (1976) expuso que existe una relación directa entre la consideración de los supervisores y la satisfacción laboral de los subordinados

En 1985 Bernard Bass creó el conocido “Multifactor Leadership Questionnaire” (MLQ), el cual es un instrumento que permite medir los comportamientos transformacionales y transaccionales del liderazgo. El MLQ se ha convertido en las últimas dos décadas en la principal forma de

medición cuantitativa del liderazgo transformacional (Bryant, 2003; Griffin, 2003), siendo utilizado en investigaciones militares, educativas y comerciales (ver, por ejemplo, Gellis, 2001).

3.4.2.5.- Liderazgo transformacional y satisfacción laboral

Numerosos artículos han estudiado la relación entre el estilo de liderazgo transformacional y un gran número de consecuencias, como la relación de este constructo con el absentismo y la satisfacción laboral (George y Jones, 1997; Staw et al., 1994; Weiss y Cropanzano, 1996). En algunos estudios se han relacionado algunas características del liderazgo transformacional con el bienestar de los empleados. Por ejemplo, la consideración individual, uno de los factores del liderazgo transformacional que supone que el líder presta atención a las necesidades y a los sentimientos de sus colaboradores, se ha asociado con la satisfacción laboral (Butler et al., 1999). La inspiración motivadora, que aporta un marco de referencia que reduce la ambigüedad y aporta claridad en cuanto al resultado esperado, se relaciona con menores niveles de estrés (Turner y et al., 2002). Otros estudios también han relacionado el liderazgo transformacional con el bienestar de los empleados (Densten, 2005; Seltzer y et al., 1989). Podsakoff y et al., (1990) demostraron que el liderazgo transformacional facilita la satisfacción laboral.

La National Opinion Research Corporation (NORC) demostró que los trabajadores dirigidos por un buen líder estaban mucho más satisfechos en su trabajo inmediato y otros ámbitos más amplios que los que trabajaban con malos jefes. Parece evidente que con trabajadores irritados y poco comprometidos con su trabajo la productividad y la calidad del trabajo disminuirán. Aquellos directivos que dan la oportunidad a sus colaboradores de opinar en los objetivos, que tienen en cuenta las necesidades y valores de éstos y en definitiva integran a sus empleados en la organización, crean mayores niveles de satisfacción laboral frente a los colaboradores que no

tienen la oportunidad de trabajar en este contexto. Un buen directivo podría intentar vencer a un mal sistema, pero siguiendo a G. Rummler, “si se enfrenta a una buena persona a un mal sistema, el sistema es el que gana”. La integración de los trabajadores en la organización puede generar un aumento de la calidad y de la productividad siempre que se apliquen buscando satisfacer las necesidades de los trabajadores. Esto puede comprobarse revisando los métodos japoneses de supervisión aplicados a las factorías estadounidenses.

3.4.2.6.- Liderazgo transformacional y aprendizaje organizativo

Si revisamos la literatura sobre liderazgo (Bass, 1990) se observa una gran cantidad de artículos que analizan cómo medirlo y su influencia en la organización. Existen muchos artículos que demuestran la correlación entre el estilo de liderazgo y el resultado organizativo, la satisfacción laboral, la motivación, etc. Sin embargo, la relación entre liderazgo y aprendizaje organizativo apenas ha sido estudiada (Popper y Lipshitz, 2000). La mayoría del debate acerca de esta relación se centra en el papel que desempeña el estilo de liderazgo en crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Argyris y Schon (1996) afirmaron que la mayor dificultad para que se den procesos de aprendizaje en las organizaciones es el impacto que producen las “rutinas defensivas”, o actitudes poco abiertas que no ayudan al aprendizaje. Para Senge (1990), el liderazgo transformacional es necesario para facilitar el aprendizaje organizativo y la innovación. Edmonson (1996) mostró la influencia del estilo de liderazgo en la voluntad de los empleados de hospitales de reportar errores en su trabajo. Amitay, Popper y Lipshitz (2005) analizaron la influencia del liderazgo en los procesos de aprendizaje organizativo en el sector sanitario de Israel, encontrando una correlación positiva entre el liderazgo transformacional y el aprendizaje organizativo, este último medido a través del cuestionario de Ellis y Globerson (1996). En conclusión, la mayoría de estudios que analizan la relación entre liderazgo y aprendizaje organizativo, realizados hasta la fecha, son pocos y la mayor

parte no aportan evidencia empírica (Easterby-Smith y et al. 2003), por lo que es necesario aportar nuevas investigaciones que ayuden a comprender mejor el proceso por el que el aprendizaje puede facilitarse en las organizaciones a través de los estilos de liderazgo. Las organizaciones que aprenden deben considerar estilos de liderazgo que apoyen a los colaboradores, que generen estimulación intelectual, consideración individualizada, motivación inspiradora e influencia idealizada. El líder debe jugar un papel de facilitador del aprendizaje, pues el aprendizaje organizativo es uno de los principales recursos estratégicos de las organizaciones.

CAPÍTULO 4.- APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

4.1.- INTRODUCCIÓN

El concepto de aprendizaje organizativo ha adquirido especial relevancia desde las investigaciones que sobre él realizaron Cyert y March (1963), quienes nombraron por primera vez este constructo. Los estudios realizados desde entonces están de acuerdo en que el aprendizaje organizativo es un elemento clave de especial valor en las organizaciones con importantes aplicaciones prácticas para empresas y organizaciones. Para Easterby-Smith (1998), la creciente competencia y globalización económica junto con los avances tecnológicos han hecho que el aprendizaje organizativo sea un concepto de actualidad en el debate científico. Chiva y Alegre (2009) destacan la importante repercusión que en la actualidad tiene el aprendizaje organizativo debido a la incertidumbre que supone un entorno cambiante, la necesidad continua de innovar para las empresas y organizaciones o la especial trascendencia que tienen los recursos humanos.

A pesar de la creciente importancia del concepto de aprendizaje organizativo, éste se ha desarrollado a gran velocidad, por lo que es difícil integrar y dar sentido a todos los estudios realizados, los cuales también han sido en muchos casos muy especializados, definiendo de una forma muy acotada el aprendizaje organizativo. Sería necesario poder poner en contacto diferentes áreas de conocimiento para conocer los efectos paralelos que puede tener este concepto. Por otro lado, el surgimiento de numerosas puntos de vista, formas de medir e implementar el aprendizaje organizativo, lleva a la necesidad de ordenar los diversos enfoques y situarlos en relación los unos a los otros. Aunque hay una gran diversidad de ideas alrededor del aprendizaje organizativo, se puede concluir que existen muchos aspectos comunes en los estudios pues hay una gran repetición en las citas de las investigaciones previas.

No hay que confundir el aprendizaje organizativo (*organizational learning*) con la organización que aprende (*the learning organization*). Esta última se centra en estudiar una forma ideal de organización que es capaz de aprender de forma eficaz, tiene un enfoque más práctico y define los factores

que facilitan el proceso de aprendizaje (Argyris y Schön, 1996; Chiva y Alegre, 2009) mientras que la primera se focaliza en los procesos de aprendizaje desde una perspectiva más teórica.

4.2.- EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

El concepto de aprendizaje organizativo puede definirse como “el proceso por el que las organizaciones aprenden (Alegre y Chiva, 2008). El primer trabajo publicado sobre aprendizaje organizativo (Cyert y March, 1963) transmitió la idea de que las organizaciones se adaptan a su entorno a través de los procesos de aprendizaje organizativo, y de que las organizaciones aprenden a partir de su experiencia. Cangelosi y Dill (1965) criticaron el modelo de Cyert y March afirmando que sólo es válido para entornos estables, y que en circunstancias más dinámicas era necesario distinguir entre aprendizaje organizativo a nivel individual y a nivel organizativo.

Argyris y Schön (1978) crearon un modelo que identificaba organizaciones capaces o no de aprender. Criticaron el modelo de Cyert y March, afirmando que el comportamiento humano en las organizaciones puede no seguir criterios de racionalidad económica, y las que personas establecemos rutinas defensivas para protegernos de la experiencia “poco agradable” que supone aprender. El aprendizaje organizativo cobra especial relevancia con Easterby-Smith, quien mostró la falta de consenso sobre un modelo adecuado, y la aparición de ideas entorno al aprendizaje organizativo que han ido superponiéndose y desapareciendo a lo largo del tiempo. El aprendizaje organizativo, en palabras de Easterby-Smith (2000) es un área dinámica y en constante evolución. Existe un debate abierto acerca de si los investigadores deben integrar las diferentes teorías existentes sobre el aprendizaje organizativo, o deben aceptar que cada disciplina tiene un punto de vista diferente, y que ésta variedad de perspectivas podría ser más una fortaleza que una debilidad.

Las líneas más puristas han afirmado que el aprendizaje organizativo es la suma de los aprendizajes individuales, y que no deben atribuirse características humanas a objetos inanimados como las organizaciones (March y Olsen, 1975). Otros investigadores han estudiado que el aprendizaje organizativo es más que el aprendizaje de los individuos. Algunos de ellos, sugirieron que las estructuras y procedimientos de las organizaciones afectan al aprendizaje individual (Fiol y Lyles, 1985) y otros que el aprendizaje está almacenado en las estructuras y procesos organizativos (Hedberg, 1981).

La literatura que ha estudiado el aprendizaje organizativo se puede dividir en dos perspectivas (Easterby-Smith y Araujo, 1999): una **técnica**, basada en el aprendizaje individual, y otra basada en un **aprendizaje social** a partir de las interacciones en las relaciones humanas.

4.2.1.- PERSPECTIVAS DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Cook y Yanow (1993) se refieren a la perspectiva técnica como al enfoque según el cual los individuos aprenden en las organizaciones de forma individual o las teorías del aprendizaje individual pueden aplicarse al aprendizaje organizativo. Este punto de vista considera que el aprendizaje organizativo consiste en el proceso, interpretación y respuesta a la información interna y externa a la organización. La información puede ser cuantitativa o cualitativa, y normalmente es de carácter explícito y de acceso público. Argyris y Schön (1978) son dos de sus más relevantes representantes. Distinguieron entre aprendizaje “single-loop” y “double-loop”, partiendo de los conceptos de aprendizaje de primer y segundo orden de Gregory Bateson. En el aprendizaje “single-loop”, las personas u organizaciones modifican sus comportamientos teniendo en cuenta la diferencia entre los resultados esperados y los que finalmente resultan. En el aprendizaje “double-loop”, las personas u organizaciones se cuestionan las asunciones previas de las acciones y sus resultados, de forma que si son

capaces de observar y modificar estas asunciones previas se crea el aprendizaje “double-loop”. El aprendizaje “single loop” está relacionado con un cambio incremental de conocimiento, en el que la organización aplica nuevos métodos y tácticas tratando de obtener un “feedback” rápido para poder realizar ajustes de forma continua. El aprendizaje “double-loop” se asocia con cambios radicales, lo cual implica modificaciones importantes en la estrategia directiva.

En una línea parecida Levinthal y March (1993) analizan los conceptos de *exploración* y *explotación* en el uso de la tecnología. La exploración hace referencia a el desarrollo de nuevas estrategias y conocimiento a largo plazo, mientras que la explotación se asocia con el mejor aprovechamiento en el corto plazo. Las organizaciones deben encontrar el mejor balance de ambas.

En el proceso de trasladar el aprendizaje individual a las organizaciones, surgen una serie de problemas al intentar considerar conceptos esenciales de los individuos en una organización:

- a) Se obliga a definir qué es exactamente una organización y por qué compartiría las características de un ser humano.
- b) El análisis del aprendizaje individual es complicado, lo no facilita el estudio del aprendizaje organizativo.
- c) No parece tan evidente que el aprendizaje organizativo y el individual sean tan parecidos. Las personas y las organizaciones son muy diferentes, y sus procesos de aprendizaje lo son aún más (Cook y Yanow, 1993).

El enfoque técnico plantea dos posibles puntos de vista:

El primero afirma que las organizaciones se comportan como los individuos en sus procesos de aprendizaje. Cyert y March defienden que las organizaciones se adaptan a lo largo del tiempo, y aprenden cuando

responden a desajustes del entorno, lo cual lleva a cambiar su proceso de toma de decisiones para alcanzar una situación mejor.

El segundo sostiene que el aprendizaje organizativo se da cuando las personas principales de la organización aprenden y como resultado se producen cambios en la organización. Hay que recordar que la mayoría de autores consideran que el aprendizaje organizativo es más que la suma de los aprendizajes individuales (Huysman, 1999). Según Simon (1991), la organización sólo puede aprender a través del aprendizaje de los individuos o por la llegada de nuevas personas que aportan nuevos conocimientos. Aunque Simon considera que el aprendizaje está únicamente en las personas, reconoce que el aprendizaje organizativo tiene consecuencias más allá de lo que puede percibirse en el aprendizaje individual.

El punto de vista social afirma que el aprendizaje es fruto de las conversaciones e interacciones entre las personas (Brown y Duguid, 1991; Cook y Yanow, 1993; Gherardi y Nicolini, 2000; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). Esta teoría supuso un importante cambio de la idea de que el aprendizaje es una acción de procesar información y modificar estructuras mentales. Se aprende a partir de la interacción social bajo determinadas características materiales y socioculturales (Bruner y Haste, 1987; Edmondson, 1999), asociando el aprendizaje a la práctica organizativa. Siguiendo a Easterby-Smith y Araujo (1999), esta perspectiva puede estudiarse desde tres puntos de vista: como un **proceso cultural**, como un **proceso de construcción social** y como un **proceso político**.

Para Cook y Yanow (1996: 449), el conocimiento reside en la organización, la cual realiza actividades que el individuo sólo no podría realizar. Para ellos, el aprendizaje organizativo es la capacidad que tiene una organización para adquirir el conocimiento que requieren sus actividades colectivas. Cook y Yanow no defienden que el aprendizaje individual y organizativo tengan que ser iguales, sino más bien lo contrario:

el aprendizaje organizativo no es una práctica cognitiva, pues las características de las organizaciones y de las personas no son iguales. Si las personas poseen características propias como sentimientos, capacidad sensorial, un cerebro que procesa toda la información, etc., las organizaciones poseen una cultura organizativa, la cual es la herramienta que les facilita el aprendizaje. Cook y Yanow entienden la cultura organizativa como una serie de valores, sentimientos, creencias y formas de transmitirlos, los cuales se heredan o crean, comparten y transmiten personas y les sirve para diferenciarse de otros grupos. A su vez, estos autores afirman que el aprendizaje organizativo es la adquisición, mantenimiento o intercambio de significados que comparten las personas a través de medios **culturales** y acciones colectivas. Para Dixon (1997: 25), el aprendizaje organizativo implica la construcción de ideas colectivas a través del diálogo, la participación igualitaria, la tolerancia a diferentes puntos de vista, las experiencias compartidas y el acceso a información de primera mano. Oswick et al. (2000) demuestran que es el diálogo el que genera aprendizaje tanto individual como organizativo, creando significado y comprensión.

El punto de vista del aprendizaje organizativo como **construcción social** implica para Brown y Duguid (1991) una forma de comprensión común teniendo en cuenta las circunstancias físicas del entorno y partiendo de las relaciones sociales. Aquello que se aprende está directamente relacionado con el medio en el que se aprende. Aprender es ser más culto y conlleva la adquisición de conocimientos habilidades necesarias como miembro de comunidades de prácticas (conocimiento no explícito). Lave y Wenger (1991) tienen una visión más específica de la teoría del aprendizaje como un aprendizaje social, cuando definen el concepto de comunidad de prácticas: son construcciones básicas de un sistema de aprendizaje social que contienen las competencias básicas de componen este sistema. Son un conjunto de personas conectadas de manera informal mediante sus experiencias compartidas poniendo un gran énfasis en su actividad

(Wenger, 2000). Brown y Duguid (1991) afirman que las organizaciones están formadas por comunidades de prácticas. Backler et al. (2000) le dan especial importancia a la naturaleza transformacional de los esfuerzos de colaboración que se dan en las comunidades de prácticas.

En enfoque político en el aprendizaje organizativo no ha sido explorado en profundidad en la literatura del aprendizaje organizativo según Coopey y Burgoyne (2000). Argyris (1986) demostró cómo las rutinas organizativas defensivas que reducen la capacidad de aprendizaje surgen como consecuencia de que la gente quiere protegerse de la política organizativa. En las organizaciones siempre habrá diferentes puntos de vista e interpretaciones si el conocimiento se construye socialmente (Coopey, 1994). En muchos casos se realiza una interpretación inconsciente de la información según las experiencias de cada uno.

Por tanto, para diferenciar el aprendizaje desde una perspectiva técnica y otra social, podemos afirmar que la primera lo entiende como la aportación de conocimiento a través de las capacidades de las personas, o también considerando que la organización ha mostrado un comportamiento equivalente al de una persona, mientras que la segunda sostiene que el conocimiento aparece como resultado de la interacción de los miembros del grupo. Estos dos enfoques están muy ligados al debate abierto acerca de si el estudio del aprendizaje organizativo está demasiado fragmentado o si los diferentes puntos de vista son complementarios y necesarios para el desarrollo de este concepto. Miner y Mezas (1996) se posicionan defendiendo una mayor integración de las diferentes teorías existentes, mientras que Easterby-Smith (1997) opina que los diferentes planteamientos sobre el aprendizaje organizativo se basan en puntos de vista incompatibles. Para él existen seis disciplinas que tratan el aprendizaje organizativo de forma diferente: la psicología, la organización de empresas, la teoría organizativa, la estrategia organizativa, la gestión productiva y la antropología, y debe avanzarse en cada una de ellas centrándose más en la perspectiva social del aprendizaje.

4.2.2.- PRINCIPALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Argyris y Schön fueron los primeros en proponer modelos que facilitaran el aprendizaje organizativo, y distinguían entre aprendizaje “single-loop” y “double-loop”, partiendo de los conceptos de aprendizaje de primer y segundo orden de Gregory Bateson. En el aprendizaje “single-loop”, los individuos cambian su comportamiento considerando la variación de los resultados esperados y de los que finalmente resultan. En el aprendizaje “double-loop”, los individuos se replantean las asunciones previas.

Kim (1993) integra las visiones de Argyris, March y Olsen y Kofman en un único modelo que analiza los cortes de los flujos de información que llevan a fracasos en el aprendizaje organizativo, como por ejemplo el hecho de que una acción individual se rechace a nivel organizativo por motivos políticos o de otra índole.

Nonaka y Takeuchi (1995) desarrollaron un modelo espiral en cuatro pasos de aprendizaje organizativo. Primero diferenciaron los conceptos de conocimiento tácito y explícito y describieron un proceso que alternaba entre ambos tipos de conocimiento. El conocimiento tácito es personal y subjetivo mientras que el explícito se puede codificar, es sistemático, formal y fácil de comunicar. El conocimiento tácito puede ser codificado e incorporado en nuevos productos/procesos. A este proceso se le llama externalización. El proceso inverso sería la internalización porque implica que los empleados internalizan las normas y procedimientos formales de la organización. Estos autores también utilizan el concepto de “socialización” refiriéndose a compartir el conocimiento tácito y también utilizan el concepto de “combinación” para referirse a la difusión del conocimiento codificado. Siguiendo este modelo, la creación de conocimiento y de aprendizaje organizativo sigue la siguiente serie: socialización, externalización, combinación, internalización, socialización, externalización, combinación,

etc. como una espiral infinita. Nonaka volvió recientemente sobre este tema para avanzar en el desarrollo de este modelo (Nonaka y Von Krogh 2009).

Bontis, Crossan y Hulland (2002) testaron empíricamente un modelo de aprendizaje organizativo que combinaba stocks y flujos de conocimiento a lo largo de tres niveles de análisis: individual, grupal y organizativo. Los resultados mostraron una relación negativa y significativa entre la no alineación de stocks y flujos en el resultado organizativo.

Flood (1999) analizó el concepto de aprendizaje organizativo planteado por Peter Senge y la teoría de Argyris y Schön. Flood pretendía replantear “La Quinta Disciplina” de Senge (Senge, 1990) a través de la teoría de sistemas. El autor define el aprendizaje organizativo en términos de estructura, proceso, significado, ideología y conocimiento en el contexto de la filosofía de la ciencia.

Watson, Bruce D. (2002) afirmó que el aprendizaje organizativo es un concepto difícil de comprender y por tanto su implementación es complicada. El concepto de aprendizaje se entiende de varias formas y existen una falta de síntesis teórica y empírica en las investigaciones. El autor propone el “connectionism” como modelo de aprendizaje individual que es capaz de incorporar elementos implícitos y explícitos del aprendizaje y del conocimiento. El modelo propuesto imita las conexiones neuronales del cerebro y demuestra la capacidad para combinar las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje. Para explicar el aprendizaje organizativo, une su teoría con la “theory of situated action” de Suchman (1987), el cual describe su teoría afirmando que el comportamiento de las personas está totalmente ligado a sus circunstancias sociales y materiales.

4.3.- EL CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

El concepto de organización que aprende tiene un carácter práctico, y a diferencia del concepto de aprendizaje organizativo, se focaliza en los

procedimientos que faciliten los procesos de aprendizaje, mientras que el aprendizaje organizativo investiga de forma analítica y descriptiva los procesos de aprendizaje de las organizaciones. Sin embargo, Elkjaer (1999) entiende que tanto el aprendizaje organizativo como la organización que aprende son dos enfoques de un mismo concepto, aunque Finger y Brand (1999) sostienen que el aprendizaje organizativo no implica presencia de una organización que aprende ni viceversa. Es interesante conocer el punto de vista de Pedler et al. (1997), para los cuales la organización que aprende es una organización que favorece el aprendizaje y que sufre transformaciones constantes. Considerando la influencia que la teoría del aprendizaje organizativo ha ejercido sobre la teoría de la organización que aprende, pueden considerarse las mismas perspectivas para la segunda que para la primera (Easterby-Smith y Araujo, 1999): la perspectiva técnica, que se focaliza en encontrar instrumentos que fomenten las habilidades cognitivas de las personas que pertenecen a la organización, y la perspectiva social, la cual estudia el fenómeno del aprendizaje en la organización teniendo en cuenta la participación social. La perspectiva dominante hasta ahora ha sido la técnica.

Senge (1990), en su libro “La quinta disciplina”, analiza los factores que facilitan a una organización que aprenda: el pensamiento sistémico, el dominio personal, los modelos mentales, la visión compartida y el aprendizaje en equipo. Para este autor, la quinta disciplina corresponde al pensamiento sistémico, y agrupa al resto de disciplinas. Es una forma de pensamiento que ve interrelaciones en lugar de hechos aislados. El dominio personal es nuestra visión personal, la parte espiritual de la organización. Los modelos mentales son la visualización del mundo a través de imágenes internas. La visión compartida supone adquirir compromisos al tener visiones del futuro compartidas. El aprendizaje en equipo requiere de diálogo para poder llegar a ideas conjuntas con el resto de miembros del equipo. Para Senge (1996) el líder es la figura clave que cataliza el aprendizaje del resto de miembros de la organización. De Geus (1998) afirma que hasta que

los directivos no se cuestionen las presunciones actuales no se dará el aprendizaje. Goh y Richards (1997) concluyen que hay una serie de características comunes en las organizaciones que aprenden:

- a) Los miembros de la organización tienen una visión clara de ésta que les permite saber cómo contribuir para conseguir el éxito.
- b) Los líderes son los responsables de crear un clima de confianza y de igualdad, facilitan la comunicación y los errores son instrumentos para aprender. El líder potencia el aprendizaje generando un clima adecuado, delegando, asumiendo riesgos, mostrando una mente abierta a nuevas ideas...
- c) La cultura organizativa permite experimentar y recompensa a los miembros de la organización adecuadamente.
- d) El conocimiento puede transmitirse sin barreras a través de una comunicación rápida y bien definida.
- e) En la organización se trabaja en equipo y los problemas se resuelven en grupo.

La literatura sobre la organización que aprende cada vez está más diferenciada de la referida al aprendizaje organizativo. La principal razón es que ambas literaturas reconocen propósitos diferentes para su trabajo: la organización que aprende se centra en aquellos métodos que modifiquen los procesos de aprendizaje mientras que el aprendizaje organizativo se focaliza en comprender la naturaleza y los procesos de aprendizaje en las organizaciones. El primer grupo está representado por consultores mientras que el segundo está formado por investigadores. El concepto de organización que aprende no está separado de la teoría, sino que ha buscado la utilidad práctica de ésta. A continuación se describen la perspectiva técnica y social de la organización que aprende.

Perspectiva técnica y perspectiva social

El punto de vista técnico de la organización que aprende ha puesto el foco en la medición de la organización que aprende a través de la *curva de aprendizaje*, la cual recoge los datos históricos de costes de producción que se contrastan con los resultados de algún producto concreto. En teoría, la relación entre coste y *output* debería de ser inversa. Se entiende que la reducción de costes provendría de los procesos internos de aprendizaje. Garvin (1993) añade que deberían de considerarse más medidas que demuestren que existe aprendizaje como por ejemplo indicadores de calidad de producto o encuestas sobre el comportamientos de los empleados. Como puede observarse, esta perspectiva se centra en los resultados más que en los procesos. El énfasis de este punto de vista en la medición de los resultados hace necesario que se instauren sistemas de información. Adler y Cole (1993) realizaron un estudio en California en una planta productora de automóviles con un alto grado de estandarización y lo compararon con otra fábrica de automóviles sueca en la que la gestión de las personas seguía patrones más humanísticos. En esta última se motivaba a las personas a desarrollarse por sí mismas, a trabajar de forma autónoma y a compartir el conocimiento. La primera fábrica representaría la perspectiva técnica de la organización que aprende, y la segunda la perspectiva social. Aunque el resultado pareció dar mejores resultados con la perspectiva técnica, existe un debate abierto sin conclusiones definitivas (Easterby-Smith, 1999). La perspectiva social se basa en las habilidades de las personas para aprender de su propia experiencia y de la de otros. Bajo esta perspectiva apareció el concepto de *diálogo* en referencia a la mejora de la comunicación entre las personas. Siguiendo a Senge (1990), el *diálogo* requiere permitir a los empleados hablar, evitar valorar continuamente los comentarios de los demás y poder expresar el punto de vista personal.

Perspectiva lineal y perspectiva cíclica

Los modelos que tienen una perspectiva lineal están representados por teorías como la de Argyris y su aprendizaje *single loop* y *double-loop*, y teorías posteriores en las que se dan tres niveles de aprendizaje (Swieringa y Weiridsma, 1992) o Torbert (1994) con ocho niveles de aprendizaje. En estos casos el aprendizaje se ubica en uno de los posibles niveles y se busca poder ir incrementando el nivel para que las organizaciones puedan aumentar su capacidad de aprendizaje. Los modelos cíclicos proponen que el aprendizaje organizativo es un proceso continuo que se ayuda de la generación de información, de la interpretación de información y del desarrollo de acciones. Por ejemplo, Dixon (1994) propuso un modelo con los siguientes pasos:

- a) Generación de información sobre el resultado organizativo interno y externo
- b) Voluntad de integrar esta información en el contexto organizativo
- c) Interpretación colectiva de esta información a través de la interacción y reduciendo las jerarquías
- d) Motivación para que las personas actúen una vez se entienda esta información

4.4.- CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

La capacidad de aprendizaje organizativo destaca la importancia de los factores que facilitan el aprendizaje organizativo (Goh y Richards, 1997; Chiva y Alegre, 2009; Dibella et al., 1996). Recordando que el aprendizaje organizativo se ha considerado como un proceso (Sun, 2003) mientras que la organización que aprende se refiere a las condiciones organizativas que favorecen el aprendizaje (Lähteenmäki et al., 2001) hemos de señalar que el estudio de aquellos factores que facilitan el aprendizaje organizativo se ha

realizado desde la literatura de la organización que aprende (Ulrich et al., 1993; Goh y Richards, 1997).

Sin embargo, podemos encontrar un trabajo que ha considerado la visión de toda la literatura para definir las dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo: Chiva et al. (2007), Chiva y Alegre (2009b) y Alegre y Chiva (2008). En estos casos, se recoge el punto de vista social del aprendizaje organizativo (Brown y Duguid, 1991), el individual (Hedberg, 1981) y el de la organización que aprende (Pedler et al., 1997).

Por la amplitud de enfoques recogidos y por su visión integradora, hemos seleccionado el trabajo de Chiva y Alegre (2009b) así como su metodología para medir la capacidad de aprendizaje organizativo. Los cinco factores que Chiva y Alegre definen como factores clave para facilitar el aprendizaje organizativo son: la experimentación, la aceptación de riesgo, la interacción con el entorno, el diálogo y la toma de decisiones participativa. A través de estas dimensiones Chiva y Alegre desarrollan una medida de la capacidad de aprendizaje organizativo:

- a) Experimentación: la experimentación implica tener curiosidad y motivación por hacer algo nuevo. Para Garvin (1993) la experimentación es utilizar nuevos métodos para buscar soluciones innovadoras a los problemas. La experimentación es el factor de la capacidad de aprendizaje organizativo que tiene más referencias en la literatura (Hedberg, 1991; Ulrich et al., 1993; Nevis et al., 1995; Goh y Richards, 1997).
- b) Aceptación del riesgo: una de las propuestas de Hedberg (1981) o March (1991) para facilitar el aprendizaje organizativo es la asunción de riesgos. Los errores inherentes al hecho de asumir riesgos, forman parte del aprendizaje organizativo. Sitkin (1996) o Popper y Lipshitz (2000), sostienen que fracasar es imprescindible para aprender eficazmente.
- c) Interacción con el entorno: la interacción supone la mejora del conocimiento (Oswick et al., 2000), y la interacción con el entorno permite a la

organización evolucionar con éste. Para Hedberg (1981) el entorno inicia el aprendizaje organizativo.

- d) Diálogo: este factor es especialmente importante para el punto de vista social del aprendizaje organizativo. Para Oswick et al. (2000), el diálogo facilita tanto el aprendizaje individual como el organizativo. Las relaciones entre las personas desarrollan una comprensión común que genera el aprendizaje organizativo desde un punto de vista social (Brown y Digid, 1991).
- e) Toma de decisiones participativa: siguiendo a Cotton et al. (1988), la participación es la capacidad de influencia que los miembros de la organización tienen en el proceso de toma de decisiones. Algunos estudios (Scott-Ladd y Chan, 2004) han defendido que la participación facilita el aprendizaje organizativo. La participación es clave para crear un clima que facilite el aprendizaje organizativo (Goh y Richards, 1997) y los líderes realizan un papel clave en la generación de dicho clima (Goh y Richards, 1997; Nevis et al., 1995).

4.5.- ESTADO ACTUAL DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Easterby-Smith afirma que hay pocos trabajos empíricos sobre aprendizaje organizativo en cuanto a estudios que utilicen nuevos datos o que no estén basados en estudios anteriores. Para este autor existe una necesidad de que se realicen más estudios en cuanto a los micro-procesos de aprendizaje en las organizaciones. El aprendizaje es un proceso difícil de estudiar empíricamente, y ello ha llevado a los investigadores a centrarse en mediciones en los resultados más que en los procesos. Es muy complicado aislar los procesos de aprendizaje debido a todos los niveles posibles de aprendizaje que podemos encontrar y al gran número de agentes implicados. Algunos autores han sugerido la idea de estudiar el aprendizaje organizativo combinando la perspectiva del personal de la empresa con la de

personal externo. Las personas que pertenecen a la organización estarán más comprometidas con lograr el éxito de cualquier iniciativa mientras que las personas externas tendrán una perspectiva más crítica.

CAPÍTULO 5.- PROPUESTA DE HIPÓTESIS

5.1.- IMPORTANCIA ACTUAL DE LOS CONSTRUCTOS DEL ESTUDIO

Este trabajo pretende destacar el papel de la felicidad en el trabajo como un fin en sí mismo. Sabemos que el comportamiento de las personas en las organizaciones puede considerarse decisivo en el resultado organizativo (Beauregard, A., 2010) y que la investigación académica ha demostrado que los empleados más motivados o más satisfechos con su trabajo producen mejores resultados (Judge et al. 2001; Ledford 1999; Staw y Barsade 1993), sin embargo en este estudio pretendemos subrayar el papel clave que juega la felicidad en el trabajo a nivel organizativo como fin en sí mismo. El ser humano debe ser consciente de que quizá la felicidad es un objetivo más amplio que el resultado económico. En los últimos años hay una creciente importancia de las emociones en el trabajo (Barsade et al., 2003) y de los constructos liderazgo transformacional y capacidad de aprendizaje organizativo. Hemos podido comprobar, buscando los artículos publicados que contuvieran en el título los constructos happiness, transformational leadership y organizational learning, que efectivamente se observa un importante aumento de las publicaciones que contienen estos constructos (ver Gráfico 5.1).

Gráfico 5.1. Artículos que contienen en el título los constructos happiness, transformational leadership y organizational learning (elaboración propia con datos de Isi Web of Knowledge)



Si acotamos los constructos del gráfico anterior a revistas especializadas en management, tenemos como resultado el Gráfico 5.2. En esta área, destaca el importante crecimiento del estudio del liderazgo transformacional, el fuerte crecimiento que experimentó el concepto de aprendizaje organizativo a partir de mediados de la pasada década, y la tendencia ligeramente creciente del constructo “happiness”.

Gráfico 5.2. Artículos que contienen en el título los constructos happiness, transformational leadership y organizational learning en el área de Management (elaboración propia con datos de Isi Web of Knowledge)



En el Gráfico 5.3 pueden verse los artículos que contienen los constructos happiness, transformational leadership, organizational learning y job satisfaction en dentro del artículo. Todos ellos tienen una tendencia creciente, especialmente job satisfaction y happiness, a partir del año 2005. En el Anexo 2 se muestran las tablas de elaboración propia que se han utilizado para generar los tres gráficos, a partir de los datos facilitados por Isi Web of Knowledge.

Gráfico 5.3. Artículos que contienen los constructos happiness, transformational leadership, organizational learning y job satisfaction (elaboración propia con datos de Isi Web of Knowledge)



5.2.- LA MEDICIÓN DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

La felicidad en las organizaciones es un concepto poco tratado por la investigación académica, y sin embargo los investigadores en el área organizativa han estudiado numerosas variables que tienen relación con la felicidad es su amplio sentido. La más conocida hasta hora es la satisfacción laboral, estudiada tanto como variable dependiente e independiente. El resto de variables que han ido surgiendo recogen actitudes positivas o experiencias positivas en el trabajo.

Hay una amplia variedad de medidas relacionadas con la felicidad en el trabajo. Suelen tener en común una parte hedónica, de medición de las

emociones placenteras, y algunos también contienen mediciones de aspectos eudaimónicos, relacionados con el aprendizaje, el crecimiento personal, la autonomía, etc.

Parece evidente supone que las organizaciones comprometidas con el desarrollo profesional de sus empleados, en las que éstos puedan aprender, crearían entornos facilitadores de la felicidad en el trabajo. Hay mucho camino por recorrer para conseguir aumentar la felicidad en el trabajo, y este estudio pretende contribuir a ello.

Los estudios previos acerca de cómo mejorar la felicidad laboral son escasos y existen pocas investigaciones sobre la contribución que puedan hacer las personas de forma individual a su felicidad en el trabajo. Muchos de los consejos que sirven para aumentar la felicidad en general serían válidos para incrementar la felicidad laboral (ser amable, perseguir las propias metas, fomentar las relaciones, etc.). Se ha sugerido que las personas serán más felices si sienten una conexión entre lo que hacen en el trabajo y una meta superior o de valor importante (Seligman, 2002).

La felicidad en las organizaciones es un concepto poco tratado por la investigación académica, y sin embargo los investigadores en el área organizativa han estudiado numerosas variables que tienen relación con la felicidad es su amplio sentido. La más conocida hasta hora es la satisfacción laboral, estudiada tanto como variable dependiente e independiente. El resto de variables que han ido surgiendo recogen actitudes positivas o experiencias positivas en el trabajo.

En los últimos treinta años se ha comenzado a valorar la importancia a las emociones en el trabajo (Barsade et al., 2003). La felicidad en el trabajo no es un concepto que se haya utilizado ampliamente en la investigación académica en cuanto a la experiencia de los trabajadores en su puesto de trabajo. Sin embargo, sí que se ha investigado durante muchos años sobre diferentes constructos que en cierta forma se solapan con este concepto

(satisfacción laboral, estado de ánimo en el trabajo, bienestar afectivo en el trabajo, compromiso organizativo, prosperidad laboral, etc.). En la actualidad la investigación se centra en constructos relacionados con el comportamiento organizativo basados en la perspectiva de Luthans, la cual tiene un enfoque positivo del comportamiento organizativo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Luthans, 2002; Wright, 2003).

La satisfacción laboral ha sido el constructo hasta ahora más estudiado como medida de la felicidad en el trabajo (Judge et al. 2001). El punto en común de todos los estudios anteriores es la creencia de que los empleados que sean felices o estén más satisfechos con su trabajo producirán mejores resultados. Sin embargo, hasta ahora las escalas de satisfacción laboral no se focalizan en las emociones, sino en preguntar en la valoración que hacen los trabajadores de su salario, condiciones de trabajo, el trabajo en su conjunto, etc. (Brayfield y Rothe 1951; Staines y Quinn 1979). A pesar de ello, la relación entre la satisfacción en el trabajo y el resultado empresarial ha sido considerada clave en la investigación del comportamiento organizativo (Weiss y Cropanzano 1996).

Una de las razones que explican la existencia abierta del debate en torno a la felicidad laboral es, siguiendo a Fisher (1020) la falta de una medida suficientemente explicativa del constructo felicidad en el trabajo. Otros autores han resaltado la importancia tanto del concepto de felicidad como de otros conceptos muy próximos (Fineman 2006; Roberts 2006; Hackman 2009; Luthans y Avolio 2009; Atkinson y Hall 2011).

En este estudio se propone un modelo que aporte en primer lugar la medición de un nuevo constructo: la felicidad en el trabajo. Fisher (2010) afirma que hay una necesidad de medir adecuadamente la felicidad laboral, pues las medidas relacionadas con este concepto que se han utilizado hasta la fecha sólo aportan datos parciales y no consiguen medir todas las dimensiones del constructo. Para ello propone considerar conceptos como la satisfacción laboral, el compromiso organizativo afectivo y el compromiso

individual. En nuestro trabajo aportamos una nueva medida que recoge la necesidad reflejada por Fisher. Por tanto **el primer objetivo de este trabajo es aportar una nueva medida de la felicidad en el trabajo.**

La felicidad en el trabajo, como se ha comentado anteriormente, se medirá a través de tres constructos: compromiso individual, satisfacción laboral y compromiso organizativo afectivo. **Estos tres constructos no se han utilizado nunca antes en ningún otro estudio como medida de la felicidad en el trabajo de manera conjunta**

Por tanto, nuestra primera hipótesis será:

Hipótesis 1: La felicidad en el trabajo es la variable latente que se compone de las variables compromiso individual, satisfacción laboral y compromiso organizativo afectivo.

5.3.- EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

Numerosos artículos han estudiado la relación entre el estilo de liderazgo transformacional y un gran número de consecuencias, como la relación de este constructo con el absentismo y la satisfacción laboral (George y Jones, 1997; Staw et al., 1994; Weiss y Cropanzano, 1996). En algunos estudios se han relacionado algunas características del liderazgo transformacional con el bienestar de los empleados. Por ejemplo, la consideración individual, uno de los factores del liderazgo transformacional que supone que el líder presta atención a las necesidades y a los sentimientos de sus colaboradores, se ha asociado con la satisfacción laboral (Butler y cols., 1999). La inspiración motivadora, que aporta un marco de referencia que reduce la ambigüedad y aporta claridad en cuanto al resultado esperado, se relaciona con menores niveles de estrés (Turnes y

cols. 2002). Otros estudios también han relacionado el liderazgo transformacional con el bienestar de los empleados (Densten, 2005; Seltzer y cols. 1989). Podsakoff y cols.(1990) demostraron que el liderazgo transformacional facilita la satisfacción laboral .

La National Opinion Research Corporation (NORC) concluyó que los trabajadores dirigidos por un buen líder estaban mucho más satisfechos en su trabajo inmediato y otros ámbitos más amplios que los que trabajaban con malos jefes. Con estos mismos datos, el profesor Reichel puso de manifiesto que las personas que mostraban una importante confianza en los directivos de grandes negocios pensaban que se valoraba su opinión, que su trabajo tenía prestigio y se sentían protegidos por las autoridades de su país. Parece evidente que con trabajadores irritados y poco comprometidos con su trabajo la productividad y la calidad del trabajo disminuirán. Aquellos directivos que dan la oportunidad a sus colaboradores de opinar en los objetivos, que tienen en cuenta las necesidades y valores de éstos y en definitiva integran a sus empleados en la organización, crean mayores niveles de satisfacción laboral frente a los colaboradores que no tienen la oportunidad de trabajar en este contexto. Un buen directivo podría intentar vencer a un mal sistema, pero siguiendo a G. Rummel, “si se enfrenta a una buena persona a un mal sistema, el sistema es el que gana”. La integración de los trabajadores en la organización puede generar un aumento de la calidad y de la productividad siempre que se apliquen buscando satisfacer las necesidades de los trabajadores. Esto puede comprobarse revisando los métodos japoneses de supervisión aplicados a las factorías estadounidenses.

Por otra parte, Fisher (2010) propone que algunas personas serán más felices que otras a nivel organizativo en función de cuatro variables: el entorno, las características personales, la interacción de la persona con el medio y la propia voluntad de ser feliz.

Las variables sobre las que podemos actuar desde el punto de vista de la gestión organizativa son el entorno y la interacción con el medio. Warr (2007) relaciona una serie de factores motivacionales relacionados con el entorno y la interacción con el medio que influyen en la felicidad en el trabajo: permitir el control del propio trabajo por uno mismo, dar opción para poner en práctica las habilidades personales, la existencia de variedad, un entorno transparente, la interacción con otras personas, la disponibilidad de dinero, la seguridad física, la posición social, una supervisión que demuestre apoyo, las perspectivas de desarrollo profesional y la equidad. Todos estos conceptos son considerados por Warr como factores motivacionales en el puesto de trabajo. En relación con el concepto supervisión que demuestre apoyo, hay que hacer referencia al estilo de liderazgo que parte de esa voluntad: el estilo de liderazgo transformacional, nombrado por primera vez por Burns (1978), el cual define al líder transformacional como “alguien que busca tanto el potencial en sus colaboradores, como satisfacer mayores necesidades comprometiéndolos totalmente con la organización”. Pensamos que sería clave analizar la influencia del liderazgo en el bienestar de las personas, ya que aunque existen estudios previos acerca de la conexión del liderazgo transformacional con el compromiso afectivo o con el compromiso organizativo (Bycio et al., 1995), no lo existen con la felicidad en el trabajo.

El liderazgo transformacional implica la interacción del líder con sus colaboradores de forma respetuosa con sus “emociones, valores y objetivos a largo plazo, incluyendo la satisfacción de sus necesidades y tratándoles como seres humanos” (Northouse, 2010). Mientras que otras teorías del liderazgo se refieren al concepto de “influencia”, el liderazgo transformacional tiene más que ver con una capacidad especial de influir que impulsa a los colaboradores a buscar alcanzar algo más allá de lo que ellos mismos o sus líderes esperaban inicialmente. Numerosos artículos han estudiado la relación entre el estilo de liderazgo transformacional y un gran número de consecuencias, como la relación de este constructo con el absentismo y la satisfacción laboral (George y Jones, 1997; Staw et al.,

1994; Weiss y Cropanzano, 1996) o con el aprendizaje y la innovación (Argyris y Schön, 1996; Glynn, 1996; Hurley y Hult, 1998; Senge et al., 1994) Por tanto, la segunda hipótesis de nuestro modelo teórico será:

Hipótesis 2: El liderazgo transformacional está relacionado positivamente con la Felicidad en el Trabajo.

5.4.- LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO COMO VARIABLE MEDIADORA DE LA RELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

En nuestro estudio consideraremos el papel que el aprendizaje organizativo puede realizar como variable mediadora entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo. El aprendizaje organizativo se define como el proceso por el que las organizaciones aprenden de manera que se produce un cambio en los modelos organizativos que mantiene o mejora el resultado (Cyert y March, 1963; Hedberg, 1981; Dibella et al., 1996). El concepto de capacidad de aprendizaje organizativo (OLC) se centra en aquellos factores que favorecen el aprendizaje en la organización (Dibella et al., 1996; Goh y Richards, 1997). Siguiendo a Chiva et al. (2007), son cinco los factores que facilitan la capacidad de aprendizaje organizativo: experimentación, asunción de riesgo, interacción con el medio exterior, diálogo y participación en la toma de decisiones. Parece acertado pensar que los empleados con opción a experimentar, asumir riesgos, interactuar con su entorno y a participar en la toma de decisiones, en un contexto intensivo en conocimiento serán más felices en su trabajo, por lo que este trabajo se enmarca en un contexto intensivo en conocimiento en el que el aprendizaje es un elemento clave: los servicios médicos de alergología en España.

Parece que el estudio del liderazgo transformacional tiene más sentido en contextos creativos e intensivos en conocimiento, y por ello

centramos este estudio en los médicos alergólogos de los hospitales españoles. Este tipo de actividad se considera intensiva en conocimiento ya está caracterizado por una constante necesidad de ampliar y renovar conocimientos en el ámbito práctico y por una movilidad también en el marco teórico que se traduce en multitud de publicaciones que se suceden a diario, así como en constantes revisiones de guías de práctica clínica para el ejercicio rutinario de la profesión médica. Por otra parte, el estilo de liderazgo en las organizaciones es especialmente importante en contextos intensivos en conocimiento (Alvesson 2011; Hedberg 1990; Jain y Triandis 1997; Löwendahl 1997; Mintzberg 1998) ya que influye en las condiciones organizacionales favoreciendo el desarrollo de las competencias, la creatividad, el resultado y la innovación

Si revisamos la literatura sobre liderazgo (Bass, 1990) se observa una gran cantidad de artículos que analizan cómo medirlo y su influencia en la organización. Existen muchos artículos que demuestran la correlación entre el estilo de liderazgo y el resultado organizativo, la satisfacción laboral, la motivación, etc. Sin embargo, la relación entre liderazgo y aprendizaje organizativo apenas ha sido estudiada (Popper y Lipshitz, 2000).

La mayoría del debate acerca de esta relación se centra en el papel que desempeña el estilo de liderazgo en crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Argyris y Schon (1996) afirmaron que la mayor dificultad para que se den procesos de aprendizaje en las organizaciones es el impacto que producen las “rutinas defensivas”, o actitudes poco abiertas que no ayudan al aprendizaje. Para Senge (1990), el liderazgo transformacional es necesario para facilitar el aprendizaje organizativo y la innovación. Sabemos que el estilo de liderazgo transformacional permite a la organización aprender a través de la experimentación, la comunicación (McGill y Slocum, 1993), el dominio personal (Senge, 1990), promueve el aprendizaje organizativo (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Tushman y Nadler, 1986) y la creación de conocimiento organizativo (Nonaka y Takeuchi, 1995). Edmonson (1996) mostró la influencia del estilo de liderazgo en la voluntad

de los empleados de hospitales de reportar errores en su trabajo. Amitay, Popper y Lipshitz (2005) analizaron la influencia del liderazgo en los procesos de aprendizaje organizativo en el sector sanitario de Israel, encontrando una correlación positiva entre el liderazgo transformacional y el aprendizaje organizativo, este último medido a través del cuestionario de Ellis y Globerson (1996). En conclusión, la mayoría de estudios que analizan la relación entre liderazgo y aprendizaje organizativo, realizados hasta la fecha, son pocos y la mayor parte no aportan evidencia empírica (Easterby-Smith y cols. 2003), por lo que es necesario aportar nuevas investigaciones que ayuden a comprender mejor el proceso por el que el aprendizaje puede facilitarse en las organizaciones a través de los estilos de liderazgo. Las organizaciones que aprenden deben considerar estilos de liderazgo que apoyen a los colaboradores, que generen estimulación intelectual, consideración individualizada, motivación inspiradora e influencia idealizada. El líder debe jugar un papel de facilitador del aprendizaje, pues el aprendizaje organizativo es uno de los principales recursos estratégicos de las organizaciones.

Revisando la literatura que relaciona el aprendizaje organizativo y la felicidad, únicamente encontramos cuatro artículos en los que aparezcan las palabras “learning” y “happiness” en el título, considerando todas las publicaciones existentes en la base de datos Web of Knowledge (WOK, 2012). Sin embargo, ninguno de estos artículos hace referencia a la felicidad en el trabajo. Considerando que la mayor parte de estudios sobre la felicidad en el trabajo han utilizado la satisfacción laboral como medida de la felicidad, hemos utilizado “satisfaction” en lugar de “happiness” en una nueva búsqueda, siendo el número de artículos encontrados en este caso de doscientos sesenta y tres, de los cuales treinta y uno pertenecen al área de empresa. Sin embargo, después de revisar los resultados, y siguiendo la revisión realizada por Yamazaki y Kayes (2010), podemos afirmar que no hay publicaciones científicas que conecten el aprendizaje organizativo con la satisfacción laboral. Yamazaki y Kayes (2010) destacan que existen un gap

en la investigación del aprendizaje organizativo que limita la explicación de ciertas consecuencias que éste tiene en las organizaciones. Hemos valorado la importancia de estudiar las consecuencias del aprendizaje organizativo como variable mediadora en un contexto intensivo en conocimiento, pues parece acertado pensar que los empleados con opción a experimentar, asumir riesgos, interactuar con su entorno y a participar en la toma de decisiones (las cinco dimensiones que facilitan el aprendizaje organizativo de Chiva y Alegre (2009), en un contexto intensivo en conocimiento serán más felices en su trabajo. ¿Son estos cinco factores consecuencia del estilo de liderazgo y a su vez antecedentes de la felicidad en el trabajo?

La tercera hipótesis será:

Hipótesis 3: La capacidad de aprendizaje organizativo ejerce un efecto mediador entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo.

5.5.- CONCLUSIONES SOBRE LAS HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

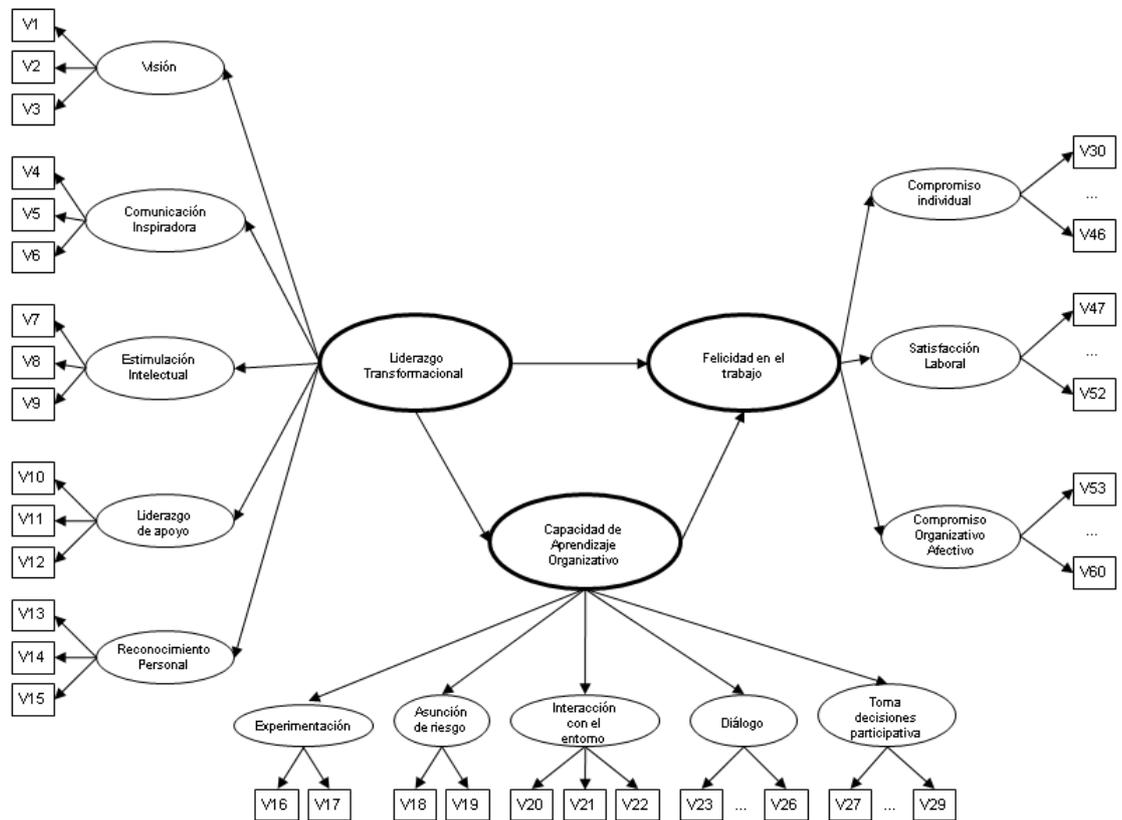
Revisada la literatura previa, no se ha encontrado ninguna publicación que haya estudiado el modelo que proponemos, ni que haya desarrollado una medida de la felicidad en el trabajo similar a la enunciada, a pesar de la necesidad científica existente de conocer mejor el proceso por el que podemos llegar a ser más felices en nuestro trabajo y por extensión en nuestra vida. En esta tesis pretendemos validar esta nueva medida con las escalas propuestas, y relacionar este nuevo constructo con variables tan importantes en el área de organización de empresas como son el liderazgo o el aprendizaje organizativo. Para ello, realizamos una investigación empírica en el contexto señalado anteriormente, compuesto por especialistas médicos del área de alergología en España.

Este trabajo propone dos tipos de relaciones entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo. En primer lugar se plantea una relación directa entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo. En segundo lugar, se expresa esta misma relación mediada por la capacidad de aprendizaje organizativo. De esta forma las hipótesis son:

- a) El liderazgo transformacional influye de forma directa en la felicidad en el trabajo.
- b) La capacidad de aprendizaje organizativo tiene un efecto mediador entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo.

Por tanto, en este modelo puede distinguirse por un lado la relación entre el liderazgo transformacional con la felicidad en el trabajo, por otro lado la relación entre el liderazgo transformacional con la capacidad de aprendizaje organizativo, y por último la relación entre capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el trabajo.

Figura 5.1. Modelo teórico propuesto



El principal objetivo de esta propuesta de investigación es conocer si la felicidad en el trabajo importa en las organizaciones. La relación entre la satisfacción en el trabajo y el resultado empresarial se ha considerado un factor clave de la investigación del comportamiento organizativo (Weiss and

CAPÍTULO 6.- METODOLOGÍA

6.1.- DEFINICIÓN DE LAS UNIDADES DE OBSERVACIÓN

En este estudio pretendemos observar el efecto que tiene el liderazgo transformacional sobre la felicidad en el trabajo. En esta relación se tendrá en cuenta el posible efecto mediador de la capacidad de aprendizaje organizativo, el cual puede dar lugar a una relación directa y otra indirecta del liderazgo transformacional sobre la felicidad en el trabajo. La unidad de observación es aquello que deseamos observar, de la cuales obtendremos los datos empíricos que conformarán las variables. Las hipótesis pretenden explicar cómo los cambios en una variable afectan a otra (Rubbin y Babbie, 2010). Por tanto, el objetivo de este trabajo es estudiar las unidades de observación, las cuales conformarán las variables.

La mayor parte de la investigación del comportamiento organizativo se ha centrado en el individuo como nivel de análisis (Fisher, 2010). En este trabajo se considerará el individuo como unidad de análisis, aunque el constructo felicidad en el trabajo puede estudiarse desde el nivel de grupo o el nivel transitorio, en este estudio tendremos especial interés por el nivel individual ya que se pretende mejorar la medida individual de la felicidad en el trabajo y por tanto, el antecedente (el liderazgo transformacional) ha de medirse con la misma unidad de análisis.

La observación de la realidad se centra en un grupo acotado de trabajadores: médicos especialistas en alergología que ejercen su profesión en España. El motivo de elegir esta población es porque se trata de una muestra intensiva en conocimiento. Esto resulta especialmente interesante cuando se estudian variables que tienen más sentido en este contexto, como el estilo de liderazgo transformacional, el cual se ha demostrado que facilita el aprendizaje organizativo (Senge, 1990; Slater y Narver, 1995; Tushman y Nadler, 1986) y que resulta especialmente relevante analizar en contextos intensivos en conocimiento (Alvesson et al., 2003). Por otro lado, la felicidad en el trabajo no ha sido especialmente estudiada en entornos intensivos en conocimiento, por lo que podría resultar interesante analizar el modelo en el contexto propuesto.

6.2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El método científico permite acercar la realidad y la realidad experimental. Algunas de las características del método científico son:

- a) Todo puede cuestionarse. Lo que consideramos conocimiento debe considerarse mero tanteo o posiblemente refutable.
- b) La base del conocimiento es la búsqueda de la evidencia basada en la observación.

Brunet, Belzunegui y Pastor (2000: 19) entienden los métodos de investigación como conductas humanas ejercidas con la finalidad de entender la realidad observable. Para ellos, el método de investigación científico consiste en la realización de preguntas sobre la realidad, basándose en las observaciones de ésta y considerando las teorías previas, adelantando conclusiones y comparándolas con la realidad utilizando la observación de ésta, para finalmente clasificar y analizar los hechos observados.

Sierra Bravo (1995) distingue principalmente dos métodos de investigación científica: métodos cuantitativos y métodos cualitativos. El primer método se considera inductivo pues parte de la observación de una gran cantidad de casos particulares para poder definir las propiedades o particularidades generales de una población. El segundo método tiene un carácter deductivo y se basa en el estudio en profundidad de unos pocos casos individuales con la finalidad de entender lo mejor posible una situación concreta. Para Rubbin y Babbie (2010) los estudios basados en métodos cuantitativos tratan de definir previamente las relaciones que van a observarse, mientras que los cualitativos dejan abiertas las posibilidades de relación.

Tabla 6.1. Metodología cuantitativa y cualitativa. Basada en Sristava (2007) y Brunete et al. (2000)

COMPARACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA	
El objetivo es describir, explicar y predecir	El objetivo es entender e interpretar
La finalidad de la investigación es describir o predecir, construir y comprobar una teoría	La finalidad de la investigación es entender con mayor profundidad un fenómeno, construir una teoría
El diseño está determinado previamente	El diseño puede ajustarse durante la investigación
El tamaño de la muestra es amplio	El tamaño de la muestra es pequeño
Los datos se transforman en códigos numéricos	Los datos se transforman en códigos verbales
La información es amplia, extrapolable, cuantificable y objetiva.	Los resultados no son cuantificables ni extrapolables, además de interpretarse de forma subjetiva.
Únicamente se conoce aquello que se ha previsto	Puede aparecer constructos no previstos previamente
La investigación es lenta y con un coste elevado.	La investigación es rápida y económica.

Para recoger la información observable se ha utilizado como herramienta la encuesta. Brunet et al. (2000) definen este instrumento de investigación

social como la aplicación de métodos de interrogación a una muestra representativa de una población con el objetivo de recopilar información sobre características concretas de la realidad y del comportamiento humano.

Algunas de las ventajas que presenta la realización de la encuesta son (García Ferrando et al., 1994 y Cea d'Ancona, 1996):

- Los resultados pueden extrapolarse a una población
- Pueden tratarse gran cantidad de cuestiones.
- Ayuda a conseguir información significativa.
- Facilita analizar constructos no observables a priori.
- Permite tratar datos estadísticamente y comparar resultados con otros estudios.
- Permite conseguir información pasada.

También presentan los siguientes inconvenientes:

- Es un proceso de tratamiento de datos complejo con un alto coste.
- Únicamente puede obtenerse información de aquello que se conoce.
- Los datos obtenidos están acotados por la estructura del cuestionario y por el individuo que responde.

Según Brunet et al. (2000), las encuestas auto administradas (aquellas que contesta la misma persona que es encuestada) presentan menos costes, pero tienen los siguientes problemas:

- Las organizaciones tienen que dedicar parte de su tiempo a contestarlas.

- Puede surgir alguna confusión con los conceptos de los cuestionarios.
- Las personas que suelen contestar respuestas intermedias tienen tendencia a no contestar.
- Hay una pérdida de control sobre quién responde al cuestionario.

Sin embargo, aprovechando el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en este trabajo hemos aprovechado la informática e internet para desarrollar el cuestionario a través de un formulario de Google.

Siguiendo a Cabrero (1998), las Tecnologías de la Información y la Comunicación son: “las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”. El uso de esta tecnología nos ha permitido obtener, almacenar, recuperar y procesar los datos de los cuestionarios de forma electrónica. Esto nos ha facilitado reducir los costes de obtención de la información al no tener que copiar ni distribuir los cuestionarios, nos ha ayudado a minimizar la complejidad del tratamiento de datos, ya que se iba auto cumplimentando una hoja Excel, y hemos podido también disminuir los tiempos de respuesta, pues el cuestionario electrónico permite ser cumplimentado directamente al recibirse a través de un correo electrónico. De esta forma, sabremos en tiempo real el porcentaje de respuesta, y así podemos enviar un recordatorio cada cierto tiempo a nuestro público objetivo para que responda el cuestionario en caso de que no se tengamos el número adecuado de encuestas.

En conclusión, se ha utilizado la encuesta como herramienta de recogida de información de la realidad que estudiamos, considerando las ventajas e inconvenientes que presenta.

6.3.- MEDICIÓN DE LAS VARIABLES

6.3.1.- ESCALAS DE MEDIDA

El modelo teórico de este trabajo lo integran tres constructos: liderazgo transformacional, capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el trabajo. Los dos primeros se medirán utilizando escalas ya validadas, y el último es un nuevo constructo que está compuesto por tres variables: el compromiso individual, la satisfacción laboral y el compromiso organizativo afectivo. Estas tres últimas variables tienen escalas también validadas que se utilizarán en este trabajo, pero tendremos que comprobar que las tres variables aportan valor al constructo felicidad en el trabajo, para lo cual comprobaremos la validez de la medición.

La medición de cualquier trabajo empírico científico debe basarse en razones teóricas (DeVellis, 1991).

6.3.2.- MEDICIÓN DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

La literatura previa ha medido el liderazgo transformacional de diversas maneras (Kusunoki, Nonaka y Nagata, 1998). Para medir el estilo de liderazgo transformacional vamos a utilizar la escala producida por Podsakoff et al. (1990). El Inventario de liderazgo transformacional Podsakoff et al. (1990) se ha utilizado para evaluar el comportamiento en cuanto a liderazgo en este estudio. Esta escala se diseñó para medir las seis dimensiones clave del liderazgo transformacional identificadas en la literatura (cf. Bass, 1985; Bennis y Nanus, 1985; Bradford y Cohen, 1984; Conger y Kanungo, 1987; House, 1977; Kouzes y Posner, 1987; Tichy y DeVanna, 1986), las cuales son: articular una visión, crear un modelo adecuado, fomento de la aceptación de metas para el equipo, expectativa de altos resultados, dar apoyo individualizado, y estimulación intelectual. Las investigaciones previas utilizando esta escala han permitido comprobar su validez. En este trabajo se utilizará la reducción que García Morales et al.

(2008) hacen de la escala de Podsakoff et al. (1990), utilizando 6 ítems validados (ver Anexo A).

6.3.3.- MEDICIÓN DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Para medir la capacidad de aprendizaje organizativo utilizaremos una escala tipo Likert, utilizada y validada por Chiva y Alegre (2007). Es una escala de 7 valores donde 1 representa estar totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. La escala mide las cinco dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo definidas por Chiva y Alegre (2007) (ver Anexo B).

6.3.4.- MEDICIÓN DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

La felicidad en el trabajo, como se ha comentado anteriormente, se medirá a través de tres constructos: compromiso individual, satisfacción laboral y compromiso organizativo afectivo. **Estos tres constructos no se han utilizado nunca antes en ningún otro estudio como medida de la felicidad en el trabajo de manera conjunta.** Cada una de estas mediciones será la media de sus respectivas escalas, de manera que obtengamos un valor por cada escala. El **compromiso individual** lo mediremos a través de la escala UWES (Utrecht Work Enthusiasm Scale, ver Anexo C1). Para este constructo es el instrumento de medida más utilizado. Incluye tres subescalas: vigor, dedicación, y absorción. UWES ha sido validado en numerosos países, incluyendo China (Yi-Wen y Yi-Qun, 2005), Finland (Hakanen, 2002), Grecia (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, y Kantas, 2007), Japón (Shimazu et al., 2008), Sudáfrica (Storm y Rothmann, 2003), España (Schaufeli et al., 2002), y Holanda (Schaufeli y Bakker, 2003; Schaufeli et al., 2002). Todas las investigaciones utilizaron el análisis confirmatorio y mostraron que el ajuste de la estructura de los factores con

los datos era superior a otros modelos alternativos. Además, la consistencia interna de las tres subescalas se probó que era suficiente en cada estudio.

El siguiente constructo que medirá la felicidad en el trabajo es la **satisfacción laboral**. Se utiliza generalmente un ítem para medirlo (Wanous et al., 1997, que consiste en preguntar “How much do you like your job?”. Sin embargo nosotros utilizaremos una escala más extensa desarrollada por Schriesheim y Tsui (1980), compuesta por seis ítems, cada uno de ellos con siete posibles respuestas en una escala Likert.

El tercer constructo es **compromiso organizativo afectivo**, entendido como sentimientos de pertenencia a la organización. Durante años se ha utilizado el cuestionario OCQ (Organizational Commitment Questionnaire de Mowday et al. (1979), ver Anexo C3) diseñado para identificar a los empleados que aceptan los retos de la organización y desean esforzarse en lograrlos, además de tener un fuerte deseo por permanecer como parte de la organización. Este cuestionario se centra especialmente en la parte afectiva del constructo “compromiso” (Mowday 1998). El Compromiso Organizativo Afectivo se medirá a través de la escala de Allen y Meyer (1990), formada por ocho ítems, cada uno con respuestas en una escala Likert 1-7.

Estas tres medidas deberían capturar la mayor parte de la varianza del constructo felicidad en el trabajo a nivel individual.

6.4.- UNIVERSO DE ESTUDIO

El universo objeto de estudio es el personal médico especialista de los servicios de alergia en España. Entre el 20% y el 30% de la población española sufre algún tipo de alergia y el gasto en salud en España asciende al 8,2% del P.I.B. Se trata de un universo intensivo en conocimiento, lo cual constituye un entorno apropiado donde situar tanto la teoría como la práctica

de los estudios de liderazgo actuales. Es en este contexto de donde emanan muchas de las ideas actuales sobre el liderazgo, por lo que es de gran importancia cualquier estudio que lo tenga en cuenta. Los gerentes deberían dejar más espacio de actuación a los colaboradores ya que los primeros conocen menos de cerca el trabajo diario en este tipo de contextos y porque la cultura laboral en los profesionales que trabajan en estos entornos los hace menos proclives a estar subordinados a jerarquías (McAuley et al. 2000). Algunos autores destacan que estilos de liderazgo indirectos y facilitadores son especialmente importantes en contextos intensivos en conocimiento (Alvesson 2011; Hedberg 1990; Jain y Triandis 1997; Löwendahl 1997; Mintzberg 1998). La encuesta sobre liderazgo transformacional se realizará a los jefes de servicio, y el resto de encuestas a toda la muestra.

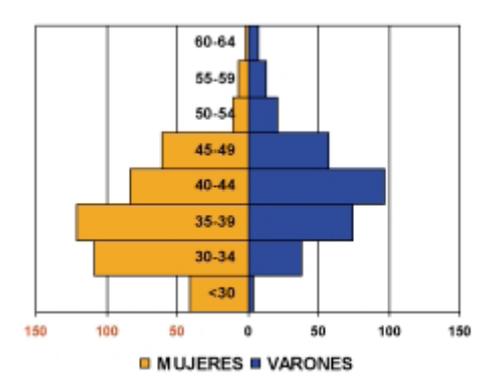
Para recoger los datos se realizará un cuestionario electrónico al que tendrán acceso a través de una contraseña. Se contactará con todos los médicos por correo electrónico para informales de la importancia y el significado del estudio y se realizará un seguimiento para tratar de tener el máximo número de cuestionarios respondidos. El contacto se realizará con la colaboración de la Sociedad Española de Alergología e Inmunología Clínica (SEAIC) y con las diferentes sociedades de las respectivas comunidades autónomas, relacionadas en la Tabla 5.

Tabla 6.2. Sociedades de Alergología en España (2012).
Fuente: Sociedad Española de Alergología e Inmunología Clínica

	Sociedad Aragonesa de Alergia.
	<u>Alergomurcia</u> Asociación de Alergología e Inmunología Clínica de la Región de Murcia.
	<u>Alergonorte</u> Sociedad de Alergólogos del Norte.
	<u>Alergosur</u> Sociedad Andaluza de Alergología e Inmunología Clínica.
	<u>AVAIC</u> Asociación Valenciana de Alergología e Inmunología Clínica
	<u>SAICEX</u> Sociedad de Alergología e Inmunología Clínica de Extremadura.
	<u>SCA</u> Sociedad Canaria de Alergia.
	<u>SCAIC</u> Sociedad Catalana de Alergia e Inmunología Clínica.
	<u>SCLAIC</u> Sociedad Castellano-Leonesa de Alergología e Inmunología Clínica.
	<u>SGAIC</u> Sociedad Gallega de Alergia.
	<u>SMCLMAIC</u> Sociedad de Madrid y Castilla La Mancha de Alergología e Inmunología Clínica.

La especialidad de Alergología e Inmunología Clínica se encuentra totalmente consolidada en España, con un sistema de formación de calidad reconocida. Analizando los datos disponibles, se trataría de una población relativamente joven, con sólo un 8,82% superando la edad de 50 años, frente a un 19,29% en el conjunto de los médicos, y altamente feminizada, con una tasa de feminización de 58,12%, frente al 0,47% del conjunto de la profesión (figura 1).

Figura 6.1. Pirámide demográfica de médicos alergólogos en España. Fuente: Amaya, C. (2005)



La población universo se compone de 666 médicos especialistas asociados a las SEAIC. En la Tabla se indican los datos del estudio empírico, y en la Tabla se refleja el número de alergólogos socios de la SEAIC por comunidades autónomas.

Tabla 6.3. Ficha técnica del estudio empírico. Fuente: elaboración propia

UNIVERSO	Médicos especialistas en alergología
TIPO DE ENTREVISTA	Por cuestionario electrónico
TAMAÑO MUESTRAL	666
UNIDAD DE ANÁLISIS	Individual
PERSONA A QUIEN SE DIRIGE LA ENCUESTA	Médico especialista de alergología
FECHA DEL TRABAJO DE CAMPO	Abril-Julio 2012

Tabla 6.4. Número de socios de la SEAIC. Fuente: SEAIC, 2012

Comunidad Autónoma	Socios de la SEAIC
Andalucía	97
Aragón	19
Asturias	14
Cantabria	11
Castilla y León	40
Castilla la Mancha	22
Cataluña	75
Ceuta y Melilla	0
Extremadura	17
Galicia	33
Islas Baleares	4
Islas Canarias	21
Madrid	161
Murcia	28
Navarra	18
País Vasco	36
La Rioja	5
Comunidad Valenciana	65
TOTAL	666

El trabajo de campo se llevará a cabo entre los meses de Abril y Junio de 2012. Se utilizará el cuestionario electrónico a través de una página web como método general de recolección de datos. Se enviará un correo electrónico con la presentación del estudio, adjuntando una carta del Presidente de la Asociación Española de Alergología e Inmunología Clínica, el Dr. José María Olaguibel, apoyando la investigación, y un link con una contraseña para acceder al cuestionario.

La carta de presentación describirá el proyecto de investigación como un estudio en el que participa la Universitat de València, destacando los objetivos, los resultados esperados y el interés del trabajo empírico, además de indicarse la confidencialidad de los datos. Para conseguir el mayor número de respuestas posible, se ofrecerá a los médicos que participarán en la encuesta un informe general sobre el estudio. La transmisión de los resultados de la encuesta constituye un factor importante para su respuesta (Malhotra, 1997).

El cuestionario electrónico será un formulario de Google Docs formado por campos con lista desplegable para completar las escalas de medida en las cuales se habrá de seleccionar una opción entre las ocho posibles (en blanco y valoraciones de 1 a 7).

Se efectuarán cuatro envíos generales: durante la primera semana de abril, durante la tercera semana de abril, durante la segunda semana de mayo, y durante la segunda semana de mayo.

La utilización del correo y cuestionario electrónicos en esta propuesta de investigación aportará las siguientes ventajas.

1. Coste monetario muy reducido.
2. El cuestionario electrónico es mucho más rápido que por correo convencional. Esto permitirá resolver dudas con inmediatez e insistir en que se conteste a todos los ítems del cuestionario si no hay una primera respuesta.

6.5.- LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

6.5.1.- INTRODUCCIÓN

La metodología de los modelos de ecuaciones estructurales facilita estudiar ecuaciones simultáneas con muchas variables endógenas. Se distinguen de otros métodos econométricos porque permiten errores de medida en las variables exógenas y endógenas, de forma que pueden conseguirse indicadores de los errores de medida y de conceptos latentes, además de facilitar estimaciones de la fiabilidad y validez de las escalas de medida. Los modelos de ecuaciones estructurales aportan estimaciones de la intensidad de las relaciones propuestas en las hipótesis del modelo teórico, suministrando información del posible impacto de otras variables mediadoras. Esto permite observar efectos sobre las variables tanto directos como indirectos (Montoro, 2000). Hair et al. (2006) plantean que los modelos de ecuaciones estructurales se caracterizan por estimar relaciones de dependencia múltiples y cruzadas, y por su idoneidad para representar conceptos no observados en esas relaciones considerando el error de medida en el proceso de estimación. La primera característica se refiere a que variables dependientes pueden transformarse en independientes con posterioridad, mostrando la idiosincrasia independiente de los modelos estructurales. Por otro lado, muchas variables tienen diferentes efectos sobre cada una de las variables dependientes. La segunda característica revela la capacidad de los modelos de ecuaciones estructurales para añadir variables latentes en el modelo. La variable latente es un concepto teórico no observado que sólo puede detectarse a través de variables observables.

Siguiendo a Batista-Foguet y Coenders, (2000), existen cinco motivos que justifican el notable uso de los métodos de ecuaciones estructurales en las ciencias sociales:

- 1.- Permiten el uso de variables latentes y evaluar la calidad de la medición.

- 2.- Facilitan considerar la complejidad de los fenómenos de forma más realista integrando variables endógenas y exógenas.
- 3.- Permiten tener en cuenta a la vez la medida y la predicción, el análisis factorial y el “path analysis”, de forma que puedan valorarse los efectos de las variables latentes entre sí, sin contagio por el error de medida.
- 4.- Posibilita utilizar la perspectiva confirmatoria en el modelo estadístico, de forma que se favorece utilizar la teoría antes de estimar el modelo.
- 5.- Permite descomponer las covarianzas observadas, además de las varianzas, desde un punto de vista de la interdependencia.

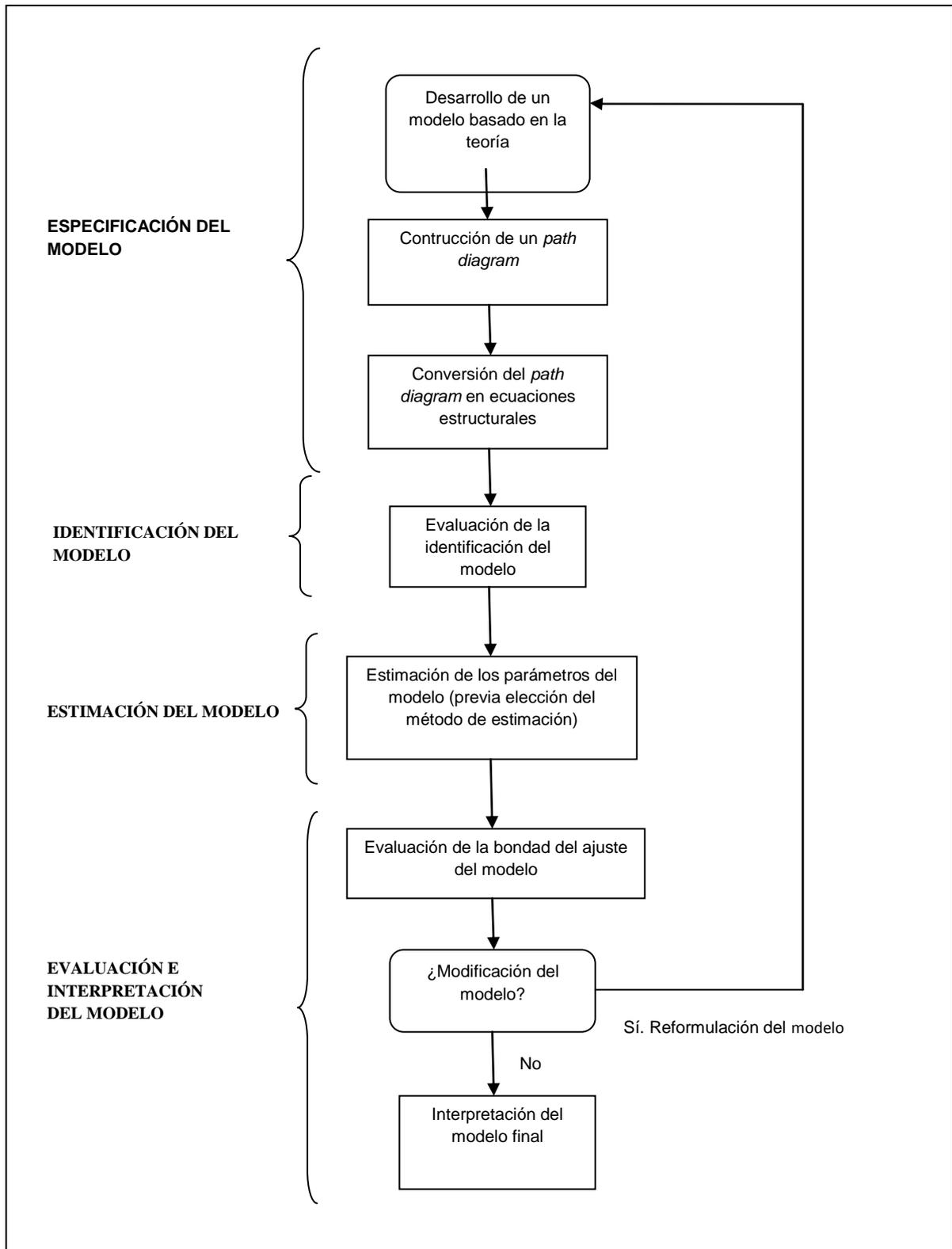
En conclusión, los modelos de ecuaciones estructurales se corresponden con la realización de un análisis factorial y de regresión en una única operación. Por tanto, las ecuaciones estructurales son una metodología adecuada para contrastar las hipótesis propuestas en nuestro trabajo.

6.5.2.- SECUENCIA DE DESARROLLO DE LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Siguiendo a Barrio y Luque (2000), son cuatro las fases de las que se compone el desarrollo de cualquier modelo de ecuaciones estructurales: Especificación, identificación, estimación, evaluación e interpretación del modelo.

En la siguiente figura pueden observarse estas cinco etapas.

Figura 6.2. Representación de las fases que desarrollan un modelo de ecuaciones estructurales. Basado en Alegre (2003), Hair et al. (2006) y Barrio y Luque (2000)



6.5.2.1.- Especificación del modelo

En esta fase se debe elaborar un modelo teórico de ecuaciones estructurales que defina las relaciones entre las variables relevantes del estudio. Si se omite alguna variable relevante incurriríamos en un error de especificación (Barrio y Luque, 2000), aunque debe incluirse el número menor posible de variables y relaciones causales, buscando modelos teóricos precisos y cuidadosos. Después de especificar las variables relevantes, debemos representar a través de un diagrama de pasos (*path diagram*) el modelo causal. A partir de éste, se definirá un sistema de ecuaciones estructurales que representarán las relaciones entre las variables. El diagrama de pasos simboliza las relaciones predictivas (variable exógena-variable endógena) y de asociación (correlaciones) entre conceptos. Por último, las relaciones anteriores se trasladan a una serie de relaciones lineales que describan las relaciones entre conceptos, lo cual dará lugar al modelo estructural, especificándose también el modelo de medida, es decir, qué variables miden qué constructos, junto con las correlaciones que puedan existir entre las variables.

6.5.2.2.- Identificación del modelo

En esta fase se valorará si la información que nos aportan las varianzas y covarianzas observadas es suficiente para conseguir estimaciones únicas de los parámetros desconocidos. Lo que se pretende es trabajar con un modelo “sobre identificado” en el que los valores conocidos sean más que los parámetros a estimar. Para que el modelo esté identificado, será necesario aunque no suficiente, que los grados de libertad sean mayores o iguales a cero o que se cumpla:

$$p \leq \frac{1}{2} (k + t) (k + t + 1)$$

siendo:

p: número de parámetros a estimar

k: número de indicadores exógenos

t: número de indicadores endógenos

En nuestro trabajo utilizamos la aplicación informática EQS 6.1, la cual detecta de forma automática si el modelo está identificado, y en caso de no estarlo lo advierte con un mensaje de error.

6.5.2.3.- Estimación del modelo

En esta etapa se estiman los coeficientes que representan las relaciones entre las variables. Se trata de un proceso iterativo que concluye cuando los componentes de la matriz residual, que recoge la diferencia entre la matriz de covarianzas del modelo y la observada) no puede minimizarse más. El método utilizado será el de estimación por máxima verosimilitud con estimadores robustos. Es un método apropiado para investigaciones que no cumplen el supuesto de normalidad multivariante y que pretenden el contraste de modelos complejos con muestras de reducido tamaño.

6.5.2.4.- Evaluación del modelo

Para finalizar el proceso de aplicación de la metodología de ecuaciones estructurales, se valorará el ajuste de los datos obtenidos al modelo. Si no hay un buen ajuste, es decir, si la matriz de covarianzas observada y estimada no son similares, será necesario modificar el modelo (Bollen, 1989). Para evaluar el modelo nos centraremos en una serie de indicadores proporcionados por el programa informático EQS 6.1, los cuales presentamos siguiendo la clasificación propuesta por Barrio y Luque

(2000) que los divide en tres niveles: ajuste global del modelo, ajuste del modelo de medida y ajuste del modelo estructural.

a) Ajuste global del modelo

Si el modelo ajusta perfectamente entonces la matriz del modelo y la matriz de observaciones son similares. Las medidas que permiten valorar este ajuste pueden ser de tres tipos:

1.- Medidas absolutas: definen en qué medida el modelo global predice la matriz de datos inicial. Utilizaremos el estadístico chi-cuadrado y los índices GFI (Goodness of Fit Index) y RMR (Root Mean Square Residual).

2.- Medidas incrementales: se obtienen a partir del contraste del modelo propuesto con el modelo nulo (el peor posible, sin asociación ninguna entre las variables del modelo). En este caso se utilizarían los índices NFI (Normed Fit Index) y el Comparative Fit Index.

3.- Medidas de ajuste de parsimonia: mediante esta medida se valora si hay coeficientes innecesarios que den lugar a un sobreajuste del modelo.

En la Tabla 6.5., se muestran las medidas utilizadas para el ajuste global del modelo y los valores recomendados para cada medida.

Tabla 6.5. Medidas de ajuste global y valores recomendados

Medidas de bondad de ajuste utilizadas	Niveles de aceptación recomendados
Medidas absolutas de ajuste	
Estadístico chi-cuadrado	Comprobar la significación del test. Nivel satisfactorio aplicado: $p > 0,05$
GFI (Goodness of Fit Index)	Valores superiores a 0,90
RMR (Root Mean Square Residual)	Valor cercano a 0
Medidas incrementales de ajuste	
NFI (Normed Fit Index)	Valores superiores a 0,90
Comparative Fit Index	Valores próximos a 1
Medidas de ajuste de parsimonia	
Normed Chi-Square	Valores entre 1 y 2 ó 3, o incluso entre 1 y 5 siendo mucho menos exigentes

a) Ajuste del modelo de medida

En este caso se revisará si las cargas entre el indicador y la variable latente son significativas (valor de t igual o superior a 1,96) o no, en cuyo caso deberán ser eliminadas o transformadas por su falta de poder explicativo de la variable latente (Barrio y Luque, 2000). Posteriormente se verificará la fiabilidad de cada indicador y la fiabilidad compuesta de la variable latente.

b) Ajuste del modelo estructural

Este ajuste consiste en analizar el nivel de significación de los coeficientes estimados: el valor de t ha de llegar a 1,96 para un nivel de significación de 0.05. Si encontramos un valor no significativo, significa que la relación propuesta no tiene valor.

CAPÍTULO 7.- RESULTADOS EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

7.1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizaremos mediante estadística descriptiva los resultados del trabajo, lo cual nos dará una idea de en qué medida existe el liderazgo transformacional, el aprendizaje organizativo y la felicidad laboral en los servicios especializados de alergología en España. El capítulo continuará revisando el cumplimiento de las propiedades psicométricas de las escalas de medida utilizando para ello el análisis de la dimensionalidad, fiabilidad y validez. A partir de ello, podremos verificar las hipótesis de investigación, lo cual nos permitirá presentar finalmente un modelo global.

7.2.- ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

La estadística descriptiva nos permite organizar y presentar un conjunto de datos mediante métodos numéricos. En la siguiente tabla (Tabla 6.1) se pueden observar las medias y las desviaciones típicas de los factores del modelo.

Tabla 7.1. Medias y desviaciones típicas de los factores

Factor	Media	Desviación Típica
Visión (VIS)	3.156	1.335
Comunicación Inspiradora (CI)	3.000	1.3577
Estimulación Intelectual (IE)	2.755	1.253
Liderazgo de Apoyo (LA)	2.886	1.328
Reconocimiento Personal (RP)	2.802	1.423
Experimentación (EXP)	3.802	1.640
Asunción de Riesgo (RISK)	3.227	1.467
Interacción con el Entorno (ENT)	3.293	1.490
Diálogo (DIA)	3.730	1.515
Toma de decisiones participativa (PART)	2.694	1.500
Compromiso Individual (COM)	3.700	1.670
Satisfacción Laboral (SAT)	3.749	1.751
Compromiso Organizativo Afectivo (AFEC)	3.694	1.741

A continuación, en la Tabla 7.2 se muestran las correlaciones entre los factores del modelo:

Tabla 7.2. Correlaciones entre los factores del modelo

	VIS 1	CI 2	IE 3	LA 4	RP 5	EX 6	RISK 7	ENT 8	DIA 9	PART 10	COM 11	SAT 12	AFEC 13
VIS	1												
CI 2	0.825	1											
IE	0,773	0.890	1										
LA 4	0.708	0.784	0.804	1									
RP 5	0.702	0.780	0.755	0.789	1								
EX 6	0.351	0.373	0.385	0.242	0.255	1							
RISK	0.181	0.226	0.300	0.207	0.177	0.630	1						
ENT 8	0.209	0.229	0.312	0.111	0.154	0.591	0.750	1					
DIA	0.307	0.275	0.338	0.167	0.162	0,790	0.691	0.721	1				
PART 10	0.288	0.344	0.399	0.252	0.272	0.556	0.591	0.573	0.649	1			
COM	0.307	0.225	0.217	0.101	0.127	0.488	0.426	0.434	0.539	0.480	1		
SAT 12	0.328	0.262	0.256	0.167	0.160	0.472	0.357	0.373	0.503	0.413	0.897	1	
AFEC	0.277	0.222	0.219	0.131	0.115	0.422	0.349	0.375	0.472	0.411	0.865	0.905	1

Para realizar el cálculo de las desviaciones típicas y de las correlaciones entre los factores, se ha utilizado la media de los ítems que componen cada dimensión.

A continuación se presentan las tablas 7.3 a 7.5 donde se recogen los valores del liderazgo transformacional, Capacidad de Aprendizaje Organizativo y Felicidad en función de la edad de la persona. Para calcular los valores se ha realizado la media, de forma que se ha creado un nuevo

indicador. En cada tabla se ha estimado un valor de referencia en función del rango de valores de las escalas Likert correspondientes, y se ha calculado el porcentaje que queda por encima de este valor y el restante igualando o por debajo del mismo. En la Tabla 7.3 se puede observar que los valores de liderazgo transformacional van disminuyendo a medida que la edad de la muestra crece, de forma que pueden encontrarse valores por encima de 2,5 en un porcentaje del 76,1% para médicos de edad inferior a 30 años mientras que para los mayores de 60 años los valores de liderazgo transformacional mayores de 2,5 sólo representan el 50,3%.

Tabla 7.3. Nivel de liderazgo transformacional en función de la edad

	<30 AÑOS	30-40 AÑOS	41-50 AÑOS	51-60 AÑOS	>60 AÑOS
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL >2,5	76,1%	68,7%	42,6%	59,1%	50,3%
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL ≤2,5	23,9%	31,3%	57,4%	40,9%	49,7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 7.4, se representa el porcentaje de médicos que han contestado con valores superiores a 3,5 según se rango de edad. Puede observarse una tendencia de reducción de estos valores a medida que la edad aumenta, con la excepción del rango de edad 30 a 40 años.

Tabla 7.4. Nivel de capacidad de aprendizaje organizativo en función de la edad

	<30 AÑOS	30-40 AÑOS	41-50 AÑOS	51-60 AÑOS	>60 AÑOS
CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO >3,5	56,1%	61,2%	49,5%	44,1%	37,5%
CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO ≤ 3,5	43,9%	38,8%	50,5%	55,9%	62,50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 7.5 podemos ver los valores de Felicidad en el trabajo de los médicos de la muestra. Los mayores niveles de Felicidad aparecen en las personas más jóvenes, y el mayor descenso de los niveles de Felicidad se da del tramo de edad de 30 a 40 años al de 41 a 50 años.

Tabla 7.5. Nivel de Felicidad en función de la edad

	<30 AÑOS	30-40 AÑOS	41-50 AÑOS	51-60 AÑOS	>60 AÑOS
FELICIDAD >3	78,9%	76,4%	61,1%	56,2%	50,5%
FELICIDAD ≤ 3	21,1%	23,6%	38,9%	43,8%	49,5%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Podría concluirse que la edad tiene cierta influencia sobre los valores de los factores analizados, donde destacan especialmente las variaciones de los valores de felicidad y del liderazgo transformacional entre las edades más extremas.

7.2.- EVALUACIÓN DE LAS ESCALAS DE MEDIDA

A través de las escalas de medida recopilamos información para valorar los conceptos que componen nuestro modelo. Las escalas se componen de variables observables y pueden tener varias dimensiones. Para comprobar las propiedades de las escalas de medida utilizadas primero analizaremos la dimensionalidad del concepto, para pasar a continuación a estudiar la fiabilidad y la validez de las escalas. La dimensionalidad de la escala nos da información sobre si la estructura factorial que da lugar a la variable latente es correcta. La fiabilidad permite valorar la calidad de la escala en cuanto a posibles desviaciones generadas por errores causales. La validez nos garantiza que estamos midiendo lo que pretendemos medir de forma adecuada.

A través de las ecuaciones estructurales podemos analizar la dimensionalidad, la fiabilidad y la validez de las escalas de medida utilizando

para ello el análisis factorial confirmatorio (Del Barrio y Luque, 2000; Hair et. al., 2006). El Alfa de Cronbach es un coeficiente que ha sido históricamente utilizado para evaluar las escalas de medida. Valores altos de este coeficiente indican, en principio, una alta fiabilidad de la escala de medida. Sin embargo, esto no garantiza que todas las valoraciones de los ítems provengan de una única variable latente (Devellis, 1991). El Alfa de Cronbach no es capaz de indicar el número de variables latentes que influyen sobre los ítems de la escala, de forma que puede presentarse un valor alto para este coeficiente debido a altos valores en las correlaciones medias entre los ítems con una estructura factorial incorrecta. El análisis factorial confirmatorio permite definir a priori el número de variables latentes y sus relaciones con las variables observables, por lo que se imponen unas restricciones iniciales que determinan las variables que están afectadas y por qué factores, las variables que tienen errores de medida, los factores que están correlacionados o qué valor tendrá una carga basándonos en estudios previos (Del Barrio y Luque, 2000). En contraste con esto, en el análisis factorial exploratorio no se determina el número de factores ni se analiza el error de medida, lo cual no facilita la comparación de los enunciados teóricos (Long, 1991).

En la tabla 7.6 se presentan los diferentes métodos que se utilizarán para la comprobación de las propiedades de las escalas de medida.

Tabla 7.6. Metodología para la comprobación de las propiedades psicométricas de las escalas de medida. Fuente: Adaptado de Alegre (2003) y Hair et al. (2006)

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS	METODOLOGÍA DE COMPROBACIÓN
ANÁLISIS DE LA DIMENSIONALIDAD	Estimación y ajuste del modelo del que teóricamente se deduce la construcción del instrumento de medida, a través del análisis factorial confirmatorio
COMPROBACIÓN DE LA FIABILIDAD	Fiabilidad de cada indicador $\geq 0,5$ Fiabilidad compuesta $\geq 0,7$
ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO	Revisión de la literatura
ANÁLISIS DE LA VALIDEZ CONVERGENTE	Coefficiente de Bentler-Bonett $\geq 0,9$ Magnitud de las cargas factoriales $\geq 0,4$ Coefficientes de los valores t $\geq 1,96$ (estadísticamente significativos)
ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DISCRIMINANTE	Matriz de correlaciones entre las dimensiones

7.2.1.- LA ESCALA DE MEDIDA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Para medir el liderazgo transformacional utilizamos la escala de medida de Rafferty y Griffin (2004), adaptada de House (1998) y Podsakoff et al. (1990). Se trata de una escala ya validada, pero que verificaremos nuevamente buscando darle la máxima solidez.

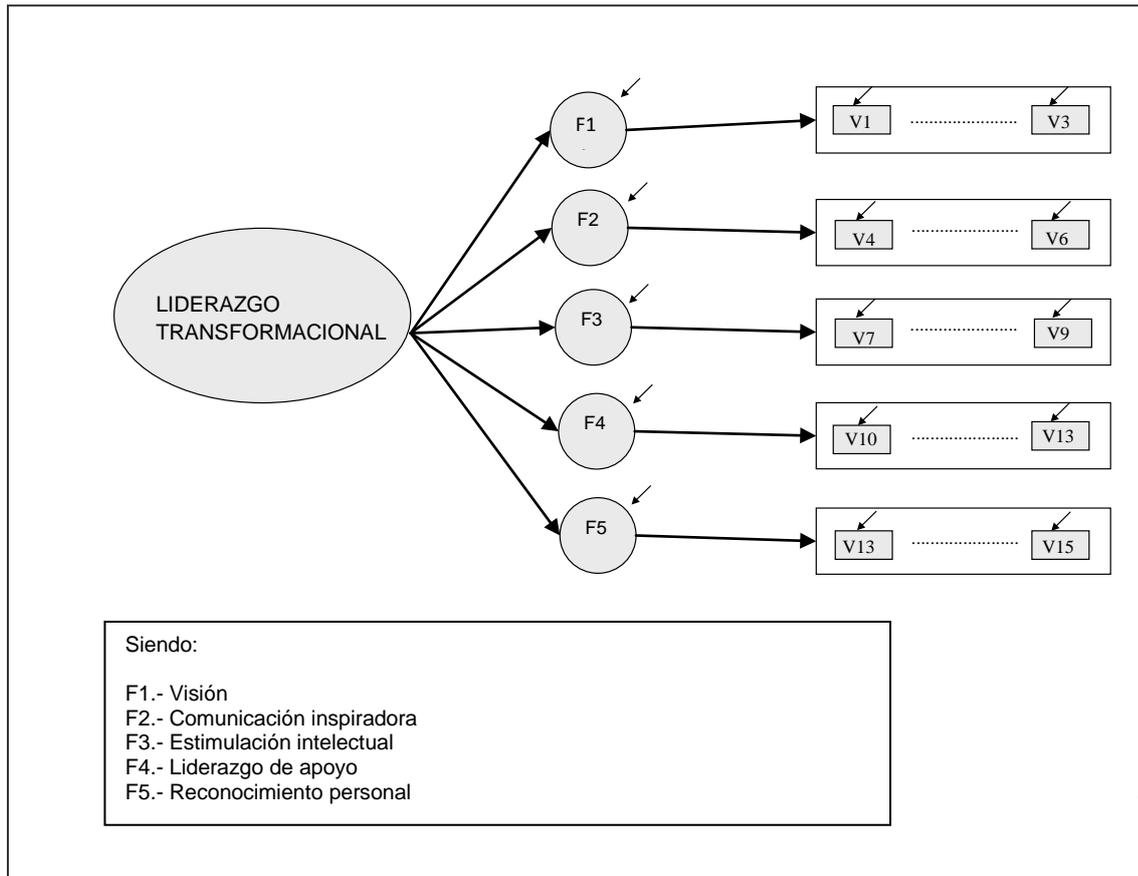
7.2.1.1.- La dimensionalidad del constructo liderazgo transformacional

La escala de medida del liderazgo transformacional se compone de quince ítems, valorables en una escala Likert de 1 a 5, que dan lugar a cinco dimensiones del liderazgo:

- a) Visión: se compone de tres ítems desarrollados por House (1998) y adaptados para valorar este constructo. Un ejemplo de ítem sería “Sé perfectamente hacia donde nos dirigimos”.
- b) Comunicación Inspiradora: son tres los ítems que la componen, provenientes de la escala de House (1998), siendo ejemplo de uno de ellos “el líder dice cosas positivas del grupo de trabajo”.
- c) Estimulación Intelectual: la forman tres ítems adaptados de la escala de Podsakoff et al. (1990). Un ejemplo de ítem sería “el líder me reta a plantear de forma novedosa antiguos problemas”.
- d) Liderazgo de Apoyo: parte de la adaptación de tres ítems desarrollados por House (1998). Un ejemplo de uno de ellos sería “el líder tiene en cuenta mis sentimientos personales antes de actuar”.
- e) Reconocimiento Personal: la forman tres ítems procedentes de la escala de Podsakoff et al. (1990). Un ejemplo sería “el líder me elogia cuando hago mi trabajo mejor que la media”.

En la figura 7.1 se presenta en un diagrama la dimensionalidad del liderazgo transformacional.

Figura 7.1. Dimensiones del liderazgo transformacional



Mediante el análisis de la dimensionalidad, podremos comprobar a través del análisis factorial confirmatorio si la estructura factorial propuesta es correcta. Para ello procedemos a analizar el ajuste del modelo factorial de segundo orden. En la Tabla 7.7 se muestran los estimadores estandarizados de los parámetros del modelo:

Tabla 7.7. Cargas factoriales estandarizadas y errores de medida y perturbaciones del modelo

Medida	F1	F2	F3	F4	F5	LT	Errores y perturb.
V1	0,933 (1)						0,359
V2	0,986						0,165
V3	0,929						0,370
V4		0,960 (1)					0,280
V5		0,967					0,256
V6		,0968					0,252
V7			0,949 (1)				0,314
V8			0,976				0,216
V9			0,981				0,196
V10				0,969 (1)			0,248
V11				0,974			0,228
V12				0,976			0,217
V13					0,980 (1)		0,199
V14					0,970		0,241
V15					0,989		0,145
F1						0,849 (1)	0,529
F2						0,949	0,316
F3						0,928	0,371
F4						0,855	0,518
F5						0,835	0,550

(1) El parámetro ha sido igualado a la unidad para fijar la escala de la variable latente. Todos los parámetros estimados son estadísticamente significativos al 95% ($t \geq 1,96$).

Tabla 7.8. Valores de ajuste del modelo factorial de segundo orden CDGC

Mod.	Satorra-Bentler χ^2	g.l.	p-valor	BBNFI	CFI	RMSEA	NC	(= χ^2 / g.l.)
LT	151,344	85	<0,01	0,975	0,989	0,069	1,780	

En la Tabla 7.7 todas las cargas factoriales son suficientemente elevadas y significativas. En la Tabla 7.8 se puede apreciar el ajuste correcto del modelo factorial de segundo orden liderazgo transformacional, ya que aunque el estadístico chi-cuadrado presenta un valor p-valor inferior al nivel de significación de 0,05, el resto de indicadores indican la unidimensionalidad del constructo: el valor del indicador BBNFI es superior a 0,90, el CFI está muy próximo a la unidad, el chi-cuadrado normado tiene un valor inferior a cuatro (ver valores de referencia en Tabla 6.5) y el indicador RMSEA está próximo a cero.

7.2.1.2.- La fiabilidad de la escala liderazgo transformacional

En la siguiente tabla (Tabla 7.9) podemos observar los valores de la R^2 , los cuales superan en todos los casos el valor de 0,50, por lo que los datos de la fiabilidad individual son satisfactorios.

La fiabilidad compuesta de cada factor ofrece niveles excelentes, todos por encima de 0,7, lo cual quiere decir que cada conjunto de ítems explica una parte de la variación del factor mucho más grande que la explicada por el error de medida.

Tabla 7.9. Fiabilidad de los factores del Liderazgo Transformacional

Modelo	Fiabilidad Compuesta	R ² DE LOS INDICADORES		
		V1	V2	V3
F1	0,965	0,871	0,973	0,863
F2	0,976	0,922	0,935	0,936
F3	0,979	0,901	0,954	0,961
F4	0,981	0,938	0,948	0,953
F5	0,986	0,960	0,942	0,979

7.2.1.3.- La validez del contenido de la escala Liderazgo Transformacional

La escala utilizada para medir el Liderazgo Transformacional ha sido la utilizada anteriormente por la literatura. Esta escala fue creada por Rafferty y Griffin (2004), a partir de las que desarrollaron House (1998) y Podsakoff et al. (1990). Como se ha comentado anteriormente, la escala de medida del Liderazgo Transformacional se compone de quince ítems, valorables en una escala Likert de 1 a 5, que dan lugar a cinco dimensiones del liderazgo: Visión, Comunicación Inspiradora, Estimulación intelectual, Liderazgo de Apoyo, y Reconocimiento Personal. En este trabajo se ha utilizado la escala

original de Rafferty y Griffin (2004) sin introducir ningún cambio por lo que puede afirmarse que su contenido es válido.

7.2.1.4.- La validez convergente de la escala Liderazgo Transformacional

Existe validez convergente cuando la medida utilizada tiene una alta correlación con otras que valoran el mismo concepto (Camisón, 1999). Podemos analizar la validez convergente a través del índice de Bentler-Bonet (Bentler y Bonet, 1980), del valor de las cargas factoriales y de los valores t (Bollen, 1989). El índice BBNFI debe ser superior a 0,9, las cargas factoriales deben ser mayores que 0,4 (Hair et al., 2006) y los valores t deben superar 1,96 (Anderson y Gerbing, 1982). En las tablas 7.7 y 7.8 encontramos que se cumplen todas estas condiciones.

7.2.1.5.- La validez discriminante de la escala Liderazgo Transformacional

La validez discriminante nos permite saber en qué medida tienen relación dos medidas desarrolladas para medir conceptos similares, de forma que nos permite asegurar que la escala mide el concepto analizado y no otros. Mediante la validez discriminante nos aseguraremos de que cada dimensión del Liderazgo Transformacional mide aspectos distintos del constructo. Para comprobarlo, y siguiendo a Luque (1997), estudiaremos las correlaciones entre las diferentes dimensiones. Si los coeficientes de correlación son menores o iguales a 0,90 se considera que existe validez discriminante. En nuestro caso, como puede observarse en la Tabla 6.10, todas las correlaciones entre las dimensiones del Liderazgo Transformacional son inferiores a 0,90, por lo que puede afirmarse que cada dimensión del constructo está midiendo aspectos diferentes de éste.

Tabla 7.10. Correlaciones entre las dimensiones de la escala de Liderazgo Transformacional

	F1	F2	F3	F4	F5
F1	1				
F2	0,825	1			
F3	0,773	0,890	1		
F4	0,708	0,784	0,804	1	
F5	0,702	0,780	0,755	0,789	1

Todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos ($p < 0,01$)

Otro método a considerar, ya que se ha utilizado en investigaciones como en Chiva et al. (2007) o Gatignon et al. (2002), para medir la validez discriminante de una escala consiste en analizar dos a dos las dimensiones de cada escala, de forma que puede afirmarse que ambas dimensiones son diferentes si puede rechazarse la hipótesis de que forman uno solo (Escrig, 2001). Para ello se utilizaría el Análisis Factorial Confirmatorio entre todas las dimensiones del Liderazgo Transformacional, tomadas dos a dos, para a continuación estimar otro modelo fijando a uno la correlación entre estas dimensiones. Si el resultado es una diferencia estadísticamente significativa, podemos afirmar que existe validez discriminante. Como puede observarse en la Tabla 7.12, el modelo donde la

correlación es diferente de la unidad ajusta mejor para cada par de constructos, de forma que se confirma que son constructos diferentes (Gatignon et al., 2002).

Tabla 7.11. Correlación, grados de libertad, chi-cuadrado y p-valor de las dimensiones del Liderazgo Transformacional

	Visión				Comunicación Inspiradora				Estimulación Intelectual				Liderazgo de Apoyo			
	\emptyset	d.f.	χ^2	p	\emptyset	d.f.	χ^2	p	\emptyset	d.f.	χ^2	p	\emptyset	d.f.	χ^2	p
Comunicación Inspiradora	0,824	8	12,92	0,115												
	1	9	22,27	0,008												
Estimulación Intelectual	0,771	8	26	0,030	0,890	8	21,68	0,010								
	1	9	33	0,000	1	9	33,20	0,006								
Liderazgo de Apoyo	0,703	8	30,68	0,022	0,785	8	16,53	0,055	0,804	8	14,34	0,073				
	1	9	36,23	0,000	1	9	27,77	0,001	1	9	30,67	0,000				
Reconocimiento Personal	0,696	8	17,23	0,027	0,782	8	24,26	0,020	0,755	8	13,50	0,096	0,789	8	8,32	0,402
	1	9	47,59	0,000	1	9	46,85	0,000	1	9	41,71	0,000	1	9	30,29	0,000

7.2.2.- LA ESCALA DE MEDIDA DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Para medir la capacidad de aprendizaje organizativo utilizaremos la escala de Chiva et al. (2007) y Chiva y Alegre (2009). Esta escala fue validada por los autores en el sector cerámico. Al igual que en el apartado 6.1.1, validaremos de nuevo la escala de capacidad de aprendizaje organizativo para garantizar su solidez.

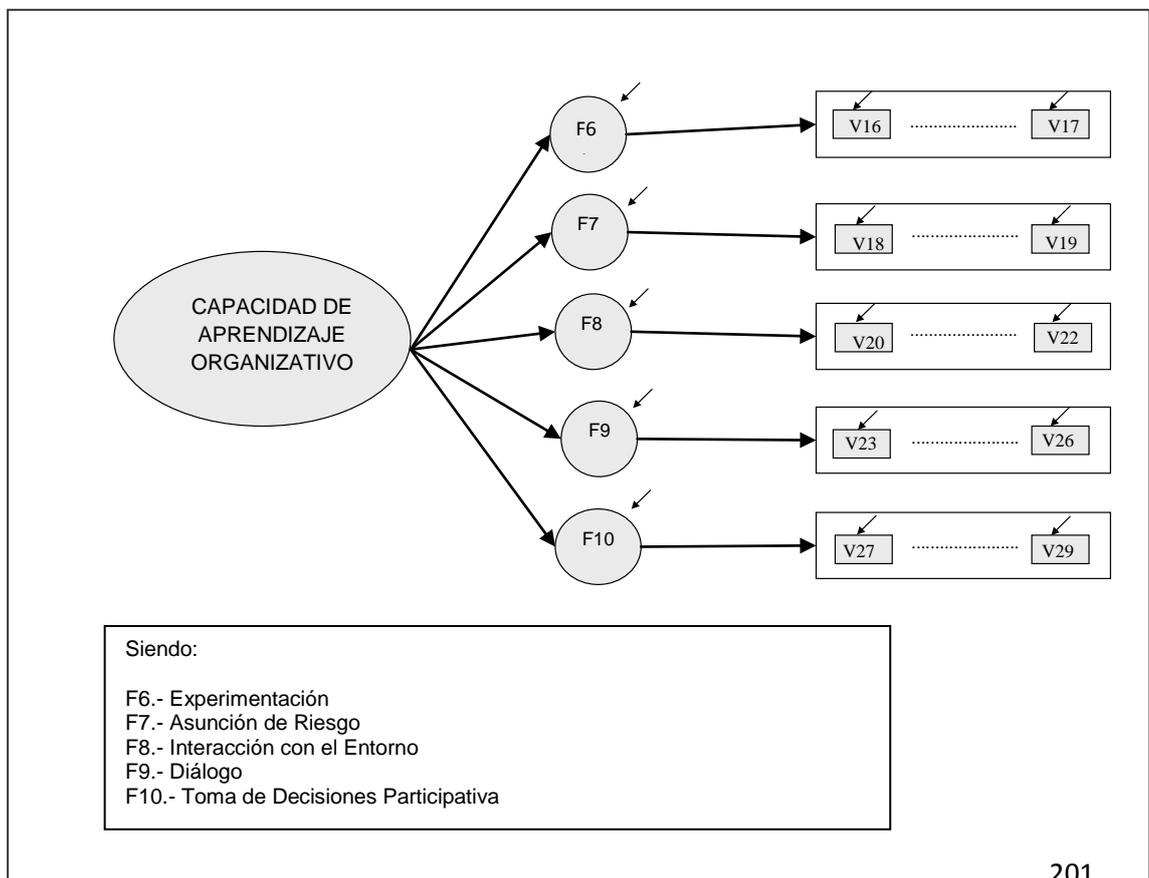
7.2.2.1.- La dimensionalidad del constructo capacidad de aprendizaje organizativo

La escala de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo se compone de catorce ítems, valorables en una escala Likert de 1 a 7, que dan lugar a sus cinco dimensiones, explicadas en el punto 3.4:

- a) Experimentación
- b) Asunción de Riesgo
- c) Interacción con el Entorno
- d) Diálogo
- e) Toma de Decisiones Participativa

En la figura 6.13 se presenta en un diagrama la dimensionalidad de la capacidad de aprendizaje organizativo.

Figura 7.2. Dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo



A través del análisis de la dimensionalidad confirmaremos con la ayuda del análisis factorial confirmatorio si la estructura factorial propuesta es correcta, analizado el ajuste del modelo factorial de segundo orden. En la Tabla 6.13 se presentan los estimadores estandarizados de los parámetros del modelo:

Tabla 7.12. Cargas factoriales estandarizadas, errores de medida y perturbaciones del modelo

Medida	F1	F2	F3	F4	F5	LT	Errores y perturb.
V16	0,974 (1)						0,226
V17	0,986						0,167
V18		0,977 (1)					0,212
V19		0,955					0,295
V20			0,861 (1)				0,509
V21			0,957				0,290
V22			0,927				0,375
V23				0,934 (1)			0,358
V24				0,940			0,342
V25				0,966			0,260
V26				0,906			0,202
V27					0,956 (1)		0,294
V28					0,979		0,202
V29					0,919		0,204
F6						0,816 (1)	0,578
F7						0,801	0,599
F8						0,806	0,591
F9						0,913	0,409
F10						0,710	0,705

(1) El parámetro ha sido igualado a la unidad para fijar la escala de la variable latente. Todos los parámetros estimados son estadísticamente significativos al 95% ($t \geq 1,96$).

Tabla 7.13. Valores de ajuste del modelo factorial de segundo orden capacidad de aprendizaje organizativo

Mod.	Satorra-Bentler χ^2	g.l.	p-valor	BBNFI	CFI	RMSEA	NC	(= χ^2 / g.l.)
LT	104,54	72	<0,01	0,968	0,990	0,052	1,452	

Si analizamos la Tabla 6.14, podemos concluir que todas las cargas factoriales son suficientemente elevadas y significativas. A continuación podemos comprobar el correcto ajuste del modelo factorial de segundo orden Capacidad de de Aprendizaje Organizativo (Tabla 6.15). En este caso, el estadístico chi-cuadrado presenta un valor p-valor inferior al nivel de significación de 0,05. Sin embargo, el resto de indicadores indican la unidimensionalidad del constructo ya que el valor del indicador BBNFI es superior a 0,90, el CFI es prácticamente la unidad, el chi-cuadrado normado tiene un valor inferior a cuatro (ver valores de referencia en Tabla 5.5) y el indicador RMSEA tiene un valor cercano a cero.

7.2.2.2.- La fiabilidad de la escala Liderazgo Transformacional

Si examinamos la Tabla 6,16, encontramos que los valores de la R^2 , superiores en todos los casos al valor de 0,50, son satisfactorios y por tanto demuestran la fiabilidad individual.

En cuanto a la fiabilidad compuesta de cada factor, los valores se presentan por encima de 0,7, con lo que podemos afirmar que cada conjunto de ítems explica una parte de la variación del factor mucho más grande que la explicada por el error de medida.

Tabla 7.14. Fiabilidad de los factores del Liderazgo Transformacional

Modelo	Fiabilidad Compuesta	R ² DE LOS INDICADORES			
		V16	V17	V22	V26
F6	0,980	0,949	0,972		
F7	0,965	0,955	0,913		
F8	0,940	0,741	0,916	0,860	
F9	0,971	0,872	0,883	0,933	0,903
F10	0,966	0,913	0,959	0,958	

7.2.2.3.- La validez del contenido de la escala Liderazgo Transformacional

Para medir la capacidad de aprendizaje organizativo se ha utilizado la escala de Chiva et al. (2007) y Chiva y Alegre (2009) ya previamente validada por la literatura. Se trata de una escala compuesta por catorce ítems, cada uno de los cuales valorable mediante una escala Likert de 1 a 7. En este trabajo se ha utilizado la escala original sin introducir ningún cambio. De todo ello podemos afirmar que su contenido es válido.

7.2.2.4.- La validez convergente de la escala Liderazgo Transformacional

Si nos centramos en el índice de Bentler-Bonnet (Bentler y Bonet, 1980), el cual debe superar el valor de 0,90, encontramos que cumple con la validez convergente (0,968). Por otra parte, dado que las cargas factoriales

deben ser mayores que 0,4 (Hair et al., 2006) y lo son y los valores t deben superar 1,96 (Anderson y Gerbing, 1982) y lo superan, podemos concluir que se cumplen todas estas condiciones y que se supera la validez convergente (ver Tabla 6.14 y 6.15).

7.2.2.5.- La validez discriminante de la escala Liderazgo Transformacional

La validez discriminante nos permite saber en qué medida tienen relación dos medidas desarrolladas para medir conceptos similares, de forma que nos permite asegurar que la escala mide el concepto analizado y no otros. Mediante la validez discriminante nos aseguraremos de que cada dimensión del Liderazgo Transformacional mide aspectos distintos del constructo. Para comprobarlo, y siguiendo a Luque (1997), estudiaremos las correlaciones entre las diferentes dimensiones. Si los coeficientes de correlación son menores o iguales a 0,90 se considera que existe validez discriminante. En nuestro caso, como puede observarse en la Tabla 6.10, todas las correlaciones entre las dimensiones del Liderazgo Transformacional son inferiores a 0,90, por lo que puede afirmarse que cada dimensión del constructo está midiendo aspectos diferentes de éste.

Tabla 7.15. Correlaciones entre las dimensiones de la escala de capacidad de aprendizaje organizativo

	F6	F7	F8	F9	F10
F6	1				
F7	0,629	1			
F8	0,593	0,752	1		
F9	0,790	0,688	0,722	1	
F10	0,555	0,591	0,575	0,649	1

Todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos ($p < 0,01$)

El siguiente método a considerar (Chiva et al., 2007; Gatignon et al., 2002) para medir la validez discriminante de una escala es el de analizar dos a dos las dimensiones de cada escala. Si rechazamos la hipótesis de que forman un único concepto podemos considerar que las dos dimensiones son diferentes (Escrig, 2001). Utilizaremos el Análisis Factorial Confirmatorio tomando dos a dos cada una de las dimensiones, y posteriormente estimaremos otro modelo fijando a uno la correlación entre estas dimensiones. Una diferencia estadísticamente significativa nos hará concluir que existe validez discriminante. En la Tabla 7.18 podemos observar que el modelo ajusta mejor donde la correlación es diferente de la unidad, por lo que se confirma que son constructos diferentes (Gatignon et al., 2002).

Tabla 7.16. Correlación, grados de libertad, chi-cuadrado y p-valor de las dimensiones del Liderazgo Transformacional

	Experimentación				Asunción de Riesgo				Interacción con el Entorno				Diálogo			
	\emptyset	d.f.	χ^2	p	\emptyset	d.f.	χ^2	p	\emptyset	d.f.	χ^2	p	\emptyset	d.f.	χ^2	p
Asunción de Riesgo	0,635	1	0,350	0,852												
	1	2	5,85	0,046												
Interacción con el Entorno	0,593	4	4,09	0,394	0,750	4	1,814	0,770								
	1	5	14,54	0,013	1	5	11,072	0,049								
Diálogo	0,791	8	11,940	0,153	0,690	8	5,894	0,659	0,723	13	14,770	0,322				
	1	9	15,856	0,069	1	9	27,718	0,001	1	14	31,599	0,005				
Toma de Decisiones Participativa	0,557	4	6,660	0,155	0,592	4	3,716	0,446	0,576	8	10,800	0,213	0,650	13	24,409	0,029
	1	5	26,048	0,000	1	5	28,805	0,000	1	9	33,915	0,000	1	14	42,797	0,000

7.2.3.- LA ESCALA DE MEDIDA DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

La Felicidad en el Trabajo se medirá a través de tres escalas de medida validadas, pero que al comprobar de nuevo nos permitirá trabajar con el máximo rigor. La escala de medida de Schaufeli et al. (2002), que medirá el Compromiso Individual, está compuesta por diecisiete ítems que dan lugar a tres dimensiones: Vigor (seis ítems), Dedicación (cinco ítems) y Absorción (seis ítems). Las respuestas se reflejan en una escala Likert 1-6. La segunda escala medirá la Satisfacción Laboral. Para ello utilizaremos la escala desarrollada por Schriesheim y Tsui (1980), compuesta por seis ítems, cada uno de ellos con siete posibles respuestas en una escala Likert. El Compromiso Organizativo Afectivo se medirá a través de la escala de

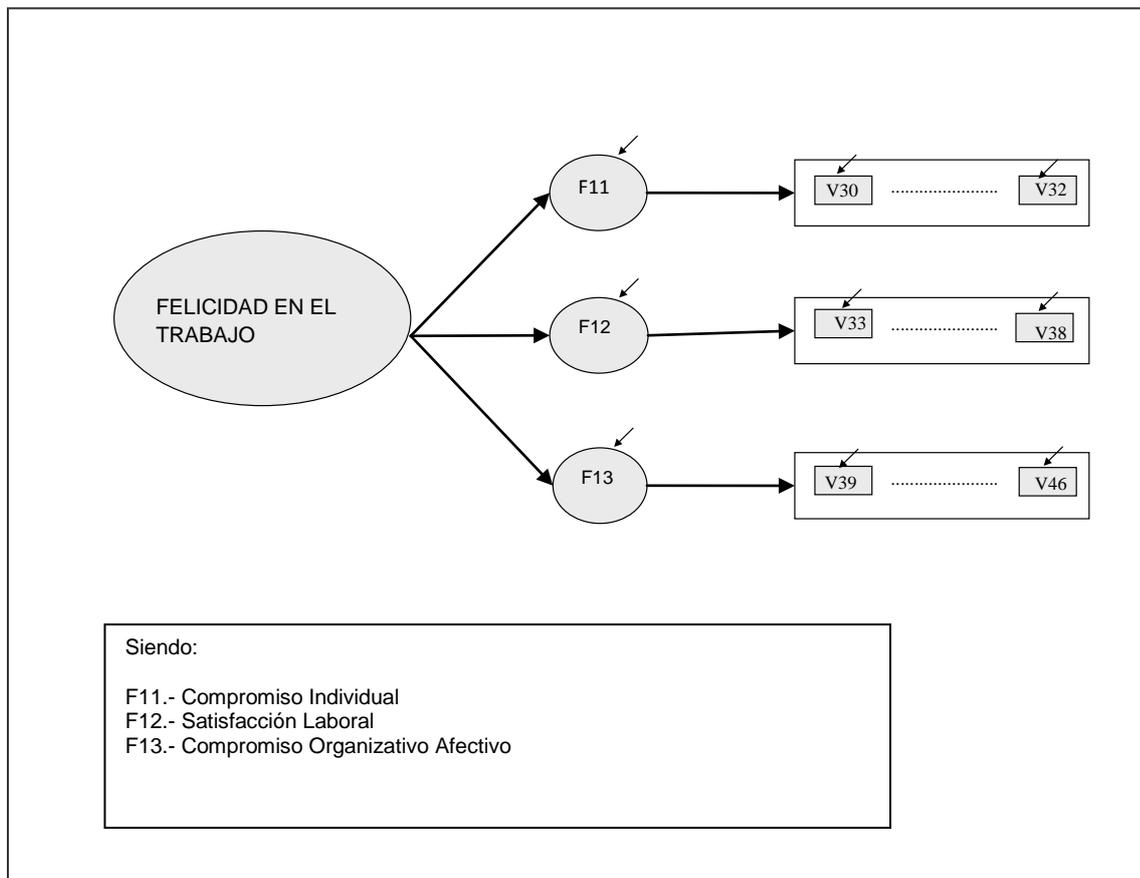
Allen y Meyer (1990), formada por ocho ítems, cada uno con respuestas en una escala Likert 1-7.

7.2.3.1.- La dimensionalidad del constructo felicidad en el trabajo

El análisis de la dimensionalidad nos permitirá comprobar a través del análisis factorial confirmatorio si la estructura factorial propuesta es correcta, observando el ajuste del modelo factorial de segundo orden.

En la figura 6.3 se presenta en un diagrama la dimensionalidad de la felicidad en el trabajo.

Figura 7.3. Dimensiones de la felicidad en el trabajo



En la Tabla 7.19 se muestran los estimadores estandarizados de los parámetros del modelo:

Tabla 7.17. Cargas factoriales estandarizadas y errores de medida y perturbaciones del modelo

Medida	F11	F12	F13	LT	Errores y perturb.
V30	0,971 (1)				0,241
V31	0,978				0,209
V32	0,968				0,252
V33		0,930 (1)			0,369
V34		0,942			0,334
V35		0,958			0,286
V36		0,967			0,256
V37		0,970			0,242
V38		0,969			0,246
V39			0,955 (1)		0,296
V40			0,934		0,359
V41			0,940		0,341
V42			0,944		0,331
V43			0,952		0,305
V44			0,967		0,255
V45			0,962		0,271
V46			0,979		0,202
F11				0,945 (1)	0,327
F12				0,977	0,213
F13				0,964	0,267

(1) El parámetro ha sido igualado a la unidad para fijar la escala de la variable latente. Todos los parámetros estimados son estadísticamente significativos al 95% ($t \geq 1,96$).

Tabla 7.18. Valores de ajuste del modelo factorial de segundo orden de Felicidad en el Trabajo

Mod.	Satorra-Bentler χ^2	g.l.	p-valor	BBNFI	CFI	RMSEA	NC	(= $\chi^2 / g.l.$)
LT	141,632	116	0,053	0,981	0,997	0,036	1,221	

En la Tabla 6.19 observamos como todas las cargas factoriales son suficientemente elevadas y significativas. En la tabla 6.20 se puede apreciar el ajuste correcto del modelo factorial de segundo orden Felicidad en el Trabajo. El estadístico chi-cuadrado presenta un valor p-valor superior al nivel de significación de 0,05, y el resto de indicadores indican la unidimensionalidad del constructo: el valor del indicador BBNFI es superior a 0,90, el CFI está muy próximo a la unidad, el chi-cuadrado normado tiene un valor inferior a cuatro (ver valores de referencia en Tabla 5.5) y el indicador RMSEA está próximo a cero.

7.2.3.2.- La fiabilidad de la escala Felicidad en el Trabajo

En la siguiente tabla (tabla 7.21) podemos observar los valores de la R^2 , los cuales superan en todos los casos el valor de 0,50, por lo que los datos de la fiabilidad individual son satisfactorios.

La fiabilidad compuesta de cada factor ofrece niveles excelentes, todos por encima de 0,7, lo cual quiere decir que cada conjunto de ítems explica una parte de la variación del factor mucho más grande que la explicada por el error de medida.

Tabla 7.19. Fiabilidad de los factores de la felicidad en el trabajo

Modelo	Fiabilidad Compuesta	R ² DE LOS INDICADORES							
		V30	V31	V32					
F11	0,986	0,942	0,956	0,937					
F12	0,994	0,864	0,888	0,918	0,934	0,941	0,939		
F13	0,960	0,912	0,871	0,884	0,890	0,907	0,935	0,926	0,959

7.2.3.3.- La validez del contenido de la escala Felicidad en el Trabajo

La literatura ya ha utilizado previamente las escalas que miden la Felicidad en el Trabajo, a pesar de lo cual volvemos a validar para dotar a este trabajo de máxima robustez. El detalle de las escalas está detallado en el apartado 6.1.3. En este trabajo se han utilizado las escalas originales de Schaufeli et al. (2002), Schriesheim y Tsui (1980) y Allen y Meyer (1990) sin realizar ningún cambio o adaptación, por lo que podemos decir que su contenido es válido.

7.2.3.4.- La validez convergente de la escala Felicidad en el Trabajo

Para comprobar la validez convergente nos centraremos en comprobar si la medida utilizada tiene una alta correlación con otras que valoran el mismo concepto (Camisón, 1999). Estudiaremos la validez convergente a través del índice de Bentler-Bonet (Bentler y Bonet, 1980), del

valor de las cargas factoriales y de los valores t (Bollen , 1989). Un valor del índice BBNFI superior a 0,9, valores de las cargas factoriales mayores que 0,4 (Hair et al., 2006) y valores de t superiores a 1,96 (Anderson y Gerbing, 1982) nos permitirán afirmar que el modelo supera la validez convergente. En las tablas 6.19 y 6.20 encontramos que se cumplen todas estas condiciones.

7.2.3.5.- La validez discriminante de la escala Felicidad en el Trabajo

A través de la validez discriminante podremos comprobar en qué grado dos medidas desarrolladas para medir conceptos similares están relacionadas, de forma que nos permitirá asegurar que la escala mide aquello que queremos medir y no otros conceptos. La validez discriminante nos permitirá ratificar que cada dimensión de la Felicidad en el Trabajo mide aspectos distintos del constructo. Para comprobarlo estudiaremos las correlaciones entre las diferentes dimensiones Luque (1997). Comprobando que los coeficientes de correlación son menores o iguales a 0,90 podremos afirmar que existe validez discriminante. En nuestro caso, como puede observarse en la Tabla 6.22, todas las correlaciones entre las dimensiones de la Felicidad en el Trabajo son inferiores a 0,90 excepto la última, aunque supera muy ligeramente el valor de 0,90, por lo que puede afirmarse que cada dimensión del constructo está midiendo aspectos diferentes de éste, tal y como seguiremos comprobando más adelante

Tabla 7.20. Correlaciones entre las dimensiones de la escala de Felicidad en el Trabajo

	F11	F12	F13
F11	1		
F12	0,897	1	
F13	0,865	0,905	1

Todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos ($p < 0,01$)

Como comprobación final podemos utilizar el método de validación discriminante de investigaciones como la de Chiva et al. (2007) o Gatignon et al., (2002). Estos autores analizan dos a dos las dimensiones de cada escala, de forma que puede afirmarse que ambas dimensiones son diferentes si puede rechazarse la hipótesis de que forman uno solo (Escrig, 2001). Utilizaremos el Análisis Factorial Confirmatorio como herramienta de comprobación, estimando posteriormente otro modelo en el que se fije a la unidad la correlación entre las dimensiones de la Felicidad en el Trabajo. Si el resultado es una diferencia estadísticamente significativa, podemos afirmar que existe validez discriminante. Como puede observarse en la Tabla 7.24, el modelo donde la correlación es diferente de la unidad ajusta claramente mejor para cada par de constructos, de forma que se confirma que son constructos diferentes (Gatignon et al., 2002).

Tabla 7.21. Correlación, grados de libertad, chi-cuadrado y p-valor de las dimensiones de la Felicidad en el Trabajo

	Compromiso Individual				Satisfacción Laboral			
	Ø	d.f.	χ ²	p	Ø	d.f.	χ ²	p
Satisfacción Laboral	0,924	26	33,68	0,143				
	1	27	43,80	0,021				
Compromiso Organizativo Afectivo	0,919	43	50,40	0,200	0,942	76	104,23	0,017
	1	44	63,65	0,017	1	77	105,93	0,016

7.3.- COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DEL MODELO

7.3.1.- COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS 1: MEDICIÓN DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

La primera hipótesis de nuestro trabajo es:

Hipótesis 1: La felicidad en el trabajo es la variable latente que se compone de las variables compromiso individual, satisfacción laboral y compromiso organizativo afectivo.

En el apartado 7.2.3, hemos podido comprobar que la escala de medida de la felicidad en el trabajo, compuesta por los constructos compromiso individual, satisfacción laboral y compromiso organizativo afectivo, cumple las propiedades de dimensionalidad, fiabilidad, validez de contenido, validez convergente y validez discriminante. Por tanto podemos afirmar que la Hipótesis 1 se cumple.

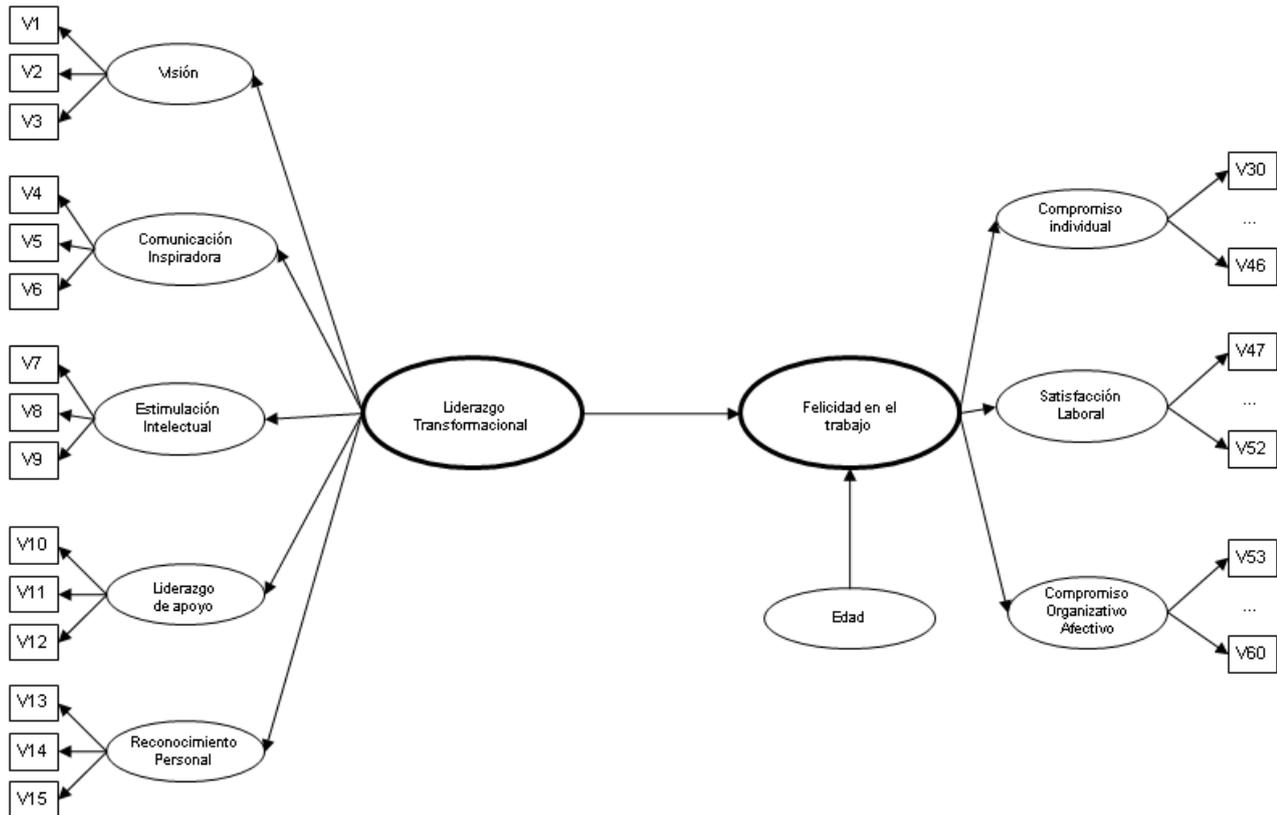
7.3.2.- COMPROBACIÓN DEL EFECTO DIRECTO Y DEL EFECTO MEDIADOR DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA RELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

En este apartado comprobaremos las hipótesis segunda y tercera. Para ello analizaremos dos modelos (figuras 7.4 y 7.5) siguiendo el enfoque de Tippins y Sohi (2003): un modelo directo que estudia la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo, y el mismo pero considerando la mediación de la capacidad de aprendizaje organizativo. El contraste de nuestras hipótesis comienza estimando el modelo de efecto directo entre liderazgo transformacional y felicidad en el trabajo. Es necesario comprobar si existe una relación significativa entre estas variables, ya que de lo contrario no podría existir un efecto mediador (Hair et al., 2006).

7.3.2.1.- Comprobación del efecto directo del liderazgo transformacional sobre la felicidad en el trabajo

El modelo de efecto directo con la variable de control “edad” se representa en la figura 7.4. El primer análisis de los resultados (tabla 7.22 y tabla 7.23) nos permite observar que la variable de control “edad” no es significativa, pues el valor t es inferior a 1,96. Por tanto, volveremos a estimar el modelo excluyendo esta variable. En la figura 7.6 se representa el modelo directo con los resultados obtenidos sin la variable de control. Los resultados de la estimación se encuentran en las tablas 7.24 y 7.25.

Figura 7.4. Modelo de relación directo entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo, considerando la edad como variable de control



En la nueva estimación, sin considerar al variable de control, observamos que en el modelo de efecto directo todos los parámetros estimados son significativos con $t \geq 1,96$, el valor RMSEA es de 0,043, inferior al límite establecido de 0,08, con un índice BBNFI , BBNNFI y CFI superiores a 0,90 y el índice chi-cuadrado normado tiene un valor de 1,30 (dentro de los valores recomendados). Aunque el p-valor sea inferior a 0,05, podemos concluir que el ajuste del modelo estructural es sobradamente

aceptable para el modelo de efecto directo. Recordamos que la hipótesis 2 es la siguiente:

Hipótesis 2: El liderazgo transformacional está relacionado positivamente con la felicidad en el trabajo.

Podemos afirmar que la Hipótesis 2 es cierta, es decir, que el liderazgo transformacional tiene una relación directa y positiva sobre la felicidad en el trabajo. El siguiente paso es comprobar la hipótesis 3 y confirmar si la capacidad de aprendizaje organizativo ejerce algún efecto en esa relación.

7.3.2.2.- Comprobación del efecto mediador de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo

Consideraremos que la capacidad de aprendizaje organizativo ejerce un efecto mediador en la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo si (Tippins y Sohi, 2003):

- a) Se explica más varianza de la felicidad en el trabajo en el modelo con la variable mediadora
- b) La relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo es significativa
- c) En el modelo de medición parcial desaparece o disminuye considerablemente la relación significativa entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo
- d) Se da una relación significativa entre la capacidad de aprendizaje organizativo y la felicidad en el trabajo.

Con estas condiciones se podría concluir que la variable mediadora explica en parte el efecto de la variable dependiente sobre la independiente.

Seguindo a Hair et al. (2006), cuando el efecto directo no es significativo en el modelo de mediación se debe a que estamos ante un efecto de mediación total. Como se ha comentado en el apartado anterior, primero se realizó un primer análisis considerando la variable de control “edad” que mostró que esta variable de control no es significativa (tablas 7.22 y 7.23), por lo que pasamos a analizar los datos de las tablas 7.24 y 7.25.

Figura 7.5. Modelo de mediación. Efecto mediador de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo, considerando la edad como variable de control



Tabla 7.22. Resultados del modelo de efecto directo y del modelo de mediación parcial considerando la variable de control “edad”

Parámetro	Modelo de efecto directo	Modelo de mediación parcial
Hipótesis		
LT -> FT	0,251 (2,935)	0,058 (0,696)
LT -> CAO	--	0,366 (3,903)
CAO -> FT	--	0,531 (5,804)
Variable de Control		
Edad -> Felicidad en el Trabajo	0,0719 (0,265)	0,0919 (0,682)
Modelo de Medida		
Liderazgo Transformacional -> Visión	0,851 (1)	0,850 (1)
Liderazgo Transformacional -> Estimulación Intelectual	0,949	0,949 (15,915)
Liderazgo Transformacional -> Comunicación Inspiradora	0,929	0,931 (15,361)
Liderazgo Transformacional -> Liderazgo de Apoyo	0,853	0,852 (14,176)
Liderazgo Transformacional -> Reconocimiento personal	0,834	0,833 (14,634)
Liderazgo Transformacional -> V1	0,933	0,933 (1)
Liderazgo Transformacional -> V2	0,987	0,987 (33,847)
Liderazgo Transformacional -> V3	0,929	0,928 (27,866)
Liderazgo Transformacional -> V4	0,960	0,960 (1)
Liderazgo Transformacional -> V5	0,967	0,967 (37,127)
Liderazgo Transformacional -> V6	0,968	0,968 (48,124)
Liderazgo Transformacional -> V7	0,949	0,950 (1)
Liderazgo Transformacional -> V8	0,977	0,977 (36,682)
Liderazgo Transformacional -> V9	0,980	0,980 (40,410)
Liderazgo Transformacional -> V10	0,969	0,969 (1)
Liderazgo Transformacional -> V11	0,974	0,974 (40,936)
Liderazgo Transformacional -> V12	0,976	0,976 (55,595)
Liderazgo Transformacional -> V13	0,980	0,980 (1)
Liderazgo Transformacional -> V14	0,971	0,971 (42,946)
Liderazgo Transformacional -> V15	0,989	0,989 (72,733)

(1) El valor se ha fijado a 1 para fijar la escala de la variable latente

Parámetro	Modelo de efecto directo	Modelo de mediación parcial
CAO -> Experimentación		0,824 (1)
CAO -> Asunción de Riesgos		0,792 (12,629)
CAO -> Interacción con el Entorno		0,798 (11,340)
CAO -> Diálogo		0,914 (15,848)
CAO -> Toma de Decisiones Participativa		0,717 (12,900)
Experimentación -> V16		0,975 (1)
Experimentación -> V17		0,986 (41,354)
Asunción de Riesgos -> V18		0,977 (1)
Asunción de Riesgos -> V19		0,956 (30,221)
Interacción con el Entorno -> V20		0,861 (1)
Interacción con el Entorno -> V21		0,956 (21,938)
Interacción con el Entorno -> V22		0,861 (21,893)
Diálogo -> V23		0,933 (1)
Diálogo -> V24		0,940 (28,481)
Diálogo -> V25		0,966 (29,655)
Diálogo -> V26		0,965 (30,485)
Toma de Decisiones Participativa -> V27		0,956 (1)
Toma de Decisiones Participativa -> V28		0,979 (30,058)
Toma de Decisiones Participativa -> V29		0,979 (31,450)
FT -> Compromiso Individual	0,945	0,947 (1)
FT -> Satisfacción Laboral	0,978	0,977 (28,133)
FT -> Compromiso Organizativo Afectivo	0,963	0,962 (26,749)
Compromiso Individual -> V30	0,971	0,971 (1)
Compromiso Individual -> V31	0,978	0,978 (51,804)
Compromiso Individual -> V32	0,968	0,968 (49,057)
Satisfacción Laboral -> V33	0,930	0,930 (1)
Satisfacción Laboral -> V34	0,942	0,942 (32,362)
Satisfacción Laboral -> V35	0,958	0,958 (34,631)
Satisfacción Laboral -> V36	0,967	0,967 (41,782)
Satisfacción Laboral -> V37	0,970	0,970 (40,948)
Satisfacción Laboral -> V38	0,969	0,969 (39,750)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V39	0,955	0,955 (1)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V40	0,934	0,934 (35,489)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V41	0,940	0,940 (37,516)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V42	0,944	0,944 (40,217)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V43	0,952	0,952 (39,340)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V44	0,967	0,967 (45,371)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V45	0,952	0,962 (51,277)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V46	0,979	0,979 (50,248)

Tabla 7.23. Bondad de ajuste del modelo directo y del modelo de mediación

Bondad del ajuste	Modelo directo	Modelo de mediación
S-B χ^2	627,96	1335,77
Grados de libertad	484	1016
χ^2 /Grados de libertad	1,297	1,315
p-valor	<0,01	<0,01
BBNFI	0,944	0,910
BBNNFI	0,985	0,975
CFI	0,987	0,977
RMSEA	0,042	0,044

En la nueva estimación, sin considerar al variable de control, observamos que en el modelo de efecto directo todos los parámetros estimados son significativos con $t \geq 1,96$, (tabla 7.24), el valor RMSEA (tabla 7.25) es de 0,043, inferior al límite establecido de 0,08, con un índice BBNFI, BBNNFI y CFI superiores a 0,90 y el índice chi-cuadrado normado tiene un valor de 1,30 (dentro de los valores recomendados). Aunque el p-valor sea inferior a 0,05, podemos concluir que el ajuste del modelo estructural es sobradamente aceptable.

El modelo de mediación presenta también un p-valor inferior a 0,05, sin embargo el RMSEA es muy reducido y los índices BBNFI, BBNNFI y CFI superan el umbral de 0,90, presentando el chi-cuadrado normado un excelente valor de 1,323. Por tanto, podemos afirmar que el modelo de mediación ajusta perfectamente.

En cuanto a la interpretación de los resultados, y siguiendo a Tippins y Sohi (2003), vamos a comprobar si se cumplen los requisitos necesarios para justificar el papel mediador de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo:

- a) En la tabla 7.26 podemos observar las ecuaciones estructurales del modelo junto con los valores del R^2 de las ecuaciones. Estos datos nos indican que el modelo de mediación (0,309) explica una mayor proporción de la varianza de la felicidad en el trabajo que el modelo de efecto directo (0,065).
- b) Existe un efecto directo y positivo entre liderazgo transformacional y capacidad de aprendizaje organizativo ($\beta_2 = 0,366$, $t=5,794$, $p<0,01$).
- c) En el modelo de mediación desaparece la relación significativa entre liderazgo transformacional y felicidad en el trabajo. Mientras que el modelo directo presenta una relación directa y significativa entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo ($\alpha=0,373$, $t=2,968$, $p<0,01$), en el modelo de mediación el efecto directo es no significativo ($\beta_1= 0,061$ $t=0,727$).
- d) Además, observamos una relación directa entre capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el trabajo ($\beta_3 = 0,531$, $t=3,903$).

Tabla 7.24. Resultados del modelo de efecto directo y del modelo de mediación parcial sin considerar la variable de control

Parámetro	Modelo de efecto directo	Modelo de mediación parcial
Hipótesis		
LT -> FT	0,373 (2,968)	0,061 (0,727)
LT -> CAO	--	0,366 (5,794)
CAO -> FT	--	0,531 (3,903)
Modelo de Medida		
Liderazgo Transformacional -> Visión	0,851 (1)	0,850 (1)
Liderazgo Transformacional -> Estimulación Intelectual	0,949	0,949 (15,915)
Liderazgo Transformacional -> Comunicación Inspiradora	0,929	0,931 (15,361)
Liderazgo Transformacional -> Liderazgo de apoyo	0,853	0,852 (14,176)
Liderazgo Transformacional -> Reconocimiento personal	0,834	0,833 (14,634)
Liderazgo Transformacional -> V1	0,933	0,933 (1)
Liderazgo Transformacional -> V2	0,987	0,987 (33,847)
Liderazgo Transformacional -> V3	0,929	0,928 (27,866)
Liderazgo Transformacional -> V4	0,960	0,960 (1)
Liderazgo Transformacional -> V5	0,967	0,967 (37,127)
Liderazgo Transformacional -> V6	0,968	0,968 (48,124)
Liderazgo Transformacional -> V7	0,949	0,950 (1)
Liderazgo Transformacional -> V8	0,977	0,977 (36,682)
Liderazgo Transformacional -> V9	0,980	0,980 (40,410)
Liderazgo Transformacional -> V10	0,969	0,969 (1)
Liderazgo Transformacional -> V11	0,974	0,974 (40,936)
Liderazgo Transformacional -> V12	0,976	0,976 (55,595)
Liderazgo Transformacional -> V13	0,980	0,980 (1)
Liderazgo Transformacional -> V14	0,971	0,971 (42,946)
Liderazgo Transformacional -> V15	0,989	0,989 (72,733)

(2) El valor se ha fijado a 1 para fijar la escala de la variable latente

Parámetro	Modelo de efecto	Modelo de mediación
	directo	parcial
CAO -> Experimentación		0,824 (1)
CAO -> Asunción de Riesgos		0,792 (12,629)
CAO -> Interacción con el Entorno		0,798 (11,340)
CAO -> Diálogo		0,914 (15,848)
CAO -> Toma de Decisiones Participativa		0,717 (12,900)
Experimentación -> V16		0,975 (1)
Experimentación -> V17		0,986 (41,354)
Asunción de Riesgos -> V18		0,977 (1)
Asunción de Riesgos -> V19		0,956 (30,221)
Interacción con el Entorno -> V20		0,861 (1)
Interacción con el Entorno -> V21		0,956 (21,938)
Interacción con el Entorno -> V22		0,861 (21,893)
Diálogo -> V23		0,933 (1)
Diálogo -> V24		0,940 (28,481)
Diálogo -> V25		0,966 (29,655)
Diálogo -> V26		0,965 (30,485)
Toma de Decisiones Participativa -> V27		0,956 (1)
Toma de Decisiones Participativa -> V28		0,979 (30,058)
Toma de Decisiones Participativa -> V29		0,979 (31,450)
FT -> Compromiso Individual	0,945	0,947 (1)
FT -> Satisfacción Laboral	0,978	0,977 (28,133)
FT -> Compromiso Organizativo Afectivo	0,963	0,962 (26,749)
Compromiso Individual -> V30	0,971	0,971 (1)
Compromiso Individual -> V31	0,978	0,978 (51,804)
Compromiso Individual -> V32	0,968	0,968 (49,057)
Satisfacción Laboral -> V33	0,930	0,930 (1)
Satisfacción Laboral -> V34	0,942	0,942 (32,362)
Satisfacción Laboral -> V35	0,958	0,958 (34,631)
Satisfacción Laboral -> V36	0,967	0,967 (41,782)
Satisfacción Laboral -> V37	0,970	0,970 (40,948)
Satisfacción Laboral -> V38	0,969	0,969 (39,750)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V39	0,955	0,955 (1)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V40	0,934	0,934 (35,489)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V41	0,940	0,940 (37,516)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V42	0,944	0,944 (40,217)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V43	0,952	0,952 (39,340)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V44	0,967	0,967 (45,371)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V45	0,952	0,962 (51,277)
Compromiso Organizativo Afectivo -> V46	0,979	0,979 (50,248)

Tabla 7.25. Bondad de ajuste del modelo directo y del modelo de mediación

Bondad del ajuste	Modelo directo	Modelo de mediación
S-B χ^2	593,21	1.287,457
Grados de libertad	455	973
χ^2 /Grados de libertad	1,303	1,323
p-valor	<0,01	<0,01
BBNFI	0,947	0,912
BBNNFI	0,986	0,976
CFI	0,987	0,977
RMSEA	0,043	0,044

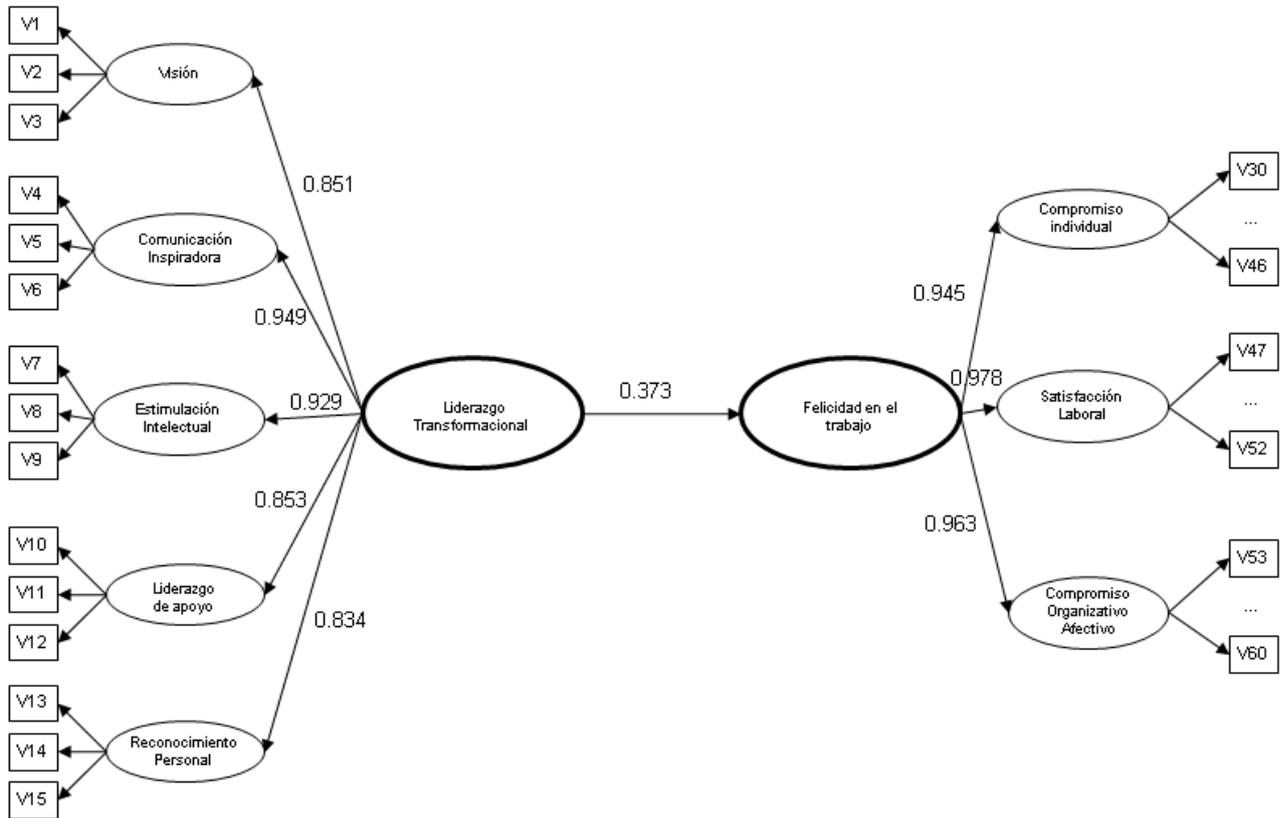
En las figuras 7.6 y 7.7 se presentan los modelos de efecto directo y de mediación con sus respectivas cargas factoriales. Debido al número de variables utilizadas y por razones de espacio no se han trasladado al gráfico el resto de valores.

En conclusión, la capacidad de aprendizaje organizativo ejerce un efecto mediador entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo, lo cual implica que se cumple nuestra segunda hipótesis. Será necesario, por tanto, considerar de forma especial las dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo en el estudio de la influencia del liderazgo transformacional sobre la felicidad en el trabajo, ya que de lo contrario no podremos explicar adecuadamente esta relación.

Tabla 7.26. Verificación a través de ecuaciones estructurales del cumplimiento del efecto mediador de la Capacidad de Aprendizaje Organizativo en la relación entre Liderazgo Transformacional y Felicidad en el Trabajo

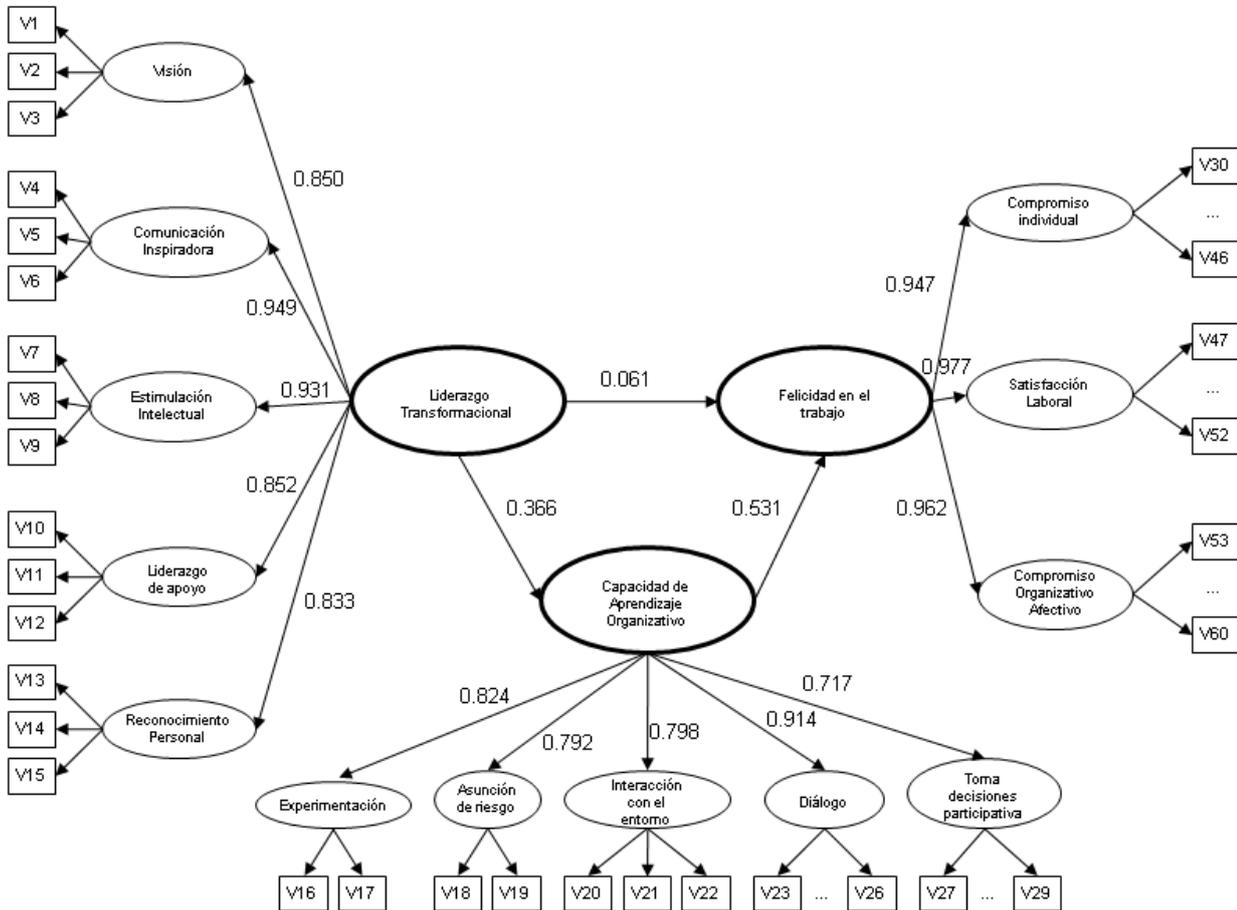
Ecuación estructural	R²
Modelo directo	
$FT=0,255*LT$ (t=2,968)	0,065
Modelo de efecto parcial	
$FT=0,089*LT+0,622*CAO$ (t=0,727) (t=5,794)	0,309
$CAO=0,459*LT$ (t=3,903)	0,134

Figura 7.6. Resultados del modelo de efecto directo



Bondad del ajuste	Modelo directo
S-B χ^2	593,21
Grados de libertad	455
χ^2 /Grados de libertad	1,303
p-valor	<0,01
BBNFI	0,947
BBNNFI	0,986
CFI	0,987
RMSEA	0,043

Figura 7.7. Resultados del modelo de mediación



Bondad del ajuste	Modelo de mediación
S-B χ^2	1.287,457
Grados de libertad	973
χ^2 /Grados de libertad	1,323
p-valor	<0,01
BBNFI	0,912
BBNNFI	0,976
CFI	0,977
RMSEA	0,044

CAPÍTULO 8.- CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones que pueden extraerse de los resultados obtenidos en el estudio empírico. En primer lugar comentaremos las conclusiones derivadas de los resultados de las hipótesis propuestas en el trabajo. En segundo lugar queremos valorar la comprobación psicométrica realizada para las escalas de medida, para continuar con las implicaciones académicas y prácticas y finalizar con una reflexión sobre las limitaciones que presenta este estudio, así como presentando posibles futuras líneas de investigación que pueden abrirse a partir de este trabajo, el cual pensamos que puede aportar ideas muy sugerentes para el área de organización de empresas.

Estamos convencidos que la felicidad es el aspecto fundamental que todos pretendemos lograr en nuestras vidas, y en este estudio hemos conseguido medirla y conocer mejor cómo lograrla en nuestro entorno laboral. En nuestro trabajo ha quedado patente la importancia que tiene el estilo de liderazgo y la oportunidad de aprender en nuestro puesto de trabajo para conseguir ser más felices. Siguiendo a Gavin y Mason (2004): “para llegar a ser felices es condición necesaria que seamos felices en nuestro trabajo”. No hay duda de la importancia práctica que tendría investigar modelos que mejoren la productividad o el resultado financiero, pero ¿para qué queremos ganar más dinero si no vamos a poder disfrutarlo?, ¿de qué serviría tener el mejor ratio de eficiencia si vamos a abandonar por completo la posibilidad de vivir?. Partiendo de la perspectiva del comportamiento organizativo positivo de Luthans, y continuando el debate estudios previos de gran relevancia acerca del bienestar individual o la satisfacción laboral (Bateman et al, 1983; Glisson, 1988; Judge et al, 1994; Diener et. al, 1999; Chiva y Alegre 2008), hemos recopilado los principales constructos relacionados con el bienestar individual en el trabajo, hemos revisado la literatura en todos sus niveles y hemos concluido que hacía falta avanzar en los antecedentes del bienestar individual en el trabajo, así como una medición más amplia de éste que ha dado lugar a un nuevo constructo: la felicidad en el trabajo.

Siguiendo a Fisher, las características que debe poseer toda organización para mejorar la felicidad en el trabajo son:

- Una cultura organizativa saludable, respetuosa y de apoyo
- Un **liderazgo competente** a todos los niveles
- Un trato justo, seguridad y reconocimiento
- Un diseño de los puestos de trabajo para que sean interesantes, retadores, autónomos y con feedback
- Facilitar el desarrollo de habilidades para mejorar las competencias y permitir el crecimiento personal
- Selección de las personas para que se ajusten bien a la organización y al puesto
- Refuerzo del ajuste a través de entrevistas de trabajo realistas y prácticas de socialización.
- Reducción de molestias e incremento de la puesta en práctica de mejoras.
- Persuasión a los empleados para que no acepten entornos laborales por debajo de lo ideal
- Puesta en práctica prácticas de trabajo de alto rendimiento

Las principales causas de la felicidad en las organizaciones, por tanto, tienen relación con las características de la organización, del trabajo, del **supervisor**, y otros aspectos del entorno, y en consecuencia **el liderazgo y el aprendizaje** podrían intervenir en la explicación de la felicidad laboral. Estudios previos de Daugherty et al. (1998) o Viser et al. (2003) relacionan el estilo de liderazgo con la satisfacción laboral, de forma que malos estilos de

liderazgo (falta de respeto, ausencia de liderazgo) dan lugar a una menor satisfacción, y aportan una posible relación del aprendizaje organizativo con variables próximas al bienestar individual (motivación, satisfacción laboral...). Con todo ello, creamos un modelo global que relacione el liderazgo transformacional, el aprendizaje organizativo y la felicidad en el trabajo, del que se desprenden importantes conclusiones que facilitarán el avance en el estudio de la felicidad en el trabajo. A continuación analizamos las conclusiones relativas a la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo.

8.1.- CONCLUSIONES SOBRE LAS ESCALAS DE MEDIDA

8.1.1.- CONCLUSIONES SOBRE LAS ESCALAS DE MEDIDA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Este trabajo pretende aportar mayores fundamentos empíricos para la medición de los constructos liderazgo transformacional y capacidad de aprendizaje organizativo así como crear una nueva medición para la felicidad en el trabajo. Las escalas de medida subjetivas y los modelos de ecuaciones estructurales han dado buenos resultados en el área de Organización de Empresas, además de tener una importante tradición en otras áreas de conocimiento como el Marketing, la Sociología o la Psicología. La metodología de los modelos de ecuaciones estructurales basada en información de escalas de medida permite evaluar el error de medida de las escalas, cuestión relevante de cara a la interpretación de los resultados.

La escala que mide el liderazgo transformacional, desarrollada y validada por Rafferty y Griffin (2004), nunca se había utilizado en un contexto sanitario entre médicos especialistas, es decir, en un entorno intensivo en conocimiento. A través de esta investigación, hemos podido validar la escala

y comprobar que es válida en contextos intensivos en conocimiento, lo cual es una nueva aportación al debate abierto.

La medición de la capacidad de aprendizaje organizativo se ha realizado siguiendo la escala de Chiva et al. (2007) y Chiva y Alegre (2009). Esta escala fue validada por los autores en el sector cerámico, y en nuestro estudio aportamos evidencia de su validez en otro sector, el de servicios, concretamente el de los servicios sanitarios en los hospitales públicos españoles.

8.1.2.- CONCLUSIONES SOBRE LA ESCALA DE MEDIDA DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

Hasta la fecha la felicidad en las organizaciones ha sido un concepto poco tratado por la investigación académica, aunque sí se han estudiado numerosas variables que tienen relación con la felicidad. La más conocida hasta hora es la satisfacción laboral, estudiada tanto como variable dependiente e independiente. Otros conceptos que han ido apareciendo en la literatura se refieren a actitudes positivas o experiencias positivas en el trabajo.

El conjunto de medidas relacionadas con la felicidad en el trabajo suele componerse de una parte hedónica, de medición de las emociones placenteras, y en algunos casos también se compone de aspectos eudaimónicos, relacionados con el aprendizaje, el crecimiento personal, la autonomía, etc. Una de las medidas más conocidas es el bienestar subjetivo, un concepto amplio compuesto de aspectos emocionales y juicios sobre la satisfacción con la vida en general. El bienestar subjetivo es un concepto inicialmente relacionado con la felicidad que ha dado paso a otros conceptos y que necesita ser estudiado mejor (Diener, 2000). La medida más conocida en relación con la felicidad laboral es la satisfacción laboral, definida por Locke (1976) como un estado emocional positivo resultado de la evaluación

del propio trabajo y Cranny et al. (1992) la definieron como “la reacción afectiva del empleado frente a un trabajo basándose en la comparación entre los resultados actuales y los resultados deseados”. En cuanto a las medidas que hasta ahora se han considerado para la satisfacción laboral, expuestas en el apartado 1.4.3, éstas van desde la medición global de la satisfacción con el trabajo hasta aspectos como el salario, la supervisión, la promoción y el tipo de trabajo realizado. Algunos investigadores han sugerido que las medidas han de ser diferentes según se pretenda medir la satisfacción afectiva o cognitiva (Moorman, 1993). La satisfacción afectiva se refiere a las emociones positivas que transmite el trabajo y se centra en si el trabajo nos evoca sentimientos positivos. La satisfacción cognitiva se refiere a evaluaciones lógicas y racionales del trabajo, como las condiciones, oportunidades y resultados (Moorman, 1993). En este trabajo se utiliza la escala desarrollada por Schriesheim y Tsui (1980), (Tsui et al., 1992), la cual recoge aspectos cognitivos, afectivos, medidas específicas de las características laborales y una valoración global de la **satisfacción laboral**. Se trata de una escala validada en revistas científicas de relevancia (Tsui et al., 1992, Cohen, 1997) con seis ítems.

Otro de los conceptos referentes relacionados con la felicidad en el trabajo es el **compromiso organizativo** (organizational commitment). Éste es un concepto de gran relevancia para los investigadores que han buscado aumentar las variables retención y resultado organizativo. Puede definirse como el grado en el que el empleado se identifica y se implica con la organización. Se caracteriza por la aceptación de los valores y objetivos de la organización por parte del empleado, el deseo de entregarse con esfuerzo por la organización y un gran deseo de mantenerse como miembro de ésta (Porter et al., 1974). Lo cierto es que en las últimas décadas ha sido intensamente estudiado por sus implicaciones positivas en el resultado empresarial (Mathieu y Zajac, 1990; Pittinsky y Shih, 2004). Presenta relevancia sólo cuando mide el compromiso con la empresa basado en la coincidencia con sus valores y objetivos. Las medidas más relevantes

utilizadas hasta ahora han sido el OCQ (Organizational Commitment Questionnaire, Mowday et al., 1979), bastante relacionada con aspectos afectivos del compromiso en las organizaciones, y la escala de Allen y Meyer (1991) que recoge aspectos afectivos y normativos del compromiso organizativo.

Implicación laboral (involvement): Se refiere un grado de implicación laboral tal que el trabajo forma parte crucial de la vida de una persona. Tiene un sentido opuesto a la alienación laboral. Los estudios realizados hasta ahora asocian implicación laboral con resultados organizativos positivos. Una persona con un alto nivel de implicación laboral se supone que está satisfecha y entregada a su trabajo (Cohen, 1995). Incluso esta persona piensa que sus objetivos y los de la organización van unidos (Chay y Aryee, 1999). Weissenberg y Gruenfeld (1968) afirmaron que la implicación laboral podría considerarse un indicador de la efectividad laboral.

Compromiso individual (personal engagement): Es un concepto introducido por Kahn en 1990 tras afirmar que conceptos como la implicación laboral, el compromiso organizativo o la motivación intrínseca están demasiado alejados del día a día del trabajo. Mide el compromiso físico, cognitivo y emocional con el trabajo y se define como “el comportamiento mediante el que las personas se entregan o no a su trabajo (Kahn, 1990). Una persona comprometida individualmente es una persona físicamente implicada, cognitivamente vigilante y conectada emocionalmente. Los empleados comprometidos realizan un esfuerzo extra para contribuir al éxito de la organización (Meyer et al. 1989). El punto de vista de Macey y Schneider (2008) describe el compromiso como el afecto positivo asociado al trabajo (dedicación, energía, entusiasmo, orgullo). Siguiendo a Schaufeli et al. (2002), el compromiso individual en el trabajo es un estado mental positivo relacionado con el trabajo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. Más que un estado momentáneo, se refiere a un estado afectivo y cognitivo más persistente, que no está centrado en ningún objeto

concreto. El vigor se refiere a altos niveles de energía y resiliencia mental en el trabajo, con persistencia incluso en momentos de dificultades. La dedicación se refiere a estar altamente implicado en el trabajo, entendiéndolo lleno de sentido, con entusiasmo y ganas de superación. La absorción consiste en estar a gusto en el trabajo, totalmente concentrado en el trabajo de forma que el tiempo pasa muy rápido y uno tiene dificultades para desconectar del propio trabajo. La medida más conocida es la UWES (Utrecht Work Enthusiasm Scale, a Schaufeli et al., 2002).

Prosperidad: Spreitzer introduce el concepto de “thriving” (prosperidad, crecimiento, progreso) en el trabajo. Está relacionado con sentimientos de vitalidad y energía unidos al progreso mediante el aprendizaje (Spreitzer et al., 2005, 2007).

Afecto en el trabajo: Se considera que tiene una parte hedónica (con mayor peso) y otra llamada “arousal o activation” con un sentido más transitorio.

La mayoría de las mediciones son a nivel estable (no transitorio) e individual. Todos los estudios realizados, acerca de constructos relacionados con la felicidad en el trabajo, dan como resultado conocer con muy buen detalle cada una de las partes que tiene relación en con concepto de felicidad laboral. Sin embargo, hay una carencia en conocer esta variable en su conjunto, desde un punto de vista más global. Variables más amplias dan mejor resultado para predecir la amplitud de criterios que presenta este constructo (Ones y Viswesvaran, 1996). La sugerencia de Fisher es diferenciar tres objetivos en la medición de la felicidad en el trabajo:

- 1.- El trabajo en sí mismo
- 2.- Las características contextuales del trabajo
- 3.- La organización en su conjunto

¿Qué medidas recogen estos objetivos?

1.- Engagement, Compromiso, según la definición de Baker y Demerouti (2008), que representa la implicación afectiva y cognitiva y el disfrute en el trabajo.

2.- Satisfacción laboral, recogiendo juicios cognitivos como el salario, compañeros de trabajo, supervisión, entorno laboral...

3.- Compromiso organizativo afectivo, o sentimientos de pertenencia a la organización.

La medición de la felicidad en el trabajo supone la aportación de un nuevo constructo a la literatura medido con la amplitud necesaria.. Fisher (2010) hace una llamada reclamando la necesidad de recoger mejor la medición de la felicidad en el trabajo, ya que las mediciones realizadas hasta ahora son de variables relacionadas con ésta. Nosotros elegimos escalas ya validadas para medir el Compromiso Individual, la Satisfacción Laboral y el Compromiso Organizativo Afectivo, de forma que partimos de una base sólida para su estudio. En nuestro trabajo comprobamos que la nueva medida para la felicidad en el trabajo cumple con todas los requisitos estadísticos para su validez.

En nuestro trabajo, hemos creado la medida de la felicidad en el trabajo basándonos en las escalas de Schaufeli et al. (2002) para el compromiso individual, la de Tsui et al. (1992) para la satisfacción laboral, y la de Allen y Meyer (1991) para el compromiso organizativo afectivo. Los resultados del ajuste de la medida han sido excelentes. En el capítulo 6 hemos comprobado que la estructura de los factores es correcta a través de la dimensionalidad, que la fiabilidad tiene buenos valores, y que se cumplen la validez de contenido, validez convergente y validez discriminante. Podemos concluir que la medida de la felicidad en el trabajo es adecuada.

8.2.- CONCLUSIONES DE LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y FELICIDAD EN EL TRABAJO

El liderazgo transformacional ha dominado la literatura sobre liderazgo desde que fue introducido por Burns en 1978 (Bass et. al, 2006). El liderazgo transformacional implica motivar a los colaboradores para que hagan más de lo que ellos esperan que pueden hacer, anteponiendo los intereses colectivos a los suyos (Bass et al, 1995). Son muchos los estudios que relacionan el liderazgo transformacional con resultados positivos en diferentes niveles (Givens, 2008). Sin embargo, todavía existe una falta de claridad en el concepto de liderazgo transformacional, ya que se define de una manera tan amplia que podría incluir cualquier clase de liderazgo efectivo (Yukl, 2006). Revisando la literatura previa, hemos encontrado numerosos artículos que han estudiado la relación entre el estilo de liderazgo transformacional y un gran número de consecuencias, como la relación de este constructo con el absentismo y la satisfacción laboral (George y Jones, 1997; Staw et al., 1994; Weiss y Cropanzano, 1996). En algunos estudios se ha llegado a relacionar algunas características del liderazgo transformacional con el bienestar de los empleados. Por ejemplo, la consideración individual, uno de los factores del liderazgo transformacional que supone que el líder presta atención a las necesidades y a los sentimientos de sus colaboradores, se ha asociado de forma positiva con la satisfacción laboral (Butler et al., 1999). La inspiración motivadora, que aporta un marco de referencia que reduce la ambigüedad y aporta claridad en cuanto al resultado esperado, se relaciona con menores niveles de estrés (Turnes y cols. 2002). Otros estudios también han relacionado el liderazgo transformacional con el bienestar de los empleados (Densten, 2005; Seltzer y cols. 1989). Podsakoff y cols.(1990) demostraron que el liderazgo transformacional facilita la satisfacción laboral . Parece evidente que con trabajadores irritados y poco comprometidos con su trabajo la productividad y la calidad del trabajo disminuirían. El National Opinion

Research Center (NORC), uno de las más respetadas organizaciones de investigación social en Estados Unidos, concluyó que los trabajadores dirigidos por un buen líder estaban mucho más satisfechos en su trabajo que los que trabajaban con malos jefes, y que las personas que mostraban una importante confianza en los directivos pensaban que se valoraba su opinión, que su trabajo tenía prestigio y se sentían protegidos. Sin embargo, ningún estudio previo se ha parado a analizar el efecto que el liderazgo transformacional pudiera tener en la felicidad en el trabajo, pues esta última variable es nueva y no hay ninguna otra que recoja con igual amplitud la medición de la felicidad laboral. En nuestro trabajo hemos podido comprobar cómo los resultados demuestran que la primera hipótesis se cumple, es decir, que el liderazgo transformacional ejerce un efecto directo y positivo sobre la felicidad en el trabajo. Para esta hipótesis todos los parámetros estimados son significativos y presenta unos buenos niveles de ajuste. Por tanto, podemos concluir que aquellos directivos que dan la oportunidad a sus colaboradores de opinar en el proceso de elaboración de los objetivos, que tienen en cuenta las necesidades y valores de éstos y que en definitiva integran a sus empleados en la organización, generarán mayores niveles de felicidad laboral frente a los colaboradores que no tienen la oportunidad de trabajar en este contexto. La integración de los trabajadores en la organización puede generar un aumento de la calidad y de la productividad siempre que se apliquen buscando satisfacer las necesidades de los trabajadores. Esto puede comprobarse revisando los métodos japoneses de supervisión aplicados a las factorías estadounidenses.

8.3.- CONCLUSIONES DEL PAPEL MEDIADOR DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO EN LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y FELICIDAD EN EL TRABAJO

El concepto de aprendizaje organizativo puede definirse como “el proceso por el que las organizaciones aprenden (Alegre y Chiva, 2008). Siguiendo el trabajo de Chiva y Alegre (2009), los cinco factores que Chiva y Alegre definen como factores clave para facilitar el aprendizaje organizativo son: la experimentación, la aceptación de riesgo, la interacción con el entorno, el diálogo y la toma de decisiones participativa. Por otra parte, el liderazgo transformacional lo hemos definido como un estilo de liderazgo que lleva a los colaboradores a superarse a sí mismos buscando el interés de la organización por delante del suyo (Bass et al, 1995). Aunque existe artículos que demuestran la correlación entre el estilo de liderazgo y el resultado organizativo, la satisfacción laboral, la motivación, etc., la relación entre liderazgo y aprendizaje organizativo apenas ha sido estudiada (Popper y Lipshitz, 2000). La mayoría del debate acerca de esta relación se centra en el papel que desempeña el estilo de liderazgo en crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Argyris y Schon (1996) afirmaron que la mayor dificultad para que se den procesos de aprendizaje en las organizaciones es el impacto que producen las “rutinas defensivas”, o actitudes poco abiertas que no ayudan al aprendizaje. Para Senge (1990), el liderazgo transformacional es necesario para facilitar el aprendizaje organizativo y la innovación. Edmonson (1996) mostró la influencia del estilo de liderazgo en la voluntad de los empleados de hospitales para reportar errores en su trabajo. Amitay, Popper y Lipshitz (2005) analizaron la influencia del liderazgo en los procesos de aprendizaje organizativo en el sector sanitario de Israel, encontrando una correlación positiva entre el liderazgo transformacional y el aprendizaje organizativo, este último medido a través del cuestionario de Ellis y Globerson (1996). En conclusión, la mayoría de estudios que analizan la relación entre liderazgo y aprendizaje

organizativo, realizados hasta la fecha, son pocos y la mayor parte no aportan evidencia empírica (Easterby-Smith et al., 2003), por lo que es necesario aportar nuevas investigaciones que ayuden a comprender mejor el proceso por el que el aprendizaje puede facilitarse en las organizaciones a través de los estilos de liderazgo. Las organizaciones que aprenden deben considerar estilos de liderazgo que apoyen a los colaboradores, que generen estimulación intelectual, consideración individualizada, motivación inspiradora e influencia idealizada. El líder debe jugar un papel de facilitador del aprendizaje, pues el aprendizaje organizativo es uno de los principales recursos estratégicos de las organizaciones. Toda esta revisión de la literatura nos llevo a pensar que era necesario conocer si existe una relación entre el liderazgo transformacional la capacidad de aprendizaje organizativo.

El aprendizaje organizativo es hoy en día una necesidad para cualquier organización (Montes et al., 2005), siendo una capacidad esencial de cualquier organización y un elemento clave en la estrategia de supervivencia de ésta (Spicer et al., 2006). El efecto del aprendizaje organizativo sobre la satisfacción laboral (Rowden et al., 2005) y sobre el compromiso organizativo (Mohammed et al., 2007) no ha sido lo suficientemente investigado para el sector público. El sector público se ha considerado tradicionalmente como una estructura burocrática frente al sector privado donde la presión competitiva reduce la burocracia y hace que se busque continuamente la supervivencia de la organización, aspectos que no están tan definidos en el sector público. En este sector los empleados actúan obedeciendo objetivos oficiales provenientes del estado, mientras que en el sector privado los empleados buscan dar un servicio a los clientes (Bendell et al., 1994), donde el poder lo ejercen los clientes, en contraste con el sector público donde el poder es ejercido por las autoridades administrativas. Las organizaciones que consideran el aprendizaje como una prioridad tienen unos niveles de satisfacción laboral más altos (Leslie et al., 1998; Chiva y Alegre, 2009; Rowden et al., 2005). El resultado es que los empleados satisfechos en su trabajo son más cooperativos, ayudan más,

son respetuosos y trabajan mejor (Wilson et al., 2004). El compromiso organizativo ha sido también relacionado con el aprendizaje organizativo de manera positiva (Wright, 1997)

Considerando la falta de investigación de la relación entre aprendizaje organizativo y variables relacionadas con el bienestar y la motivación laboral, nos propusimos crear una nueva variable, la felicidad en el trabajo, y analizar:

1. La relación entre la capacidad de aprendizaje organizativo y la felicidad en el trabajo.
2. El papel mediador de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre liderazgo transformacional y felicidad en el trabajo.

Efectivamente, en el análisis de resultados encontramos que en el modelo mediado por la capacidad de aprendizaje organizativo los valores de R^2 son claramente superiores a los del modelo de efecto directo. El modelo de mediación parcial muestra un efecto positivo entre el liderazgo transformacional y la capacidad de aprendizaje organizativo, y otro efecto positivo entre la capacidad de aprendizaje organizativo y la felicidad en el trabajo, de forma que desaparece la relación significativa directa entre liderazgo transformacional y felicidad en el trabajo. Por otro lado, el ajuste del modelo de efecto parcial, tal como se ha analizado en el capítulo anterior, tiene un ajuste excelente según los valores de referencia. Por tanto, las dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo (la experimentación, la aceptación de riesgo, la interacción con el entorno, el diálogo y la toma de decisiones participativa) ejercen un papel clave en la relación entre liderazgo transformacional y felicidad en el trabajo, creando las condiciones necesarias para que el primero produzca un resultado positivo y significativo en la segunda. Considerando la reflexión de Easterby-Smith et al. (2003), acerca de la falta de evidencia empírica en estudios que relacionen el liderazgo con el aprendizaje, podemos afirmar que este trabajo aporta un importante

resultado empírico centrándonos en un estilo de liderazgo concreto y bien conocido, el liderazgo transformacional. Por otra parte, los estudios previos que relacionaban el liderazgo con la satisfacción laboral no han llegado nunca a medir la felicidad en el trabajo, por no existir una medida como ésta. La felicidad en el trabajo, como analizamos en punto 7.1, aporta una medida suficientemente amplia del bienestar individual y necesaria en la literatura (Fisher, 2010). Con estos resultados proponemos un modelo en el que el liderazgo transformacional es un antecedente de la felicidad laboral bajo unas condiciones concretas: aquellas que facilitan el aprendizaje organizativo.

8.4.- IMPLICACIONES ACADÉMICAS

Aunque no existen investigaciones previas que recojan los efectos del liderazgo sobre la felicidad de los médicos especialistas en España ni en ningún otro país, la felicidad es un tema de creciente importancia e interés por parte de los empleados del sector sanitario. Existen estudios previos centrados en el personal de enfermería (Tzeng, 2002) que revelan la importancia que tiene el liderazgo para la motivación laboral pero ninguno recoge una medida del bienestar individual suficientemente amplia. Aunque será necesario contrastar con otros estudios empíricos la validez de la felicidad en el trabajo, nuestro estudio aporta un nuevo constructo que tiene un importante valor para la literatura actual (Fisher, 2010).

Este trabajo abre nuevas vías en el estudio del comportamiento organizativo en general, y en el comportamiento organizativo positivo en particular. Existe un debate abierto sobre el papel del comportamiento organizativo positivo en las organizaciones (Fineman 2006; Roberts 2006; Hackman 2009; Luthans y Avolio 2009; Fisher 2010; Atkinson y Hall 2011) y en este estudio logramos explicar el papel que juega la capacidad de aprendizaje organizativo en el bienestar de los trabajadores, considerando la importancia del liderazgo profesional en esta relación desde la perspectiva

social constructivista del aprendizaje. Esta teoría afirma que el aprendizaje es fruto de las conversaciones e interacciones entre las personas (Brown y Duguid, 1991; Cook y Yanow, 1993; Gherardi y Nicolini, 2000; Lave y Wenger, 1991; Nicolini y Mezner, 1995) y que se aprende a partir de la interacción social bajo determinadas características materiales y socioculturales (Edmondson, 1999). Por todo ello hay una importante aportación a la literatura del aprendizaje organizativo. Además consideramos que esta investigación contribuye a la literatura de liderazgo y en concreto a aquella que lo relaciona con el aprendizaje organizativo (Llorens Montes et al., 2005, Aragon-Correa et al., 2007, Garcia Morales et al., 2008).

8.5.- IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En el contexto de los servicios médicos de la especialidad de alergología, esta investigación puede generar mucho interés para los trabajadores y responsables de servicio. Nuestro trabajo propone un modelo para medir el bienestar de los trabajadores de los servicios médicos de alergología, de forma que permite conocer la calidad de las condiciones de trabajo y evaluar los efectos del estilo de liderazgo. Si esta medición permite mejorar las posibilidades de aprender de los médicos y facilita un estilo de liderazgo motivador, que se entregue al desarrollo profesional de las personas y les implique más en los objetivos organizativos, las repercusiones en la sociedad serán notables.

Pensamos que este estudio permitirá conocer mejor el papel clave de la gestión de los recursos humanos en los servicios médicos especializados y servirá para comprobar de una manera muy directa el nivel de satisfacción y compromiso en el puesto de trabajo. De manera práctica, las empresas descubrirán que gestionando el estilo de liderazgo y creando unas condiciones favorables para el aprendizaje, generarán empleados más felices. ¿Qué consecuencias directas tiene aumentar la felicidad en el trabajo para las organizaciones y para las personas?. Baas *et al.* (2008)

estudiaron que los estados de ánimo positivos facilitan el logro de los objetivos y refuerzan la creatividad y LePine *et al.* (2002) comprobaron que la felicidad medida a través de la satisfacción laboral y del compromiso organizativo tiene demostrados resultados positivos sobre el resultado empresarial. La relación entre la satisfacción en el trabajo y el resultado empresarial se ha descrito como clave en la investigación del comportamiento organizativo (Weiss y Cropanzano 1996). Boehm y Lyubomirsky (2008) encontraron que la gente que experimenta felicidad en el trabajo obtiene mejores resultados, y Harrison *et al.* (2006) y Riketta (2008) encontraron una relación directa entre satisfacción laboral y resultado. Fredrickson (2001) sugirió que las emociones positivas amplían y construyen habilidades sociales. Las emociones positivas ayudan a adquirir habilidades y a desarrollar el capital social, que puede ser utilizado posteriormente, por lo que la felicidad puede tener beneficios a largo plazo e influir sobre el aprendizaje organizativo.

Las personas felices son más receptivas para aprovechar las oportunidades en el trabajo, colaboran más con sus compañeros, tienen más confianza en sí mismos y son más optimistas (Cropanzano y Wright, 2001). El interés por el trabajo incrementa el deseo de explorar y asimilar nueva información (Fredrickson, 2001).

Según Fredrickson y Branigan (2005) e Isen (2000) hay evidencia de que el afecto positivo produce una expansión y flexibilización de la organización cognitiva. Fredrickson y Losada (2005) mostraron que cuando el número de emociones positivas de los gerentes era superior al de negativas en las reuniones de trabajo el resultado mejoraba. Uno de los beneficios de estudiar el comportamiento organizativo es que da información que se puede aplicar a problemas organizativos como la mejora de la productividad en las organizaciones además de ayudar al desarrollo de habilidades que pueden mejorar la efectividad individual, como la comunicación interpersonal, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo... El resultado organizativo depende en último término de los

recursos humanos y de sus relaciones interpersonales (Beauregard, A., 2010). En el momento actual, cuidar a los empleados es especialmente importante. Está demostrado que la salud física, mental y emocional forma parte del perfil profesional y constituye una de las principales barreras al compromiso. La falta de salud por enfermedad o por emociones negativas, genera una ausencia de compromiso por falta de energía. La felicidad en el trabajo es una fuente de energía que resulta clave para conseguir grandes resultados. La energía que empleados en nuestro trabajo tiene componentes físicos, emocionales, mentales y espirituales, todos ellos relacionados entre sí. Los empleados felices van a reducir su nivel de absentismo, trabajarán con una actitud positiva y con mayor motivación. El bienestar es una herramienta de atracción del talento, además de que facilita la generación de ideas al reducir las preocupaciones.

8.6.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este estudio, inevitablemente, tiene limitaciones. Nos hemos centrado en un sector concreto, el sector servicios, lo cual genera unos resultados que sería interesante comprobar si son generalizables a otras organizaciones del mismo sector. El sector servicios representa un alto porcentaje del PIB nacional e incluye a un gran número de organizaciones intensivas en conocimiento, pero también sería relevante conocer si en otros sectores, como el productivo, se cumple el modelo propuesto. Por otro lado, esta propuesta de investigación se sitúa en un momento determinado de tiempo, sin contemplar la evolución temporal que un estudio longitudinal podría considerar. Este tipo de estudio podría revelar variaciones de la felicidad en el trabajo explicadas por variables dinámicas lo cual quizá abriría posibilidades de análisis de nuevas consecuencias de la felicidad en el trabajo para los individuos y para las organizaciones.

8.7.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Esta propuesta de investigación aporta información muy valiosa que clarifica enormemente los antecedentes de la felicidad en el trabajo en entornos intensivos en conocimiento. Sería interesante conocer los **efectos a largo plazo** del liderazgo transformacional y de la felicidad en el trabajo, más aún en un entorno económico como el actual, en el que el corto plazo se impone cada día con más fuerza en las empresas. Realizar un estudio que considerara la perspectiva temporal podría aportar resultados muy interesantes. Por otro lado podrían estudiarse los efectos de variables negativas relacionadas con el comportamiento organizativo como el miedo o el enfado, considerando el número de errores médicos como medida del resultado (Stern et. al., 2008). Otra variable que podría medir el resultado sería “citizenship”, referida al comportamiento cívico de los empleados, la cual puede tener efectos interesantes sobre otras variables finales. Por otra parte, el tamaño de la organización no se ha tenido en cuenta en este estudio, y analizarlo podría revelar una mayor o menor capacidad mediadora de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo.

Siguiendo a G. Rummler, un buen directivo podría intentar vencer a un mal sistema, pero “si una buena persona a un mal sistema, el sistema es el que gana”.

Con este capítulo cerramos nuestro trabajo, con el cual hemos querido transmitir que la felicidad es un fin en sí mismo, es el objetivo más importante para la mayoría de la gente. Esperamos haber creado un modelo explicativo de gestión organizativa con un enfoque más integrador que considere todos los aspectos de la persona, dando a conocer de una forma científica la importancia que tiene el hecho de que los empleados sean más felices en su puesto de trabajo. La felicidad en el trabajo es el mecanismo necesario para retener y motivar a los empleados de alta calidad en el futuro.

En las personas motivadas hay algo que les permite obtener satisfacción donde otros no la encuentran. Las personas que más confían en ellas mismas son las más capaces, generando seguridad, acción y aprendizaje. Además, hacen falta líderes que fomenten sentimientos positivos para generar climas de confianza y para establecer conexiones personales que mejoren la efectividad individual y organizativa.

Siguiendo a Vallina, M. (2005): el ser humano, en el siglo XXI, debe abandonar la visión unilateral que lo define por la racionalidad (homo sapiens), la técnica (homo faber), las actividades utilitarias (homo economicus), y las necesidades obligatorias (homo prosaicus).

El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos (Morin, E., 2005):

Sapiens et demens: racional y delirante

Faber et ludens: trabajador y lúdico

Empiricus et imaginarius: empírico e imaginador

Economicus et consumans: económico y dilapidador

Prosaicus et poeticus: prosaico y poético

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. S., y Cole, R. E. (1993): Designed for learning: A tale of two auto plants. ***Sloan Management Review***. (Spring, 1993), p. 85–94.
- Alegre, J. (2003): “***La adopcion de prácticas de gestión del conocimiento y su efecto sobre la generación de competencias distintivas y el desempeño innovador: un estudio empírico en el sector de biotecnología***”. Tesis doctoral no publicada. Universitat Jaume I, Castellon.
- Alegre J., Chiva, R. (2008): Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. ***Technovation***, nº 28, p. 315–326.
- Allen, N.J. y Meyer, J.P. (1990): The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. ***Journal of Occupational Psychology***, nº 63.
- Alvesson, Mats (2011): ***Management of knowledge intensive companies***. Berlin: De Gruyter.
- Alvesson, M. y Sveningsson, S. (2003): Good visions, bad micro-management and ugly ambiguity: contradictions of (non-) leadership in a knowledge-intensive organization. ***Organization Studies***, nº 24 (6), p. 961-988.
- Adams, J. y Yoder, J.D. (1995): ***Effective leadership for women and men***. New Jersey: Ablex.
- Amaya Pombo C, García Pérez M.A. (2005): ***Demografía médica en España. Mirando al futuro***. Madrod: Fundación CESM.

- Amitay, M., Popper, M. and Lipshitz (2005): Leadership styles and organizational learning in community clinics. ***The Learning Organization***, vol. 12 (1), p. 57-70.
- Anderson, K. P. (2005). A correlational analysis of servant leadership and job satisfaction in religious educational organization. ***ProQuest Digital Dissertations***. (UMI. No. 3162292).
- Anderson, J.C. y Gerbing, D.W. (1982): "Some methods for respecifying measurement models to obtain unidimensional constructs measures". ***Journal of Marketing Research***, vol. 19, p. 453-460.
- Antonovsky, A. (1987): ***Unraveling the mystery of health***. San Francisco: Jossey Bass.
- Aragon-Correa JA, Garcia-Morales VJ, Cordon-Pozo E, (2007). Leadership and organizational learning's role on in novation and performance: lessons from Spain. ***Industrial Marketing Management***, nº 36, p. 349-359.
- Argyris, C. and Schön, D.A. (1978): ***Organizational learning: A theory of action perspective***. London: Addison Wesley.
- Argyris, C. (1986). Skilled incompetence. ***Harvard Business Review***, 64(5), 74-79.
- Argyris, C. and Schön D. A. (1996): ***Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice***. London: Addison Wesley.
- Aristotle. (1986): ***Nicomachean ethics***. New York: Macmillan.
- Atkinson and Hall (2011): Flexible working and happiness in the NHS. ***Employee relations***, vol. 33, 2, p.88-105

- Avolio, B. J., Waldman, D. A. and Yammarino, F. J. (1991): Leading in the 1990s: the four I's of transformational leadership. ***Journal of European Industrial Training***, 15, 9–16.
- Avolio, B.J., Zhu, W., Koh, W. and Bhatia, P. (2004): Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance". ***Journal of Organizational Behavior***, vol. 25, p. 951-68.
- Baard, P.P., Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2004): Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. ***Journal of Applied Social Psychology***, nº 34, p. 2045–2068.
- Baas, M., De Dreu, C.K.W. and Nijstad, B.A. (2008): A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus. ***Psychological Bulletin***, nº 134, p. 779–806.
- Bakker, A.B. and Demerouti, E. (2007): The job demands-resources model: state of the art, ***Journal of Managerial Psychology***, nº 22, p. 309-28.
- Bakker, A.B. and Demerouti, E. (2008): Towards a model of work engagement. ***Career Development International***, nº 13, p. 209-223.
- Bales R. F. y Slater P. E., (1955): **Role differentiation in small decision-making groups**. En T. Parsons y R. F. Bales (Eds.), *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press, p. 259-306.
- Barbuto, J.E. (Jnr) (2005): Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: a test of antecedents". ***Journal of Leadership and Organizational Studies***, nº 11 (4), p. 26-40.
- Barsade, S., Brief, A., y Spataro, S. (2003): ***The affective revolution in organizational behavior: The emergence of a paradigm***. In J.

- Greenberg , OB: The State of Science [2a ed.] p. 3-52. Nueva Jersey: Hillsdale.
- Bass, B. M. (1985): ***Leadership and Performance beyond Expectations***. New York: Free Press.
- Bass, B. and B. J. Avolio (2000): ***MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Technical Report***. Thousand Oaks: Sage.
- Bass, B. M., and Stogdill, R. M. (1990): ***Stodgill's handbook of leadership***. New York: Free Press.
- Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1994): ***Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership***. Sage, London.
- Bass, B.M. (1990): From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. ***Organizational Dynamics***, nº 13, p. 26-40.
- Bass, B. (1996): ***A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership***. Alexandria, VA: US Army Institute for Behavioral and Social Sciences.
- Bass, B. M. y Riggio, R. E. (2006): ***Transformational Leadership***. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Bass, B. M. (2008): ***The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*** (4th ed.). New York: Free Press.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983): Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship. ***Academy of Management Journal*** , nº 26, p. 587–595.
- Batista-Foguet, J. M. y Coenders, G. (2000): ***Modelos de Ecuaciones Estructurales***. Madrid: La Muralla/Hespérides

- Beauregard, A. (2010): Introduction: The Import of Intrapersonal and Interpersonal Dynamics in Work Performance. ***British Journal of Management***, nº 21, p. 225-261.
- Bendell, T., Boulter, L. and Kelly, J. (1994): ***Implementing Quality in the Public Sector***. Boston: Pitman Publishing.
- Bennis, W. G., y Nanus, B. (1985): ***Leaders: The Strategies for taking Charge***. New York: Harper and Row.
- Bentler, P.M. y Bonett, D.G. (1980): Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. ***Psychological Bulletin***, vol. 88, p. 588-606.
- Blake, R.R. y Mouton, J.S. (1964): ***The Managerial Grid***. Houston: Gulf.
- Blake, R. R. and Mouton, J. S. (1978): ***The New Managerial Grid***. Houston: Gulf.
- Bellone C. J. y Goerl G. F. (1992): Reconciling public entrepreneurship and democracy. ***Public Administration Review***, nº 52, p. 130-134.
- Boehm, J.K. and Lyubomirsky, S. (2008): Does happiness promote career success?. ***Journal of Career Assessment***, nº 16, p. 101–116.
- Bollen, K.A. (1989): ***Structural Equations with Latent Variables***. New York: John Wiley y Sons.
- Bolman, L. G., y Deal, T. E. (1997): ***Reframing organizations***. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolte, A., Goschkey, T., & Kuhl, J. (2003). Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. ***Psychological Science***, 14, 416-421.

- Bono, J., y Judge, T. (2003): Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leadership. ***Academy of Management Journal***, nº 46, p. 554-571.
- Bontis, N.; Crossan, M.M.; Hulland, J. (2002): Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. ***Journal of Management Studies***, vol. 39, nº 4, p. 437-469.
- Bontis, Nick; Serenko, A. (2009a): A causal model of human capital antecedents and consequents in the financial services industry. ***Journal of Intellectual Capital***, vol. 10, nº 1, p. 53–69.
- Bowers, D. G., y Seashore, S. E. (1966): “Predicting organizational effectiveness with a fourfactor theory of leadership”. ***Administrative Science Quarterly***, nº 11, 238-263.
- Bowling, N.A., Beehr, T.A., Wagner, S.H., Libkuman, T.M. (2005): “Adaptation–level theory, opponent process theory, and dispositions: an integrated approach to the stability of job satisfaction”. ***Journal of Applied Psychology***, nº 90 , p. 1044–1053.
- Bradford, D. L., y Cohen, A. R. (1984): ***Managing for Excellence***. Nueva York: Wiley.
- Brass, D. J. (1985): Technology and the structuring of jobs: Employee satisfaction, performance and influence. ***Organizational Behaviour and Human Decision Processes***, nº 35, p. 216-240.
- Brayfield, A. H., y Rothe, H. F. (1951): An index of job satisfaction. ***Journal of Applied Psychology***, nº 35, p. 307-311.
- Britt, T.W., Dickinson, J.M., Greene-Shortridge, T.M. and McKibben, E.S. (2007): ***Self-engagement at work***. In Nelson, D.L. and Cooper, C.L. (eds), *Positive Organizational Behavior*. London: Sage, p. 143–158.

- Brown, J. S. and Duguid, P. (1991): Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. **Organization Science**, vol. 2, nº 1, p. 40-57.
- Brunet, I., Bezunegui, A. y Pastor, I. (2000): **Les Tècniques d'Investigació Social i la seva Aplicació**. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- Bryant, S.E. (2003): The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. **Journal of Leadership and Organizational Studies**, nº 9(4), p. 32-44.
- Bryman, A. (1992): **Charisma and leadership in organizations**. London: Sage.
- Bryson, J. M. y Crosby, B. C. (1992): **Leadership for the Common Good**. Ed. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bueno Campos, E. (1996): **Organización de empresas: estructura, procesos y modelos**. (1ª ed.): Madrid: Pirámide.
- Burns, J. M. (1978): **Leadership**. Nueva York: Harper y Row.
- Bussing, A., Bissels, T., Fuchs, V., y Perrar, K. M. (1999): A dynamic model of work satisfaction: Qualitative approaches. **Human Relations**, nº 52, p. 999-1028.
- Butler, K.A., Esposito, C. y Hebron, R. (1999): **Connecting the design of software to the design of work**. Communications of the ACM. 42(1).p. 38-46.
- Bycio P, Hackett RD, Allen JS (1995): Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. **Journal of Applied Psychology**, nº 80, p. 468-478.
- Cabero, J. (1998): **Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas, en**

- LORENZO, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales.** Granada: Grupo Editorial Universitario, p.197-206.
- Camisón, C. (1999b): 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. **The Iberoamerican Academy of Management**, First International Conference, Madrid, Diciembre.
- Campbell, J. P.; Dunnette, M.D.; Lawler, E.E. y Weick, K.E. (1970): **Managerial behaviour, performance and effectiveness.** Nueva York: McGraw-Hill. Citado en Salanova *et al.* (2002: 224)
- Cangelosi, V. y Dill, W. (1965): Organizational Learning: Observations toward a Theory. **Administrative Science Quarterly**, nº 10, p. 175-203.
- Carlyle, Thomas (1841): **On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic History.** Boston: Houghton Mifflin.
- Carver, C.S. and Scheier, M.F. (1990): Origins and functions of positive and negative affect: a controlprocess view. **Psychological Review**, nº 97, p. 19–35.
- Capowski, G., (1994): Anatomy Of A Leader: Where Are The Leaders Of Tomorrow?. **Management Review**, vol. 83.
- Cea D´Ancona, M.A. (1996): **Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social.** Madrid: Síntesis.
- Chay, Y. and Aryee, S. (1999), Potential moderating influence of career growth opportunities on careerist orientation and work attitudes: evidence of the protean career era in Singapore, **Journal of Organizational Behavior**, vol. 20, p. 613-23.

- Chiva, R., Alegre, J. and Lapiedra, R. (2007): Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, vol. 28, nº. 3, p. 224-42.
- Chiva, R. y Alegre, J. (2008): Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review*, vol. 37, nº 6.
- Chiva, R. y Alegre, J. (2009): Organizational Learning Capability and Job Satisfaction: an Empirical Assessment in the Ceramic Tile Industry. *British Journal of Management*, nº 20, p. 323–340.
- Cohen, A. (1995): An Examination of the Relationships between Work Commitment and Non- Work Domains. *Human Relations*, nº 48, p. 239- 263.
- Cohen, A. (1997): Nonwork influences on withdrawal cognitions: An empirical examination of an overlooked issue. *Human Relations*, nº 50 (12), p. 1511-1536.
- Cohen-Charash, Y. and Spector, P.E. (2001): The role of justice in organizations: a meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, nº 86, p. 278–321.
- Colquitt, J.A., Conlon, D.E., Wesson, M.J., Porter, C. and Ng, K.Y. (2001): Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research . *Journal of Applied Psychology*, nº 86, p. 425–445.
- Common, R. (2004): Organisational Learning in a Political Environment: Improving policy-making in UK government . *Policy Studies*, nº 25 (1), p. 35–49.
- Conger, Jay A. and Rabindra N. Kanungo. (1998): *Charismatic Leadership in Organizations*. London: SAGE Publications.

- Cook, S. y Yanow, D. (1993): Cultural and organizational learning . ***Journal of Management Inquiry***, vol.2, 4.
- Cooper-Hakim, A. and Viswesvaran, C. (2005): The construct of work commitment: testing an integrative framework. ***Psychological Bulletin***, nº 131, p. 241–305.
- Coopey, J., y Burgoyne, J. 2000. Politics and organizational learning. ***Journal of Management Studies***, 37, p. 869–885.
- Coopey, J. (1994) : ***Power, Politics and Ideology***, en J. Burgoyne, M. Pedler and T. Boydell (eds) *Towards the Learning Company*, p. 42–51. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Côté, S. (1999): Affect and performance in organizational settings. ***Current Directions in Psychological Science***, nº 8, p. 65-68.
- Cotton JL, Vollrath DA, Froggat KL, Lengnick-Hall ML, Jennings KR. (1988): Employee participation: diverse forms and different outcomes. ***Academy of Management Review*** 13(1): 8–22.
- Cranny. C. J., Smith, P .C., y Stone, E. F. (1992): ***Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance***. Lexington Books, New York.
- Cropanzano, R, y Wright, T. A. (2001): When a “happy” worker is really a “productive” worker: A review and further refinements of the happy-productive worker thesis. ***Consulting Psychology Journal***, nº 53, p. 182-199.
- Cyert, R.M., March, J.G., (1963): ***A Behavioural Theory of the Firm***. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Daft, R. (2005): ***Teoría y Diseño Organizacional*** (Octava edición ed.). Mexico: Thomson.

- Dagirmanjian, s. (1981): ***The work experience of service staff in mental health service organizations and its relationship to leadership style and organizational structure*** . University of Rhode Island. Tesis Doctoral.
- Daugherty S., Baldwin D.C., Rowley B.D.(1998) : Learning, satisfaction, and mistreatment during medical internship: a national survey of working conditions. ***JAMA***, 280(8), p. 699-700.
- Davidson , R. J. , Kabat-Zinn , J. , Schumacher , J. , Rosenkranz , M. , Muller , D. , Santorelli , S. F. , Sheridan , J. F. (2003): Alterations in brain and immune function produced by mindfulnessmediation . ***Psychosomatic Medicine*** , 6(5): 564 – 570 .
- Dawis, R. V., y Lofquist, L. H. (1984): ***A psychological theory of work adjustment***. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Day, D. V., Zaccaro, S. J., & Halpin, S. M. (2004): ***Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E.L., Connell, J.P. and Ryan, R.M. (1989): Selfdetermination in a work organization. ***Journal of Applied Psychology***, nº 74, p. 580–590.
- DeGroot, T., Kiker, D.S. and Cross, T.C. (2000): A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. ***Canadian Journal of Administrative Sciences***, nº 17, p. 356–371.
- DeVellis, R. F. (1991): *Scale Development: Theory and Applications*. Sage Publications, Newbury Park, California.
- De Geus, A. (1998) Planning as learning. ***Harvard Business Review***, nº 66(2) p. 70-74.
- Del Barrio, S. y Luque, T. (2000): ***Análisis de Ecuaciones Estructurales***. Ed. Pirámide, Madrid.

Demy, T. et al. (2002): Physicians' perceptions of institutional and leadership factors influencing their job satisfaction at one academic medical center. **Academic Medicine**. Vol. 77, p. 1235-1240.

Dennis Tourish, Russell Craig and Joel Amernic (2010): Transformational Leadership Education and Agency Perspectives in Business School Pedagogy: A Marriage of Inconvenience?. **British Journal of Management**, nº 21, p. 40-59.

Densten, I. L. (2005): The relationship between visioning behaviours of leaders and follower burnout. **British Journal of Management**, nº 16, p. 105–118.

Denton, R.T. (1976): **The effects of differing leadership behavior on job satisfaction and job performance of professional mental health workers**. Unpublished doctoral thesis, The Ohio State University.

DePree, M. (1989): **Leadership is an art**. New York: Dell Publishing.

Di Tella, Rafael, Robert J. MacCulloch and Andrew J. Oswald (2001): Preferences over inflation and unemployment: Evidence from surveys of happiness, **American Economic Review**, nº 91, p. 335-341.

Diener, Ed, Eunkook M. Suh, Robert E. Lucas and Heidi L. Smith (1999): Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. **Psychological Bulletin**, nº 125 (2), 276-302.

Diener, E. (2000): Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for national index. **American Psychologist**, nº 55, p. 34-43.

Dibella, A.J., Nevis, E.C. and Gould, J.M. (1996): Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies*, Vol. 33 No. 3, p. 361-79.

Diener, E. (1984): Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, 95: 542-575.

- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. and Smith, H.L. (1999): Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125: 276–302.
- Diener, E. (2000): Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for national index. *American Psychologist*, 55: 34-43.
- Diener, E. y C.Diener (1996): Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3): 181.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R.E., y Sandvik, E. (2002): Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research*, 59: 229–259.
- Dirks, K.T. y Ferrin, D.L. (2002): Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87: 611–628.
- Dixon, N. (1994): *The organizational learning cycle: How we learn collectively*. New York: McGraw-Hill.
- Dixon, N. (1997): The Hallways of Learning. *Organizational Dynamics*, 25(4): 23–34.
- Dockery, A. (2005): The Happiness of Young Australians: Empirical Evidence on the Role of Labour Market Experience. *Economic Record*, 81: 332-335
- Donnelly, J., Gibson, J., Ivancevich, J. (1994): *Fundamentos de Dirección y Administración de Empresas*. España: McGraw Hill.
- Dubrin, A. J. (2003): *Fundamentos de comportamiento organizacional*. Méjico: Thomson.
- Dubrin, A. (2007) *Relaciones Humanas; comportamiento humano en el trabajo*. Novena Edición. México: Pearson Education.

- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., y Shamir, B. (2002): Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. ***Academy of Management Journal***, 45(4): 735-744.
- Dutton, J. E. (2003): Breathing life into organizational studies. ***Journal of Management Inquiry***, 12: 1-19.
- Dutton, J. E., y Ragins, B. R., (2007): ***Exploring Positive Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation***. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eagly, A.H. and Chaiken, S. (1993): ***The Psychology of Attitudes***. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Easterby-Smith, M. (1997): Disciplines of organizational learning: contributions and critiques". ***Human Relations***, 50(9): 1085-113.
- Easterby-Smith, M., Snell, R. and Gherardi, S. (1998): Organizational learning: diverging communities of practice? ***Management Learning***, 29(3): 259-272.
- Easterby-Smith, M. and Araujo, L. (1999): ***Organizational Learning: Current Debates and Opportuniti***. En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne and L. Araujo (eds.) *Organizational Learning and the Learning Organization*, p. 1–21. London: Sage Publications.
- Easterby-Smith M., Crossan, M. and Nicolini, D. (2000): Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. ***Journal of Management Studies*** 37(6): 783–96.
- Easterby-Smith, M., and Lyles, M.A. (2003): ***Introduction: Watersheds of organisational learning and knowledge management***. En *The Blackwell Handbook of Organisational Learning and Knowledge*

Management, Mark Easterby-Smith and Marjorie A. Lyles (Eds.), Blackwell Publications, MA, p1.

Edmondson, A. (1996): Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 32(1): 5-32.

Edmondson, A. (1999): *The view through a different lens: investigating organisational learning at the group level of analysis*. En Proceedings of the 3rd International Conference on Organisational Learning. Lancaster: 299-323.

Elkjaer, B. (1999): *In search of a social learning theory*. En M. Easterby-Smith, L. Araujo y J. Burgoyne (Eds.), Organizational Learning and the Learning Organisation. Developments in Theory and Practice. London: Sage.

Ellis, S. and Globerson, S. (1996): Diagnosing Learning in Project Organization, *International Journal of Industrial Engineering*, 20(3): 86–94.

Escrig, A. B. 2001. *Efectos de la Direccion de Calidad en los resultados: El papel mediador de las competencias distintivas*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Juridicas y Economicas. Departamento de Administracion de Empresas y Marketing. Universitat Jaume I. Castellon.

Fagiano D. (1997): Managers vs. Leaders: A corporate fable. *Management Review*. 89 (10): 50-51.

Felfe and Schyns (2010): Followers Personality and the Perception of Transformational Leadership: Further Evidence for the Similarity Hypothesis, *British Journal of Management*, 21(2): 393-410.

- Fernández Guerrero, R. (1998): ***Organización y métodos de trabajo: Dirección de la producción y recursos humanos***. Ed. Civitas, Madrid.
- Fiedler, F.E. (1967): ***A theory of leadership effectiveness***. Ed. McGraw-Hill, Nueva York.
- Fiedler, F. E. (1971): ***Leadership***. New York: General Learning Press.
- Fineman, S. (2006): On being positive: concerns and counterpoints. ***Academy of Management Review***, 31: 270–291.
- Finger, M., and Brand, S. B. (1999): ***The Concept of the learning organization applied to the transformation of the public sector: conceptual contributions for the theory development***. En Esterby-Smith, M., Burgoyne, J., and Araujo, L. (eds.), *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*, Sage, London, 1999.
- Fiol, C. y Lyles, M. (1985: 803-13) Organizational learning. ***Academy of Management Review***, 10(4): 803-813.
- Fisher, C.D. (1980): On the dubious wisdom of expecting job satisfaction to correlate with performance. ***Academy of Management Review***, 5(4): 607-612.
- Fisher, C. (2010): Happiness at work. ***International Journal of Management Review***, 12(4): 384-412.
- Fisher, C.D. (2000): Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction?. ***Journal of Organizational Behavior***, 21: 185–202.
- Fisher, C.D. (2003): Why do lay people believe that satisfaction and performance are correlated? Possible sources of a commonsense theory. ***Journal of Organizational Behavior***, 24: 1–25.

- Fisher, C.D. (2008): ***The thrill of victory, the agony of defeat.*** Cheltenham: Edward Elgar,.
- Fry, L. W., Kerr, S., y Lee, C.(1988): Effects of leader behaviours under different levels of task interdependence. ***Human Relations.***
- Flood, R.L. (1999): ***Rethinking 'The Fifth Discipline': Learning within the Unknowable.*** London: Routledge.
- Follet, M. P. (1944): ***The Essentials of Leadership.*** En: Lyndall Urwick, dir., Freedom and Co-ordination: Lectures in Business Organization. New York: Garland Publishing.
- Frederick, S. and Loewenstein, G. (1999): ***Hedonic adaption.*** New York: Sage Foundation.
- Fredrickson, B.L. (2001): The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. ***American Psychologist***, 56: 218-26.
- Fredrickson B. L. y Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. ***Cognition and Emotion***, 19: 313-332.
- Fredrickson, B.L. y Losada, M. (2005): Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. ***American Psychologist***, (7): 678–686.
- Fredrickson, B.L, Mancuso, R.A., Branigan, C. y Tugade, M. (2000): The undoing effect of positive emotions. ***Motivation and emotions***, 24, 253 – 258.

- French, J. P. R. Jr., and Raven, B. (1960): ***The bases of social power***. En D. Cartwright and A. Zander (eds.), *Group dynamics* (p. 607-623): New York: Harper and Row.
- Ganzach, Y. (1998), Intelligence and job satisfaction. ***Academy of Management Journal***, 41(5): 526-39.
- García Ferrando, M., Ibañez, M., Alvira, F. (1994): ***El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social***. Madrid: Alianza.
- García-Morales V. J., Lloréns-Montes, F. J. y Verdú-Jover A. J., (2008): The Effects of Transformational Leadership on Organizational Performance through Knowledge and Innovation. ***British Journal of Management***, vol. 19(4): 299-319.
- García Ovejero, Luz (2010): www.losrecursoshumanos.com
- Garvin, D.A. (1993): Building a learning organization. ***Harvard Business Review***, 96(4): 78-91.
- Gatignon, H., Tushman, M. L., Smith, W., y Anderson, P. (2002): A structural approach to assessing innovation: Construct development of innovation locus, type, and characteristics. ***Management Science***, 48(9): 1103-1122.
- Gavin, J.H. y Mason, R.O. (2004): The virtuous organization: the value of happiness in the workplace. ***Organizational Dynamics***, 33: 379–392.
- Gellis, Z.D. (2001): Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care. ***Social Work Research***, 25(1): 17-25.
- George, J. y Jones, G. (1997): Experiencing work: values, attitudes, and modos. ***Human Relations***, 50: 393-416.

- Gerhart, B. (1987), How important are dispositional factors as determinants of job satisfaction? Implications for job design and other personnel programs. *Journal of Applied Psychology*, 72(3): 366-73.
- Gherardi S., Nicolini D. (2000): The Organizational Learning of Safety in Communities of Practice. *Journal of Management Inquiry*, 9(1): 7-18.
- Givens, R.J. (2008): Transformational Leadership: The Impact on Organizational and Personal Outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1): 4-24.
- Glisson, C. and Durick, M (1988): Predictors of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Human Service Organizations, *Administrative Science Quarterly*, 33(1): 61-81.
- Glynn, M. A. (1996): Innovative genius: a framework for relating individual and organizational intelligences to innovation. *Academy of Management Review*, 21(4): 1081–1111.
- Goh, S. and Richards, G. (1997): Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15(5): 575-83.
- Golembiewski, Robert T. (1959): *The Small Group and Public Administration. Public Administration Review*, 19: 149-156.
- Griffin, D. (2003): *Transformational leadership*. Retrieved July 13, 2009, from <http://desgriffin.com/leadership/transform/>
- Hair, J. F. Jr. Black, W. C., Babin, B. J. Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2006): *Multivariate data analysis*. 6th ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Hakanen, J. (2002): From burnout to job engagement: validation of the Finnish version of an instrument for measuring job engagement (UWES) in an educational organization. *Työja Ihminen*, 16: 42-58.

- Hackman, J.R. and Oldham, G.R. (1975): Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60: 159–170.
- Hackman, J.R. (2009): The perils of positivity. *Journal of Organizational Behavior*, 30: 309–319.
- Hall, I.M., Shankaranarayana, G.D., Noma, K., Ayoub, N., Cohen, A., and Grewal, S.I. (2002): Establishment and maintenance of a heterochromatin domain. *Science*, 297: 2232–2237.
- Harrison, D.A., Newman, D.A. and Roth, P.L. (2006): How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49: 305–332.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., y Hayes, T. L. (2002): Business-unit level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87: 268-279.
- Hatfield, J., Robinson, R. B., y Huseman, R. C. (1985): An empirical evaluation of a test for assessing job satisfaction. *Psychological Reports*, 56: 39-45.
- Herzberg, F. (1966): *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing.
- Hedberg, B., (1981): *How organizations learn and unlearn*. New York: Oxford University Press.
- Hedberg, B., (1990): *Exit, voice, and loyalty in knowledge-intensive firms*. Paper presented at the 10th SMS Conference, Stockholm.
- Heifetz, Ronald A. (1994): *Leadership without Easy Answers*. Cambridge: Belknap Press.

- Hersey, P. y Blanchard K.H. (1982): ***Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources***. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- Hollander, E. P., Competence, and Conformity in the Acceptance of Influence, ***Journal of Abnormal and Social Psychology***, 61: 365-369.
- Hollander, E. P. y Julian, J. W. (1970): ***Studies in leader legitimacy, influence and innovation***. En L. Berkowitz (Ed.). Advances in experimental social psychology. Nueva York: Academic Press.
- House, R. J. (1977): ***A 1976 Theory of Charismatic Leadership***. En Leadership: The Cutting Edge. Eds: Hunt, J. G. y Larson, L. L. Carbondale: Southern Illinois University Press, p.189-207.
- House, R. y Mitchell, T. (1974): Path-goal theory of leadership. ***Journal of contemporary business***. Issue 4.
- House, R. y Aditya, R. (1997): The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis?. ***Journal of Management***, 23(3): 409-473.
- Howard, J. y D. Frink (1996): The Effects of Organizational Restructure on Employee Satisfactio. ***Group and Organization Management***, nº 21(3): 278-303
- Howell, J. M. and B. M. Avolio (1993): Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: key predictors of consolidated-business-unit performance. ***Journal of Applied Psychology***, 78(6): 891-902.
- Huang, T. C. (2001), The effects of linkage between business and human resource management strategies. ***Personnel Review***, 30: 132–15.
- Hugh, W. (1995): What has been happening in organization theory and does it matter? ***Personnel Review***, 1(24): 33-54.

- Hurley, R. F. y G. T. Hult (1998): Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination. ***Journal of Marketing***, 62: 42–54.
- Huysman, M.H. (1999): ***Balancing Biases, A Critical Review of the Literature on Organizational Learning***. En: Easterby-Smith, M., J. Burgoyne, and L. Araujo (Eds.) *Learning Around Organizations: Developments of Theory and Practice*, Sage Publications.
- Iaffaldano, M.T. and Muchinsky, P.M. (1985): Job satisfaction and job performance: a meta-analysis. ***Psychological Bulletin***, 97: 251–273.
- Imants, J. (2003): Two basic mechanisms for organizational learning in schools. ***European Journal of Teacher Education***. 26 (3): 293–311.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., y Nowicki, G. P. (1987): Positive affect facilitates creative problem solving. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 52: 1122-1131.
- Isen, A. M. (2000): Some perspectives on positive affect and self-regulation. ***Psychological Inquiry***, 11: 184–187.
- J.M. George and G.R. Jones (1997): Experiencing work: values, attitudes, and moods. ***Human Relations***, 50: 393–416.
- Jain, R. K., y H. C. Triandis (1997): Management of research and development organizations. ***Managing the unmanageable***. New York: Wiley.
- Jenkins WO. (1947): A review of leadership studies with particular reference to military problems. ***Psychological Bulletin***, 44: 54–79.
- Judge, T. A., Boudreau, J. W., y Bretz, R. D. (1994): Job and life attitudes of male executives. ***Journal of Applied Psychology***, 79: 767-782.

- Judge, T.A. and Bono, J.E. (2001): Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. ***Journal of Applied Psychology***, 86: 80–92.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Erez, A. and Locke, E.A. (2005): Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. ***Journal of Applied Psychology***, 90: 257–68.
- Judge, T.A. and Hurst, C. (2008): How the rich (and happy) get richer (and happier): relationship of core self-evaluations to trajectories in attaining work success. ***Journal of Applied Psychology***, 93: 849–863.
- Judge, T.A., Heller, D. and Klinger, R. (2008): The dispositional sources of job satisfaction: a comparative test. ***Applied Psychology: An International Review***, 57: 361–372.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E. and Patton, G.K. (2001): The job satisfaction–job performance relationship: a qualitative and quantitative review. ***Psychological Bulletin***, 127: 376–407.
- Kahn, W.A. (1990): Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. ***Academy of Management Journal***, 33: 692–724.
- Kahn, W.A. (1992): To be fully there: psychological presence at work. ***Human Relations***, 45: 321–349.
- Kashdan, T.B., Biswas-Diener, R. and King, L.A. (2008): Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. ***Journal of Positive Psychology***, 3: 219–233.
- Kashdan, T. B., Rose, P., y Fincham, F. D. (2004): Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. ***Journal of Personality Assessment***, 82: 291–305.

- Katz, D., Maccoby, N., and Morse, N. 1950. ***Productivity, Supervision, and Morale in an Office Situation***. Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Kelly, J.R. and Barsade, S.G. (2001): Mood and emotions in small groups and work teams. ***Organizational Behavior and Human Decision Processes***, 86: 99-130.
- Kim, Daniel H. (1993): The Individual and Organizational Learning. ***Sloan Management Review***, 35(1): 37-50.
- Kesebir, P. and Diener, E. (2008): In pursuit of happiness: empirical answers to philosophical questions. ***Perspectives on Psychological Science***, 3: 117–125.
- King, L. A., Hicks, J. A., y Krull, J., y Del Gaiso, A. K.. (2006): Positive affect and the experience of meaning in life. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 90(1): 179-196.
- Koontz, H. Y Weihrich, H. (2004): ***Administración, una perspectiva global***. México: Mc. Graw Hill.
- Kotter, J. P. (1990b): ***A force for change: How leadership differs from management***. Nueva York: The Free Press.
- Kotter, John P. (1996): ***Leading Change***. Boston: Harvard Business School.
- Kouzes, J. M., y Posner, B. J. (2002): ***Leadership challenge*** (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kristensen, N. and Johansson, E. (2008): New evidence on cross-country differences in job satisfaction using anchoring vignettes. ***Labour Economics***, 15: 96-117.
- Kuhnert, K. (1994): ***Transforming leadership: Developing people through delegation***. En B. Bass y B. Avolio (eds.), *Improving organizational*

- effectiveness through transformational leadership (p.10-25). Thousand Oaks; Sage.
- Kusunoki, K., Nonaka, I., y Nagata, A. (1998): Organizational capabilities in product development of Japanese firms: A Conceptual framework and empirical findings. **Organization Science**, 9(6): 699-718.
- Ledford, G. E. (1999): Happiness and productivity revisited. **Journal of Organizational Behaviour**, 20: 25-30.
- Lähteenmäki, S., Toivonen, J. and Mattila, M. (2001): Critical aspects of organizational learning research and proposals for its measurement. **British Journal of Management**, 12(2): 113-29.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991): **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000): The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. **Journal of Educational Administration**, 38: 112.
- LePine, J.A., Erez, A. and Johnson, D.E. (2002): The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: a critical review and metaanalysis. **Journal of Applied Psychology**, 87: 52–65.
- Leslie, D.R., Holzhalb, C.M., y Holland, T.P. (1998): Measuring staff empowerment: Development of a worker empowerment scale. **Research on Social Work Practice**, 8: 212-222.
- Levinthal, D. A., J. G. March. (1993): The myopia of learning. **Strategic Management Journal**, 14: 95–112.
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. (1939): **Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates**. **Journal of Social Psychology**, 10: 271-99.

- Lewis, E. (1980): **Public entrepreneurship: Toward a theory of bureaucratic power**. Bloomington: Indiana University Press.
- Likert, Rensis (1959): Motivational Approach to Management Development. **Harvard business Review**, 37: 75-82 .
- Likert, R. (1961): **New patterns of management**. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967): **The human organization: Its management and value**. New York: McGraw-Hill.
- Llorens Montes F.J., Ruiz Moreno, G., Garcia Morales, V. (2005): Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination. **Technovation**, 25: 1159-1172.
- Locke, Edwin A. (1976): The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (ed.), **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**, p. 1297-1349. Nueva York: McGraw-Hill.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1984): **Goal setting: A motivational technique that works**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Long, J.S. (1991): **Confirmatory Factor Analysis: a Preface to Lisrel**. Newbury Park: Sage.
- Lopez, S.P., Peon, J.M.M. and Ordas, C.J.V. (2005): Organizational learning as a determining factor in business performance. **The Learning Organization**. 12(3), 227-245.
- Löwendahl, Bente (1997): **Strategic management of professional service firms**. Copenhagen: Handelshøjskolens Forlag,
- Lucas, R. E., y Diener, E. (2003): The happy worker: Hypotheses about the role of positive affect in worker productivity. San Francisco: Personality and work.

- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., y Diener, E. (2004): Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15: 8–13.
- Luke, J.S. (1998), ***Catalytic Leadership: Strategies for an Interconnected World***. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luque, T. (1997): ***Investigación de Marketing***. Ariel, Barcelona.
- Luthans, F. (1980): ***Introducción a la administración. Un enfoque de contingencias***. McGraw-Hill. México.
- Luthans, F. and Avolio, B.J. (2009): The point of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30: 291–307.
- Luthans, F., y Youssef, C. M. (2007): Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33: 321–349.
- Luthans, F. (2002): The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behaviour*, 23: 695-706.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005): The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6): 803–855
- Lyles. M.A. and Easterby-Smith, M. (2003): ***Organizational Learning and knowledge Management: agendas for future research***. En Easterby-Smith, M. and Lyles, M.A. Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, Blackwell Publishing.
- Macey, W.H. and Schneider, B. (2008): The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1: 3–30.
- Malhotra, N, (1997): ***Investigación de Mercados: un enfoque práctico***. Méjico: Editorial Prentice Hall.

- Mann, R. D. (1959): A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56: 241–270.
- March, J. G., and Olsen, J. P. (1975): Organizational Learning under Ambiguity. *European Journal of Policy Review*, 3(2): 147.
- March, J. G. (1991): Exploration and Exploitation. *Organization Science*, 21(February): 71-87.
- Maslow, A.H. (1943): A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50: 370–396.
- Mathieu, J.E. y Zajac, D.M. (1990): A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108: 171–94.
- McAuley, J., Duberley, J., Cohen, L. (2000): The meaning professionals give to Management and Strategy. *Human Relations*, 53(1): 87-115.
- McColl-Kennedy, J. R. and R. D. Anderson (2005): Subordinate-Manager Gender Combination and Perceived Leadership Style Influence on Emotions, Self Esteem and Organizational Commitment. *Journal of Business Research*, 58(2): 115-125.
- McGill, M. E. and J. W. Slocum Jr. (1993): Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22 (2): 67–79.
- McGregor, D. (1960): *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McMahon, D.M. (2006): *Happiness: A History*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Menguzzato, M. y Renau, J.J. (1991): *La dirección estratégica de la empresa*. Barcelona: Ed.Ariel.

- Meyer, J.P., Paunonen, V., Gellatly, I.R., Goffin, R.D., and Jackson, D.N. (1989): Organizational commitment and job performance: It's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74: 152-156.
- Meyer, J.P., Allen, N.J. y Smith, C.A. (1993): Commitment to organizations and occupations: extensión and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78: 538–551.
- Meyer, JP y Allen, NJ (1991): A three-component conceptualization of organizational commitment: Some methodological considerations, *Human Resource Management Review*, 1: 61-98.
- Millet, Catherine (2009): *Organizational Communication*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Miner, Anne, and Stephen Mezas 1996 'Ugly duckling no more: Past and futures of organizational learning research'. *Organization Science*, 7(1): 88–99.
- Mintzberg, Henry, 1990, The Design School: Reconsidering the basic premises of strategy formation. *Strategic Management Journal*, 11(3): 171–196.
- Mintzberg, Henry (1998): *Covert leadership: Notes on managing professionals*. Nueva York: Harvard Business Review.
- Mintzberg, H. (1973): *The nature of managerial work*. New York: Harper and Row.
- Mintzberg, H. (1992): *El poder en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Mintzberg, H. (2009): *Managing*. San Francisco, CA: Berrett Koehler and Pearson.

Mohammed, A.S. A-E. and Marquardt, M.J. (2007): Relationship between employees, beliefs regarding training benefits and employees' organizational commitment in a petroleum company in the State of Qatar. ***International Journal of Training and Development***, 11(1): 49-70.

Montes, F.J.L., Moreno, A.R., and Morales, V.G. (2005): Influence of leadership support and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination. ***Technovation***, 25: 1159-1172.

Montoro, M.A. (2000): ***Ecuaciones estructurales: una aplicación empírica al estudio de los factores organizativos determinantes del éxito de la cooperación entre empresas***. VI Taller de Metodología de ACEDE. Bayona.

Moorman, R.H. (1993): The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. ***Human Relations***, 46(6): 759-776.

Morgeson, F. P., y Humphrey, S. E. (2006): The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. ***Journal of Applied Psychology***, 91: 1321-1339.

Morin, E. (1999): ***Los siete saberes necesarios para la educación del futuro***. París: UNESCO.

Morse, R. S. y T. F. Buss, (2008): ***Innovations in public leadership development***. New York: M.E. Sharpe.

Mowday, R.T., Steers, R.M. and Porter, L.W. (1979): The measurement of organizational commitment. ***Journal of Vocational Behavior***, 14: 224–247.

- Mowday, R. T. (1998): Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8(4): 387-401.
- Nealey, S.M., y Blood, M.R. (1968): Leadership performance of nursing supervisors at two organizational levels. *Journal of Applied Psychology*, 52: 414–422.
- Nevis EC, DiBella AJ, Gould JM (1995): Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36(2): 73-85.
- Nicolini, D. y Meznar, M. (1995): The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, vol. 48, p. 727-746.
- Nonaka, I. and H. Takeuchi (1995): *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., y Von Krogh, G. (2009): Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3): 635-652.
- Northouse, P. G. (2010): *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oliver, A., and K. Montgomery (2000): Creating a hybrid organizational form from parental blueprints: the emergence and evolution of knowledge firms. *Human Relations*, 53: 33–56.
- Constitución de la Organización Mundial de la Salud**, aprobada en la Conferencia Internacional de Salud de 1.946, y que entró en vigor el 7 de abril de 1.948 <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf>
- OECD, 2001: *Public Sector Leadership for the 21st Century*.

- Ones, D.S. y Viswesvaran, C. (1996): Bandwidth-fidelity dilemma in personality measurement for selection. ***Journal of Organizational Behavior***, 17: 609-626.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. ***Journal Of Personality And Social Psychology***, 91(4): 730-749
- Oswick, C., Anthony, P., Keenoy, T., Mangham, I. L., y Grant, D. 2000. A dialogic analysis of organizational learning. ***Journal of Management Studies***, 37(6): 887-902.
- Parnes, H. S. (1984): ***People Power***. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pedler, M., Burgoyne, J. y Boydell, T. (1997): ***The Learning Company, a Strategy for Sustainable Development***. 2nd ed. London: McGraw-Hill.
- Pelled, L.H and Xin, K.R. (1999): Down and out: An investigation of the relationship between mood and Employee withdrawal Behaviour. ***Journal of Management***. 25(6): 875-895.
- Peterson, C. (2000): The future of optimism. ***American Psychologist***, 55: 44-55
- Peterson, C. (2006): ***A primer in positive psychology***. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., y Park, N. (2009): ***Classifying and measuring strengths of character***. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), Oxford handbook of positive psychology, 2nd edition (p. 25-33). New York: Oxford University Press.

- Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (2004): ***Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification***. Washington: American Psychological Association.
- Petty, M. M., McGee, G. W., y Cavender, J. W. (1984): A meta-analysis of the relationships between individual job satisfaction and individual performance. ***Academy of Management Review***, 9: 712-721.
- Pittinsky, T.L. y Shih, M.J. (2004): Knowledge nomads. Organizational commitment and workers mobility in positive perspective. ***American Behavioral Scientist***, 46: 791–807.
- Platón (1999): ***Diálogos. Obra completa***. Volumen VIII: Leyes (Libros I-VI). Introducción, traducción y notas de Francisco Lisi. Madrid: Gredos.
- Podsakoff, P. M., Todor, W. D., Grover, R. A. y Huber, V. L. (1984): Situational moderators of leader reward and punishment behaviour: Fact or fiction? ***Organizational Behaviour and Human Performance***, 34: 21-63.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., y Fetter, R. (1990): Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. ***Leadership Quarterly***, 1: 107–142.
- Popper, M. and Lipshitz, R. (2000): Organizational learning: mechanisms, culture and feasibility. ***Journal of Management Learning***, 31(2): 181-196.
- Porter, Lyman W., Richard M. Steers, Richard T. Mowday, and Paul V. Boulian (1974): Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. ***Journal of Applied Psychology***, 59: 603-609.

Pressman, S.D. and Cohen, S. (2005): Does positive affect influence health? ***Psychological Bulletin***, 131: 925–971.

Proudfoot, J. G., Corr, P. J., Guest, D. E., y Dunn, G. (2009): Cognitive-behavioural training to change attributional style improves employee well-being, job satisfaction, productivity, and turnover. ***Personality and Individual Differences***, 46: 147–153.

Rafferty, A. E., y Griffin, M. A. 2004. Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. ***The Leadership Quarterly***, 15(3): 329–354.

Richardson, A., Burke, R. (2006): Occupational stress and job satisfaction among physicians: Sex differences. ***Social Science and Medicine***, 33: 1179-1187.

Roberts, L.M. (2006): Response – shifting the lens on organizational life: the added value of positive scholarship. ***Academy of Management Review***, 31: 74–80.

Roberts, J.E. (2003): Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. ***Journal of Organizational Behavior***, 24: 389–416.

Robbins, Stephen P. (1998): Fundamentos de Comportamiento Organizacional. México: Prentice-Hall.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., y Fetter, R. (1990): Transformational leader behaviors and their effects on followers trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. ***The Leadership Quarterly***, 1(2): 107-142.

Podsakoff, P. M., S. B. Mackenzie and W. H. Bommer (1996): Transformational leader behaviors and substitutes for leadership determinants of employee satisfaction, commitment, trust and

- organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22: 259–298.
- Riccucci, N. M. 1995. *Unsung Heroes: Federal Execucrats Making a Difference*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Riketta, M. (2008): The causal relation between job attitudes and performance: a meta-analysis of panel studies. *Journal of Applied Psychology*, 93: 472–481.
- Roberts, L.M. (2006): Response – shifting the lens on organizational life: the added value of positive scholarship. *Academy of Management Review*, 31: 74–80.
- Robbins, S. y Coulter, M. (1996): *Administración*. Méjico: Prentice Hall.
- Robbins, Stephen P. (1998): *Fundamentos de Comportamiento Organizacional*. Méjico: Prentice-Hall.
- Roehling, M.V., Cavanaugh, M.A., Moynihan, L.M. and Boswell, W. (2000), The nature of the new employment relationship: a content analysis of the practitioner and academic literatures. *Human Resource Management*, 39: 305-20.
- Rowden, R.W. (2002): The relationship between workplace learning and job satisfaction in small and mid-sized businesses. *Human Resource Development Quarterly*, 13: 407-26.
- Rowden, R.W. and Conine, C.T. Jr (2005): The impact of workplace learning and job satisfaction in small US commercial banks, *Journal of workplace Learning*, 17(4): 215-30.
- Rubin, A., y Babbie, E. (2010): *Research methods for social work*. Belmont, CA: Cengage/Brooks y Cole.

Rummler, G. A and Brache, A. P. (1995): ***Improving Performance: How to manage the white space on the organization chart***. San Francisco: Jossey Bass.

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2001): On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. ***Annual Review of Psychology***, 52: 141–166.

Ryff, C.D. and Singer, B.H. (2008): Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. ***Journal of Happiness Studies***, 9: 13–39.

Sanchis, J.R (1997): El empresario social como impulsor del autoempleo colectivo. ***Boletín AECA*** nº 43, abril-junio, p.45-49.

Sanders, III, J. E., Hopkins, W. E., y Geroy, G. D. (2003): From transactional to transcendental: Toward an integrated theory of leadership. ***The Journal of Leadership Studies***, 9.

Schachtel, H.J. (1954): *The Real Enjoyment of Living*. New York: Dutton.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá , V. y Bakker, A.B. (2002): The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. ***Journal of Happiness Studies***, 3: 71-92.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Bakker, A.B., (2002): The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. ***Journal of Happiness Studies*** 3: 71–92.

Schaufeli, W.B., y Bakker, A.B. (2003): UWES, ***Utrecht Work Engagement Scale: test manual***. Unpublished manuscript, Department of Psychology, Utrecht University.

Schaufeli, W. B., y Van Rhenen, W. (2006): Over de rol van positieve en negatieve emoties bij het welbevinden van managers: En studie met

- de Job-related Affective Well-being Scale (JAWS). (About the role of positive and negative emotions in managers' well-being: A study using the Job-related Affective Well-being Scale (JAWS). **Gedrag and Organisatie**, 19, 323–244.
- Schimmack, U. (2008): **The structure of subjective well-being**. En Eid, M. and Larsen, R.J. (eds), *The Science of Subjective Well-being*. New York: The Guilford Press.
- Scott, W. (1994): Institutional analysis: variance and process theory approaches. En R. Scott, L Meyer (eds). **Institutional environments and organizations**. Sage publications.
- Scott-Ladd B, Chan CCA Chan (2004): Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting Organizational learning and change. **Strategic Change**, 13(2): 95–105.
- Schriesheim, C., y Tsui, A. S. (1980): **Development and validation of a short satisfaction instrument for use in survey feedback interventions**. Paper presented at the Western Academy of Management Meeting.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive Psychology: An Introduction. **American Psychologist**, 55 (1): 5-14.
- Seligman, M.E.P. (2002): **Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment**. Nueva York, Free Press.
- Seltzer, J., Nomerof, R. E., y Bass, B. M. (1989): Transformational leadership: Is it a source of more burnout and stress? **Journal of Health and Human Resource Administration**, 12: 174-185.

- Selznick, P. (1957): ***Leadership in administration: A sociological interpretation***. Berkeley: University of California Press.
- Senge, P., C. Roberts, R. B. Ross, B. J. Smith and A. Kleiner (1994): ***The Fifth Discipline Fieldbook***. Nueva York: Doubleday.
- Senge, Peter M. (1990): The Fifth Discipline: ***The Art and Practice of the Learning Organization***. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, Peter. Dec. 1996. Leading Learning Organizations. ***Training and Development***, 50 (12): 36-4.
- Sheldon, K.M. and Elliot, A.J. (1999): Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 76: 482–497.
- Shrivastava, P., and Nachman, S. A. (1989), Strategic Leadership Patterns, ***Strategic Management Journal***, 10: 51–66.
- Shimazu, A., Schaufeli, W.B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., et al. (2008): Work engagement in Japan: Development and validation of the Japanese version of the Utrecht Work Engagement Scale. ***Applied Psychology: An International Review***, 57: 510-523.
- Sierra Bravo, R. (1995): ***Técnicas de Investigación Social***. 10ª edición. Madrid: Paraninfo.
- Simon, H.A. (1991) 'Bounded Rationality and Organizational Learning', ***Organization Science***, 2: 125–34.
- Sitkin, S. B. (1996): Learning through failure: The strategy of small losses. En M. D. Cohen y L. S. Sproull (Eds.), ***Organizational learning*** (p. 541-578). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Slater, S. F. and J. C. Narver (1994): Does competitive environment moderate the market orientation performance relationship? ***Journal of Marketing***, 58(1): 46-55.
- Smith, J. E., Carson, K. P., y Alexander, R. A. (1984): Leadership: It can make a difference. ***Academy of Management Journal***, 27: 765-776.
- Snell, S.A. and Dean, J.W. (1992): Integrated manufacturing and human resource management: A human capital perspective. *The Academy of Management Journal*, 35: 467–504.
- Spicer, D.P. and Sadler-Smith, E. (2006): Organizational learning in smaller manufacturing firms. ***International Small Business Journal***. 24(2): 133-158.
- Spreitzer, G.M., Perttula, K.H. y Xin, K. (2005): Traditionality matters: an examination of the effectiveness of transformational leadership in the United States and Taiwan. ***Journal of Organizational Behavior***, 26: 205-227.
- Staines, Graham L., Quinn, Robert P. (1979): American Workers Evaluate the Quality of Their Jobs. ***Monthly Labor Review***, 102, (1):3.
- Staw, B.M. and Ross, J. (1985), Stability in the midst of change: a dispositional approach to job attitudes. ***Journal of Applied Psychology***, 70: 469-80.
- Staw et al., (1994): Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. ***Organization Science***, 5(1): 51–71.
- Staw, B. y Barsade, S. (1993): Affect and Managerial Performance: A Test of the Sadder-but-Wiser vs. Happier-and-Smarter Hypotheses. ***Administrative Science Quarterly***, 38(2): 304-331.

- Staw, B.M., Bell, N.E., y Clausen, J.A. (1986): The dispositional approach to job attitudes: A lifetime longitudinal test. ***Administrative Science Quarterly***, nº 31(1): 56–77.
- Slater, S.F. and J.C. Narver, (1995): Market orientation and the learning organization. ***Journal of Marketing***, 59:63-74.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., y Hulin, C. L. (1969): ***The measurement of satisfaction in work and retirement***. Ed. Rand McNally, Chicago.
- Spector, P. E. (1997): ***Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences***. Ed. Sage, Thousand Oaks.
- Spreitzer, G.M., Sutcliffe, K., Dutton, J.E., Sonenshein, S. and Grant, A.M. (2005). A socially embedded model of thriving at work', ***Organization Science***, 16 (5): 537–50.
- Srivastava, B., Kambhampati, S., T. Nguyen, M. Do, B., Gerevini, A. (2007): ***Domain independent approaches for finding diverse plans***. En Proceedings of International Joint Conference on AI (IJCAI-07). AAAI Press.
- Stern, Z., Katz-Navon, T., y Naveh, E. (2008): The Influence of Situational Learning Orientation, Autonomy, and Voice on Error Making: The Case of Resident ***Physicians***. ***Management Science***, 54:1553-1564.
- Stone, D. C. (1981): Innovative Organizations Require Innovative Managers. ***Public Administration Review***, 41(5): 507-513.
- Storm, K. y Rothmann, I. (2003): A psychometric analysis of the Utrecht Work Engagement Scale in the South African police service. ***South African Journal of Industrial Psychology***, 29: 62-70.
- Suchman, L. (1987): ***Plans and situated actions: the problem of human machine interaction***. Ed. Cambridge University Press, Cambridge.

- Suchman, M. (1995): Managing legitimaey: strategie and institutional approaches, *Academy of Management Review*, 20(3): 5714-5761.
- Sun, He-Chuan (2003): Conceptual clarifications for organizational learning, learning organization and a learning organization. *Human Resource Development International*, 6(2): 153-166.
- Swieringa, J. and Wierdsma, A. (1992): *Becoming a learning organisation – Beyond the learning curve*. Wokingham: Addison-Wesley.
- Tannenbaum, R., Schmidt, W., (1958): How to choose a leadership pattern, *Harvard Business Review*, 36: 95-102.
- Tatarkiewicz, W. (1966): Happiness and Time. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27: 1-10.
- Taticchi, P. (2008): *Business performance measurement and management: implementation of principles in SMEs and enterprise networks*. PhD thesis, University of Perugia, Perugia.
- Tepper, B. J. (2007): Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33: 261-289.
- Torbert, W. (1994): *Cultivating post-formal development: higher stages and contrasting interventions*. En M. Miller y S. Cook-Greuter (Eds.), *Transcendence and mature thought in adulthood* (p. 181-203): Lanham MD: Rowman y Littlefield.
- Tourish, D., Craig, R. y Amernic, J. (2010): Transformational leadership education and agency perspectives in business school pedagogy: a marriage of inconvenience?. *British Journal of Management*, 21: 40-59.

- Turner, N., Barling, J. and Zacharatos, A. 2002. **Positive psychology at work**. En C.R. Snyder and S. J.Lopez (Eds). The handbook of positive psychology (p. 715-728). New York: Oxford University Press.
- Tsui, A.S., Egan, T.D. and O'Reilly III, C.A. (1992) Being different: Relational demography and organizational attachment. **Administrative Science Quarterly**, 37: 549-579.
- Tushman, Michael, and D. Nadler (1986): Organizing for Innovation. **California Management Review**, 3: 74-92.
- Tichy, N.M. and Devanna, M.A. (1990): **The Transformational Leader**. New York: John Wiley and Sons.
- Tichy, N. M., y DeVanna, M. A., (1986) **The Transformational Leader**. New York: John Wiley.
- Tippins, M. J., y Sohi, R. S. 2003. It competency and firm performance: Is organizational learning a missing link? **Strategic Management Journal**, 24(8): 745-761.
- Turner, N., Barling, J., Epitropaki, O., Butcher, V., y Milner, C. (2002): Transformational leadership and moral reasoning. **Journal of Applied Psychology**, 87(2): 304-311.
- Tzeng, H. M. (2002): The influence of nurses' working motivation and job satisfaction on intention to quit: an empirical investigation in Taiwan. **International Journal of Nursing Studies**, 30: 867-878.
- Valenzuela, D. y Shrivastava, P. (2008): **Interview as a method for Qualitative Research**.
<http://www.public.asu.edu/~kroel/www500/Interview%20Fri.pdf>
- Vallina, M. (2005): **Supervisión**. Trabajo no publicado.

- Van Praag, Bernard M. S. (1991): Ordinal and cardinal utility : An integration of the two dimensions of the welfare concept. ***Journal of Econometrics, Elsevier***, 50(1-2): 69-89.
- Vázquez, C. y Hervás, G.(2009): ***La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva***. Madrid: Alianza Editorial.
- Visser, M., Smets, E., Oort, F., De Haes, H. (2003): Stress, satisfaction and burnout among Dutch medical specialists. ***Canadian Medical Association Journal*** 168: 271-275.
- Vroom, V. H. (1964): ***Work and motivation***. New York: Wiley.
- Vroom, V.H. and Yetton, P.W. (1973): ***Leadership and decision-making***. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Warr, P. (2007): ***Work, Happiness, and Unhappiness***. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E. y Hudy, M. J. (1997): Overall job satisfaction: How good are single-item measures?. ***Journal of Applied Psychology***, 82: 247-252.
- Wanous, J. P. y Reichers, A. E. (1996): Estimating the reliability of a single-item measure. ***Psychological Reports***, 78: 631-634.
- Waterman, A.S., Schwartz, S.J. and Conti, R. (2008): The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. ***Journal of Happiness Studies***, 9: 41–79.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. and Tellegen, A. (1999): The two general activation systems of affect: structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 76: 820–838.

Watson, Bruce (2002): ***Rethinking Organizational Learning. Doctorate, Faculty of Education, Education, The University of Melbourne.***
Disponible en Web: <http://repository.unimelb.edu.au/10187/5802>

Weber, M. (1947): ***The Theory of Social and Economic Organizations.***New York: Free Press.

Weiss, H.M. and Cropanzano, R. (1996): Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. ***Research in Organizational Behavior***, 18: 1–74.

Weissenberg, Peter; Gruenfeld, Leopold W (1968): Relationship between job satisfaction and job involvement. ***Journal of Applied Psychology***, 52(61): 469-473.

Wenger, E. (2000) Communities of practice and learning systems. ***Organization***, 7(2): 225-246.

Williamson, Oliver, E. (1985): ***The Economic Institutions of Capitalism.***
New York: Free Press.

Wilson, A., y Frimpong, J. (2004): A reconceptualisation of the satisfaction service performance thesis. ***Journal of Services Marketing***, 18: 471–481.

Witt, L. A. and Nye, L. G. (1992): Gender and the relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction. ***Journal of Applied Psychology***, 77: 910-917.

Wright, P. (1996): ***Managerial Leadership.*** London: Routledge.

Wright, D.L. (1997): ***The effects of organizational and individual learning on job satisfaction and organizational commitment.*** Unpublished doctoral dissertation, Louisiana Tech University.

- Wright, T. A. (2003): Positive organizational behavior: an idea whose time has truly come. *Journal of Organizational behaviour*, 24: 437-442.
- Wright, T. (2006): To be or not to be [happy]: The role of employee well-being. *The Academy of Management Perspective*, 20(3): 118-125.
- Wright, T. A., y Bonett, D. G. (1992): The effect of turnover on work satisfaction and mental health: Support for a situational perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 13: 603-615.
- Wright, T. A. y Cropanzano, R. (2004): The Role of Psychological Well-Being in Job Performance: A Fresh Look at an Age-Old Quest. *Organizational Dynamics*, 33(4): 338-351.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., y Kantas, A. (2007): The measurement of burnout and engagement: A cross-cultural study comparing Greece and the Netherlands. *New Review of Social Psychology*.
- Yates, M. (2002): **Genghis Khan. LeaderValues**. Retrieved August 3, 2006 from <http://www.leader-values.com/historicalleaders>
- Yoshitaka Yamazaki y D. Christopher Kayes (2010): Learning and work satisfaction in Asia: a comparative study of Japanese, Chinese and Malaysian managers. *The International Journal of Human Resource Management*, 21:12,2271-2289.
- Yukl, G. (1981): **Leadership in Organizations**. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Yukl, G., Wall, S., and Lepsinger, R., (1990): Preliminary report on the validation of the managerial practices survey. En K. E. Clark y M. B. Clark (Eds.), **Measures of leadership** (p. 223–237). West Orange, NJ: Leadership Library of America.

- Yukl, G. (1999): An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. ***Leadership Quarterly***, 10 (2): 285–305.
- Yi-Wen, Z. y Yi-Qun, C. (2005): The Chinese version of the Utrecht Work Engagement Scale: An examination of reliability and validity. ***Chinese Journal of Clinical Psychology***, 13: 268-270.
- Yukl, G. (2006): ***Leadership in organizations*** (6th ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Zeitz, G. (1990): Age and work satisfaction in a government agency: A situational perspective. ***Human Relations***, 43(5): 419–438.
- Zelenski, J. M., Murphy, S. A., y Jenkins, D. A. (2008): The happy-productive worker thesis revisited. ***Journal of Happiness Studies***, 9: 521-537.

ÍNDICES COMPLEMENTARIOS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1. Variables independientes y dependientes del CO en la literatura.....	43
Gráfico 2.2. Alineación de la gestión de la estrategia de gestión de los recursos humanos con la estrategia competitiva de la empresa.....	45
Gráfico 2.3. Modelo de Hackman y Oldham.....	54
Gráfico 5.1. Artículos con los constructos Happiness, Transformational Leadership y Organizational Learning.....	144
Gráfico 5.2. Artículos que contienen en el título los constructos Happiness, Transformational Leadership y Organizational Learning en el área de Management.....	145
Gráfico 5.3. Artículos que contienen los constructos Happiness, Transformational Leadership, Organizational Learning y Job Satisfaction.....	146

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. Teoría Situacional de Hersey y Blanchard.....	96
Figura 3.2. Malla gerencial de Blake y Mouton.....	97
Figura 3.3. Continuo de Liderazgo de Tannenbaum y Schmidt	104
Figura 3.4. Modelo de liderazgo de Vroom y Yetton.....	106
Figura 5.1. Modelo teórico propuesto.....	157
Figura 6.1. Pirámide demográfica de médicos alergólogos en España.....	171
Figura 6.2. Representación de las fases que desarrollan un modelo de ecuaciones estructurales.....	177
Figura 7.1. Dimensiones del liderazgo transformacional.....	194
Figura 7.2. Dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo..	201
Figura 7.3. Dimensiones de la felicidad en el trabajo.....	208
Figura 7.4. Modelo de relación directo entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo.....	216
Figura 7.5. Modelo de mediación. Efecto mediador de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre el liderazgo transformacional y la felicidad en el trabajo.....	218
Figura 7.6. Resultados del modelo de efecto directo.....	227
Figura 7.7. Resultados del modelo de mediación.....	228

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1- Niveles de necesidades de Maslow.....	25
Tabla 3.1. Estilos de liderazgo de Likert (Luthans (1980) en Menguzzato y Renau, 1991, 334).....	92
Tabla 3.2. Modelo de liderazgo de Fiedler (Fiedler, 1967).....	100
Tabla 3.3. Teoría de los Caminos de Meta. Elaboración propia.....	102
Tabla 3.4 Estilos de liderazgo. Liderazgo transaccional y liderazgo transformacional.....	109
Tabla 6.1. Metodología cuantitativa y cualitativa.	163
Tabla 6.2. Sociedades de Alergología en España (2012).....	170
Tabla 6.3. Ficha técnica del estudio empírico.....	172
Tabla 6.4. Número de socios de la SEAIC.....	173
Tabla 6.5. Medidas de ajuste global y valores recomendados.....	181
Tabla 7.1. Medias y desviaciones típicas de los factores.....	186
Tabla 7.2. Correlaciones entre los factores del modelo.....	187
Tabla 7.3. Nivel de liderazgo transformacional en función de la edad.....	188
Tabla 7.4. Nivel de capacidad de aprendizaje organizativo en función de la edad.....	189
Tabla 7.5. Nivel de felicidad en función de la edad.....	190
Tabla 7.6. Metodología para la comprobación de las propiedades psicométricas de las escalas de medida.....	192

Tabla 7.7. Cargas factoriales estandarizadas y errores de medida y perturbaciones del modelo.....	195
Tabla 7.8. Valores de ajuste del modelo factorial de segundo orden CDGC.....	196
Tabla 7.9. Fiabilidad de los factores del liderazgo transformacional.....	197
Tabla 7.10. Correlaciones entre las dimensiones de la escala de liderazgo transformacional.....	199
Tabla 7.11. Correlación, grados de libertad, chi-cuadrado y p-valor de las dimensiones del Liderazgo Transformacional.....	200
Tabla 7.12. Cargas factoriales estandarizadas, errores de medida y perturbaciones del modelo.....	202
Tabla 7.13. Valores de ajuste del modelo factorial de segundo orden capacidad de aprendizaje organizativo.....	203
Tabla 7.14. Fiabilidad de los factores del liderazgo transformacional.....	204
Tabla 7.15. Correlaciones entre las dimensiones de la escala de capacidad de aprendizaje organizativo.....	206
Tabla 7.16. Correlación, grados de libertad, chi-cuadrado y p-valor de las dimensiones del liderazgo transformacional.....	207
Tabla 7.17. Cargas factoriales estandarizadas y errores de medida y perturbaciones del modelo.....	209
Tabla 7.18. Valores de ajuste del modelo factorial de segundo orden de felicidad en el trabajo.....	210
Tabla 7.19. Fiabilidad de los factores de la felicidad en el trabajo.....	211

Tabla 7.20. Correlaciones entre las dimensiones de la escala de felicidad en el trabajo.....	213
Tabla 7.21. Correlación, grados de libertad, chi-cuadrado y p-valor de las dimensiones de la felicidad en el trabajo.....	214
Tabla 7.22. Resultados del modelo de efecto directo y del modelo de mediación parcial considerando la variable de control “Edad”.....	219
Tabla 7.23. Bondad de ajuste del modelo directo y del modelo de mediación.....	221
Tabla 7.24. Resultados del modelo de efecto directo y del modelo de mediación parcial.....	223
Tabla 7.25. Bondad de ajuste del modelo directo y del modelo de mediación.....	225
Tabla 7.26. Verificación a través de ecuaciones estructurales del cumplimiento del efecto mediador de la capacidad de aprendizaje organizativo en la relación entre liderazgo transformacional y felicidad en el trabajo.....	226

ANEXOS

ANEXO A.- MEDIDA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Medida extraída de Rafferty and Griffin (2004). Cada ítem tiene 5 respuestas posibles en una escala Likert de 1 a 5.

Vision

1. Has a clear understanding of where we are going
2. Has a clear sense of where he/she wants our unit to be in 5 years
3. Has no idea where the organization is going (R)

Inspirational communication

1. Says things that make employees proud to be a part of this organization
2. Says positive things about the work unit
3. Encourages people to see changing environments as situations full of opportunities

Intellectual stimulation

1. Challenges me to think about old problems in new ways
2. Has ideas that have forced me to rethink some things that I have never questioned before
3. Has challenged me to rethink some of my basic assumptions about my work

Supportive leadership

1. Considers my personal feelings before acting
2. Behaves in a manner which is thoughtful of my personal needs
3. Sees that the interests of employees are given due consideration

Personal recognition

1. Commends me when I do a better than average job
2. Acknowledges improvement in my quality of work
3. Personally compliments me when I do outstanding work

ANEXO B.- MEDIDA DE LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

La capacidad de aprendizaje organizativo se ha medido utilizando la escala de Chiva y Alegre (2007). Es una Likert 1-7 con donde 1 representa estar totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Se compone de catorce ítems que cogen las cinco dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo.

Dimensión	Ítem
Experimentación	V1. Las personas aquí reciben apoyo y ánimo cuando presentan nuevas ideas
	V2. Aquí la iniciativa algunas veces recibe una respuesta positiva, por lo que la gente se siente animada para generar nuevas ideas
Asunción de riesgo	V3. La gente está animada para tomar riesgos en esta organización
	V4. La gente aquí se aventura a veces en territorios desconocidos
Interacción con el entorno	V5. Parte del trabajo de todos consiste en seleccionar, traer y dar a conocer información sobre lo que ocurre fuera de la organización
	V6. Existen sistemas y procedimientos para recoger, clasificar y compartir información de fuera de la organización
Diálogo	V7. La gente está animada a interactuar con el entorno: otros centros, pacientes, laboratorios, universidades, etc.
	V8. Los empleados están animados para comunicarse
Toma de decisiones participativa	V9. En mi grupo de trabajo hay una comunicación libre y abierta
	V10. Los gerentes facilitan la comunicación
	V11. El trabajo en equipo con personas con diferentes funciones aquí es una práctica común
	V12. En esta organización los gestores normalmente implican a los empleados en las grandes decisiones
	V13. Las políticas de esta organización están influidas de manera importante por el punto de vista de los empleados.
	V14. La gente se siente involucrada en las principales decisiones de la organización

ANEXO C.- MEDIDA DE LA FELICIDAD EN EL TRABAJO

Los siguientes cuestionarios son los que han servido para medir las tres dimensiones de la felicidad en el trabajo.

C.1.- Medición del compromiso individual

El compromiso individual se ha medido a través la escala Utrecht Work Enthusiasm Scale (UWES, Schaufeli *et al.* 2002). El término original en inglés es “engagement” y se ha traducir por “compromiso individual” para dejar clara su diferenciación de otros conceptos como el compromiso organizativo. Se compone de una escala Likert 1-6 de diecisiete ítems.

Spanish Version

Encuesta de Bienestar y Trabajo (UWES) ©

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastante veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

1. _____ En mi trabajo me siento lleno de energía (VI1)*
2. _____ Mi trabajo está lleno de significado y propósito (DE1)
3. _____ El tiempo vuela cuando estoy trabajando (AB1)
4. _____ Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo (VI2)*
5. _____ Estoy entusiasmado con mi trabajo (DE2)*
6. _____ Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí (AB2)
7. _____ Mi trabajo me inspira (DE3)*
8. _____ Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar (VI3)*
9. _____ Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo (AB3)*
10. _____ Estoy orgulloso del trabajo que hago (DE4)*
11. _____ Estoy inmerso en mi trabajo (AB4)*
12. _____ Puedo continuar trabajando durante largos periodos de tiempo (VI4)
13. _____ Mi trabajo es retador (DE5)
14. _____ Me "dejo llevar" por mi trabajo (AB5)*
15. _____ Soy muy persistente en mi trabajo (VI5)
16. _____ Me es difícil 'desconectarme' de mi trabajo (AB6)
17. _____ Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando (VI6)

* Versión abreviar (UWES-9); VI= vigor; DE = dedicación; AB = absorción

© Schaufeli & Bakker (2003). The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research. Commercial and/or non-scientific use is prohibited, unless previous written permission is granted by the authors.

C.2.- Medición de la satisfacción laboral

La satisfacción laboral (job satisfaction) se ha medido utilizando el cuestionario de Schriesheim y Tsui (1980) de seis ítems, en una escala Likert 1-5 (1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 corresponde a totalmente de acuerdo):

1. How satisfied are you with the nature of the work you perform?
2. How satisfied are you with the person who supervises you [your organizational superior]?
3. How satisfied are you with your relations with others in the organization with whom you work [your co-workers or peers]?
4. How satisfied are you with the pay you receive for your job?
5. How satisfied are you with the opportunities which exist in this organization for advancement [promotion]?
6. Considering everything, how satisfied are you with your current job situation?

C.3.- Medición del compromiso organizativo afectivo

El compromiso organizativo afectivo (affective organizational commitment) se ha medido a través de la escala de Allen y Meyer (1990), compuesta por ocho ítems en una escala Likert 1-7. Las preguntas inversas se han adaptado para que se puedan responder en positivo.

1. I would be very happy to spend the rest of my career
with this organization
2. I enjoy discussing my organization with people outside it
3. I really feel as if this organization's problems are my own
4. I think that I could easily become as attached to another
organization as I am to this one
5. I feel like part of the family at my organization
6. I feel emotionally attached' to this organization
7. This organization has a great deal of
personal meaning for me
8. I feel a *strong* sense of belonging to *my* organization