UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología, PETRA II,

Dto. de Psicología Diferencial y del Trabajo

Campus de Somosaguas, Madrid

PROYECTO DOCENTE E INVESTIGADOR:

Presentado por

José María Prieto Zamora

Para el primer ejercicio al concurso de catedrático de universidad convocado en la UCM con el perfil de Formación de Personal. Evaluación de Personal.

Madrid, Abril 2000

Proyecto docente e investigador

para el primer ejercicio del concurso para la plaza de catedrático de universidad

en Formación de Personal. Evaluación de Personal.

Area de Conocimiento: Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Madrid, 27 Abril 2000

Proyecto Docente e Investigador

que se presenta para optar a una plaza de

Catedrático de Universidad

de Formación de Personal. Evaluación de Personal.

Area de Conocimiento: Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

Departamento de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo.

Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid

Campus de Somosaguas.

Madrid 27 de Abril de 2000

Firmado: José María Prieto Zamora.

IN MEMORIAM

Dr. José A. Forteza
Catedrático de Universidad

Aquí presente a través de sus obras
y de nuestros recuerdos

INDICE

0. PREÁMBULO 1

1. FUNDAMENTACIÓN 7

CAPÍTULO 1: LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DEL PERSONAL 8

1.1. Los pioneros de la psicología diferencial aplicada 8

1.1.1. Hugo de Münsterberg 8

1.1.2. Eduard Claparède 12

1.1.3. Los psicólogos militares 17

1.2. La psicotecnia 21

1.3. La psicología del personal 26

1.4. La evaluación del personal desde la óptica de una psicología del personal 33

1.4.1. Los profesiogramas 34

1.4.2. Herramientas de evaluación no psicológicas. 35

1.4.3. Herramientas de evaluación psicológicas. 40

Los tests psicológicos 40

Los tests situacionales 53

Los ejercicios en grupo 56

Los "Assessment Center" 57

Los inventarios y escalas 60

1.4.4. Herramientas complementarias 61

Evaluaciones transculturales 61

Evaluación informatizada 63

Generalización de la validez y meta-análisis 64
El derecho a la intimidad 67
1.4.5. La corrección en la toma de decisiones 68
1.4.6. Expectativas y desconfianzas entre el personal evaluado 71
1.5. La formación del personal desde la óptica de una psicología del personal 75
1.5.1. De profesión, formador de personal 77
1.5.1.1. Los roles del formador de personal 78
Diseño 79
Docente 80
Evaluador 84
Consultor 86
Director 88
1.5.1.2. Nexos entre estilos docentes y teorías del aprendizaje 90
1.5.2. De profesión, personal en continua formación 97
1.5.2.1. Diferencias individuales en la formación del personal 100
Inteligencia 100
Intereses 106
Personalidad 107
1.5.2.2. Los estilos de aprendizaje en la formación del personal 109
1.5.2.3. Las diferencias individuales entre expertos y novatos 111
Recapitulando 113
1.6. Referencias bibliográficas 114

CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN A TRAVES DEL ESTUDIO

PSICOLÓGICO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES 135

2.1 Los pioneros de la psicología social aplicada 137

2.1.1. Elton Mayo 137

2.1.2. Kurt Lewin 143

2.1.3. El Instituto Tavistock 148

2.2 Los enfoques sociotécnicos 155

2.3. La psicología organizacional 159

2.4. La evaluación del personal y de la organización desde una óptica psicosocial 162

El estudio de casos 163

Los estudios experimentales de campo 164

El método clínico 165

El reportaje 167

2.5. La formación y desarrollo del personal desde una óptica psicosocial 170

Formación y desarrollo individual 170

Formación y desarrollo interpersonal 172

Formación y desarrollo grupal 174

Formación y desarrollo intergrupal 177

Formación y desarrollo interorganizacional 179
Recapitulando 180

2.6 Referencias bibliográficas 181

CAPÍTULO 3: LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DE LA CONDUCTA LABORAL 187

3.1 La psicología del trabajo 188

3.2. La evaluación del personal a través del estudio de la conducta laboral 191

Las escalas de observación y auto-observación 192
Los incidentes críticos 195
El análisis de puestos 196
La técnica Delphi 197
El análisis conductual de los accidentes laborales 198
El análisis de la regularidad 199
Las evaluaciones conductuales discretas 201
3.3. La evaluación del personal a través del estudio de la conducta organizacional 203
La evaluación de propuestas 204
La evaluación de programas 205
La evaluación de políticas 206
La evaluación de productos 207
La evaluación de procesos 209
La evaluación del rendimiento 210
La evaluación de los objetivos 212
La evaluación de las competencias 213
La evaluación de necesidades 215
La evaluación de currícula 216
La evaluación de la eficiencia 218
La evaluación del impacto 220
3.4. La formación del personal centrada en la conducta laboral y organizacional 222
La realimentación 222
La práctica reiterada 223

El tránsfer de lo aprendido 224
Instrucción en el puesto 225
La instrucción programada 226
La modificación de conducta 227
El modelado de conductas 230
Recapitulando 232
3.5. Referencias bibliográficas 232

CAPÍTULO 4: PRAGMÁTICA DE LA FORMACIÓN DE PERSONAL 243
4.1. Análisis del habla 244
4.2. Análisis etimológico 247
4.3. Análisis de las terminologías bibliográficas afines 248
Adiestramiento 248
Aprendizaje de adultos 248
Capacitación 249
Desarrollo 249
Educación de adultos 250
Enseñanza 251
Entrenamiento 251
Formación 252
Instrucción 252
Pedagogía de adultos 253
Perfeccionamiento 253

4.4. Análisis desde un marco de referencia funcional 254

4.4.1.Formar es enseñar 254

4.4.2. Formar es aprender 259

El aprendizaje conductual 261

El aprendizaje cognitivo 262

El aprendizaje social 265

El aprendizaje constructivista 267

El aprendizaje vivencial 271

El aprendizaje organizacional 273

4.4. 3. Formar al personal es … a*ep*r*see*n*ñ*d*ae*rr 280

4.5. Análisis desde un marco de referencia operativo 285

4.5.1 Programas de Entrenamiento 287

4.5.2 Programas de Capacitación 288

4.5.3 Programas de Desarrollo 289

4.5.4 Implicaciones 290

Recapitulando 291

4.6. Referencias bibliográficas 291

CAPÍTULO 5: PRAGMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE PERSONAL 301

5.1. Análisis del habla 302

5.2. Análisis etimológico 305

5.3. Análisis de las terminologías bibliográficas afines 305

Evaluación 306

Evaluación del personal 306

Evaluación del rendimiento 307

Evaluación de la formación 308

5.4. Análisis desde un marco de referencia operativo 309

5.4.1 Evaluar al personal es efectuar mediciones válidas y fiables 310

5.4.2. Diagnosticar si se cuenta con el personal que resulta pertinente 314

5.4.3. Evaluar al personal es comprobar si se ha conseguido lo pretendido 317

5.4.4. Evaluar al personal es contar con un dictamen pericial 320

5.4.5. Evaluar al personal es analizar los contenidos de un banco de datos 325

5.4.6. Evaluar al personal es cuestionarse el sentido de lo realizado 327

5.4.7. Evaluar al personal es valorar el grado de rentabilidad y utilidad. 331

5.4.8. Evaluar al personal es auditar el funcionamiento del personal. 334

5.4.9. Evaluar al personal no es investigar 337

Recapitulando 340

5.5. Referencias bibliográficas 340

2. PROYECTO DOCENTE 347

CAPÍTULO 6: LA PROGRAMACIÓN DOCENTE 348

6.1. Contexto curricular en la UCM 348

6.2. La enseñanza de la psicología 350

6.3. Estructuración y organización del programa de ambas asignaturas 358

6.4. Programa de la asignatura formación de personal 362

6.4.1. Temario y bibliografía básica de las clases de teoría 364
6.4.2. Especificaciones del temario en las clases de teoría 367
6.4.3. Actividades en las clases de prácticas 396
6.5. Programa de la asignatura evaluación de personal 406
6.5.1. Temario y bibliografía básica de las clases de teoría 408
6.5.2. Especificaciones del temario de las clases de teoría 411
6.5.3. Actividades en las clases prácticas 430
6.6. Sistema de evaluación 435
6.6.1 Evaluación clases de teoría 436
6.6.2 Evaluación con clases de prácticas 438
6.7. Fuentes de documentación e información 438
6.7.1. Bases de datos informatizadas 438
Catálogos online 438
Obras de referencia online 440
Bases de datos bibliográficas online 440
Bases de datos bibliográficas en CD-ROM 441
Bases de datos CD-ROM en psicología 443
Portales y páginas institucionales online 445
6.7.2. Centros de documentación 449
Centros de documentación internacionales 449
Centros de documentación en España 453
6.7.3. Revistas 454
Indices bibliográficos de revistas 454

Revistas de carácter general en psicología 455
Revistas relevantes en Psicología Trabajo y Organizaciones 455
Revistas de interés en el contexto de PETRA 456
Revistas de psicología asequibles en el WWW 459
6.7.4. Tratados, anuarios y enciclopedias de PTO 465
Recapitulando 467
6.8. Referencias bibliográficas 468

3. **PROYECTO INVESTIGADOR** 477

CAPÍTULO 7: LA ACCIÓN Y LA LÍNEA INVESTIGADORA 478
7.1. Los propósitos de la investigación 481
7.2. La acción investigadora 486
7.2.1. Identificar la cuestión clave 487
7.2.2. Formular la hipótesis, las predicciones y las variables 489
7.2.3. Elegir el método adecuado 493
7.2.3.1. Métodos empíricos de investigación científica 494
Los experimentos en el laboratorio 495
Las simulaciones, los juegos y los juegos de rol 497
Los experimentos y los cuasi-experimentos de campo 499
Los estudios de campo y los estudios comparativos 500
Los estudios con encuestas 502
El estudio de casos 504

Una nota sobre los diseños cuasi-experimentales 506
7.2.3.2. Métodos intuitivos de investigación científica 508
La investigación a través de la acción 509
El método fenomenológico 512
La etnografía 516
La heurística 518
La hermenéutica 520
Teorización investigadora sobre el terreno 522
7.2.4. Localizar el instrumental que se precisa 523
7.2.5. Elegir la muestra e investigar con ella 528
7.2.6. Llevar a cabo el análisis de datos 530
7.2.7. Concretar y contrastar los hallazgos 532
7.2.8. Redactar los informes 535
7.3. La línea de investigación del autor de este proyecto 541
7.3.1 Líneas de investigación con continuidad 542
Diferencias individuales en el estudio de la personalidad 542
Inteligencia y aptitudes 543
Técnicas multivariadas análisis y predicción del desempeño 544
Estilo de liderazgo y dirección 545
Estilos de aprendizaje 546
Nuevas formas de empleo y autoempleo 547
La evaluación del impacto de la formación 548
7.3.2. Línea de investigación actual: Nuevas Tecnologías de la Información 549
7.4. Referencias bibliográficas 572

"La medida justa de la persona
está en la duración de sus obras".

José Ingenieros, (1877-1925)
El hombre discreto

---

0. PREAMBULO

"*Todo el mundo se queja de su memoria,*
pero nadie de su inteligencia."
François La Rochefoucauld, (1613-1680),
Maximes et réflexions morales**.**

---

0. PREÁMBULO

Según reza la resolución que convoca esta cátedra, "las actividades a realizar por quien obtenga la plaza son dos: "**Formación de Personal. Evaluación de Personal**." Este proyecto docente e investigador se propone resaltar de qué manera se complementan ambas vertientes del quehacer de los psicólogos y psicólogas que llevan a cabo sus investigaciones, que imparten docencia y realizan su actividad profesional en el área de los recursos humanos.

El capítulo primero aborda las cuestiones relativas a la formación y evaluación del personal desde la óptica del estudio psicológico del desempeño de las personas en el lugar de trabajo. Clásicamente esta óptica recibe el nombre de "Psicología del Personal" y tiene muchos nexos en común con la "Psicología Diferencial". De hecho muchos de los autores cuyos trabajos se citan han nutrido ambos ámbitos indistintamente. Desde esta óptica los programas de formación y evaluación de personal sitúan el punto de mira en el trabajador individual en su puesto.

El capítulo segundo aborda las cuestiones relativas a la formación y evaluación del personal desde la óptica del estudio psicológico de las relaciones interpersonales en la organización. Clásicamente esta óptica recibe el nombre de "Psicología Organizacional" y tiene muchos nexos en común con la "Psicología Social" y con la "Psicología Dinámica" con especial interconexión con el Psicoanálisis y con los enfoques fenomenológicos en Psicología. De hecho muchos de los autores cuyos trabajos se citan han nutrido simultáneamente dos ámbitos al menos simultáneamente. Desde esta óptica los programas de formación y evaluación de personal sitúan el punto de mira en los grupos de trabajadores y en las interacciones que mantienen durante su convivencia en el seno de la organización.

El capítulo tercero aborda las cuestiones relativas a la formación y evaluación del personal desde la óptica del estudio psicológico de la conducta laboral y organizacional. Clásicamente esta óptica recibe el nombre de "Psicología del Trabajo" y "Comportamiento Organizacional" y mantiene ciertos nexos en común con las distintas corrientes del conductismo y la modificación de conducta. Son pocos los autores que han publicado en ambos ámbitos simultáneamente. Desde esta óptica los programas de formación y evaluación de personal sitúan el punto de mira en las pautas de comportamiento individual o institucional.

El capítulo cuarto y quinto sacan a la luz, por separado, las denotaciones y connotaciones que están presentes en los conceptos de "formación de personal" y de "evaluación de personal" en España, destacando y contrastando cual es su uso funcional y operativo en el seno de las entidades productivas. En definitiva se sitúan ambas expresiones en su contexto, en el proceso de comunicación bidireccional entre quienes demandan este tipo de programas de intervención y quienes los llevan a cabo.

El capítulo sexto se ocupa de la programación docente, tanto de las clases de teoría como de prácticas así como del sistema de evaluación. Incorpora, asimismo, la

sección clásica dedicada a la identificación de fuentes de ambas sub-disciplinas. Por último el capítulo séptimo da cabida a la sección clásica dedicada a los métodos de investigación y presenta la línea de investigación que ha desarrollado y sigue desarrollando el autor de este proyecto docente.

Cuatro conceptos brindan el hilo conductor que engarza la formación y la evaluación del personal. Son estilo psicológico, intencionalidad, perfeccionamiento y satisfacción del personal en la coyuntura y en el contexto en el que se desenvuelven.

La puesta en marcha de programas de formación tiene que ver con las demandas propias de un determinado estilo psicológico de vida, que incluye tanto la esfera persona como la profesional. De igual manera se evalúa al personal en un contexto y en una coyuntura dada que tiene sentido en función de unos estándares determinados en el estilo de vida personal. Sánchez López (1998) ha ahondado en el concepto de estilo psicológico destacándolo como una "categoría supraordinal" en la organización de la personalidad y en el estudio del cambio. "Si el estudio de la psicología es el estudio del individuo en su contexto y si, al interesarnos en el estudio de la diversidad humana, nos interesa la diversidad de los individuos en la diversidad de contextos, entonces nos interesa conocer no solo la estructura, sino también la dinámica y el desarrollo de las diferencias individuales. Esto es, nos interesa el patrón de cambio, que es lo que, en muchas ocasiones, caracteriza realmente al sujeto. No la foto fija que puede ser engañosa, sino la imagen en movimiento" (p. 120).

La gran mayoría de las acciones y conductas de la persona adulta no son neutras, están intencionadas, persiguen uno o varios propósitos. Otro tanto cabe decir de los planes y líneas de actuación institucionales: son políticas y administrativas, pero no neutras. La neutralidad y objetividad comportamental es un artificio creado y recalcado por determinados investigadores al redactar un informe o un artículo sobre lo acaecido en el laboratorio. Inclusive las ratas en el laberinto ponen de manifiesto conductas propositivas en su decurso hasta la meta o en sus merodeos hasta el extravío. Psicólogos de tradición experimental convencidos como Boakes (1989) al revisar los estudios psicológicos llevados a cabo con animales lo deja muy claro en capítulos como el tercero (estudio experimental de los hábitos) y el séptimo (La resolución de problemas y la intencionalidad en los monos antropoides). En la vida real las personas adultas al desenvolverse, al actuar, al trabajar persiguen unos logros, unos objetivos, unos resultados. Al poner en marcha programas de formación se persiguen unos determinados propósitos así como al evaluar al personal. Cuando se notifica a los trabajadores que van a ser evaluados la pregunta inmediata es "¿para qué?". Si el propósito no les resulta claro o convincente no cooperan o ponen barreras. En este contexto cobra pleno sentido la afirmación de Monedero (1995): "La única Psicología posible es aquella que cuestiona las intenciones de la persona, por lo que si quisiéramos conceptualizarla podríamos definir la Psicología como el estudio de los propósitos de la persona o, sin tanto énfasis, de los propósitos humanos" (p. 73).

Se forma al personal para que adquiera lo que aún no ha logrado y para que prosiga su desarrollo integral. Es decir, se pretende contribuir a su perfeccionamiento, toda vez que casi todas las personas podemos y, a menudo, queremos mejorar y progresar. Se evalúa al personal para aquilatar carencias y aprovechamientos, para

ponderar el grado de consecución de un desenvolvimiento integrado entre lo personal y lo profesional. Es decir, sus posibilidades de perfeccionamiento.

Cuando se forma al personal se pretende potenciar y mejorar la gama de conocimientos, habilidades o actitudes que constituyen el bagaje y señas de identidad del personal. Ello suele incrementar las posibilidades de desarrollo en la trayectoria profesional en función de las disponibilidades existentes en el entorno productivo del lugar y de la época. Se afianza así el grado de satisfacción personal, que es un sentimiento de bienestar psicológico subjetivo (Sánchez Cánovas, 1994).

Tomadas conjuntamente la ideas de estilo de vida, intencionalidad, perfeccionamiento y satisfacción personal nutren el proceso de individuación en la vida adulta, entendido como un proceso de diferenciación que fragua una personalidad única para cada sujeto a lo largo del ciclo vital en el seno de la diversidad humana.

La evaluación del personal puede funcionar por sí misma, autónomamente, en contextos de orientación, selección, promoción del personal, por ejemplo. Ahora bien, los programas de formación de personal suelen quedar truncados si no se vinculan a programas de evaluación del personal.

Hay, pues, una interconexión entre formar y evaluar al personal. De algún modo van juntos, en este orden, como "por favor", "gracias", como "gracias", "de nada". Esta interconexión también se da en el entorno universitario, donde se forma y evalúa al alumnado en el proceso de convertirse en un profesional cualificado y solvente:

- A lo largo del curso, para detectar el grado de progreso o estancamiento;
- Al finalizar el curso, para dejar constancia de los logros y fracasos cosechados.

Lo que a primera vista pudo ser desconcertante, un perfil bicéfalo, pasa a ser un perfil coherente en el orden reseñado por la resolución rectoral de 26 de Mayo de 1999, publicada el 25 de Junio de 1999 en el BOE. Este es el propósito y razón que se destacan y sobre los que se abunda en las páginas que siguen. El perfil de esta cátedra se sustenta y ciñe sobre dos asignaturas entrecruzadas.

Una observación final: en los capítulos cuatro y cinco se ha introducido un concepto que rara vez se utiliza en psicología y que permite acotar el hilo del pensamiento en ambos capítulos. Es el concepto de pragmática, término que alude al estudio de los factores contextuales en el lenguaje y en la comunicación (Mayoral, 1987). A menudo la comunicación resulta desafortunada como consecuencia de la interferencia de factores como el grado de comunicación bidireccional que mantienen el emisor y el destinatario, la intención comunicativa, el contexto verbal, el entorno, la coyuntura espacio-temporal, el grado de conocimiento sobre la realidad y sobre lo que hablan que tienen los interlocutores. La pragmática marca distancias respecto a la sintaxis y la semántica (Van Dijk, 1980). Cada uno de estos capítulos se ocupa de concretar aquellos conocimientos y recursos implícitos que facilitan la comunicación efectiva entre los interlocutores al hablar de la formación o de la evaluación del

personal tanto en la producción como en la interpretación de los mensajes dentro del contexto laboral. Se han seguido tres de los cuatro pasos propuestos por Austin (1971) al fundamentar la pragmática:

- Valoración del lenguaje corriente como punto de partida para la delimitación de un metalenguaje científico o técnico;
- Los enunciados han de adecuarse al contexto en que se emiten para poder interpretarlos e modo coherente y convergentes entre los interlocutores;
- Se vinculan el lenguaje y la acción en los enunciados que denomina "realizativos", aquellos que usa el emisor al realizar la acción que enuncia (frente a los enunciados descriptivos que cosifican la acción descrita).

La redacción de esta memoria ha sido un proceso de reflexión y aprendizaje para su autor.

Referencias bibliográficas

Austin, J.L. (1971). Palabras y acciones: cómo hacer cosas con las palabras. Buenos Aires: Paidós.

Boakes, R.A. (1989). Historial de la psicología animal: de Darwin al conductismo. Madrid: Alianza.

Mayoral, J.A. [Ed.] (1987). Pragmática de la comunicación literaria. Madrid: Arco Libros.

Monedero, C. (1995). Antropología y Psicología. Madrid: Pirámide.

Sánchez Cánovas, J. (1994). El bienestar psicológico subjetivo. Escalas de evaluación. Boletín de Psicología, 43, 25–51.

Sánchez López, M.P. (1998). El estilo psicológico como base en el estudio de la diversidad humana. In M.P. Sánchez López y M.A. Quiroga Estévez (Ed.), Perspectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales (pp. 119-124). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Van Dijk, T.A. (1980). Texto y contexto. Madrid: Cátedra.

"Escribo no para enseñar,

sino para instruirme."

Charles A. Fournier, pseudónimo, Jean Dolent, *(1835 - 1909)*,

Façons d´exprimer,

---

1. FUNDAMENTACIÓN

"¡Oh memoria, enemiga mortal de mi descanso…!"

Miguel de Cervantes,(1547-1616),

Don Quijote, Parte I, Capítulo XXVII

CAPÍTULO 1: LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DEL PERSONAL

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX se produjo un cambio de óptica en el desarrollo de la psicología: se pasó de unos planteamientos lógicos a unos planteamientos experimentales. La introducción de métodos experimentales en el estudio de la conducta humana fue una condición necesaria pero no suficiente para que empezaran a aplicarse los hallazgos psicológicos al mundo de la industria. Los métodos que desarrolló Gustav T. Fechner (1801-1887) para la detección de umbrales tardaron casi un siglo en ser utilizados por las empresas para moldear los productos (naturales o artificiales) a gusto del consumidor. Fue preciso que los psicólogos experimentales afrontaran el estudio de las diferencias individuales y que consideraran la posibilidad de aplicar algunas constataciones a la adecuación y ajuste del individuo a su entorno (Viteles, 1932). Se abrió así la espita al estudio de las diferencias individuales en entornos aplicados.

1.1. Los pioneros de la psicología diferencial aplicada

Durante la primera década del siglo XX determinados funcionarios vinculados al mundo educativo y del mundo industrial empezaron a prestar atención a los desarrollos que tenían lugar en los laboratorios de psicología. Las empresas empezaron a interesarse más tarde. El problema del fracaso escolar y el problema de los accidentes laborales preocupaba. El problema de la selección y formación de los maestros así como el de la selección y formación de los empleados en las industrias también preocupaba. Se perseguía un doble propósito a) seleccionar a los mejores maestros y empleados a la hora de cubrir los puestos de trabajo disponibles, b) formarles en los métodos docentes o de producción más eficientes que debían utilizar en su lugar de trabajo. En la industria añadieron un tercero c) incentivar a los mejores trabajadores remunerándolos en función de su productividad individual. Los psicólogos con formación experimental empezaron a aplicar lo que sabían adentrándose en el mundo de la evaluación y formación del personal, tanto adulto como infantil. Fueron, pues, los pioneros.

1.1.1. Hugo de Münsterberg (1863-1916)

Se había doctorado en la Universidad de Leipzig bajo la dirección de Wilhelm M. Wundt (1832-1920) y había obtenido el título de licenciado en medicina en la Universidad de Heidelberg.. Históricamente, las distintas modalidades de intervención psicológica que tienen lugar en programas de formación y de evaluación de personal comenzaron a fraguarse en dos libros suyos sobre dos vertientes diferentes que encuadra en la psicología experimental aplicada. El primero lo publicó en 1909 y versaba sobre la utilización que los maestros podían hacer de los conocimientos

psicológicos para mejorar el funcionamiento en el aula (Münsterberg, 1911). El segundo versaba sobre las aplicaciones de la psicología a la actividad industrial (Münsterberg, 1914). Se destacan a continuación algunas ideas relevantes de ambos libros.

El primer libro reseña sus preocupaciones y planteamientos sobre los nexos entre psicología y docencia a través de líneas de investigación experimentales al servicio de la educación. Está estructurado en tres partes. La primera aborda las aspiraciones y actuaciones del maestro centrándose en los fines que se persiguen a través de la enseñanza. La segunda estudia los comportamientos y medios psíquicos que están en juego desde una perspectiva psicológica. La tercera analiza las cuestiones prácticas y labores que se efectúan en la escuela desde una perspectiva pedagógica.

- Pasa revista al estado de la cuestión de los conocimientos psicológicos de índole experimental de la época sobre el proceso de aprendizaje y maduración del alumnado a la luz del funcionamiento integrado del cerebro, de los sustratos biológicos del comportamiento humano, de la sensación y la apercepción, la memoria, las asociaciones, la atención, la imitación y la sugestión, la voluntad, los hábitos y los sentimientos. En una palabra, a principios del siglo XX y del XXI los mismos asuntos están sobre el tapete de la investigación y la práctica psicológica, nutriéndose de una depuración más detallada de los contenidos.

- En el capítulo XII sacó a relucir su concepción de la psicología aplicada entendida como una ingeniería psicológica. Esta “no consistirá ya en meros hallazgos de aquellos rasgos de psicología teórica que puedan aplicarse a propósitos prácticos, sino que será un estudio sistemático y experimentador de hechos mentales, desde el punto de vista y en interés de las necesidades prácticas. La psicología aplicada mantendrá así con la psicología ordinaria exactamente las mismas relaciones que mantiene la ingeniería con la física (p. 112)”. Formula una equiparación entre psicología aplicada y psicotecnia, a través de la experimentación, el diagnostico y la propuesta de tratamiento. Así mismo equipara aprendizaje con adiestramiento cuando hay de por medio tareas que deben ejecutarse: “todo aprendizaje de actividad significa adiestramiento” (p. 290). Efectúa el contraste entre programas de aprendizaje y de perfeccionamiento del personal, asignando en éstos últimos un papel importante a las diferencias individuales (p. 320-322).

- Asignó un notable papel en los procesos de aprendizaje de actividades y tareas a la imitación y a la sugestión como herramientas de trabajo en manos del maestro y en manos del psicólogo aplicado. Se adelanta en ello a los modelos del aprendizaje social. “La tendencia imitativa del promedio de los niños es mucho más fuerte que en el adulto... Por imitación aprende aprende el niño a hablar, y más tarde a escribir y a leer; por imitación aprende la conducta social y las formas correctas de la vida práctica; por imitación se somete al nivel de la verdad, belleza y moralidad que le rodea (p. 209)”. “El maestro puede convertirse en el modelo imitado por una libertad original de imitación. El discípulo imita la espontaneidad personal del maestro, y aprende así el uso de su libertad en tanto que es guiado y dirigido (p.212)”.

"La relación de autoridad en que el maestro se mantiene respecto del discípulo favorece altamente esta sugestibilidad en los espíritus juveniles (p. 214)". "En su virtud, el maestro no tiene el más pequeño motivo para evitar la sugestión, sino que precisamente porque es una influencia poderosa, tiene razones para usarla de un modo inteligente y hábil (p.217)".

- El capítulo XXII versa expresamente sobre el papel de las diferencias individuales en la educación y el papel de la formación del personal como un mecanismo para la reducción de diferencias. "Dentro de los límites ordinarios, la falta de talento puede ser reemplazada por el adiestramiento persistente... la diferencia original [del discípulo con talento y sin talento] puede desaparecer en el resultado final del niño del promedio (p.257). Asigna a la correlación un importante papel en la comprensión de las diferencias individuales recurriendo a la utilización de tests psicológicos y educativos. "El experimentador pudiera preguntar si existe allí una correlación entre varias funciones, una correlación que pudiera hacer posible el reconocimiento, la construcción mental entera por el testimonio de una función particular (p. 260)".

El segundo libro reseña sus tomas de posición y sus propuestas más destacadas en asuntos que hoy denominamos evaluación y formación del personal. Está estructurado en dos partes: el mejor hombre posible y el mejor trabajo posible. Es decir, la intervención psicológica centrada en las diferencias individuales y en las diferentes condiciones de trabajo. El estudio del índice pone de relieve cómo Münsterberg comenzó a hincarle el diente a algunos asuntos que aún hoy siguen estando en el punto de mira de los psicólogos del trabajo y de las organizaciones.

- Lo que atañe a la formación del personal lo abordó en el capítulo XIII donde fijó la siguiente cuestión como punto de partida: "¿en qué medida, los experimentos del psicólogo ofrecen indicaciones para el aprendizaje mediante un método más económico de las actividades prácticas?" (p. 130). Establece nexos entre los conocimientos psicológicos experimentales de la época y los programas de adiestramiento del personal. En primer lugar, acotó las principales aportaciones de la psicología pedagógica en la mejora de los métodos de alfabetización y de enseñanza de las matemáticas, trasponiendo algunos de tales hallazgos a la alfabetización de empleados y a su adiestramiento en el manejo de información numérica relevante en el puesto de trabajo. En segundo lugar, trasladó algunas de las aportaciones de Fechner en el estudio de la actividad muscular y la aparición de la fatiga para acotar los factores mentales y los musculares que intervienen en el adiestramiento del personal para el desempeño de tareas psicomotoras simples y complejas. A partir de ahí efectuó algunas aplicaciones en el diseño de programas de adiestramiento en telegrafía y en mecanografía para distinguir entre las fases de adquisición y de consolidación de las respuestas. Marcó las distancias entre aprendizaje y adquisición de respuestas motoras: "No deja de ser cierto que el aprendizaje significa bastante más que la mera facilitación de movimientos por repetición mecánica, lo cual es aplicable a..."(p. 139). Prestó igualmente atención a las interferencias entre actividades técnicas adquiridas en distintos momentos o puestos que pueden

llegar a generar hábitos de trabajo incompatibles. Constató a través de estudios experimentales que "la conexión automática nueva no extingue los defectos consecutivos del hábito previo". "Cuando dos asociaciones opuestas son practicadas alternativamente tienen efecto intermitente una sobre otra, si bien la interferencia es menor a medida que el efecto práctico hácese mayor. El efecto interferente va venciéndose de modo gradual, y ambas opuestas asociaciones hácense automáticas, de forma que una de ambas llega a ser evocada independientemente, sin aparición de la otra" (p. 141-142). Algunos de estos estudios los realizó experimentalmente cambiando el reloj de bolsillo en el pantalón y anotando las veces que, a la hora de consultar la hora, automáticamente buscaba el reloj en uno u otro bolsillo[1].

- Lo que atañe a la evaluación del personal lo abordó en los capítulos IV (la aptitud profesional), V (guía científica en la elección de profesión) y VIII, IX, X (experimentos referentes al servicio de transportes eléctricos, naval y telefónico). Situó el punto de mira principal en la selección de personal apto y adaptable para determinado género de trabajo, procurando generar un ajuste recíproco entre la personalidad y la profesión. A la hora de describir sus enfoques operativos subrayaba que "toda persona que ha de ser examinada como aspirante a un puesto comercial o industrial, es considerada en cuanto a la totalidad de sus cualidades" (p. 21). Pero también subrayaba como fundamental "la adaptación del resultado experimental a los requerimientos psicológicos especiales de cada actividad económica, lo cual presupone, además, un nuevo análisis psicológico independiente" (p. 38). Manteniendo las distancias respecto a los planteamientos de Frederick W. Taylor (1856-1915) destacó que "el problema de la selección individual se ha impuesto a los ingenieros industriales, obligados a reconocer que las disposiciones y caracteres esenciales de la labor industrial deben buscarse entre los elementos mentales" (p. 43).

- Metodológicamente dio algunos pasos novedosos. Por ejemplo, en los inicios, al estudiar la actuación de los conductores de tranvias y trenes afirmaba "mi esfuerzo ha consistido en trasplantar esta actividad del conductor a procesos de laboratorio" (p. 56) lo cual conllevaba crear situaciones experimentales que reproducían en miniatura el entorno laboral. Posteriormente dejó a un lado la similaridad externa y se centró en la analogía interna de la situación mental del trabajador, de suerte que en sus experimentos primero y en sus tests "toda la compleja situación con sus exigencias de atención, imaginación y rápido acoplamiento, pone al sujeto experimentado en situación idéntica a la real" (p.64). Mucho antes del desastre del Titanic fue contactado por una compañía naviera para que

[1] La lectura de este capítulo es altamente sugerente para los estudiantes actuales, ya que captan de qué manera hace un siglo los pioneros de la psicología aplicada llevaban a cabo una amplia gama de experimentos con recursos muy escasos a mano y mucha inventiva. Los recursos sofisticados actuales no son la panacea.

diseñara un sistema que permitiera "eliminar mediante procedimientos psicológicos al oficial piloto que careciese de aquellas condiciones necesarias para afrontar serenamente cualquier complicación súbita que en la marcha del barco pudiera sobrevenir" (p.73). También estudió los factores psicológicos que integran la prestación de servicios telefónicos desglosándolos en sus elementos y emprendiendo el ensayo mental de toda una amplia gama de disposiciones mentales simples que debían funcionar de modo eficiente en el personal contratado para puestos determinados. "Una parte de los ensayos psicológicos fue ejecutada en examen individual, y la mayoría del trabajo en conjunto" (p. 89). Tales ensayos o pruebas psicológicas aquilataban la memoria, la inteligencia, la exactitud y la rápidez del personal estudiado.

- Muchos de los experimentos que mencionaba en esta obra fueron realizados en el laboratorio de psicología que dirigía en la Universidad de Friburgo, donde era profesor estable, y en el laboratorio de psicología de la Universidad de Harvard que también dirigió mientras fue profesor visitante (1892-1895) por invitación de William James (1842-1910). Creó las bases de una nueva disciplina que se situaba entre las investigaciones en el laboratorio y los problemas de la economía y que "ponía al servicio del comercio y de la industria el experimento psicológico"(p.1). Durante años combinó la actividad investigadora con la de consultor. También sentó las bases de la ergonomía al estudiar los aspectos psicológicos implicados durante los vuelos, sugiriendo cambios y rediseños en la construcción de aviones. Se adentró en otros campos afines como la psicología jurídica y la psicoterapia. Mediante estudios experimentales estudió los nexos entre diversos parámetros psicofisiológicos y la veracidad de los testigos cuando prestan testimonio ante los tribunales. Igualmente estudió el papel terapéutico del hipnotismo y la sugestión en el tratamiento psicológico de determinados trastornos de índole psicopatológica.

Por su afán en conectar los conocimientos psicológicos con los problemas prácticos de la época suele figurar en numerosos libros de psicología aplicada como pionero en una amplia gama de ámbitos (Münsterberg, 1969).

1.1.2. Eduard Claparède (1873-1940)

En 1901 puso en marcha la revista "Archives de Psychologie" y en 1908 pasó a ser profesor de Psicología en la Universidad de Ginebra. En 1912 creó el Instituto Jean Jacques Rousseau centrado en el estudio de los problemas escolares desde la óptica de la psicología experimental y en 1917 creó un gabinete de orientación profesional a partir de la utilización de pruebas psicológicas. Se desplazó a Madrid y a Barcelona en varias ocasiones para impartir conferencias sobre estos temas. Su discípulo y sucesor en la cátedra fue Jean Piaget (1896-1980). En 1919 fundó la Asociación Internacional de Psicotecnia, que, en 1954, pasó a denominarse Asociación Internacional de Psicología Aplicada, siendo http://www.iaapsy.org/ su actual sede online. Fue su primer presidente de 1920 a 1941.

Sus líneas de investigación y sus publicaciones abrieron muchos de los cauces que posteriormente han seguido los psicólogos educativos y los psicólogos escolares (Claparède, 1927). Desarrolló un modelo educativo centrado en la necesidad de dar una base científica a la educación a través de las aportaciones de la psicología experimental. Su mira ahondaba "en el conocimiento o la investigación de las circunstancias favorables al desarrollo del niño y de los medios de educarle y de instruirle en vista de un fin determinado"(p. 124). Sustentaba la nueva disciplina, psicopedagogía, en dos herramientas (p. 133), el psicodiagnóstico (donde incluía lo que llamaba el psicopronóstico), y la psicotecnia (donde incluía didáctica experimental, como contrapunto a las concepciones pedagógicas de su época centradas "en el buen sentido, el don y la práctica diaria" (p. 36-54).

En el ámbito de la evaluación del personal, el psicodiagnóstico aborda no solo los antecedentes del individuo sino también sale al paso de las consecuencias que puedan derivarse de las constataciones que se deriven de los perfiles psicológicos analizados así como de la coyuntura individual. Es decir, se pronostican las consecuencias tanto si hay como si no hay tratamiento, con la mira puesta en que las consecuencias derivadas del tratamiento aporten logros y ventajas que sean preferibles cuando se hace el contraste con lo que acaece si no hay tratamiento. Es el contraste entre tesituras deseables y no deseables, pronosticando que la intervención psicológica favorece y afianza lo deseable (Prieto, Sabourin, Walker, Aragonés y Amérigo, 2000). De igual manera el énfasis en la psicotecnia, englobando no solo las pruebas psicológicas sino las estrategias didácticas, pone de relieve que Claparède situaba en el mismo plano de importancia ambas vertientes técnicas del quehacer psicológico cuando se trabaja con personas, sea en la escuela, sea en la orientación profesional (Claparède, 1967).

En la evaluación psicológica estableció una distinción entre métodos psicométricos (cuantitativos) y métodos psicoléxicos (cualitativos)[2]. Su concepción de la psicometría se sustentaba en experimentos psicológicos que permitieran medir las funciones psicológicas, es decir, tests psicológicos. Los métodos psicoléxicos se sustentaban en procedimientos de índole cualitativa que permitieran constatar la presencia y la naturaleza de las funciones psicológicas. En concreto aludía a la instrospección (tanto en la tradición de Wundt como en la de Sigmund Freud (1856-1939) y a la extrospección. Por extrospección entendía el estudio de la mente humana a través de sus manifestaciones objetivas externas y observables, por ejemplo, la comunicación verbal y no verbal, las obras y productos realizados –dibujos, manuscritos, objetos fabricados-, la apariencia física y la conducta. Prestó asimismo atención al estudio de los errores como fuente de información relevante a la hora de evaluar a los formandos y a los formadores. Distinguió entre errores que tienen su origen en la propia recopilación de datos (desdoblándolos, a su vez, en objetivos y subjetivos) y aquellos que se generan sobre la marcha como secuela por el hecho de estar recopilando datos (desdoblándolos en sistemáticos y circunstanciales). Este énfasis en el estudio de los errores constituye un precedente de los desarrollos posteriores que darán lugar a la psicología ergonómica (escuela francesa, Montmollin,

[2] De hecho hubiera preferido el término "psicografía" pero ya estaba en uso con otras acepciones muy diferentes, entre otros en los entorno espiritistas.

1970; Pereda Martín, 1993) y a la psicoingeniería humana (escuela americana y soviética, Chapanis, 1971; Mac Cormick, 1980).

En lo que atañe a la formación del personal, en sus indagaciones prestaba gran atención a la actividad funcional mediante la cual los formandos se adaptan, de modo natural, a situaciones determinadas, satisfaciendo sus necesidades de observar, jugar, trabajar, vivir. Ello requiere un profundo conocimiento del formando por parte del formador, analizando su desenvolvimiento natural al progresar, pero también constatar "cómo se distribuyen en la colectividad estas variedades, estas variaciones" (Claparède, 1927, p. 162). Es decir, encuadraba el estudio de la psicología individual en el contexto de las diferencias individuales. Reducía el problema de la individualidad "a buscar cuales son los caracteres o aptitudes fundamentales que distinguen más entre sí a los diversos individuos" (p. 169) Desde su óptica, formar al personal consiste en responder a sus necesidades para ayudarle a tener éxito en los cometidos asumidos naturalmente. Los programas gravitan en torno al formando, de suerte que subrayaba "valdría más que vuele con sus propias alas que dejarle proseguir con continuas advertencias" (p. 178). Se alineaba con los pasos de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) quien propiciaba la educación negativa: el docente interviene lo menos posible. La idea central consiste en fomentar la curiosidad del formando requiriéndole que preste atención a los fenómenos naturales en el proceso de dar respuesta a las cuestiones planteadas por el formador. A través de la curiosidad, el alumnado puede comprender por sí mismo; el docente observa si se producen o no los avances previstos, marginando cualquier modalidad de enseñanza magistral (Rousseau, 1973). Los contenidos que se abordan en clase son un modo de dar respuesta a las cuestiones que plantea espontáneamente el propio alumnado para que vaya descubriendo las reglas y principios subyacentes.

Dio gran importancia al juego y a la imitación como herramientas de exploración psicológica, adelantándose, asimismo, a planteamientos posteriores como los de Eric Berne (1983) y los de Albert Bandura (1987). Merece la pena glosar brevemente ambas facetas del comportamiento humano, por la importancia que las asignó en los procesos de evaluación psicológica de las personas.

"El juego tiene por función permitir al individuo realizar su yo, desplegar su personalidad, seguir momentáneamente la línea de su mayor interés en los casos en los cuales no puede hacerlo recurriendo a las actividades serias"(Claparède, 1927, p. 437). Recomendaba su utilización en programas de formación como ejercicio que propicia el crecimiento y el perfeccionamiento. En programas de evaluación como ejercicio que fomenta la catarsis y como prueba complementaria[3]. En sus investigaciones recurrió al juego también para efectuar contrastes de tipo transversal entre los individuos de una misma aula y para efectuar seguimientos longitudinales de un individuo a lo largo de un período determinado. Se adelantaba también aquí a la consideración de la variable tiempo en los estudios llevados a cabo con el marco de referencia de la psicología

[3] En la actualidad empresas como Danone, Font Vella, Hewlett Packard, La Caixa, Nestlé, Port Aventura, Unilever han incorporado el juego en sus prácticas de evaluación y formación de personal. Desde 1995 existe un Barcelona una consultora, Training Games (http://www.traininggames.com/) dedicada a integrar el juego en los programas de intervención en las empresas.

diferencial (Sánchez López, 1999).

Equiparó la imitación con la herencia y la experiencia personal a la hora de señalar las tres vías a través de las cuales el niño/a va descubriendo y desarrollando las funciones psicológicas que son necesarias para su existencia como persona (Claparède, 1927, p. 458). Imitando la persona consolida muchas pautas motoras voluntarias e involuntarias, aprende a comprender y a desenvolverse en numerosas situaciones, desarrolla destreza y habilidades especiales en el proceso de adecuarse al entorno. “El niño imitará lo que le importe imitar en interés de su perfeccionamiento”. “El niño imita un acto determinado menos porque este acto le interese inmediatamente que porque le interesa la personalidad que tiene costumbre de ejecutarlo” (p. 461-462). A través de estas dos frases se pone de relieve cómo situaba la imitación en el contexto de la formación y en el contexto de la evaluación favorable de la persona a quien se imita. En los estudios diferenciales sobre el papel de la herencia y del medio no se ha prestado atención al papel específico de la imitación, subsumiéndola en el conjunto de variables que están controladas por el ambiente (Sánchez Canovas y Sánchez López, 1999, capítulo 5).

Las aportaciones de estos dos pioneros marcaron un punto de partida y determinadas pautas de adelantamiento en muchas de las líneas de investigación y de intervención desarrolladas posteriormente en psicología aplicada, sobre todo en su vertiente industrial y educativa. La obra de Münsterberg se abrió camino entre los empresarios como contrapunto psicosocial a los planteamientos del taylorismo. Su etapa americana en la Universidad de Harvard le abrió las puertas de los despachos de altos directivos empresariales que le confiaron algunos desarrollos muy avanzados para los estándares de la época. Otro tanto cabe decir de su estancia como profesor invitado durante un año en la Universidad de Berlín y los acuerdos que desarrolló con empresas e instituciones de la época radicadas en esa ciudad. La obra de Claparède se abrió camino en el mundo de la enseñanza con gran notoriedad por la valía de su pensamiento y porque, durante décadas, fue asesor de varios organismos internacionales radicados en Ginebra que están implicados aún hoy en el seguimiento de programas de educación a lo largo y ancho del mundo.

Ambos compartía un interés común: hacer ver al mundo de los empresarios, hacer ver al mundo de los docentes que los experimentos psicológicos llevados a cabo en el laboratorio y los estudios psicológicos realizados en entornos laborales aportaban mejoras en el desempeño laboral y en la consecución de los objetivos perseguidos profesionalmente por el personal en cada ámbito. Además, la elección de profesión fue un tema que abordaron ambos, desde la óptica de selección Münsterberg, desde la óptica de la orientación vocacional Claparède. Ambos dieron gran importancia al concepto de aptitud profesional, en sus investigaciones con los obreros Münsterberg y en sus investigaciones con los docentes y el alumnado Claparède. Ambos estuvieron además empeñados en la elaboración y utilización de pruebas psicológicas entendidas como pequeñas situaciones experimentales estandarizadas generadas, con determinadas cotas de rigor, por ellos mismos o por investigadores afines con los que mantenían contactos y se mantenían al tanto de los progresos.

La influencia de los enfoques propiciados por ambos pioneros en España fue real. Veamos los hechos más relevantes en Barcelona y en Madrid (Carpintero, 1994).

- En 1918, en Cataluña, se constituyó el "Institut d'Orientació Professional" donde se llevaron a cabo programas de evaluación y capacitación dirigido, fundamentalmente, a escolares de último año y a personal desempleado. Iniciaron los estudios profesiográficos para determinar la aptitudes que se precisaban en un conjunto amplio de puestos de trabajo y para crear o administrar las pruebas psicotécnicas que fueran pertinentes. Muchos de tales profesiogramas se publicaron en los Anales de dicho Instituto. Emilio Mira y López (1896-1964) puso en marcha un protocolo de examen psicotécnico de conductores profesionales, utilizando dos pruebas diseñadas por él mismo y sus colaboradores (el perceptotaquímetro –examen de velocidades y distancias- y el taquibradiscopio –distribución, intensidad y duración de la atención visual-), el oscilómetro[4] y el taquitoscopio. Los progresos fueron tan notables que el II Congreso de la Asociación Internacional de Psicotecnia se celebró en Barcelona en 1921, teniendo como temas centrales la orientación profesional y la organización científica del trabajo. Contaron con la presencia de Claparède. El Instituto pasó a estructurarse en tres seciones: orientación y selección profesional, psicotecnia comercial e industrial, psicopedagogía.

- En 1922 se fundó en Madrid el Instituto de Reeducación Profesional de Inválidos del Trabajo para brindar los servicios contemplados en la ley de accidentes de trabajo recién aprobada. Se evaluaba, en primer lugar, a los lesionados para acotar si mostraban una suficiente capacitación profesional y, posteriormente, se ponía en marcha un programa de readaptación funcional y de re-educación profesional. También se llevaban a cabo estudios de tipo profesiográfico y de orientación vocacional.

En el resto de Europa fueron aflorando institutos de características similares en Ámsterdam (J. Van Ginneken, G. Van Wayenburg), Berlín, (F. Giese, W. Moede, O.Lipmman, O.Klutke, C. Piorkowski, K. Tramm), Bruselas (R. Haudemont), Ginebra (J. Fontègne), Hamburgo (H. Sachs), Londres (C. Burt[5], C. B. Frisby, B. Muscio, C. Myers, P.E.Vernon), Milan (A. Gemelli, L.M. Patrizi), Moscú (G.O. Goldblatt, S.G.Hellerstein, A.G. Ittin, S.M.Keiler, L.J. Seleckaja, J.N.Spielrein), Munich (A. Huth), París (R. Bornnardel, J.M.Lahy, H.Piéron), Praga (V. Forster y J. Vana), Stuttgart (D.Krais), Viena (H. Rupp), Zurcí (J. Suter). Otro tanto cabe decir respecto a Estados Unidos donde merece destacar los nombres de C.H.Lawshe, W.D. Scott, E.K.Strong, L.L. Thurstone y M.S. Viteles. Desarrollaron un amplio conjunto de pruebas y de protocolos psicotécnicos para evaluar administradores, agricultores, aprendices, artesanos, cajistas de imprenta, conductores, contables, diplomáticos,

[4] Un dispositivo que medía y representaba gráficamente las oscilaciones durante la respiración efectuada siguiendo unas instrucciones concretas con la que se estimaba el grado y tipo de emotividad del sujeto. Nada que ver con las pruebas de papel y lápiz que prevalecen en la actualidad.

[5] Los estudios de Cyril Burt (1883-1971) en torno al tema de un factor general y varios factores específicos a las tareas se nutrían de los datos provenientes de las pruebas colectivas (tests de inteligencia, conocimientos escolares, conocimientos de lenguaje) e individuales (tests de rapidez, de precisión y de ordenación) que elaboró para su aplicación en los procesos de selección de personal administrativo (Burt, 1922)

maestros, médicos, obreros, oficinistas, policías, radiotelegrafistas, telefonistas, vendedores (Baumgarten, 1947; Viteles, 1932).

En este período la Asociación Internacional de Psicología Aplicada desempeñó un destacado papel de comunicación y enlace. Henri Piéron fue el sucesor de Claparède en la función de presidente de 1947 a 1953, siendo el psicólogo con rango académico más destacado de la época en Francia. Le sucedió Clifford B. Frisby de 1953 a 1958, quien en Inglaterra prestó gran atención a la homogeneización de los programas de capacitación en psicología aplicada. Le sucedió Morris Viteles de 1958 a 1968 quien, en USA, jugó un papel de mediación entre la vertiente más aplicada (que pertenecía a la Asociación Americana de Psicología Aplicada, AAAP) y la más científica (que pertenecía a la APA). Ambas asociaciones se fusionaron en 1943, creándose la divison 14 en 1945. A ambos lados del Atlántico, los profesores y los profesionales intercambiaban conocimientos y constataciones a través de la IAAP.

Las siguientes revistas se convirtieron en el punto de referencia de los psicólogos que se mantenían al tanto de lo que acaecía en psicología aplicada:

Année Psychologique, Applied Psychology, Archives de Psychologie, Archivio Italiano de Psicología, Archivos de Neurobiología, Psicología, Fisiología, Histología, Neurología y Psiquiatría, Industrial Psychology, Journal of Applied Psychology, Journal of the National Institute of Industrial Psychology, Journal of Personnel Research, Occupational Psychology, Revista de Organización Científica del Trabajo, Revista de Psicología i Pedagogía, Travail Humain, Vocational Guidance, Vocational Psychology.

El análisis de los datos disponibles respecto a buena parte de los nombres mencionados pone de relieve que la mayoría eran profesionales que trabajaban a tiempo completo en institutos o departamentos de psicología creados por instituciones públicas o empresas privadas. Una minoría eran profesores de universidad que realizaban labores de consultoría y colaboración con antiguos alumnos. También se constata que en las denominaciones fueron cambiando con bastante frecuencia de suerte que "psicología aplicada", "psicotecnia" fueron sustituidas por una amplia variedad de términos más específicos del entorno laboral o la orientación profesional. Como botón de muestra un ejemplo, en 1922, en Londres, en la empresa Rowntree Cocoa Works, el Departamento de Psicología pasó a denominarse Departamento de Selección y Formación, contando con el respaldo del comité sindical (Hollway, 1991). Esa es la primera vez que institucionalmente conjuntamente evaluación y formación de personal pasan a un primer plano en las señas de identidad del departamento de psicología que se ocupa de los asuntos que afectan al personal. Ambas señas de identidad reaparecen conjuntadas cuando se analiza la evolución histórica de la intervención psicológica en el mundo del trabajo y las organizaciones (Forteza, 1989; Peiró, 1985).

1.1.3. Los psicólogos militares

A ambos lados del Atlántico merece la pena destacarse la contribución de quienes desarrollaron numerosas aplicaciones de la psicología en los ejércitos, tanto en tiempo de paz como de guerra. Suele fijarse la fecha de 1917 como la fecha en que se levantó el puente levadizo entre la psicología y la tecnología militar (Gal y

Mangelsdorff, 1991). El punto de partida fue la evaluación del personal de cara a la optimización en los programas de entrenamiento, en la asignación a puestos, en el desempeño en los cuarteles, en la eficacia y la supervivencia durante el combate.

Durante la primera guerra mundial Robert M. Yerkes (1876-1956) presidía la Asociación Americana de Psicólogos y creó un comité "ad hoc" que sirviera de puente entre la APA y el ejercito americano. Posteriormente se creó una división de psicología dentro del cuerpo médico del ejército. Elaboraron una prueba nacional que permitía evaluar la inteligencia de quienes había sido llamados a filas en función de su grado de dominio del inglés (versión alfa para los angloparlantes, versión beta para quienes no hablaban inglés). En muy poco tiempo y realizando una prueba sencilla, se consiguió clasificar y asignar a tareas muy diversas a más de un millón y medio de soldados y a más de 40.000 oficiales del ejercito, comprobándose una optimización en la distribución de los recursos humanos a un bajo coste y notables cotas de eficacia (Yerkes, 1918). Se legitimó así la psicología aplicada en el ejército asumida como una aproximación científica y tecnológica en los asuntos relacionados con la gestión del personal.

Los ejércitos europeos no utilizaron pruebas psicológicas en la clasificación y asignación de reclutas sino que recurrieron a la distribución por apellidos, lugares de origen, fecha de nacimiento. "Usaron los más brillantes cerebros de los civiles para detener las balas en las trincheras que estaban en primera línea" (Cattell, 1936). Ello permitió hacer contrastes entre los logros utilizando tests de inteligencia respecto a la utilización del sentido común en la clasificación del personal reclutado[6]. La favorable aportación de la contribución psicológica sirvió de caja de resonancia para la utilización posterior de los tests de inteligencia en la vida civil, llegándose a poner en circulación cerca de medio millón de ejemplares de los tests Alpha y Beta un año después de haber concluido la guerra.

En Alemania, Francia, Inglaterra e Italia las aplicaciones de la psicología a los ejércitos tuvieron que ver con el desarrollo de pruebas para la visión nocturna, la selección de pilotos, de vigías, de conductores, de telegrafistas, para optimizar el desempeño de las unidades antisubmarinos, a pesar de que el número de psicólogos disponibles era muy escaso (Burt, 1942). Además, en Inglaterra los psicólogos se centraron en el estudio de la fatiga, turnos de trabajo, diferencias individuales en la eficiencia del personal que trabajaba en las industrias de armamento, para disminuir la tasa de accidentes y lesiones entre quienes manufacturaban bombas.

Acabada la guerra, Alemania procedió a reconstituir sus tres ejércitos en 1927 y Ansbacher (1941) señaló que la clave estuvo en los rigurosos procesos de evaluación que llevaron a cabo los psicólogos quienes también asesoraban en el diseño de programas de entrenamiento, diseño de maquinaria y equipos, asignación de puestos. Prestaban menos atención a las habilidades técnicas y más atención al talante y a las

[6] La fuerte crítica que hizo Gould (1984, capítulo 5) sobre la administración del Army Test pasó por alto qué ocurrió en los ejércitos europeos en aquella misma época. Los ejércitos aliados en ambas partes del Atlántico se pasaron información y los resultados positivos en USA abrieron la puerta a la psicología militar en el Reino Unido. En los ejércitos los tests mentales convencieron más por los logros que por las incidencias en su administración.

pautas comportamentales que debían dominar los oficiales, como adaptabilidad, amabilidad, lealtad y perseverancia. Cada ejército contaba con una sección de psicología integrada por psicólogos que también eran militares de guerra. Un comité constituido por tres psicólogos, un médico y un coronel estudiaban durante tres días a cinco candidatos. El primer y el tercer día les administraban pruebas psicológicas, y el segundo observaban su desenvolvimiento. La evaluación no era cuantitativa, sino cualitativa procurando hacerse una idea cabal del candidato y no una visión desgajada en rasgos y aptitudes. La evaluación se centraba en cuatro facetas (Vernon y Parry, 1949, p. 22-23):

- Análisis de la valía intelectual, que aquilataban a través de tests y de la capacidad de observación e imaginación puesta de relieve al comentar una película.

- Análisis del carácter para la acción puesta de relieve a través de pruebas psicotécnicas y pruebas proyectivas. También le observaban impartiendo charlas y afrontando situaciones de emergencia. Les animaban y criticaban con dureza para detectar las estrategias de afrontamiento que demostraban dominar.

- Análisis de la expresión utilizando cámaras ocultas durante las sesiones de trabajo así como analizando sus formas de expresión oral y escrita.

- Análisis biográfico estudiando el expediente personal así como entrevistándole sobre su pasado, sus ambiciones, sus expectativas, su autoevaluación y sus actitudes sociales. En la sesión final los cinco candidatos discutían sobre un tema y su competitividad e interacciones sociales eran estudiadas en el proceso de decisión.

Por consenso se llegaba a un acuerdo sobre los candidatos, sin que los psicólogos tuvieran que sustentar y contrastar empíricamente la pertinencia de sus asertos. El juicio crítico prevalecía sobre la puntuación. Posteriormente, por separado, los mandos y los psicólogos llevaban a cabo una labor de seguimiento según intervalos prefijados e intercambiaban puntos de vista y dictámenes.

Conviene señalar que el enfoque americano se respaldaba y propugnaba una concepción nomotética de la evaluación psicológica del personal. Por su parte el modelo alemán se nutría y afianzaba una concepción idiográfica de la evaluación del personal. Estas dos variantes siguen presentes en la actualidad entre los psicólogos del personal. Unos prefieren centrarse en las puntuaciones que obtiene el personal en las pruebas psicológicas para determinar cual es el candidato idóneo. Otros prefieren centrarse en el análisis global del desempeño del personal en cada una de las pruebas y en las interacciones mantenidas durante las sesiones para determinar cual es el candidato idóneo[7].

[7] Parece ser secuela del doble mensaje que los estudiantes de psicología reciben en las facultades. En asignaturas como evaluación psicológica y psicología diferencial se les recalca que los tests miden y sustentan el diagnóstico con determinadas restricciones. En otras asignaturas se muestra

Durante la segunda guerra mundial las contribuciones psicológicas fueron mucho más amplias. En primer lugar se mejoraron los sistemas de asignación de personas a puestos y unidades teniendo en cuenta sus habilidades, tanto entre la tropa como entre los mandos. También se tuvieron en cuenta los aspectos ligados al factor humano y al error humano para optimizar el diseño y acabado de equipamientos y máquinas de guerra de suerte que en poco tiempo muchas personas estuvieran en condiciones de utilizar armamento relativamente sofisticado. Se estudiaron desfases sensoriales y perceptivos en la discriminación de señales para optimizar el uso de equipos avanzados y complejos como el radar y el sonar que permitían adelantarse a los acontecimientos y anular el factor sorpresas en las iniciativas del enemigo. Se estudió el funcionamiento de los soldados en combate, prestando atención a vivencias de choque, fatiga y estrés en combate, neurosis de guerra, secuelas psicológicas en los heridos de guerra (Watson, 1980). Además se incorporaron psicólogos clínicos (Hutt y Milton., 1947) que introdujeron programas de diagnóstico, psicoterapia e investigación con los veteranos de guerra fundamentalmente.

A partir de los años cincuenta los ejércitos se profesionalizaron en muchos países. Ello trajo como consecuencia que buena parte de la tropa fuera gente casada. Por tanto, hubo que abordar tanto los problemas personales como los de los familiares directos, no solo en combate sino también en periodos de paz. Hubo que abordar también los problemas que acarrea la continua movilidad o las distancias geográficas tanto para el soldado como para sus familiares. En los últimos años, los soldados han sido asignados a misiones de paz en territorios donde las poblaciones están enfrentadas o donde los atentados y las masacres hacen imposible la convivencia (Mangelsdorff y Gal, 1991).

Todo ello ha traído como consecuencia que la evaluación del personal se ha nutrido de los ingentes fondos y desarrollos que han tenido lugar en entornos militares. A título de ejemplo se subrayan las siguientes áreas donde los procedimientos psicológicos se pusieron a prueba primero entre los militares y posteriormente el conocimiento adquirido y las herramientas desarrolladas se transfirieron a la sociedad civil (Link, 1919).:

- Análisis de puestos, con todo lo que tiene que ver identificación de exigencias, demandas, especificaciones, reorganización y ajuste (Steege y Fritscher, 1991; Taylor, 1991);

- Elaboración de pruebas con todo lo relacionado con modalidades de presentación de estímulos, redacción de ítems, construcción de escalas, modalidades de respuesta, recopilación y análisis de datos (Braun, Wiegand, Aschenbrenner, 1991; Hättig, 1991);

- Estrategias de trabajo en áreas como la selección, la clasificación, la

---

desdén hacia los tests y se recalca la bondad de los experimentos en el laboratorio, de los estudios en campo abierto, de la entrevista clínica, de los episodios de rol, de las interacciones entre el psicólogo y el cliente.

asignación y distribución del personal, ascensos, cambios y destituciones (Jones, 1991);

- Procedimientos de trabajo a la hora de validar los instrumentos, de estimar su grado de utilidad y la generalización de su validez, de efectuar estudios de corte meta-analítico, de contrastar la vigencia y pertinencia de los programas (Dover, 1991);

- Desempeño y rendimiento tanto en condiciones normales como extremas de temperatura, de altitud sobre el nivel del mar, de enfermedades inducidas, de ruido, toxicidad ambiental, de peligro radioactivo, de acerelación y alta velocidad (Kobrick and Jonson, 1991; Mickley y Bogo, 1991);

- Estilos de dirección y liderazgo cuando se ejerce el mando de unidades de distinto tamaño, en el propio país o en países con culturas muy distintas, en operaciones de guerra, en operaciones de ocupación o en operaciones de tregua o paz entre facciones enfrentadas, en los cuarteles realizando labores de entrenamiento, gestión, planificación, espionaje, antiterrorismo (Hunter, 1991; Jacobs y Jaques, 1991).

En España, Mira y López (1943) escribió un libro en el que estudiaba los efectos psicológicos de la guerra en la vida humana la profilaxis mental entre los combatientes, la atención a los heridos y los programas de rehabilitación, la moral de guerra. Reflejaba buena parte de sus experiencias y observaciones durante la guerra civil española, por lo que generó notables resonancias. Hasta la década de 1950 no existió una unidad psicológica en el ejercito; al crearla el foco de atención estaba en la selección de pilotos de aviones a través de pruebas de aptitudes y de personalidad (Pascual, 1983).

1.2. La psicotecnia

Psicotecnia es una palabra de uso común en español, que aparece reseñada en todos los diccionarios no abreviados, pero que la comunidad psicológica especializada usa en muy contadas ocasiones a finales del siglo XX. Con el paso de las décadas parece haberse convertido en un término en desuso, a evitar entre los profesionales de la psicología, tanto en español como en otras lenguas como el inglés, el francés, el alemán y el italiano. En español ha venido a significar “rama de la psicología que, con fines de orientación y selección, tiene por objeto explorar y clasificar las aptitudes de los individuos mediante pruebas adecuadas” (Real Academia Lengua Española, 1992). Esta acepción viene a equiparar psicotecnia con evaluación del personal, lo cual dista mucho del sentido que pusieron en marcha los pioneros de la psicología aplicada.

Quizás ello tenga que ver con el hecho de que, en España, durante la República, en 1934 se creó el Instituto Nacional de Psicotecnia que servía de marco de referencia común para actividad desarrollada por los psicólogos aplicados en centros que existían desde principios del siglo XX en Barcelona y Madrid con denominaciones cambiantes. En estos centros se llevaban a cabo programas de evaluación del personal así como programas de intervención para mejorar las condiciones de trabajo del personal desde

una perspectiva psicológica. No obstante, la faceta pública más notoria era la evaluación para el gran número de personas que acudían a los centros para ser diagnosticadas. De ahí la acepción que ha ido consagrándose en el habla. Entre los profesionales, sin embargo, la doble acepción estaba presente ya que en la revista Psicotecnia (1939-1945) se publicaron la gran mayoría de las investigaciones realizados por los psicólogos tanto en la vertiente de evaluación como de tratamiento. Esta doble faceta se resaltó de un modo más eficiente a partir de 1946, cuando José Germain (1897-1986) fundó la Revista de Psicología General y Aplicada que pasó a ser el relevo (Carpintero, 1994).

Parece ser que fue William L. Stern (1871-1938), fundador de la psicología diferencial en la comunidad psicológica de habla germana, quien por primera vez utilizó el término en una conferencia que se publicó posteriormente en 1903 (Stern, 1928). La utilizó para reseñar el conjunto de técnicas y tareas utilizadas en psicología aplicada con el propósito de emitir un dictamen y de llevar a cabo un tratamiento. Es decir, incluía tanto el diagnóstico como el tratamiento psicológico.

Münsterberg (1920) identificó la psicotecnia como la ciencia de la aplicación práctica de la psicología al servicio de los problemas de la cultura y la civilización en pos de la consecución de los efectos deseados (p. 14). Recalcaba una concepción eminentemente técnica de la psicología aplicada. Comparaba los propósitos que persiguen los psicólogos a través de sus actuaciones con los que llevan a cabo otros profesionales como los profesores, los abogados, los médicos, los comerciantes, los fabricantes cuando tienen que abordar y resolver problemas prácticos en el ejercicio profesional. La intervención psicotécnica tiene sentido y razón cuando muestra a la sociedad que los conocimientos psicológicos asentados permiten afrontar y resolver determinados problemas o situaciones no deseables sustituyéndolos por situaciones nuevas que se consideran deseables y pertinentes en términos de calidad de vida. Concebía la psicotécnica como una tecnología psicológica del cambio para la consecución de metas concretas en entornos industriales, educativos, forenses, etc. y a lo largo de un período de tiempo razonable. Se adelantaba a concepciones contemporáneas de la técnica que destacan se trata de “un sistema de acciones humanas intencionalmente orientado a la transformación de objetos concretos para conseguir de forma eficiente un resultado valioso” (Quintanilla, 1989). Establecía un nexo entre psicotécnica, consistencia comportamental y cambios en el desempeño a la largo de periodos concretos de tiempo como una característica diferencial (Sánchez López, 1999b).

Claparède diferenciaba entre psicología pura, psicodiagnóstico y psicotecnia. “Tomemos como ejemplo la fatiga intelectual. La psicología pura se preguntará qué es la fatiga..., el psicodiagnóstico se ocupará de apreciar el grado de fatiga en un caso dado, la psicotecnia se propondrá luchar contra la fatiga” (Claparède, 1927, p. 128). Poniendo como ejemplo la memoria, resaltaba que

- la psicología pura indagaría cuales son las leyes de la memoria, sus factores y evolución;
- el psicodiagnóstico desarrollaría instrumentos de medida de la memoria y la conservación de recuerdos,

- la psicotecnia trataría de identificar la mejor manera de memorizar un texto en un tiempo dado, de educar la memoria.

"Se ve que estos tres puntos de vista corresponden completamente a aquellos desde los cuales se presentan los problemas de la medicina; la psicología pura puede ser comparada a la fisiología y a la patología general; el psicodiagnóstico corresponde a un diagnóstico clínico, y la psicotecnia a la terapéutica" (p. 129). Esta equiparación entre "psicoterapia" y "psicotecnia", la primera en medicina y psiquiatría y la segunda en psicología y en economía parece haber sido un lugar común durante la primera mitad del siglo XX a la hora de poner ejemplos que permitieran distinguir entre ambos términos (Baumgarten, 1957, p. 20). La psicotecnia venía a ser la aplicación de los principios psicológicos en la conducta y en la vida diaria para optimizar el funcionamiento y satisfacción del personal. Esta concepción tiene notable paralelismo con la propuesta por Melthoff y Kornreich (1970) quien habla de la aplicación de técnicas derivadas de principios psicológicos consolidados a los que se recurre para ayudar al personal y para modificar valores, actitudes, conductas inadecuadas (cap. 1). Esta equiparación la hacen los autores que trabajan el concepto de psicotecnia, para hallarle un parangón en terrenos afines. No aparece en los manuales clásicos cuyo objeto central es la historia de la psicoterapia (Monedero, 1982), ya que se trata de un concepto más bien específico de la psicología industrial y educativa durante la primera mitad del siglo XX.

En el contexto educativo, Claparède contemplaba la psicotecnia como una categoría de amplio espectro que sacaba partido de los conocimientos y principios psicológicos para supervisar, encauzar o facilitar cuanto acaecía en el aula. Incluía las técnicas didácticas, la propia persona del docente y la "eugénica" (medios prácticos con los que garantizar una mejor calidad de vida física y psíquica de las generaciones futuras). En parecido sentido se pronunciaba Mallart (1946) a la hora de comentar pautas de intervención psicológica en programas de orientación y formación profesional.

Posteriormente, Giese (1933) estableció la distinción entre una psicotecnia aplicada a las personas (*psicotecnia subjetiva*) y una psicotecnia aplicada a los objetos (*psicotecnia objetiva*). Realzaba dos modalidades distintas de intervención psicológica. Cuando el psicólogo/a evalúa al personal recurriendo a través de la entrevista, de preguntas, de pruebas, de situaciones experimentales lleva a cabo una actividad psicotécnica centrada en el sujeto como agente de la interacciones que mantiene con el profesional de la psicología (psicotecnia subjetiva). Cuando el psicólogo/a evalúa el puesto y las condiciones de trabajo, los salarios, el organigrama, la propia organización lleva a cabo una actividad psicotécnica centrada en las situaciones (psicotecnia objetiva). La distinción de Giesse fue publicada en alemán en 1925, lo cual pone de relieve una convergencia en los marcos de referencia operativos entre la psicología aplicada en Alemania y el conductismo psicológico que se abría paso en Estados Unidos en esa época (Carpintero, 1996. capítulo 25). Los desarrollos de la psicología aplicada y los de la psicología de la forma en Alemania progresaban por derroteros distintos. Esta distinción entre psicotecnia subjetiva y psicotecnia objetiva ha prevalecido entre los psicólogos industriales, sentando las bases de una psicología del personal y de una psicología ergonómica que, a su vez, han evolucionado por derroteros aparentemente distanciados.

La psicotecnia fue aceptada inicialmente sin reticencias por los trabajadores porque se planteó como un sistema científico de selección y evaluación del personal que dejaba a un lado el nepotismo, el favoritismo, los ascensos a dedo. En otras palabras, contribuía a "la eliminación de la injusticia social" (Baumgarten, 1957, p. 626). Los exámenes psicotécnicos "daban a cada uno su parte y permitían que se suprimiese la lucha de codos" (Watts, 1921, p. 133). La gran desilusión vino cuando quedó claro que los exámenes psicotécnicos no se aplicaban a mandos medios y directivos en las empresas y solo se administraban a empleados, obreros, aprendices. Ello trajo consigo un rechazo porque los contenidos de los puestos quedaban claramente identificados y evaluados periódicamente, llevándose a cabo regularmente mediciones y comprobaciones. Sin embargo, este u otro tipo de mediciones rigurosas no se llevaban a cabo regularmente entre quienes dirigían las factorías y las empresas. Además, en Estados Unidos los problemas se agravaron cuando empezó a tenerse la certeza de que "un gran numero de empresarios recurrieron a la psicotecnia como un enfoque operativo que permitía colocar y formar a los obreros de una manera tan satisfactoria que la pertenencia a un sindicato dejara de serles atractiva" (Korman, 1978, p 16). En Alemania Kurt Lewin (1890-1947) respaldó tales críticas señalando que solo deberían aplicarse los exámenes psicotécnicos al personal que ocupara puestos altamente peligrosos para sí o para la colectividad (Lewin, 1921).

Uno de los temas recurrentes en los congresos internacionales de psicotecnia fue dilucidar qué tipo de formación debían recibir los psicólogos que se dedicaran a aplicar pruebas psicotécnicas. Fue uno de los temas centrales del IX Congreso Internacional de Psicología Aplicada que tuvo lugar en Berna en 1949 y cuyos contenidos los publicó la revista Occupational Psychology en tres numeros monográficos (3 y 4de 1950 y 2 de 1951) coordinadors por Clifford B. Frisby con los auspicios del National Institute of Industrial Psychology de Londres. Baumgarten (1957) sugiere dos muy concretas: a) el conocimiento y comprensión de la persona adulta, b) sentido de la responsabilidad por las consecuencias de las decisiones adoptadas. Se estableció incluso el estándar de 1-2 años de estancia en un laboratorio psicotécnico como periodo mínimo de entrenamiento complementario. Uno de lo más radicales fue Poppelreuter (1921, p. 99): "Si yo tuviese que recomendar exámenes de psicología práctica, propondría lo siguiente. Ha de instalarse al candidato en una habitación desnuda, fria. Una mesa para escribir como único equipamiento. Sucesivamente se le envían diez individuos, adolescentes y adultos, sobre los que tendría que efectuar un diagnóstico sin aparatos. Si en más de dos fracasa puede con toda tranquilidad abandonar la profesión de psicólogo práctico". Este planteamiento tan radical hacía descollar la importancia del valor añadido del talante personal y la perspicacia del psicólogo frente a la aplicación estricta y rígida de los puntos de corte y perfiles vigentes en cada prueba. Negaba el valor de la psicotecnia por sí sola, como herramienta de trabajo automática, como posteriormente ha sido utilizada al sustituir al profesional por el ordenador en la interpretación de perfiles y en la aplicación de ecuaciones de especificación (Prieto, 1983).

Tecnopsicología y psicotecnología fueron dos expresiones afines que intentaron abrirse paso en la comunidad psicológica a partir de las propuestas coincidentes de O.Lipmann (1922) en Alemania y de Walther (1926) en Suiza. Jenkins (1935) presentó la psicología industrial como una psicotecnología que "indaga la información generalizada por medio de la observación controlada", "recurriendo al análisis experimental y estadístico para identificar al individuo típico" (p. 5-6). Con ello

marcaba distancias respecto al "arte de la práctica psicológica" que se ocupa de casos individuales y casos específicos que surgen de la rutina diaria en la vida industrial. En la Tabla 1 se reseña el contraste que estableció Jenkins entre ambas maneras de entender la psicología aplicada. En parecida línea se pronunció años después Germain (1954) al subrayar que la razón de ser de la psicotecnología se sustentaba en la investigación rigurosa en condiciones controladas en el laboratorio o en estudios de campos, mientras que la práctica psicológica se nutre del conjunto de conocimientos, teorías y técnicas utilizadas por los psicólogos para comprender e influir en los individuos y grupos. Es la dicotomía contemporánea entre ciencia y profesión en psicología.

Tabla 1: La psicología aplicada entendida como una psicotecnología o como el arte de la práctica psicológica. Fuente, Jenkins, 1935.

	Psicotecnología	***Práctica psicológica***
Propósito	Describir las uniformidades observadas	Sugerir normas efectivas para la dirección
Fundamento	Análisis experimental y estadístico	Reflexiones en torno a los frutos de la observación casual
Controles	Variables delimitadas expresamente por el investigador	Se aceptan las situaciones tal y como vienen
Consistencia	Puede ser alta o baja, se mide y se conoce.	Puede ser alta o baja, se da por hecha, pero sin medirla
Carácter	Se persigue un fin dado directamente recurriendo a métodos diseñados expresamente	Un subproducto anecdótico que se deriva de los esfuerzos del profesional para estar a la altura de las circunstancias inmediatas.

Uno de los motivos de la falta de calado de un término como psicotecnología puede ser el énfasis en las señas de identidad científicas que se han propugnado para la psicología como disciplina en la que se llevan a cabo líneas de investigación y de tratamiento rigurosos y contrastados. La clave está en el concepto de función que ha aparecido como elemento central en buena parte de los modelos teóricos donde se han formulado las relaciones entre el sujeto y la situación en términos de $y=f(x)$. Ello llevó a Royce (1978) a dictaminar que se trata de una ciencia inmadura, situada en la etapa empírico-experimental. Tiene que habérselas con una gran profusión de hechos y datos para lo cual recurre a una enorme sofisticación de métodos de observación, exploración o experimentación, dando un peso desproporcionado a lo cuantitativo en perjuicio de lo cualitativo.

Los modelos técnicos y tecnológicos se sustentan de una determinada óptica que subsume la probabilidad en el modelo de función ($x=f(x)+e$) a la hora de poner en marcha sistemas que funcionen con regularidad en estados y acontecimientos previsibles poniendo en marcha acciones intencionales (Quintanilla, 1989). A través de la técnica se pretende controlar y mejorar la realidad,

- Tolerando determinada gama de variabilidad en aquello que se quiere cambiar;

- Acotando el número de variables involucradas facilitando o impidiendo los cambios,

- Consiguiendo el adecuado ajuste entre los objetivos perseguidos y los resultados obtenidos a través de la actuaciones previstas en el programa de intervención.

La psicotecnia se nutre de esta lógica que sustenta la racionalidad tecnológica a través de la transición intencionada de una situación no deseable (A) a una deseable (B). Por ejemplo, a través de los programas de formación de personal se persigue incrementar la probabilidad de que las personas formadas se desempeñen en la situación B de la manera deseable, minimizando la probabilidad de que vuelva a estar vigente la situación B. Se transmite un conocimiento representacional (know what) a través de programas de capacitación, mientras que el conocimiento operacional (know how) se trasmite a través de los programas de entrenamiento. Por su parte los programas de evaluación del personal permiten aquilatar las situaciones A y B, comprobándolas, constrastándolas, diagnosticándolas.

La terminología introducida por Stern, Münstenberg y Claparède aludía a la utilización de una gama de medios psicológicos que han ido creciendo a lo largo del siglo XX con la mira en alcanzar fines prácticos en el entramado de un amplio conjunto de ámbitos y etapas de la vida humana. Tales medios y principios sustentaron el estudio psicológico del trabajo profesional en el entorno laboral. De ahí que una nueva terminología comenzará a abrirse paso con denominaciones como psicología profesional, psicología vocacional, psicología del personal.

1.3. La psicología del personal

En español, la expresión "**Psicología del Personal**" se usa en contadas ocasiones dentro del contexto académico tanto en el pasado como en la actualidad. De hecho no existe ninguna asignatura que utilice tal denominación en los planes de estudios pasados o actuales en universidades españolas; tampoco se han publicado libros ni revistas especializadas con dicho título en español. Sin embargo, la denominación **"Personnel Psychology**", en inglés, es de viejo cuño. En 1948 se publicó el primer número de la revista "*Personnel Psychology*" [8] y la primera edición del libro "*Personnel and Industrial Psychology* (Ghiselli y Brown, 1948). Dos años después se publicó el libro "*Psychology of Personnel in Business and Industry*"

[8] Hasta 1948, todo lo relacionado con este ámbito del saber y la práctica psicológica se cubría en el Journal of Applied Psychology, revista fundada en 1917 bajo los auspicios de la APA.

(Bellows, 1950). Se trata, pues, de una denominación de origen con más de cincuenta años a la espalda, escaso para los estándares europeos pero sobrado para muchas denominaciones que ahora están en alza en las Facultades de Psicología. En 1996, de un conjunto de 359 revistas destinadas al mundo empresarial, la revista ***Personnel Psychology*** ocupaba el puesto número 13 de importancia en el ranking de influencia y circulación. Estaba, pues, entre las quince primeras.

Desde sus orígenes la psicología del personal ha prestado atención a cuatro tipo de interacciones en el medio laboral: a) entre el trabajador y su puesto de trabajo, b) entre el trabajador y su jefe inmediato, c) entre el trabajador y la dirección, d) entre el trabajador y sus compañeros de trabajo. Para conseguirlo se ha ajustado a los siguientes procedimientos (Viteles, 1932):

- "Estudiar las demandas del puesto,
- Desarrollar y usar tests y otras técnicas refinadas para seleccionar científicamente a los trabajadores,
- Formular los mejores métodos que permitan aplicar la energía humana,
- Organizar y sistematizar los programas de formación para garantizar el desarrollo más cabal y más eficiente de las habilidades individuales,
- Determinar cuales son las condiciones óptimas de trabajo,
- Analizar las características de las organizaciones industriales para determinar cuales se adaptan mejor a la hora de servir a los objetivos económicos, sociales y humanos de las organizaciones industriales,
- Examinar y controlar las fuerzas que motivan tanto a los trabajadores como a la dirección y que influyen en las relaciones armoniosas en el entorno industrial" (p. 55).

De estos siete procedimientos, el segundo y el cuarto tienen que ver de modo directo con los programas de evaluación y formación de personal. El primero y el quinto inciden también de modo indirecto. Estos aspectos se glosarán más adelante al abordar lo esbozado esquemáticamente en la Figura 1. Los psicólogos del personal en Estados Unidos han estado muy centrados en el análisis de puestos, la selección del personal, la incidencia en el comportamiento del consumidor. En Europa han estado más centrados en los estudios sobre la fatiga, las condiciones de trabajo, el diseño de equipos, el estudio de movimientos (Antalovits, Roe, Spaltro, 1988).

En español, el primer libro publicado con esta denominación fue el de Fleishman y Bass (1976), que en realidad compilaba el estado de la cuestión en 1961, año en que se publicó la primera versión en inglés. El análisis del índice pone de relieve qué ámbitos quedaban cubiertos: desarrollo de criterios y evaluación del desempeño, selección de personal, entrenamiento de empleados y gerentes, motivación, actitudes y satisfacción en el trabajo, liderazgo y supervisión, la comunicación y el comportamiento en las organizaciones, la fatiga, los accidentes y las condiciones de trabajo, la psicoingeniería, la psicología del consumidor. La palabra psicotecnia aparece

en muy contadas ocasiones y queda claro que los psicólogos acceden a los mandos medios y directivos no solo en las investigaciones, sino también en los programas de evaluación y formación de personal. El paradigma de las diferencias individuales está omnipresente en la mayoría de los artículos compilados.

A través de los 56 artículos de autores muy diversos a los que dieron entrada en la obra, Fleishman y Bass daban respuesta a las críticas más fuertes contra la psicología industrial y del personal que surgieron entre los psicólogos americanos de otras corrientes y líneas de investigación y actuación.

- La primera de las críticas afirmaba que los psicólogos del personal se habían convertido en técnicos al servicio de la dirección (Baritz, 1960) elaborando instrumentos útiles en la toma de decisiones casi exclusivamente. Esta crítica fue abordada paulatinamente en la medida en que los psicólogos del personal empezaron a prestar más atención a los procesos de elección y decisión en el desarrollo de trayectorias profesionales dentro y fuera de la misma empresa.

- La segunda de las críticas señalaba que muchas de las pruebas utilizadas estaban anticuadas o correspondían a sectores productivos en los que la distribución de plantillas había cambiado radicalmente. Los obreros habían sido sustituidos por administrativos en un conjunto muy amplio de puestos, el personal había dejado de ser analfabeto y muchos habían cursado parte o toda la enseñanza primaria, las mujeres se incorporaban a puestos de trabajo. Muchas de las pruebas desarrolladas en ese período por Raymond B. Cattell (1905-1998), por Joy P. Guilford (1897-1987), por Louis L. Thurstone (1887-1955) así como el mismo Fleishman fueron introducidas en los entornos empresariales por los psicólogos del personal en su empeño por continuar progresando e innovándose[9].

- La tercera de las críticas aludía a la sustentación de algunas de las afirmaciones que muchos psicólogos del personal daban por sentadas sin contar con el adecuado contraste y ponderación. Por ejemplo, afirmaba la existencia de un nexo directo entre satisfacción laboral y productividad sin que ello pudiera generalizarse de modo contundente (Brayfield y Crockett, 1955). En el libro de Fleishman y Bass, cuatro de los siete artículos dedicados al tema de la motivación y la satisfacción en el trabajo abordan esta cuestión con datos empíricos de corte diferencial[10]. Cascio (1991), en su manual sobre psicología aplicada a la gestión de personal identifica la psicología del personal como un campo específico en el seno de la psicología industrial y de las organizaciones. Recalca que es “una disciplina centrada en el estudio de las diferencias individuales en la conducta y el

[9] De 1974 a 1982 Edwin A. Fleishman fue presidente de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada, dando continuidad al enlace entre la psicología americana y europea iniciado por Claparède.

[10] Este fue el tema de investigación central del Dr. José A. Forteza (1975) en la década de 1970.

desempeño laboral, así como en los métodos que permiten medir y aquilatar tales diferencias" (p. 4) . Deja constancia de un cierto solapamiento entre psicología del personal y dirección de recursos humanos.

Drenth, Thierry y de Wolf (1998) han publicado la segunda edición de su "*Handbook of Work and Organizational Psychology*". Esta vez la obra ha sido dividida en cuatro volúmenes, y el tercero está dedicado monográficamente a la "Psicología del Personal". Un análisis del contenido saca a relucir cuales son los grandes ejes de la psicología del personal a finales del siglo XX :

- Selección de personal, prestando atención a temas como la predicción del rendimiento, la toma de decisiones, la discriminación, la dignidad de los candidatos, los métodos, el papel del psicólogo/a.

- Evaluación del personal, a través de la evaluación del desempeño, prestando atención a la fijación de criterios, evitación de sesgos.

- Análisis y evaluación de puestos, mediante el análisis de las características de las tareas, los cometidos del puesto y los sistemas de valoración del puesto.

- La formación de personal, estudiando enfoques en el análisis de necesidades y fijación de metas, en el diseño e impartición de cursos, en la evaluación de logros y resultados.

- El acceso al puesto de trabajo, prestando atención a los procesos de socialización laboral de los jóvenes y de incorporación al mundo del trabajo.

- El desarrollo de directivos, identificando las actividades y papeles propias de la función directiva, las distintas modalidades de liderazgo así como los programas de asesoramiento y formación de directivos.

- El desarrollo de trayectorias profesionales, ocupándose de la promoción interna, de la planificación y desarrollo de carreras verticales y horizontales, la reinserción laboral.

- Negociación y conflicto, analizando escenarios y estrategias, modalidades, pautas de radicalización o de moderación, antecedentes y consecuentes.

- La mujer trabajadora, abordando cuestiones como los trabajos y categorías que ocupan las mujeres, el papel de las diferencias individuales y las diferencias situacionales entre varones y mujeres, las interacciones con la vida familiar.

- Salud laboral, señalando programas de intervención para problemas como el estrés, el alcoholismo, la adición al trabajo, las depresiones, problemas psicosomáticos, rehabilitación y reincorporación al trabajo.

El conjunto de estas contribuciones de 24 autores, holandeses en su mayoría, brinda un marco de referencia respecto a cuales son las líneas dominantes en una

psicología del personal. Los datos respecto a las líneas dominantes en Estados Unidos apuntan en la misma dirección. La revista "*Personnel Psychology*" destaca, en su portada interior, que son bienvenidos cuantos "artículos tengan que ver con aspectos relacionados con los problemas que afectan a los recursos humanos". Prosigue hilando con más detalle: "selección y reclutamiento, formación y desarrollo, análisis de tareas, evaluación y realimentación del desempeño, sistemas de retribución y compensación, cuestiones legales, relaciones laborales, actitudes laborales, motivación y liderazgo". El análisis de los artículos más relevantes publicados durante el período 1948 a 1996 (http://www.wcnet.org/~ppsych/index2.htm) pone de relieve un gran énfasis en el estudio del papel de las diferencias individuales (13 de 18) en las líneas de intervención psicológica, sacando partido de los métodos nomotéticos [11]. Otros dos artículos versaban sobre el uso de la entrevista en los entornos laborales, cuestión que también es abordada sistemáticamente en el área de conocimiento "Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos". El siguiente artículo versaba sobre "la técnica de discusión en grupo sin líder" que es una variante de los grupos de discusión.

"La psicología del personal se ocupa de las relaciones entre el personal y la organización, en particular el establecimiento de relaciones [contractuales], su desarrollo y su conclusión. El foco está en *los empleados*, esto es, aquellos con quienes la organización mantiene unas relaciones temporales. Las cuestiones importantes son: los procesos de elección de individuos y organizaciones, habilidades y capacidades, necesidades y consecución de necesidades, compromiso, métodos de selección, desarrollo de carreras, evaluación del desempeño, salarios, formación" (Roe, Coetsier, Léby-Leboyer, Peiró y Wilpert, 1994, p. 358-359)[12].

Difiere su objeto, del que corresponde a la **Psicología del Trabajo**, centrada en el análisis de los cometidos y tareas que el personal ha de llevar a cabo de modo competente en el puesto de trabajo, según los dictados e instrucciones de la dirección. La Psicología del Trabajo tiene muchos elementos y autores en común con la Ergonomía y la Psicoingeniería que se ocupan de las interacciones "persona - máquina"(Leplat y Cuny, 1978).

Difiere, asimismo, su objeto del que corresponde a la **Psicología de la Organización**, ocupada en el seguimiento del comportamiento institucional, de la estructura, de las pautas de comunicación, del clima y ambiente de trabajo, del funcionamiento de los grupos, del papel del poder y los conflictos en la producción de bienes o servicios. La Psicología y la Sociología de las Organizaciones comparten, de hecho, muchos elementos y artículos clave en común (Peiró, 1983).

Ciertamente estas diferencias son diferencias de matiz, ya que, en definitiva, los empleados realizan las tareas que tienen encomendadas en el seno de las entidades

---

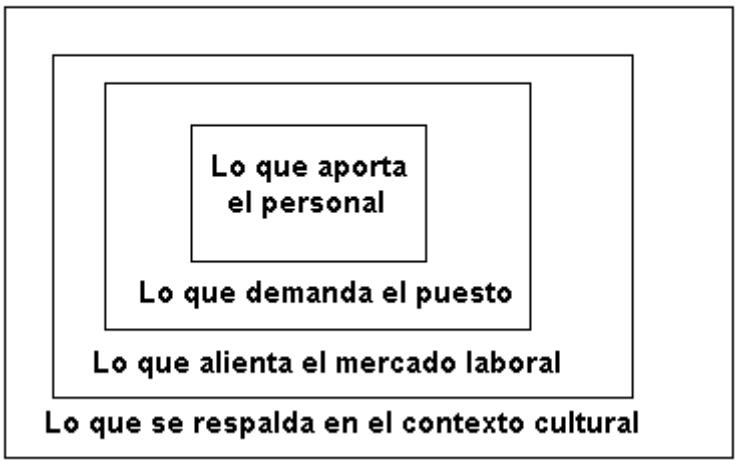
[11] La selección de los artículos la efectuó el comité editorial que se hizo cargo de la revista para el período 1997-2001. Se potenciaba una independencia de criterios respecto a comités editoriales anteriores.

[12] Claude Levy-Leboyer fue presidenta de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada de 1982 a 1990, y Bernhard Wilpert lo fue de 1994 a 1998. Sigue pues la continuidad en la fijación de señas de identidad y formación de los psicólgos aplicados en la línea iniciada por Claparède.

productivas. Ahora bien, en lo que concierne al marco de referencia de las líneas de investigación, docencia y actuación los diferentes acentos cobran su sentido propio y su razón de ser.

¿Cuáles son las facetas que suelen abordarse de modo sistemático en los programas de investigación e intervención que se llevan a cabo en una psicología del personal? La figura 1 reseña las cuatro facetas que suelen tenerse en cuenta más a menudo. Se han dejado fuera otras a las que se presta atención coyunturalmente en función del asunto que se aborde a través de la evaluación o actuación psicológica.

Figura 1: Psicología del personal



- En primer lugar se aborda aquello que demanda el puesto de trabajo. Ello entraña identificar las exigencias del puesto que salen a relucir a través de la gama de actividades que se llevan a cabo regularmente en la unidad productiva y en la entidad en que existen vacantes a cubrir. A partir de ahí se identifican aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que van a facilitar un desempeño eficiente en el puesto atendiendo las obligaciones y cometidos que son de la incumbencia de quien lo ocupe. Se presta igualmente atención a la maquinaria y equipos con los que se trabaja así como a las estrategias de trabajo formales e informales vigentes. Suele prestarse también atención al tipo de interacciones que se dan entre puestos y entre personas.

- En segundo lugar se aborda aquello que aporta el personal. El propósito es estimar la valía del personal que entra dentro de la categoría de candidato/as potenciales. De entrada suele tenerse en cuenta una cierta gama de conocimientos, habilidades y actitudes que el personal de una entidad debe compartir por constituir un bagaje común para estar al tanto de la actividad principal que se realiza. También se examina la gama de conocimientos,

habilidades y actitudes más específicas que el personal ha de demostrar para poder acomodarse al puesto y funcionar según unos estándares. A menudo se presta también atención a valores, estilos e intereses relacionados con el trabajo que suelen facilitar la continuidad y satisfacción en el puesto.

- En tercer lugar se presta atención al mercado laboral. Aspectos como las regulaciones laborales, los salarios, las tasas de paro y desempleo, el funcionamiento de la competencia, la coyuntura económica, peculiaridades de una comunidad autónoma. En su conjunto suelen fijar un marco de referencia respecto a lo que resulta viable y razonable.

- En cuarto lugar está el contexto cultural. Juega un papel importante la educación reglada y los programas de formación continua y de formación ocupacional que hayan estado o estén en vigor en el entorno productivo. Igualmente suele tenerse en cuenta aspectos educativos y formativos formales e informales que aportan un determinado peso como valor añadido en el proceso de toma de decisiones. Asimismo el trasfondo cultural en temas de salud, higiene y prevención de riesgos laborales suele tenerse en cuenta a la hora de poner en marcha determinados programas.

Con este marco de referencia puede tramarse una gran variedad de líneas de investigación y de intervención en psicología del personal. Prevalece una óptica en la que las diferencias individuales tienen un notable peso.

Antes de cerrar este apartado, merece la pena dejar constancia de una salvedad. En los últimos años, en España, se ha puesto de moda una terminología que habla de análisis y gestión de las competencias en el ámbito de los recursos humanos. Esta terminología no ha hallado acomodo en la psicología del personal, ya que prefiere seguir utilizando términos como aptitudes, habilidades, destrezas. En otra parte ya he subrayado la confusión que subyace al concepto de competencia (Prieto, 1997). Revisando las publicaciones científicas internacionales de primera línea como *el Journal of Applied Psychology*, *Personnel Psychology*, *Applied Psychology: An International Review*, *Journal of Occupational and Organizational Behavior*, *European Work and Organizational Psychology*, el tema de las competencias brilla por su ausencia, dada la carencia de datos y constataciones generalizables de un puesto a otro afín en el trabajo. Revisando el informe final de 356 páginas donde se reseñan los trabajos llevados a cabo para sustituir el antiguo Diccionario de Títulos Ocupacionales (DOT) por la nueva Red de Información sobre Ocupaciones (O*NET), solamente en un párrafo se cita la palabra competencias (p. 175), equiparándola a habilidades - tanto en su acepción "abilities" como "skills"- (Peterson, Mumford, Borman, Jeanneret y Fleishman, 1999). Muchas de las competencias descritas son tan efímeras como los puestos de trabajo, cuyos contenidos y procedimientos de ejecución no suelen perdurar más de cinco años como consecuencia de las nuevas tecnologías y la competitividad entre empresas y entre generaciones en el mismo sector productivo.

Resumiendo, conceptualmente la formación del personal y la evaluación del personal se encuadran dentro de la subdisciplina que se conoce convencionalmente como Psicología del Personal, marcando ciertas distancias respecto a la Psicología del Trabajo y a la Psicología de las Organizaciones. La Psicología del Personal, desde su origen, ha combinado enfoques nomotéticos e idiográficos sacando partido de distintas

modalidades de evaluación y tratamientos psicológicos. Además, en las intervenciones se efectúan seguimientos de los logros recurriendo tanto a procedimientos nomotéticos como idiográficos. En ambos casos se pone a prueba la variación psicológica de índole interindividual e intraindividual, toda vez que en los entornos laborales el análisis de la diversidad y el seguimiento de aciertos y errores ha tenido un peso especifico propio de gran calibre. En la intersección el estudio de la diversidad y de la individualidad humana cobra fuerza y razón la aportación de la psicología diferencial en el seno de las ciencias físicas y sociales (Sánchez Canovas, 1993).

La vigencia del concepto de una psicología del personal se pone de relieve efectuando búsquedas online en las tres librerías online más destacadas en USA, esto es,

- Amazon (http://www.amazon.com),
- Barnes and Noble (http://www.barnesandnoble.com/),
- Borders (http://www.borders.com/).

Aparecen, respectivamente, 459, 341 y 252 libros que tienen catalogados en sus fondos al efectuar una búsqueda cruzada del tipo "**personnel & psychology**". Un centenar de ellos ha sido publicado durante los últimos cinco años, versando sobre aspectos muy concretos dentro del área conocida como Psicología del Personal.

1.4. La evaluación del personal desde la óptica de una psicología del personal

La evaluación del personal se nutre de la evaluación de las diferencias interindividuales entre quienes se presentan como candidatos a un puesto. Se pone a prueba sus conocimientos, habilidades, características de personalidad, actitudes respecto a su aportación laboral y sus expectativas respecto a lo que la entidad puede hacer por ello/as. La evaluación del personal también se nutre de las diferencias entre puestos de trabajo que están disponibles en un determinado entorno productivo ya que con las demandas configuran un perfil de incumbencias y funciones que ha de cuadrar con el perfil profesional del candidato/a que lo ocupe.

Un repaso de los procedimientos de evaluación del personal que se han elaborado para su uso en los entornos laborales saca a relucir una gran dosis de inventiva, de ideas prácticas y un rigor creciente a la hora de comprobar que cuanto afirmaban podía mantenerse. En los procedimientos ideados salen a relucir adaptaciones de procedimientos desarrollados inicialmente en el laboratorio o en estudios de campo realizados en el campus universitario o en la propia esfera profesional de quienes los llevaron a cabo. Además son numerosos los modelos y constataciones que aparecen asentados en los manuales de psicología diferencial que fueron redactados por autores relevantes que recopilaron sus datos en entornos laborales (Forteza y Prieto, 1981). Se presentan a continuación los focos de atención en los que centraron sus investigaciones y desarrollos.

1.4.1. Los profesiogramas

Según se ha reseñado en la Figura 1 es preciso identificar qué demanda el puesto. Inicialmente esta información no estaba disponible y hubo que generarla. En la actualidad, cuando surgen nuevos puestos, por ejemplo, en el ámbito de las nuevas tecnologías, vuelve a ser preciso generar la información y sistematizarla. Los procedimientos seguidos más frecuentemente para acotar los cometidos, funciones, responsabilidades así como los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en los puestos han sido los siguientes (Fernández-Ríos, 1995; Gael, 1988): análisis de reglamentos y normativas, anotaciones en agenda, caracterización libre, cuestionarios, descripciones, ejercicio personal, encuestas, entrevistas, escalas, estudio del puesto, listas de verificación, observación.

Pero además de acotar se persigue contrastar la información por lo que se ha recurrido a una amplia variedad de diseños de índole cuasi-experimental. He aquí algunos ejemplos de los enfoques más utilizados (Algera, 1998; Algera y Martín A.M.Greuter, 1998; Baumgarten 1957).

- Análisis de casos de invalidez: Se estudia el desempeño en el puesto de personas que sufran una invalidez o trastorno para analizar sus secuelas en el desempeño y como se rediseña el puesto.

- Análisis de los número uno: Se recopilan información respecto al personal que tiene un éxito rotundo para identificar pautas en su modo de trabajar. Binet (1895) fue pionero en este tipo de estudios.

- Detección de fallos habituales: Cuando se obtienen rendimientos muy bajos en un puesto se identifican las posibles causas para identificar qué facetas críticas entran en juego.

- Identificación de roles que van ligados a un puesto de trabajo prestando atención al tipo de interacciones más habituales.

- Estructuración de cometidos y tareas prestando más a las interconexiones entre facetas para asignar una ponderaciones y prioridades relativas.

- Identificación de modalidades en puestos en los que las interacciones con otras personas juegan un papel relevante y co-existen distintas modalidades o tipologías a la hora de efectuar los cometidos de modo solvente.

- Inducción de fallo crítico: Si, por ejemplo, la concentración es muy importante, se compara qué ocurre cuando el personal trabaja atento o distraído para poner a prueba la importancia de esa aptitud a través de las consecuencias de un fallo.

- Ordenación por buenos resultados: se analizan los conocimientos habilidades y actitudes demostradas por el personal ordenado según el grado de aceptación de su desempeño.

- Simulación de condiciones especiales: se generan artificialmente situaciones poco habituales pero reales para identificar qué aspectos son cruciales en tales circunstancias.

El propósito de tales procedimientos ha sido recopilar información sobre los puestos para organizar una taxonomía conductual que permita relacionar en procesos de selección, promoción o recolación del personal los requisitos que dan cuenta y razón de un puesto con los recursos que ha de tener quien que vaya a ocuparlos.

Con ambos conjuntos de procedimientos se procura describir, en primer lugar, las conductas y actividades que se desempeñan regularmente, periódicamente, de tiempo en tiempo. A partir de ahí se acotan qué pautas conductuales son cruciales para alcanzar determinadas cotas aceptables en el desempeño. Seguidamente se acotan conocimientos, habilidades y actitudes implicadas en el desempeño de cometidos, funciones y responsabilidades. Finalmente se reseñan aquellas peculiaridades características de las tareas que pueden facilitar o entorpecer el rendimiento. Se presta atención a cuestiones tales como tiempo psicológico y dedicación requerida, importancia y dificultad, así como facetas que permitan desglosar estándares en el rendimiento con las que fijar cotas elevadas o deficientes (Blum y Naylor, 1976, capítulo 17; Sánchez López, 1999).

La información recabada con ambos conjuntos de procedimientos suele ser sopesada a través del procedimiento de jueces que emiten un dictamen así como mediante una amplia gama de análisis de índole psicométrica. Muchos de los procedimientos de análisis multivariado disponibles en psicología matemática fueron puestos a prueba poniendo orden en los sistemas de clasificación (Rulon, Tiedeman, Tatsuoka, y Langmuir, 1967).

1.4.2. Herramientas de evaluación no psicológicas.

En la figura 1 lo que aporta el personal es la segunda faceta que se aborda a la hora de determinar si los candidatos son aptos. Con la revolución industrial se abrieron camino una serie de herramientas a la hora de evaluar al personal que forman parte de la cultura laboral y frente a las cuales los psicólogos del personal han tenido que efectuar determinados ajustes y posicionamientos (Satet, 1965; Zerilli, 1979). Algunas de ellas siguen vigentes en la actualidad puesto que se las percibe como un instrumento razonable, sin que exista una preocupación institucional para comprobar su grado de sustentación empírica fidedigna y contrastada.

La solicitud es un documento escrito por el candidato donde deja constancia de las razones por las que se aspira al puesto y de las razones por las que se quiere dejar el precedente. Los psicólogos del personal procedieron a estandarizarlos, generando formularios de solicitud específicos para cada empresa lo cual abrió la espita a estudios de contraste entre empleados con éxito y fracaso, por ejemplo. Ello también dio lugar a la posibilidad de ponderar, de modo diferenciado, algunos apartados respecto a otros. Surgieron así los perfiles y la posibilidad de reorganizar la información de cara a la toma de decisiones que afectaban al personal evaluado. Incluso detalles de la propia solicitud pasaron a un primer plano: el texto redactado y su estructuración, el

vocabulario utilizado, la calidad del papel, la presentación y limpieza de las páginas escritas empezaron a ser utilizados como signos no intrusivos que hablaban de la calidad del propio candidato/a (García Pérez y otros 1986). En los estudios de generalización de la validez[13], señalan una validez predictiva de 0,37 a 0,41 respecto al desempeño, de 0,25 a 0,33 respecto al éxito en programas de formación, de 0,26 a 0,33 respecto a los cambios de estatus y promoción en el lugar de trabajo (Hunter y Hirsh, 1987). Ello da un coeficiente de determinación que oscila entre el 9 al 16% de varianza asociada. Bliesener (1996) llevó a cabo otra revisión de 166 estudios publicados con solicitudes de 106.302 candidatos y obtuvo una validez promedio de 0,30, similar a las precedentes. La correlación promedio más bajas era con desempeño en programas de formación de personal (0,36) mientras que la más elevada era con desempeño en el puesto evaluada mediante pruebas objetivas (0,53). Las correlaciones promedio eran más altas en las solicitudes de personal femenino (0,51) que en las de personal masculino (0,27). En el seguimiento internacional de Shackleton y Newell (1997) las solicitudes se utilizaban en la toma de decisiones como un elemento relevante en un 60% de las empresas australianas estudiadas (porcentaje más bajo) y en un 92% en empresas belgas francófonas (más alto).

Inicialmente *las entrevistas* comenzaron siendo muy informales, por tratarse más bien de un instrumento de cambio de impresiones entre quien empleaba y quien era empleado/a, entre promotor y persona promocionable. Solía tener lugar en el lugar de trabajo o en los aledaños, a menudo con un guión previo. El foco solía estar en contrastar detalles de la solicitud o cosechar una impresión (Morgan y Cogger, 1982). Esta técnica sigue vigente en las empresas, sin que las aportaciones psicológicas hayan sido asumidas o hayan tenido calado. Los estudios de generalización de la validez, señalan una validez predictiva de 0,14 respecto al desempeño, de 0,11 respecto al éxito en programas de formación, de 0,08 respecto a los cambios de estatus y promoción en el lugar de trabajo (Hunter Hirsh, 1987). Ello da un coeficiente de determinación en torno al 1% de varianza asociada. En la revisión realizada por Marchese y Muchinsky (1993) obtuvieron una correlación promedio de 0,27 pero ésta se incrementaba a 0,45 cuando la entrevista había sido estructurada. Y en la más extensa de todas, la realizada por McDaniel, Whetzel, Schmidt y Maurer (1994) con datos provenientes de entrevistas realizadas a un total de 25.444 personas la correlación promedio era de 0,20 respecto al desempeño en el puesto y de 0,23 respecto al desempeño en programas de formación. Reorganizando los datos en función del tipo de entrevista, la correlación promedio más elevada fue 0,27 para las entrevistas centradas en aspectos concretos del medio laboral mientras que la correlación promedio más baja fue 0,15 para las entrevistas centradas en aspectos psicológicos del personal. La varianza asociada parece oscilar entre el 7 al 2%. En el seguimiento internacional de Shackleton y Newell (1997) las entrevistas se utilizaban en la toma de decisiones como un elemento relevante en un 60% de las empresas alemanas estudiadas (porcentaje más bajo) y en un 96% en empresas italianas (más alto).

Las cartas de recomendación o los nombres de personas relevantes que puedan

[13] Se conocen como estudios de generalización de la validez en el ámbito de la psicología del personal a estudios que en psicología se conocen como meta-análisis. En psicología del personal están centrados en el análisis de los nexos correlacionales entre predictores y criterios en entornos de personal.

dar *referencias* sobre el candidato/a constituyen la tercera herramienta más usual. Los psicólogos del personal empezaron a diseñar estrategias de depuración de la información recabada o de localización de personal relevante que pudiera suministrar información suplementaria. De esta manera nació la labor de consultoría y asesoría externa, para recabar información pertinente sobre candidatos (Greenbaum, 1991). En España este sistema sigue vigente por el predominio de empresas familiares. En otros países las cartas de recomendación y las referencias suelen ser un estándar que permite aquilatar, al menos, la visibilidad de los candidato/as[14]. En el seguimiento internacional de Shackleton y Newell (1997) las cartas de recomendación se utilizaban en la toma de decisiones como un elemento relevante en un 11% de las empresas francesas estudiadas (porcentaje más bajo) y en un 77% en empresas australianas (más alto).

Los elementos comunes que se suelen solicitar es información sobre el desempeño en puestos anteriores y detalles sobre características personales de los candidatos. Esta es una herramienta que a lo largo del siglo XX se ha depurado y sofisticado hasta el pequeño detalle (Booher, 1997; Forman y Kelly, 1990). Los estudios de generalización de la validez, señalan una validez predictiva de 0,26 respecto al desempeño, de 0,26 respecto al éxito en programas de formación, de 0,16 respecto a los cambios de estatus y promoción en el lugar de trabajo (Hunter Hirsh, 1987). Ello da un coeficiente de determinación que oscila entre el 2 al 6% de varianza asociada. Mount, Barrick y Strauss (1994) comprobaron que los dictámenes emitidos por los jefes inmediatos sobre la personalidad del personal utilizando la terminología de los Cinco Grandes (*Big Five*) factores de personalidad obtenían correlaciones de 0,23 con neuroticismo (la más baja) y de 0,64 con responsabilidad (la más elevada).

Esta triple herramienta sigue teniendo vigencia en la actualidad, ya que son muchas las empresas que aún utilizan, de modo regular, dos de ellas, la solicitud y la entrevista. Esto ha dado pie a la existencia de programas de formación destinados a personas que buscan empleo en las que se les entrena a mejorar la presentación de su solicitud, de su currículum, a interactuar durante la entrevista, a llevar un control de toda correspondencia que remiten o reciben de una entidad tras responder a un anuncio o al querer provocar una evaluación. En este ámbito el Prof. Julio Fernández Garrido, desde el Dpto. de Psicología Diferencial y del Trabajo, en la década de los ochenta, se adelantó a los acontecimientos diseñando y poniendo en marcha este tipo de cursos (Fernández Garrido, 1990). El alumnado los ha utilizado con un doble provecho: han aprendido a efectuar el márketing de sí mismos, han aprendido a diseñar tal tipo de seminarios a medida de una amplia variedad de audiencias. La triple herramienta fue asumida y mejorada también a través de líneas de investigación y desarrollo durante la década de los ochenta.

Otras herramientas usuales en las empresas son los certificados y los diplomas que se suelen aceptar por validos sin efectuar muchas verificaciones respecto a su valía

[14] Son numerosas las universidades americanas que siguen pidiendo referencias no sólo en el proceso de admisión de alumnado, sino también en el de contratación y promoción del profesorado. El autor de esta memoria ha tenido que explicar a investigadores y profesores de universidad de otros países que las cartas de recomendación y las referencias no forman parte de nuestra tradición en el sistema de acceso a cátedras.

y alcance. Las universidades españolas no han llevado a cabo campañas de márketing estratégico para sustentar o realzar la valía de las titulaciones universitarias que respaldan respecto a las acreditadas por entidades varias y diversas que sí han efectuado campaña para incrementar al menos su visibilidad y notoriedad. En este ámbito son los colegios profesionales los que defienden la primacía de la titulación universitaria respecto a otros certificados y diplomas. Los estudios de generalización de la validez, señalan una validez predictiva de 0,11 del expediente académico universitario respecto al desempeño, de 0,33 respecto al éxito en programas de formación, de 0,21 respecto a los cambios de estatus y promoción en el lugar de trabajo (Hunter Hirsh, 1987). Ello da un coeficiente de determinación que oscila entre el 1 y el 11 % de varianza asociada. Cuando se toman como referencia los diplomas de enseñanza media, los estudios de generalización de la validez, señalan una validez predictiva de 0,22 respecto al desempeño y de 0,27 respecto al éxito en programas de formación (Hunter Hirsh, 1987). Ello da un coeficiente de determinación que oscila entre el 5 y el 7% de varianza asociada. La varianza asociada en las titulaciones universitarias es más extrema, mientras en la enseñanza secundaria es intermedia, dentro de un rango bajo en ambos casos.

La *impresión personal*, la *fisionomía*, la *fotografía*, *la presencia física* son otras cuatro herramientas que suelen jugar determinado papel en las empresas en los procesos de evaluación de candidatos potenciales. Los estudios psicológicos demostrando la irrelevancia de este tipo de herramientas se remontan a los trabajos de Paterson y Ludgate (1922) y han tenido lugar periódicamente según puso de relieve Umaña Montero (1988) en la tesis doctoral que elaboró bajo la dirección del autor de esta memoria.

Entre los responsables de personal se ha considerado la *facilidad de palabra* como una prueba de inteligencia, buen carácter, buenos modales, capacidad persuasiva, estatus económico y cultural. La actividad consistía en generar una conversación entre el candidato/a y uno o varios interlocutores para captar la fluidez de palabras e ideas, la riqueza de argumentos y contra argumentos, los conocimientos y cultura. Los psicólogos Scott y Hayes (1921) pusieron en marcha un sistema de optimización de este procedimiento cuya pertinencia contrastaron en una empresa de tabaco americana.

Hay que hacerle un hueco también al *estudio de la escritura*. El análisis de la escritura autógrafa comenzó a estudiarse en el siglo XVII en Francia. Su sistematización la formalizó dos siglos después el abad francés Hypolite Michon en 1872, quien además de acuñar la denominación "grafología" empezó a relacionar elementos específicos de la escritura con rasgos concretos de la personalidad. Alfred Binet (1857-1911) también prestó atención a la grafología como instrumento de trabajo en el estudio de la personalidad (Binet, 1992)[15]. Claparède (1927) prestó asimismo atención a la grafología como método empírico sujeto a caución, pero relevante por ser

[15] De la obra de Binet suele recalcarse en demasía sus aportaciones en el área de la medición de la inteligencia, pasándose por encima sus trabajos en el área de la medición de la personalidad. La grafología como herramienta psicológica no ha cuajado en España, a pesar de las afinidades con la psicología francesa de principios del siglo XX, ni en USA. Es un intento que desembocó en vía muerta en Psicología.

una producción propia relativamente espontánea. A partir de 1904 se puso en marcha la escuela alemana que siguió la tradición gestáltica prestando atención al gesto gráfico global, al ritmo, los adornos y la profundidad. En torno a 1942 surgió la escuela americana que optó por denominarse "grafoanálisis". Ha prestado mucha atención a la estandarización de los elementos medibles y descriptivos de la escritura y ha generado escalas que estiman los ritmos con que se efectúan los movimientos musculares.

En procesos de evaluación del personal ha tenido una notable implantación en Francia (el 98% de las consultoras estudiadas por Bruchon-Schweitzer y Ferrieux, 1991), entre el 2 y el 10% de las empresas en Alemania (Schuler, Frier y Kauffman, 1991), entre el 1,7 al 3,4 % en el Reino Unido y el 2% en Noruega (Smith, 1991). En el seguimiento internacional de Shackleton y Newell (1997) la grafología no se utilizaba en la toma de decisiones como un elemento relevante en las empresas alemanas, australianas, británicas, italianas y norteamericanas estudiadas (porcentaje más bajo, 0%), pero se utilizaba en las empresas belgas francófonas (12%) y en las francesas (17%). En España se utiliza (Xandro, 1995), pero no hay estimaciones específicas de su grado de implantación. Parece ser que está en boga en aquellas empresas y consultoras que son filiales de entidades francófonas[16].

En determinados procesos el análisis de la escritura se utiliza como cata, sobre todo cuando se precisa que otras personas puedan leer y entender las anotaciones manuscritas hechas por otros empleado/as. En ese caso la legibilidad de la escritura es un requisito para el puesto. Ahora bien, en otros procesos, la misma consultora analiza la escritura para inferir predisposiciones o preferencias comportamentales, para detectar problemas personales latentes que puedan interferir en el desempeño laboral. En ese caso la escritura se convierte en pista de algo más complejo. En las consultoras y departamentos de personal franceses ambos usos suelen estar presentes.

Estudios del tipo "test-retest" han puesto de relieve que la estabilidad de la escritura de un mismo individuo oscila entre el 60 y el 82% en diez estudios analizados. De 32 estudios analizados, la mitad no mostraba relación alguna significativa entre escritura y personalidad; cinco estudios sí mostraban una relación significativa. De cuatro estudios analizados tres no mostraban validez predictiva relevante (Bruchon-Schweitzer, 1987). Ben-Shakar et alii (1986) han demostrado que el contenido del documento que analizan los grafólogos desempeña un papel crucial en las interpretaciones que dan, sobre todo si el fragmento tiene que ver con un aspecto biográfico concreto del personal. Comparó interpretaciones dadas por grafólogos y no grafólogos a documentos de índole biográfica y no biográfica de candidatos.

En la etapa actual los escáneres permiten digitalizar la escritura y, a partir de ahí hacer un seguimiento de la tensión, la productividad y adaptabilidad de la persona que escribe así como de la persistencia y estabilidad de los elementos que utiliza. Se están asimismo acumulando amplias bases de datos que están siendo utilizadas para depurar

[16] En España se han publicado 106 libros sobre grafología lo cual entraña que se trata de un procedimiento que cuenta con bastantes lectores y practicantes. Los dos autores más importantes son Augusto Vels y Mauricio Xandro y ambos, curiosamente, utilizan pseudónimo. Los verdaderos autores, son ambos psicólogos.

predictores y criterios.

Por último, el período de prueba ha sido el procedimiento más utilizado en empresas españolas; con unos costes relativamente bajos se comprueba como funciona el candidato en el medio de trabajo realizando tareas muy afines a las que realizaría de encontrarse fijo en plantilla. Los contratos de aprendices y los contratos en prácticas han abonado la continuidad de este procedimiento. Los modelos psicológicos puestos en marcha en España se han solapado con este procedimiento, de suerte que seleccionan candidatos cuya eficiencia es contrastada posteriormente a través del período de prueba (Mínguez Vela, 1990).

1.4.3. Herramientas de evaluación psicológicas.

La aportación más contundente y reiterada de los psicólogos del personal a la evaluación del personal ha estado centrada en el desarrollo de tres herramientas: *los tests*, *las pruebas situacionales*, *los ejercicios en grupo*. Esta triple herramienta psicológica se integra, fundamentalmente, con una o varias de las restantes herramientas no estrictamente psicológica ya glosadas, nutriéndose, a menudo, como información suplementarias de la que proviene del análisis de *la solicitud*, *la entrevista* y *las cartas de recomendación o de las referencias* (Cook, 1988).

Los tests psicológicos

No es este el lugar para bosquejar la historia de los tests psicológicos desde que Francis Galton (1822-1911) las recomendara en 1883 como herramienta de trabajo idónea contrastable en las investigaciones sobre las facultades humanas o desde que James McKeen Cattell (1860-1944) notificara que los había empleado para examinar la inteligencia humana (Cattell, 1890). Münsterberg dio un paso adelante diseñando tests psicológicos que midieran específicamente la aptitud profesional. Hasta ese momento lo que existían eran herramientas no psicológicas de evaluación y toma de decisión en los procedimientos de reclutamiento, selección y promoción del personal.

La originalidad de las aportaciones iniciales de la psicotecnia en su primera etapa radica en la elaboración de un gran conjunto de tests psicológicos que eran aparatos mecánicos y electromecánicos a través de los cuales se medían no solo aptitudes sino también aspectos ligados a la reactividad emocional. Fueron diseños trabajando de consuno los psicólogos y los ingenieros. Leyendo las descripciones y las ilustraciones que aparecen en los textos clásicos sobre tales equipos psicotécnicos hacen pensar en intentos de adelantarse un siglo a los desarrollos informáticos de finales del siglo XX que sacan partido de tecnologías avanzadas como la realidad virtual. Como botón de muestra he aquí la descripción que hacía Mira y López en 1922 de un determinado equipo psicotécnico desarrollado en Berlín para evaluar las aptitudes de los candidatos a conductor de automóviles (Tortosa, Montoro, Carbonell, 1989, p.39, traducción al español del artículo publicado originalmente en catalán).

“El sujeto es colocado sobre una especie de auto esquemático. Un asiento, un

> volante, un cambio de marchas, los frenos, el acelerador, etc... se encuentran en él conectados a complicadísimos mecanismos de registro que permiten la inscripción – en varios kimógrafos- de todos los movimientos del sujeto. Delante de este pseudoauto un telón y detrás un parato de proyecciones permiten situar artificialmente al aspirante en medio de la Friedrichtrasse, la Unter den Linden o cualquier vía céntrica de Berlín. La película (tomada desde un automóvil circulando realmente por dichas calles) coloca delante de los ojos del conductor una serie de obstáculos, vivos o animados, que él debe evitar, sea combinando la dirección del volante, sea accionando los frenos, etc. El experimentador puede ver y comprobar fríamente cómo el aspirante –haciendo el movimiento A- habría destrozado el cuerpo de la pobre vieja que se atravesaba en el camino, habría envestido un tranvía actuando –mediante el movimiento B- sobre el acelerador, etc... Es claro que se trata de una prueba excelente, pero, ¿cuánto cuesta una instalación de este genero?"

La lectura de este pasaje pone de relieve que, en esta prueba psicotécnica, se combinaban tecnologías electromecánicas avanzadas de la época y la emergente tecnología del cine para reproducir, virtualmente, situaciones típicas en la conducción de automóviles. En la prueba psicotécnica que desarrollaron conjuntamente Mira y López y Cesar de Madariaga eliminaron la proyección cinematográfica por sus costes para el Institut d'Orientació Professional. La batería VAT (*Virtual Assisted Testing*), desarrollada por Tea Ediciones desde 1995 a 1999 en un proyecto paneuropeo, ha sacado partido de la realidad virtual para reproducir tres escenarios de evaluación de personal: centrales nucleares, vigilancia policial en las calles, conducción de vehículos especiales como trenes, autocares, camiones de gran tonelaje o de mercancías peligrosas. Otro tanto cabe decir respecto al proyecto LAMP (Learning Abilities Measurement Program) del laboratorio Amstrong en la fuerzas aéreas americanas, donde colaboran los profesores Roberto Colom Marañón, Manual Juan Espinosas de la Universidad Autónoma de Madrid y Oscar García López de la Universidad Europea de Madrid (Colom y García López, 1998).

Tales equipos psicotécnicos solían ser patentados, lo cual entrañaba derechos de autor, lo que a su vez soslayaba la posibilidad de copias ilegales, talón de Aquiles éste en las pruebas de papel y lápiz. Asimismo, los aparatos impresionan al personal que tienen que interactuar con ellos durante el proceso de diagnóstico, de suerte que los clientes incrementan subjetivamente la validez aparente de los exámenes realizados con una máquina. Ello redunda a su vez en la percepción social y el prestigio de los profesionales que operan con máquinas al efectuar sus diagnósticos ya que pasa a un segundo plano el estatus social de aquellos profesionales que utilizan las pruebas de papel y lápiz o la palabra hablada lisa y llana[17]. En psicología diferencial ha persistido el uso de aparatos para efectuar determinadas mediciones psicológicas, como, por ejemplo, el test de la habitación y la silla inclinadas, test de la habitación rotatoria, el test del marco y la varilla (Fernández Ballesteros y Manning, 1981; Sánchez López y

[17] La parafernalia en el manejo de equipos de diagnóstico es un elemento clave en la percepción que tiene el paciente respecto al médico que le atiende. Si utilizan el estetoscopio hay diagnostico, aunque sea aparente. Guardapolvos de un determinado color y textura es una parte esencial en la puesta en escena.

Quiroga, 1983).

Ha existido, asimismo, una cierta tradición de utilizar pruebas proyectivas en procesos de evaluación del personal en contextos de selección y de promoción[18]. Un precedente ha sido el Test de Apercepción Temática (TAT) diseñado por Henry A. Murray (1893-198) en la clínica psicológica de la Universidad de Harvard poco antes de poner en marcha el primer centro de evaluación (*Assessment Center*) durante la segunda guerra mundial, modalidad que se glosará más adelante. El TAT se adecuó para estudiar a candidatos potenciales para el servicio de inteligencia y contrainteligencia americano, pidiéndoles que elaboren un relato dramático razonable con personajes de la vida real (primera sesión) y que elaboren un relato dando rienda suelta a la imaginación (segunda sesión) (Murray, 1943). A través de tales relatos se identificaban actitudes, impulsos, emociones, sentimientos, complejos y conflictos dominantes de la personalidad que pudieran interferir con la labor y cometidos que tenían que realizar como espías en territorio enemigo o como agentes identificando espías en el territorio propio. El TAT fue el instrumento utilizado inicialmente para identificar la motivación de logro que ha desempeñado un papel relevante en el análisis de la concepción estratégica de futuro por parte del personal (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953; Cantón, 1985). Entran en juego la probabilidad de éxito o fracaso, la dificultad percibida de las tareas y cometidos de la propia incumbencia, la valencia positiva o negativa que trae consigo el éxito o el fracaso. La utilización del TAT en psicología clínica acaeció casi en paralelo pero ocupándose de otros asuntos como el diagnostico de trastornos de la personalidad, problemas psicosomáticos, neurosis y psicosis o como elemento de partida en entrevistas de carácter psicoterapéutico o, incluso, psicoanalítico (Avila Espada, 1985).

Ahora bien, la técnica proyectiva más utilizada ha sido el test de Rorschach. Binet y Henri (1895) estudiaron el posible uso de las manchas de tinta como ingrediente para una prueba de inteligencia para personas con déficit intelectuales. Como ése fueron varios los intentos en varias direcciones hasta desembocar en las láminas elaboradas por Hermann Rorschach (1884-1922) a partir de sus experimentos en el campo de las alucinaciones y publicadas un año antes de su muerte (Rorschach, 1921). Esta prueba se ha aplicado fundamentalmente en el ámbito de la psicología clínica (Ortiz y Campo, 1993), pero también se ha utilizado en selección de personal, considerada especialmente idónea para identificar personas proclives a los accidentes laborales y así como las inestables en los puestos de trabajo (Dorcus y Jones, 1950). En España ha prevalecido la modalidad de corrección e interpretación propugnada por Piotrowski (1957) que recalcaba la conveniencia de utilizar las láminas como estímulos estrictamente perceptivos y de evitar interpretaciones de índole clínica y dinámica en el entorno laboral. Este enfoque se abrió paso a través de los cursos que se impartían en TEA. En la década de 1980 tuvo lugar un drástico cambio a partir de los enfoques de índole cuantitativa que permitían incluso su corrección e interpretación mecanizada,

[18] En el Congreso Internacional de Psicología Aplicada celebrado en Londres en 1955 un simposio estuvo dedicado al uso de las técnicas proyectivas en procesos de selección. Miguel Siguán presentó un largo informe sobre la evaluación de la personalidad mediante pruebas proyectivas y Jesusa Pertejo sobre el psicodiagnóstico miokinético, ambos aportando constataciones y tendencias detectadas en muestras españolas.

propugnados por Exner (1981) y ahondados por las profesores Maria Angeles Quiroga y Pilar Ortiz en el Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo en la UCM, ambas centradas en su uso en psicología clínica. A través de las láminas del Rorschach estudian parámetros tales como el círculo de intereses, el estilo de procesamiento mental, el nivel de aspiración, el realismo y sentido común, el rendimiento cuantitativo, cualitativo e intelectual, el sentimiento de culpabilidad, el tipo emocional y los mecanismos de control, la adaptabilidad y adecuación al pensamiento común de la gente, la ambición, la autoestima y sentimiento de sí, la capacidad de análisis, de decisión, de síntesis así como la operativa, la capacidad para las relaciones interpersonales, la creatividad y capacidad innovadora, la estereotipia mental, la flexibilidad y rigidez en las actitudes, la iniciativa y dinamismo, la madurez de la personalidad, la rapidez de captación, la sensibilidad estética, la tolerancia a la frustración, los indicadores de inseguridad, los intereses humanos, las tendencias narcisistas, los recursos disponibles, los sentimientos de inferioridad y respuestas de complejo (Sáinz y Gorospe, 1994). Con esta información han nutrido una serie de perfiles propios de personal directivo, de mandos intermedios, de gestores, de comerciales, de vendedores, de investigadores, de técnicos superiores. La cuestión crítica radica en que los procesos de validación de este tipo de parámetros y perfiles se sustentan en el intercambio y la convalidación de experiencias entre profesionales, en el análisis de hechos y consecuencias derivadas de las interpretaciones y diagnósticos efectuados. En las reuniones y congresos periódicos que mantienen suelen partir de la cuantificación como sustrato básico para la puesta en común y a partir de ahí argumentan y rebaten las diversas interpretaciones generadas. Ahora bien, cuando se recurre a esquemas de investigación basados en la validez predictiva, se ha comprobado, en estudios de seguimiento, que el test de Rorschach no predice éxito en el trabajo, ni productividad, ni tampoco parece diferenciar entre distintas familias ocupacionales en la misma entidad o sector (Kinslinger, 1966).

Otras dos pruebas proyectivas que se utilizan en España son el test de habilidades para la negociación (Poujard y Galier, 1989) y el Z test (Zulliger, 1970). El primero fue diseñado para la selección de vendedores y se sustenta en 28 escenas en las que un presunto vendedor tiene que afrontar una reacción negativa del cliente. El segundo consta de tres láminas que son manchas de tintas diseñadas para indentificar rápidamente personal con problemas psíquicos que requieren unas sesiones de diagnóstico mucho más detalladas. Ambas pruebas han llegado a España a través del Centre de Psychologie Appliquée de Paris.

En lo que se refiere a los tests psicológicos de papel y lapiz el panorama es relativamente complejo, ya que las variaciones han sido notables a lo largo del siglo. En lo que concierne al ámbito de las aptitudes y procesos cognitivos existe un notable paralelismo histórico entre los sucesivos modelos factoriales que figuran en los manuales de psicología diferencial (Colom Marañón, 1998; Sánchez Cánovas y Sánchez López, 1999) y los que figuran en los manuales de psicología del personal (Drenth, Thierry, y de Wolff, 1998[19]; Guion 1960, 1998). Es decir, se trata del gran conjunto de tests o de baterías desarrolladas por autores como Cyril Burt (1940), John

[19] Fue secretario general de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada de 1980 a 1990, siendo una de las personas destacadas en el desarrollo de la psicología del personal en Holanda.

B. Carroll (1993), Raymond B. Cattell (1971), Edwin A. Fleishman (1991), Joy P. Guilford (1967), Louis L. Thurstone (1938), Phillip Vernon (1950) que nutrieron los correspondientes mapas taxonómicos de rasgos aptitudinales, sensoriales o motores que, a su vez, recopilan y reorganizan Royce y Powell (1983) o que Sánchez Cánovas (1986) conecta con los nuevos paradigmas.

En la psicología del personal también se produce la vieja confrontación entre quienes prefieren una estructuración jerárquica que se desglosa en múltiples niveles a partir de factor "g" (Ree, Earles y Teachout (1994) y quienes propician una utilización centrada en múltiples habilidades operando cada una en su ámbito específico (Ackerman y Kanfer, 1993), ambos artículos publicados en la misma revista con un año de diferencia. Las recientes investigaciones respecto al llamado efecto Flynn (1987), estudiado a su vez con datos españoles por Colom, Andrés Pueyo y Juan-Espinosa (Colom, 1998), han venido a reafirmar constataciones detectadas en los procesos de selección: existen notables ganancias entre generaciones en las puntuaciones obtenidas en pruebas relacionadas con inteligencia fluida y son moderadas en pruebas relacionadas con inteligencia cristalizada. Este es uno de los motivos por los que empresas y consultoras han generado o demandado sus propios baremos ya que los publicados se quedaban cortos a la hora de discriminar entre candidatos y facilitar el proceso de toma de decisiones. Los datos españoles utilizados en el análisis provenían de pruebas como el Raven, el DAT y el PMA que se utilizan muy a menudo en procesos de selección. El enfoque centrado en los componentes de la inteligencia propuestos por Sternberg (1977) ha tenido muy escasa incidencia efectiva, pero las más recientes (Sternberg, 1996), en torno al papel de la inteligencia práctica y creativa en la vida de las personas que triunfan en sus profesiones, han sido atendidas y consideradas por su potencial a la hora de evaluar al personal.

Los estudios que analizan el grado de generalización de la validez de las pruebas de inteligencia general, señalan una validez predictiva promedio de 0,41 a 0,53 respecto al desempeño, de 0,63 respecto al éxito en programas de formación, de 0,40 respecto a los cambios de estatus y promoción en el lugar de trabajo (Hunter Hirsh, 1987). Es decir, una varianza asociada que oscila entre el 16 al 28% en la predicción de éxito. En lo que atañe a aptitudes específicas, la correlación promedio era de 0,21 con el desempeño laboral, de 0,31 con el éxito en programas de formación, de 0,6 en lo que atañe a la promoción o cambio de estatus. En el estudio de generalización de la validez realizado por Levine, Spector, Menon, Narayanon y Canon-Bowers, (1996) con datos de investigaciones con personal técnico de plantas en el sector eléctrico, mecánico y comunicaciones se obtuvo una validez predictiva promedio de los tests de inteligencia general de 0,43 respecto al desempeño (n=12.504 de 149 investigaciones), de 0,67 respeto a formación de personal (n=5.872 de 52 investigaciones). Es decir, una varianza asociada que oscila entre el 20 y el 30%.

Se ha estudiado, asimismo, la validez predictiva de la inteligencia medida haciendo una labor de seguimientos con dos pruebas, los tests Otis y Beta, utilizadas en el seno de la misma empresa a lo largo del tiempo. La validez predictiva se mantenía estable para ambas pruebas, siempre que los contenidos de los puestos se mantuvieran estables; la validez se incrementaba cuanto más complejos eran los puestos de trabajo desempeñados (Pettersen y Tziner, 1995).

En cuanto a su uso efectivo en las empresas se han detectado notables

variaciones. En el seguimiento internacional realizado por Shackleton y Newell (1997) mediante encuestas a los responsables del departamento de recursos humanos, los tests cognitivos se utilizaban habitualmente en la toma de decisiones como un elemento relevante en un 20% de las empresas italianas estudiadas (porcentaje más bajo) y en un 77% en empresas belgas de habla flamenca (más alto).

En España las pruebas de inteligencia que más se utilizan a la hora de evaluar al personal son las siguientes (TEDOC, 1999):

- Escala de Alexander, inteligencia práctica, W.P. Alexander
- BADYG, C.Yuste, R. Martínez, J.L. Gálvez, en CePe.
- Test no verbal de inteligencia, capacidad para resolver problemas, L. Brown, R.J. Sherbenou y S.K.Johnsen
- Test beta revisado, inteligencia general en adultos con escaso nivel cultural, C.E. Kellog y N.W. Morton
- Test de flexibilidad cognitiva a partir de los cambios en una tarea gráfica compleja, N. Seisdedos
- D-48 de inteligencia general, factor g, E. Anstey
- D-70 de inteligencia general, factor g, F. Kowrousky y P. Rennes
- Factor g, Escalas 1,2,3, inteligencia fluida, R.B.Cattell y A.K.S. Cattell
- IGF, Inteligencia general y factorial, C. Yuste Hernanz
- Inteligencia general, nivel 2, prueba tipo ómnibus, TEA
- Naipes, factor g, N. García Nieto y C. Yuste Hernanz,
- Raven, matrices progresivas, factor g, J.C. Raven,
- Test de inteligencia general, serie dominós, TEA
- Test de interpretación selectiva de datos, inteligencia cristalizada, N. Seisdedos

En cuanto a las pruebas de aptitudes, las que más se usan en España son las siguientes (TEDOC,1999):

- Caras, percepción de diferencias, percepción y atención, L.L. Thurstone y M. Yela,
- Cuadrado de letras, percepción y atención, L.L. Thurstone,
- Formas idénticas, percepción y atención, L.L. Thurstone,

- Test espacio perceptivo, N. Seisdedos
- Test de observación de palabras en tareas rutinarias, F. Rosel Lana
- Atención y concentración, E. Toulouse y H. Piéron
- Test de destreza en el manejo de herramientas, G.K. Bennett
- Test de coordinación visomotora, M. Yela
- Test de destreza con pequeños objetos, J.E. Crawford y D.M. Crawford
- Test de destreza, rapidez y precisión, E.L. Stromberg
- Test de rapidez motora, M. Yela
- Batería de tareas administrativas, TEA
- Test de aptitudes administrativas, Psychological Corporation
- Instrucciones complejas, M.Yela
- Método y orden, N. Seisdedos
- Test de aptitudes administrativas, G.K. Bennett y M. Gelink
- Aptitudes básicas generales, nivel cultural bajo y medio, TEA
- Aptitudes básicas para la informática, M.V. de la Cruz
- Batería para la actividad comercial, N. Seisdedos
- Batería para conductores, J.L. Fernández Seara y TEA
- Batería de operarios, TEA
- Batería de pruebas de admisión, N. Seisdedos
- Batería de subalternos, TEA
- Test de aptitudes diferenciales, G.K.Bennett, H.G. Seashore y A.. Wesman
- Batería de tests de oficios, F. Secadas
- Aptitudes mentales primarias, L.L.Thurstone y Th.G. Thurstone
- Comprensión de órdenes escritas, TEA
- Test semántico de aptitud verbal, J. Pereña
- Test de aptitudes mecánicas, T.W. MacQuarrie

- Rompecabezas impresos, M. Yela y .L. Thurstone.

Merece la pena señalar que los resultados que el personal obtiene en este tipo de pruebas no se suele tomar como un valor que cuente por si solo. En la psicología del personal las pruebas cognitivas se integran con las afectivas y conativas para acotar la personalidad individual de aquella persona a la que se evalúa y que se puede integrar a un puesto de trabajo dado. No son factores aislados, sino compaginados con el resto de la información que se recaba en otra fase del proceso de selección o de promoción.

En lo que atañe a los tests de personalidad tiende a repetirse el paralelismo ya mencionado. Se utilizan fundamentalmente las pruebas diseñadas por R.B.Cattell (1965), H.J.Eysenck (1970), J.P.Guilford (1959) en torno a sus respectivos modelos factoriales así como más pruebas específicas basadas en las tipologías de Carl G. Jung (1875-1961) y desarrolladas específicamente para uso específico en programas de evaluación de personal en las empresas (Krebs y Kummerow, 1993)[20], o la gama de cuestionarios en torno a los cinco grandes factores de personalidad convergentes en la línea de trabajos planteada por Costa (1996), Fierro, Jiménez, Ramírez, (1998) Matthews (1997) y Salgado (1997, 1999), quienes han revisado sus connotaciones en la evaluación del personal en el seno de las empresas.

Los estudios que analizan el grado de generalización de la validez predictiva de las pruebas de personalidad, señalan una correlación media de 0,27 respecto al desempeño, de 0,17 respecto al éxito en programas de formación, de 0,13 respecto a los cambios de estatus y promoción en el lugar de trabajo (Hunter Hirsh, 1987). Es decir, una varianza asociada que oscila entre el 2 al 7% en la predicción de éxito. Mount y Barrick (1995) reanalizaron datos de investigaciones americanas previas agrupando las variables en el modelo de los cinco grandes factores de la personalidad. La responsabilidad era la variable que mejor predecía eficiencia en el puesto de trabajo (correlación media 0,18) y éxito en programas de formación (0,17). Salgado (1997) reanalizando datos de investigaciones europeas constató que las dimensiones responsabilidad y estabilidad emocional eran las que mejor predecían el éxito profesional en una amplia gama de profesiones y familias ocupacionales.

En lo que concierne a su utilización efectiva, el seguimiento internacional de Shackleton y Newell (1997) señala que la personalidad eran tenida en cuenta como un elemento relevante en procesos de selección o promoción de personal en un 20% de las empresas italianas estudiadas (porcentaje más bajo) y en un 83% en empresas belgas de habla flamenca (más alto). Cómo se evaluaba ésta no era un asunto en que se adentrara el estudio.

En España las pruebas de personalidad que más se utilizan a la hora de evaluar al personal son las siguientes (TEDOC, 1999):

- Cuestionario de Análisis Clínico, S.E. Krug

[20] Clasifica al personal en una tipología en función de las siguientes categorías, juicio-percepción, pensar-sentir, extraversión-introversión, sentir-intuir.

- Cuestionario de ansiedad rasgo y estado, C.D. Spielberger[21].
- Cuestionario Big Five, G.V. Caprara, C. Barbaranelli y L. Borgogni,
- Cuestionario de personalidad, J.L. Pinillos
- Cuestionarios de personalidad EPI y EPQ de H.J.Eysenck y S.B.G. Eysenck,
- Escala de apreciación de estrés, J.L. Fernández Seara y N. Mielgo
- Inventario diferencial de adjetivos para la evaluación del estado de ánimo, J.M.Tous y A. A. Pueyo
- Inventario de actividad, C.D. Jenkins, S.J. Zyzanski y R.H. Rosenman
- Inventario de desgaste emocional, C. Maslach y S.E. Jackson
- Inventario de personalidad de los vendedores, Centre de Psychologie Appliquée
- Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad, J.J. Miguel Tobal y A.R. Cano
- Inventario psicológico de California, H.G. Gough
- Inventario tipológico, K.C. Briggs y I.Briggs Myers,
- NEO PI-R, P. Costa Jr. y R.R. McCrae
- 16 PF y 16 PF-5, R.B. Cattell, A.K.S. Cattell, H.E.P. Cattell
- Perfil e inventario de personalidad, L.V. Gordon

Cuando se evalúa al personal con pruebas de personalidad se persigue integrar tales datos con los que se obtienen de las pruebas cognitivas así como de la información que se tiene respecto al desempeño actual o potencial en el puesto ya que a quien se estudia y contrata es a un individuo con personalidad propia. Es decir, la mira está puesta en una concepción de la personalidad en su sentido lato, que abarca toda la conducta. Por ello, cuando los psicólogos del personal hablan con otros profesionales en la empresa y se alude a la personalidad se alude a una visión integrada de las facetas comportamentales de la persona. Se constata que muchos de los rasgos y pautas identificadas son relativamente consistentes y duraderos, ya que salen a relucir en el día a día de la convivencia laboral cuando se integran al puesto de trabajo. A través de los informes sobre la personalidad de los candidatos se deja constancia que gran parte de lo señalado en los perfiles y diagnósticos forma parte de las señas de identidad individuales del personal. Los datos recabados en las pruebas se compaginan con las

[21] Es el actual presidente de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada.

observaciones recabadas durante el proceso de selección o de promoción como elementos que permiten inferir los potenciales del candidato/a. Merece la pena destacar esta optica porque asume cuatro de las notas características de la personalidad identificadas por Bermúdez (1991). En la psicología del personal la evaluación de la personalidad se nutre integrando información que de otro modo quedaría desglosada en compartimentos estancos. Configura las señas de identidad del personal ya que permite tratar al trabajador individual como una persona en la que se combinan capacidades, tendencias y logros. Se realza la individualidad porque la igualdad forma parte del telón de fondo.

Merece la pena señalarse una de las demandas recurrentes que plantean los directivos a los psicólogos del personal cuando se diseña un proceso de evaluación de personal consiste en poner medios para dejar de lado a candidato/as que puedan convertirse en delincuentes. Es específica del mundo laboral y se ha recurrido a enfoques propios de la psicología diferencial así como de la psicología jurídica, forense y policial (Matthews, 1963; Sobral, Arce y Prieto, 1994; Urra Portillo y Vázquez Mezquita, 1993). Las cartas de recomendación, las referencias y el certificado de carecer de antecedentes penales no resultaban suficientes.

El enfoque más clásico ha consistido en comparar perfiles psicológicos de candidatos a un puesto con perfiles psicológicos de personas convictas. Este enfoque se ha quedado corto ya que las personas convictas constituyen un subconjunto dentro de la población de delincuentes con peculiaridades que se identifican en su respectivo dossier. Lo que se precisa como referente es un perfil de delincuentes en el tipo de delitos que se pueden cometer en el puesto para el cual se está evaluando al candidato/a. En los manuales de pruebas psicológicas suelen encontrarse perfiles de una amplia variedad de muestras de sujetos y grupos profesionales, y también se suelen incluir perfiles de delincuentes. A título de ejemplo, en el manual americano del 16 PF (Cattell, Eber y Tatsuoka, 1970) se encuentran perfiles de convictos por crímenes sexuales, exhibicionistas, pandilleros, rateros, sociópatas incluyendo detalles característicos de cada muestra analizada.

El enfoque clásico ha dado pie a contradicciones y a la identificación de:

- Falsos negativos: características que suelen encontrarse en buenos empleados aparecen también en delincuentes de guante blanco o del teclado: un excelente dominio de los conocimientos y habilidades técnicas, introvertidos, directos y sencillos en sus relaciones interpersonales, estables emocionales, conservadurismo, iniciativa;

- Falsos positivos: características que aparecen en delincuentes, como relaciones personales frustrantes, rupturas matrimoniales, depresión, paranoidismo, agresividad, descontrol en los hábitos de vida y de gasto, etc… pueden darse en personas que nunca cometen delitos

Un segundo enfoque ha consistido en desarrollar, específicamente, tests de integridad (*integrity tests*) a través de las cuales se pone a prueba aspectos tales como la honestidad y fiabilidad del personal en situaciones las que puede perjudicar o lesionar a otras personas o a la propia entidad (Hogan y Ones, 1997). Los estudios psicométricos de tales pruebas han sacado a relucir que en ellas se combinan items que tienen que ver

con la responsabilidad, la amabilidad y el neuroticismo, con correlaciones próximas a cero con tests de inteligencia. Al comparar datos de personalidad de delincuentes comunes y delincuentes de guante blanco en las mismas cárceles, las puntuaciones en el test de integridad discriminaban de modo eficiente (el tamaño del efecto fue de1,58 y la correlación de 0,61 al contrastar entre ambos tipos de delincuentes), y mejor que las restantes dimensione de personalidad e inteligencia evaluadas (Collins y Schmidt, 1993). Las situaciones críticas más concretas que se abordan son la agresión física o verbal, el sabotaje, el robo, el consumo de alcohol o de drogas, los daños a la propiedad, la provocación de accidentes, el abandono del puesto de trabajo o la negligencia ante las responsabilidades y cometidos de la propia incumbencia. Un primer conjunto son pruebas de papel y lápiz con elementos similares a los que se incluyen en los cuestionarios de personalidad para poner a prueba la sinceridad o el grado de distorsión emocional de los candidatos. Un segundo conjunto lo constituyen las pruebas situacionales diseñadas para tentar al personal. Por ejemplo, en entornos bancarios se abona un importe relevante en la cuenta corriente del personal o en entornos policiales se coloca una cantidad de dinero o de droga en la taquilla y se observan las pautas de comportamiento del personal ante tales estímulos. Unas y otras suelen ser pruebas breves cuya fiabilidad y validez está contrastada (Ones y Viswesvaran, 1998). La validez predictiva promedio de tales tests de integridad con desempeño eficiente en el puesto era 0,42 y de 0,38 con desempeño eficiente en programas de formación (Ones, Viswesvaran y Schmidt, 1993).

La distorsión motivada y la deseabilidad social han recibido también notable atención, no solo en lo que atañe a las pruebas de personalidad sino también en las entrevistas. Por ejemplo, Seisdedos (1993) ha abordado la distorsión motivada como una característica intrínseca del personal que es evaluado que se presenta a si mismo con una visión muy favorable y socialmente aceptable en una coyuntura dada. Se trataría, pues, de una pauta de conducta inteligente del personal que procura acomodarse a las demandas coyunturales manejando las impresiones que resultan pertinentes, por lo que el personal extremadamente sincero puede resultar no adaptable. Fierro (1982) verificó los nexos entre deseabilidad social y aquiescencia social y por tanto en la línea de conducta inteligente adaptativa al medio.

Una modalidad de evaluación extendida en USA a la hora de detectar el grado de integridad de l personal se sustenta en el uso del polígrafo, equipo que efectúa registros psicofisiológicos tales como actividad electrodérmica, electromiografía y electropletismográfica, presión arterial, respiración, tasa cardíaca (Gale, 1988). El principio en que se sustenta es sencillo: la ansiedad causa cambios psicofisiológicos en la piel, el pulso, la respiración. Ello ha dado lugar a cuatro estrategias diferenciales de aproximación y diagnóstico con el personal sospechoso sacando partido de tres tipos de preguntas: relevantes, irrelevantes y de control (Matte, 1996).

De la amplia variedad de técnicas disponible, en programas de evaluación de persona la más eficiente es la que menos se ha utilizado: la técnica del conocimiento culpable (Ben-Shakhar, 1989). Se le pide al personal que responda de una manera determinada (por ejemplo, siempre “no”) a las preguntas planteadas. Quien sabe más de la cuenta sabe cuando está mintiendo y cuando está diciendo la verdad, de suerte que sus registros mostraran reacciones distintas. Esta técnica es válida para el personal que ya está en plantilla. Cuando se trata de candidatos que aún no forman parte de la

plantilla suele emplearse una o varias técnicas centradas en las preguntas de control. Por ejemplo, se les plantea la misma pregunta y deben dar dos respuestas, una mintiendo y otra diciendo la verdad. Se les pregunta si alguna vez han realizado algo ilegal. Se analizan sus respuestas ante preguntas que tienen que ver con sucesos ficticios. Se combinan preguntas potencialmente relevantes con preguntas irrelevantes. Los índices de fiabilidad y validez son superiores cuando se utiliza el polígrafo para analizar sucesos concretos con empleados que cuando se analizan sucesos genéricos con candidatos (Ben-Shakhar y Furedy, 1990).

La alta proporción de "falsos positivos" que afloran en los estudios de casos controlados ha llevado a poner cierta distancia respecto a la idoneidad de este instrumento y este tipo de aproximación. La información que suministra suele aceptarse como descriptiva para su compaginación con otros indicios, pero no como prescriptiva y decisiva. Por ejemplo, en uno de cada tres estados de USA está prohibido expresamente el uso del polígrafo en procesos de selección de personal. En la Unión Europea su uso está permitido con carácter consultivo siempre que el sujeto quiera someterse a esta prueba voluntariamente. Es decir, no se puede obligar al sujeto y los dictámenes que se obtengan no pueden utilizarse como evidencia (Murphy y Luther, 1997).

La detección de problemas de adicción en los entornos laborales, por sus consecuencias tanto para quien las padece como para quienes trabajan con esa persona, también ha sido objeto de demanda e interés en la psicología del personal. Se analizan a continuación algunos ejemplos más sobresalientes. La razón de ser de la evaluación del personal radica más en los planteamientos proactivos que en los reactivos, en prevenir más que curar. De ahí que ocupen un plano secundario en las líneas de intervención e investigación en psicología del personal.

- Dos problemas que, juntos, han crecido en importancia en las últimas dos décadas han sido el alcoholismo y la drogadicción en el mundo del trabajo, lo cual ha dado pie a una amplia gama de modalidades de evaluación y tratamiento desde la psicología clínica (Echeburúa, 1993; 1996). La fijación de criterios con los que determinar a partir de qué momento se está produciendo un excesivo consumo de alcohol y que elementos del contexto lo están potenciando, es el punto de partida de la intervención psicológica (Silva, Revenstorf, Silva, Brengelman, 1976). Los programas de evaluación del personal no se han adentrado en el análisis y explicación de los componentes psicológicos que incumban las adiciones que surgen en el personal como un modo de aliviar la tensión (Echeburúa y De Corral, 1994). Han procurado identificar al personal que consume alcohol o droga en condiciones y dosis inconvenientes y contraproducentes para si mismo y para la entidad productiva. Se han diseñado varios tests de papel y lápiz para identificar pautas de respuesta y comportamiento peculiares entre el personal alcohólico o drogadicto (Crown y Rosse, 1988) pero la fuerza de la prueba ha recaído sobre un amplio conjunto de pruebas que analizan la sangre, la orina, el aliento, el cabello, la saliva (Butler, 1993). Detectan fundamentalmente la presencia de metabolitos, principal indicio de consumo reciente de tales sustancias. Navarro y Prieto (1992), desarrollaron una prueba psicobiológica que permite detectar a personas adictas a la morfina

comparando la dilatación pupilar antes y después de suministrar en un ojo un colirio normal y en el otro un colirio compuesto por naloxona. Lo que estas pruebas miden es la dependencia, no la incidencia, de tales substancias en el desempeño laboral, donde median las diferencias individuales juegan un determinado papel no acotado aún a la hora de calibrar el impacto efectivo de dosis equiparables.

- La adicción al trabajo (*workaholism*) ha sido identificada como la excesiva dedicación laboral, como un empeño en contemplar al trabajo como un objetivo central en la vida, como un notable desinterés en cuanto no tenga que ver con el trabajo, como la incapacidad para interrumpir la jornada laboral, como una neurosis de autorrealización en el trabajo (Polaino Lorente 1998). Existen varios instrumentos que permiten acotarla una vez que ha hecho acto de presencia (Montalvo y Echeburúa, 1998), pero brillan por su ausencia los instrumentos que permitan detectarlo con antelación. Además existen unos límites confusos respecto a la transición entre dedicación y adicción al propio trabajo. Por ejemplo, Machlowitz (1980) identificó las cuatro manifestaciones comportamentales más frecuentes de la adicción: jornadas laborales prolongadas, excesiva preocupación con los asuntos laborales, gran ansiedad e inseguridad con los cometidos y responsabilidades laborales, cotas muy exigentes de identificación profesional. Si se sustituyen los adjetivos "prolongadas", "excesiva", "exigentes" por "razonable", tres de las cuatro manifestaciones señaladas se vislumbran como pertinentes a lo que se entiende como dedicación al trabajo en la cultura organizacional: una jornada laboral razonable, una preocupación razonable con los asuntos laborales, cotas razonables de identificación con la profesión[22].

- El tema de la adicción a Internet también ha sido objeto de análisis en los últimos años, tanto desde la óptica preventiva como la curativa (Echeburúa , Amor y Cenea, 1998). Se conocen los indicadores una vez hace acto de presencia entre determinado tipo de personal con acceso autónomo a este canal de comunicación telemática; pero tampoco existen herramientas de evaluación que permitan adelantarse a los acontecimientos e identificar al personal con altas probabilidades de convertirse en adicto a Internet si se le encomienda esta herramienta formando parte de su puesto de trabajo (Prieto y Simon, 1997). Suele aparecer entre personas implicadas en programas de teletrabajo o que están desarrollando determinadas actividades en telecomercio. Se identifica también por la vía del exceso en contraste con lo que resulta una pauta de trabajo razonable vía Internet. Resulta igualmente llamativo que se preste especial atención a la adicción, y no a la fobia a Internet que ha empezado a generar ya una disminución en las

[22] Puede señalarse además otra ambigüedad en cuanto a su categorización que emerge tras una lectura cruzada de dos de los artículos citados. Fernández Montalvo y Echeburúa consideran la adicción al trabajo como una patología mientras que Polaino no la considera como tal. El autor de esta memoria la cataloga como un problema psicosocial que se aborda mediante un cambio en el estilo de vida en pos de alicientes fuera del trabajo.

> probabilidades de conseguir determinados empleos bien remunerados entre quienes la padecen y son comparados con quienes se devuelven con agilidad y buena mano por dicho medio.

Durante las dos últimas décadas ha cobrado cierta fuerza la idea de crear protocolos psicológicos específicos para identificar constructos específicos con demanda interesada a la hora de evaluar al personal. Dos ejemplos servirán de botón de muestra, el talante de atención al cliente (Hogan, Hogan y Busch, 1984) y el modelo de ajuste al perfil del directivo (Seisdedos, 1990), creado ambos a partir de pruebas de personalidad ya existentes. En el primer casos se reagruparon items del Inventario de Personalidad de Hogan que permitían identificar a "personas que fueran amables, corteses, colaboradoras, bien dispuestas a ayudar a los compañeros de trabajo y a los clientes (p.3)". En el segundo caso se han acotado dos perfiles que permiten "identificar y cuantificar el potencial de una persona para las funciones de dirección a partir únicamente de las respuestas dadas al 16 PF(p. 6)". El primer perfil tiene que ver con un estilo de dirección centrado en las relaciones y el segundo centrado en la productividad. Pueden considerarse una variante de las escalas que existen en pruebas de personalidad más clásicas como el MMPI. Frei y McDaniel (1997) revisaron la validez de las distintas escalas generadas a lo largo de la década de 1990 que miden el talante de atención al cliente y obtuvieron una correlación promedio de 0,50 con los datos de 41 estudios que agrupaban 6,945 personas. Las correlaciones más elevadas eran con estabilidad emocional (0,63), amabilidad (0,61) y responsabilidad (0,42) mientras que la correlación promedio con pruebas de inteligencia era 0,06, es decir, nula.

En España se ha llevado a cabo una prolongada línea de investigación, con datos provenientes de varios países, con el propósito de identificar el conjunto de posturas básicas que el personal muestra cuando se relaciona con los demás (Silva, Martínez Arias y Ortet (1997). De las seis escalas identificadas, al menos tres (consideración con los demás, respeto y autocontrol en las relaciones sociales, liderazgo y ascendencia social) parecen facilitar la convivencia en el puesto de trabajo y las interacciones con los clientes y una (agresividad y conducta antisocial) permite identificar a personal que conviene trabaje en puestos que requieren gran autonomía y escasas interacciones.

Los tests situacionales

En los programas de evaluación del personal se ha prestado una notable atención a las pruebas situacionales (*work sample tests)*. Consisten en ejercicios muy específicos que reflejan aspectos esenciales de operaciones y tareas que las personas deben realizar en el puesto de trabajo (Downs, 1989). Los pioneros fueron Hartshorne, May y Maller (1929) quienes diseñaron en este tipo de herramientas para evaluar la naturaleza y el desarrollo del carácter. Empleaban situaciones naturales de la rutina diarias. Por ejemplo, a un niño se le presentaba un rompecabezas hecho con círculos distribuidos irregularmente. Con los ojos cerrados tenía que hacer una marca en cada uno de 10 círculos. En grupos control se había comprobado que era muy improbable que hicieran más de 13 marcas correctas en un total de tres ensayos, por lo que una puntuación con más de 13 marcas correctas se consideraba un indicio de que había

hecho trampa.

Las pruebas situacionales se basan en el modelo clásico de desarrollo de pruebas psicológicas, ya que se presta atención a las partes más difíciles de las tareas y cometidos que deben llevarse a cabo. Tales ejercicios se llevan a cabo de una manera controlada durante la situación de prueba que ha diseñado el psicólogo/a. En otras palabras, son simulaciones de situaciones reales que se dan o pueden darse en un puesto de trabajo, donde se eliminan elementos secundarios. Al actuar el sujeto pone a prueba y demuestra su propia valía. Dos ejemplos ilustrarán el concepto, ya que éste tipo de pruebas no son muy habituales en otros ámbitos de psicología aplicada. En el Instituto para la Evaluación de la Personalidad de la Universidad de California se elaboraron y validaron una gama amplia de pruebas situacionales como las que se describen a continuación (Wiggins, 1988)[23].

- El más clásico de todos se conoce con el nombre genérico de "*La Bandeja*". A un candidato a un puesto de dirección le entregan un conjunto de documentos de los que se encuentran habitualmente en la bandeja de asuntos pendientes de un directivo: cartas, faxes, memos, informes, anotaciones en "*post-it*". El candidato tiene que tomar decisiones e impartir instrucciones sobre las acciones a seguir asumiendo un papel directivo. Su evalúa la racionalidad que se pone de relieve a través de las decisiones que adopta y las instrucciones que enuncia.

- Para estudiar de qué manera el personal se desenvuelve en situaciones de frustración y estrés se asigna al candidato una tarea que debe realizar con dos ayudantes que no colaboran en absoluto y que además ponen todas las pegas y obstáculos posibles. Se evalúa las estrategias de afrontamiento, los síntomas de frustración, las reacciones agobiantes, las interacciones con los ayudantes desalentadores.

- Se describe una situación de emergencia, por ejemplo, un camión con mercancías volátiles altamente peligrosas ha volcado en un paso subterraneo en la ciudad en que residen los candidatos. Se pide al sujeto que señale las medidas preventivas que adoptaría en caso de ser el responsable de protección civil y que deben ejecutarse durante la primera hora de que haya acaecido dicho percance. Se evalúan las medidas propuestas y las que brillan por su ausencia, así como la calidad de la estrategia que pueda poner en marcha.

- Otro ejemplo más próximo al entorno universitario es el siguiente: a un estudiante de doctorado se le entrega un artículo que ha sido rechazado por el director de una revista científica entregándole copia de la notificación recibida. El estudiante tiene que identificar qué información falta, qué mejoras han de introducirse en el texto, qué referencias bibliográficas están

[23] En el capítulo 11 presenta una descripción detallada del modo de poner en marcha y validar este tipo de pruebas en contextos militares y laborales.

incompletas[24]. Se pone así de relieve si el becario, el ayudante, el asociado domina los ingredientes esenciales que han de tenerse en cuenta en la redacción de un artículo científico.

Este tipo de pruebas situacionales suelen ser un subproducto del análisis de tareas donde se sacan a relucir los cometidos que se ejecutan en el puesto de trabajo. La clave está en identificar aquellas tareas que son críticas en el desempeño global idóneo. Por ejemplo, en España la mayoría de las revistas de psicología (así como las editoriales que publican libros de psicología) aceptan a menudo artículos en los que el control de las referencias no es estricto. Ello asienta la idea que lo importante es la investigación, lo secundario la ortodoxia en la publicación. En las revistas americanas, por contra, el prestigio del director (de la revista o de la publicación) está en juego si su publicación contiene fallos tanto de contenido (donde le apoyan los "*referees*") como de forma (de su exclusiva competencia) .

Las pruebas situacionales constituyen un ámbito que ha tenido un desarrollo muy específico en manos de los psicólogos del personal, que han diseñado tareas relevantes por su alta especificidad predictiva, siendo su talón de Aquiles los bajos índices de fiabilidad entre jueces (Greenwood y McNamara, 1967). En ocasiones las pruebas situacionales también se utilizan para determinar si una persona podrá tener éxito en un programa de formación de personal, por lo que reciben la denominación de "*trainability tests*"(Robertson y Mindel, 1980). Estos autores comprobaron que, por su validez aparente entre los formandos y los formadores, este tipo de ejercicios gozaba de mucha mayor aceptación que las pruebas psicológicas convencionales. Llama la atención su realismo de suerte que el sujeto percibe los ejercicios como "una entrevista práctica". Empezaron a utilizarse en el sector textil y en el de la construcción y se han extendido a una gran variedad de sectores productivos.

En el estudio de corte meta-analítico llevado a cabo por Robertson y Downs (1989) pusieron de relieve que las pruebas situacionales predecían mejor el éxito en programas de formación a corto que a largo plazo (correlaciones promedio superiores a 0,40 en estudios con muestras de mil o más sujetos). Lograron asimismo identificar dos componentes, el desempeño y la retroalimentación que hacen acto de presencia en las pruebas situacionales y que facilitan el propio proceso de aprendizaje.

En los libros de evaluación psicológica suelen figurar como una modalidad de observación participante en una situación artificial (Fernández Ballesteros, 1980 Cuadro 28, 1992). Existen pruebas situacionales donde el sujeto se auto-observa (por ejemplo llevando un diario) o donde se pone a prueba al sujeto en una situación natural pasada (videos de seguridad ya grabados en los que se pone a prueba a futuros vigilantes que han de detectar determinados detalles críticos poniendo a prueba su capacidad de observación).

[24] Este tipo de ejercicio suele ser habitual entre quienes presiden comités de evaluación de tesis doctorales o memorias como la presente. Es un modo de comprobar si el autor domina la normativa APA, de publicaciones, en la actualidad en su cuarta edición. De mis alumnos de doctorado el único que superó esta prueba era de Brasil; en su universidad los trabajos tenían que ser corregidos hasta que se ajustaban a la normativa APA.

Sin embargo, existe otro modo de categorizar las pruebas situacionales que se ha abierto paso entre los psicólogos diferenciales que estudian la inteligencia humana. Wagner (1994) introdujo la idea de equiparar el desempeño en las pruebas situacionales con la inteligencia práctica, siguiendo los pasos de Kohler (1989) quien describió en 1917 el comportamiento de los chimpancés en la jaula, al reunir distintos elementos del entorno para conseguir el alimento que pendía del techo. Una idea similar la habían comenzado a desarrollar Bohman (1980) y Sternberg, Conway, Ketron, y Berstein, (1981) en sendos llevados a cabo por separado en Suecia y en Estados Unidos respecto a las creencias y concepciones populares respecto a las personas brillantes o inteligentes. En ambos estudios la principal dimensión identificada fue la solución correcta de problemas. Quince años después, Sternberg, Wagner, Williams y Horvath (1995) han retomado el asunto, distinguiendo entre conocimiento académico formal (que se mide mediante tests cognitivos) y conocimiento tácito (que está dirigido a la acción y que se mide con pruebas situacionales de índole laboral). Las correlaciones que obtuvieron entre una lista de items que requerían el manejo de conocimiento tácito (5 a 20 modalidades de respuestas en cada item) y pruebas situacionales oscilaban de 0,20 a0,40. La muestra era pequeña, por lo que estos resultados deben ser contemplados con reticencias. Los estudios de generalización de la validez parecen confirmar esta propuesta de conectar el desempeño en pruebas situacionales con inteligencia practica. Los resultados de las revisiones efectuadas por Hunter y Hunter (1984) y Schmidt, Hunter y Outerbridge (1986) muestran que los mejores predictores de éxito en tests situacionales eran, por este orden, conocimiento del puesto (0,80), inteligencia general (correlaciones promedio 0,75 y 0,71 respectivamente), experiencia en el puesto (0,56), distintas modalidades de calificaciones por parte de los jefes inmediatos (correlaciones promedio oscilando entre 0,32 a 0,52). Conocer lo que hay que hacer en el puesto de modo inteligente parece ser lo que está en juego.

Los ejercicios en grupo

En los procesos de evaluación del personal otra variante desarrollada son los ejercicios en grupo. Son experimentos sociales que se llevan a cabo en situaciones controladas donde se observa y pone a prueba la actuación de cada uno de los participantes interaccionando (Vernon y Parry, 1949). Son, por tanto, ejercicios que requieren una sistematización controlada de las observaciones utilizando, por ejemplo, técnicas de registro (Anguera, 1982). El punto de mira está en analizar el funcionamiento de los individuos en el grupo, relegando a un segundo plano el funcionamiento del grupo como tal.

- El más clásico de todos los ejercicios es "la técnica de discusión en grupo sin líder" donde los participantes analizan y discuten un problema en grupo que nadie dirige. Por ejemplo, tienen que trasladar personal y equipo a través de un río con rapidez y seguridad. Cada uno de los miembros del grupo es evaluado prestando atención a habilidades concretas como fluidez en la comunicación verbal, el reconocimiento de las emociones propias o ajenas, el control de las propias emociones, la manipulación de las emociones ajenas, el control de las interacciones y alianzas que surgen, la agilidad y riqueza en las argumentaciones, el grado de liderazgo que se

acaba ejerciendo en el seno del grupo, la tolerancia ante la incertidumbre.

- Otra gama de ejercicios consiste en plantear al grupo un problema, pero a cada uno de los asistentes se le asigna un rol que debe desarrollar según su buen saber y entender. Se evalúan habilidades de comunicación, de negociación, de persuasión, de identificación de los roles que han asumido los restantes miembros, de conseguir llevar la voz cantante o hacer funcionar al grupo al ritmo que el o ella marque.

- Otra modalidad consiste en dividir al grupo en dos mitades, de suerte que una parte está a favor de un planteamiento y la otra en contra. A menudo los participantes deben defender posturas distintas a las que suelen mantener en público o asumir roles contrapuestos a los que desarrollan en la vida diaria.

McReynolds y De Voge (1978) han reseñado lo que atañe a la lógica, variedades e instrucciones que se imparten en estos ejercicios en grupo que fomentan la improvisación, y que han mostrado su relevancia en procesos de selección de comerciales y relaciones públicas en las empresas. En ocasiones también se graban las sesiones, por lo que pueden ser evaluadas por observadores externos. Este tipo de ejercicios grabados han servido para la evaluación de formadores de personal (Connor, 1994).

También suele recurrirse a la elaboración de sociogramas para sacar a la luz la estructura de las relaciones establecidas entre el personal que participa o se inhibe en la resolución de la tarea encomendada al grupo (Moreno, 1962). Una figura geométrica representa a cada participante, trazándose vectores que muestran las relaciones de aceptación o de rechazo en las interacciones. El análisis del sociograma permite acotar el papel de cada miembro del grupo. Se cuenta, incluso, con el adecuado soporte informático para optimizar la elaboración de sociogramas (Almar i Capdevilla y Gil i Burriel, 1993).

Los Assessment Center

Los ejercicios en grupo, por si solos, han funcionado muy poco en los procesos de evaluación del personal. Forman parte de unos programas que reciben en inglés la denominación "*Assessment Center*". En español la traducción más próxima sería "Centros de Reconocimiento", pero la que se ha acuñando es "Centros de Evaluación" (Merino y Forteza, 1991). El origen es un tanto confuso ya que se alude

- a los comités de psicólogos y militares que evaluaban oficiales y cuerpos de elite en Alemania[25],

- al Comité de Selección de la Oficina de Guerra en el Reino Unido que ponía a prueba a militares con posibilidades de ascenso,

[25] Su esquema de actuación ha sido descrita ya en el apartado 1.1.3. de esta memoria.

- a la Oficina de Servicios Estratégicos en USA que estudiaba a quienes se iban a dedicar al espionaje y al contraespionaje).

Todo ello desde 1927 en Alemania y durante la década de 1940 en USA y el Reino Unido (Cook, 1988; Feltham, 1989). Es por tanto otra aportación del período bélico a la evaluación del personal.

En realidad no se trata de un lugar, sino de un proceso pensado para evaluar a las personas citándolas para que lleven a cabo una serie de actividades concretas en un lugar escogido al efecto. Lo que ocurre es que los ejercicios, individuales o de grupo, acaecen en lugares distintos y distantes del habitual de trabajo. Ello ha llevado a pensar que, en realidad, es un método de evaluación que está inspirado en otro tipo de encuentros, por ejemplo, de índole religiosa como los "ejercicios espirituales", de índole deportiva como "las concentraciones. Tienen en común que unas personas se reúnen para conocerse mejor a sí mismas, para superarse, siendo observadas y evaluadas en su desempeño y progresos por sus preparadores (Tapernoux, 1984). De hecho, estas frases y esta terminología suele utilizarse al presentar los "assessment center" a los participantes cuando acuden por ver primera.

Los primeros "Assessment Center" en Estados Unidos tuvieron lugar en una granja a las afueras de Washington, y el primer director fue Henry A. Murray (1893-198), psicólogo formado en la tradición freudiana que estudiaba la conducta y desempeño humano desde una perspectiva dinámica. Durante los días de encerrona les hacían entrevistas, pruebas psicológicas, ejercicios que ponían a prueba su entereza, su resistencia física, su estabilidad emocional, su perspicacia, su inventiva, su agilidad y flexibilidad mental, sus motivaciones reales y encubiertas, sus antojos y flaquezas (Murray y MacKinnon, 1946). Uno de los miembros del primer equipo fue Douglas W. Bray quien pasó a trabajar en 1956 a la Compañía de Teléfonos y Telégrafos Americana (AT&T), siendo quien transfirió a entornos empresariales lo que se había hecho en los cuarteles (Bray, Campbell y Grant, 1974). La primera empresa que en España empezó a interesarse en los Assessment Center fue Telefónica, sin que el tema prosperara mucho más allá del inicio. Al menos, nada ha quedado que podamos considerar sistemático.

Existen unos estándares que señalan qué elementos deben estar presentes para que un programa de evaluación del personal pueda ser considerado un assessment center (Task Force on Assessment Center Guidelines, 1989):

- El punto de partida es la información que suministra el análisis de puestos;
- Las conductas observadas deben ser evaluadas en categorías relevantes que tengan sentido, como por ejemplo, dimensiones, atributos, aptitudes;
- Los ejercicios a realizar tiene que diseñados para suministrar información pertinente respecto a las categorías utilizadas en la evaluación;
- Tienen que utilizarse múltiples técnicas de evaluación;
- Las técnicas de evaluación tienen que incluir un conjunto amplio de situaciones laborales simuladas que brinden un amplio abanico de

oportunidades para observar la conducta individual de cada candidato relacionándolas con cada categoría de evaluación;

- Varios evaluadores han de observar el desempeño de cada persona evaluada;
- Los evaluadores tienen que haber recibido el entrenamiento adecuado para poder participar en el programa
- Los evaluadores deben efectuar las anotaciones que sean pertinentes respecto a las conductas observadas en el momento mismo en que se produzcan
- Cada evaluador debe redactar un informe individualizado del desempeño de cada persona evaluada en cada ejercicio realizado
- La puesta en común de la información recabada y generadas por los distintos evaluadores puede sustentarse en discusiones y acuerdos en grupo o en análisis de tipo estadístico que resulten pertinentes.

Estas pautas muestran que el procedimiento está ya bastante estandarizado, no así los contenidos que van a depender de los puestos y personal evaluado. Se recomienda, además, que haya un evaluador por cada dos personas evaluadas (ratio 2:1). Además de observar, los evaluadores también pueden participar activamente en los ejercicios. Prácticamente todas las técnicas psicológicas y no psicológicas descritas en este apartado entran como contenido en un programa de assessment center. Cada evaluador además de pronunciarse sobre el desempeño individual de cada persona efectua sus propias predicciones respecto a su desempeño posterior que a su vez son cotejadas algún tiempo después (Guion, 1998). Es, pues, un enfoque multimétodo y multijuez que constituye su punto fuerte pero también su elemento más costoso (Lievens, Deswelgh y Pérez González, 1997). Al final cada candidato obtiene una evaluación global que se utiliza, posteriormente, para efectuar contrastes del tipo predictor-criterio (Byham, 1993; Juan Espinosa y Giménez, 1996).

Tanto Hunter y Hunter (1984) como Gaugler, Rosenthal, Thorton y Bentson (1986) revisaron un centenar largo de estudios tratando de estimar la generalización de la validez atribuible a los assessment center y aportaron correlaciones promedio similares: 0,53 y 0,63 respecto al criterio “potencial para puestos de dirección”, y 0,36 y 0,43 respecto al criterio calificaciones del desempeño en el puesto. Con datos holandeses, Wiersma, Van Leest, Nienhuis y Maas (1991) obtuvieron correlaciones similares, 0,48 entre la calificación global al concluir el assessment center y las calificaciones del jefe respecto al potencial para puestos de dirección. La correlación promedio entre la puntuación final y el salario efectivo era de 0,55 en el estudio llevado a cabo por Jansen y Stoop (1994). Posteriormente Scholz y Schuler (1993) han acotado qué constructos psicológicos subyacen tras la puntuación final que obtiene el personal al concluir un assessment center. Revisaron 51 estudios que agrupaban datos de 22,106 personas. Las correlaciones promedios de la puntuación global fueron las siguientes en orden decreciente: 0,43 con inteligencia general, 0,40 con motivación de logro, 0,32 con autoconfianza, 0,30 con dominancia, 0,15 con estabilidad emocional, 0,14 con extraversión.

Los ejercicios y pruebas que se suelen llevar a cabo más a menudo en los centros de evaluación son los siguientes (Baron y Janman, 1996): La bandeja, grupos de discusión sin líder, grupos de discusión con roles asignados, juegos de empresa, presentaciones orales, análisis de casos, analásis de hechos, entrevistas simuladas, entrevistas sobre los antecedentes, tests de inteligencia, aptitudes y personalidad.

Los inventarios de intereses

Convencionalmente se ha asociado la existencia de inventarios de intereses con su utilización en programas de evaluación del personal (Anastasi y Urbina, 1998). A lo largo de este siglo se han detectado notables variaciones en la administración de este tipo de pruebas, Su utilización es, sin embargo, escasa en el seno de las empresas, pero sí más habitual en programas de orientación vocacional y profesional. Los inventarios de intereses más clásicos como los de Edward K. Strong (1884-1963) y G. Frederick Kuder (1984); requieren que los administre un psicólogo/a y que fueron utilizados en su momento como una alternativa a las pruebas de inteligencia, como un sistema de clasificación de candidatos potenciales, como una herramienta en selección de personal ya que sacaban a colación preferencias profesionales y dedicaciones (Zytowski y Warman, 1982). Ahora bien, en los enfoques más recientes propiciados por Holland (1992) y Murga Fernández (1992) han pasado a ser herramientas de autoexploración para quienes buscan una orientación profesional, para quienes buscan un rediseño de su trayectoria profesional, para quienes buscan un nuevo o mejor empleo a través de programas de outplacement (Uría Benito, 1994). El personal interesado los adquiere, aplica, califica, interpreta y con la información recabada puede formularse una estrategia a seguir, pudiendo consultar al psicólogo del personal en calidad de consultor externo. En cierto modo han pasado a ser una herramienta de autoayuda en coyunturas donde los puestos de trabajo escasean o donde los desarrollos posibles de una carrera profesional se sustenta en la polivalencia. Los estudios de generalización de la validez realizados por Hunter y Hirsh, (1987) , señalaron, para las pruebas de intereses, una validez predictiva de 0,10 respecto al desempeño, de 0,20 respecto al éxito en programas de formación, de 0,25 respecto a los cambios de estatus y promoción en el lugar de trabajo. Este incremento gradual de los coeficientes saca a relucir su mejor pertinencia para el desarrollo de carrera (6%) y la formación (4% de varianza asociada).

En España las pruebas de intereses que más se utilizan a la hora de evaluar al personal son las siguientes (TEDOC, 1999):

- Cuestionario de intereses profesionales, J.L. Fernández Seara y F. Andrade
- Intereses y preferencias profesionales, M.V. Cruz
- Registro de preferencias profesionales, G.F. Kuder

Las escalas de actitudes es otra técnica de evaluación ampliamente utilizada en los entornos laborales. La lista de ámbitos cubiertos es muy amplia, pero pueden agruparse en torno a temas tales como distintas modalidades de satisfacción, de compromiso y dedicación al trabajo, de salud mental en el trabajo, de motivación laboral, de valores, creencias y necesidades en el trabajo, de percepciones sociales

sobre los roles y funciones en el puesto, de liderazgo, de participación, de prevención de riesgos laborales, de calidad en el trabajo, de roles sexuales, de acoso y violencia en el lugar de trabajo (Cook, Hepworth, Wall y Warr, 1981; Fierro y Violeta, 1996; Robinson, Shaver y Wrightsman, 1991). Esta es un área en continuo crecimiento, muy a menudo de carácter efímero ya que muchas escalas sirven de soporte a determinados modelos en la gestión de recursos humanos de carácter efímero por lo que no sobreviven a la ausencia de determinados libros, éxitos de venta en su momento, en la mesilla del directivo. Prevalece el desorden conceptual en lo que concierne la definición misma de actitud. Un conjunto muy amplio de escalas brega con reacciones emocionales ante cierta clase de cuestiones, costumbres o aspectos institucionales. Otro conjunto de escalas aborda valores y creencias. Muchos autores de escalas desconocen la diferencia entre encuestas de opinión y escalas de actitudes. Como tónica dominante escasean las escalas en las que se evalúa la consistencia y reincidencia comportamental que permitan identificar y cotejar la dirección y la intensidad de la actitud abordada. La tendencia dominante es producir escalas tipo Likert por ser las más fáciles de generar, mientras que las escalas tipo Thurstone y Guttmann son minoritarias. Dada la profusión reinante de items y simplicidad o la ingenuidad que rige la construcción de muchas de estas escalas, los resultados recabados suelen ser asumidos como una foto fija coyuntural que permite detectar diferencias grupales, interrelaciones, antecedentes, tendencias. Cuando se aplican en dos momentos distintos, mediando en el interi,m un programa de intervención, permiten también detectar cambios. Pertenecen, sin embargo, al ámbito de una psicología del personal “light”.

En España las pruebas de actitudes y valores que disponibles a la hora de evaluar al personal son las siguientes (TEDOC, 1999):

- Cuestionarios de valores interpersonales y personales, L.V. Gordon
- Escalas de clima social, R.H.Moos
- Escala de motivaciones psicosociales, J.L. Fernández Seara

1.4.4. Herramientas complementarias

Evaluaciones transculturales

Las evaluaciones de índole transcultural es otra modalidad de estudios diferenciales que se llevan a cabo en el entorno de la psicología del personal. Buena parte de tales estudios se han llevado en el seno de la misma empresa, cuando se trata de una corporación multinacional, o en redes de pequeñas empresas que constituyen un consorcio internacional. Otro tanto cabe decir en el seno de la Unión Europea cuando se efectúan estudios comparativos entre funcionarios o empleados públicos en entidades o organismos afines en cada uno de los países miembros. La mayoría de este tipo de estudios son de índole transversal, ya que se diseñan para efectuar contrastes en un momento determinado. Ahora bien, también se llevan a cabo estudios de índole longitudinal, para detectar oscilaciones y cambios en la cultura laboral, en la

configuración del personal, en el tipo de problema analizado.

De modo expreso o encubierto, las grandes corporaciones, consorcios, redes de pequeñas empresas, organismos públicos han financiado y mantenido líneas de investigación y desarrollo propios en el área de la evaluación del personal. Algunos de tales estudios y proyectos se han publicado. A título de ejemplo, Haire, Ghiselli y Porter (1971), todos ellos psicólogos, llevaron a cabo un estudio transcultural evaluando las actitudes y maneras de pensar de 3.600 directivos empleados en 14 países. Contaron con el apoyo financiero de la Fundación Ford.

El autor de esta memoria ha colaborado en dos proyectos de índole transversal recopilando datos en España para

- una evaluación transcultural de las creencias y actitudes de los empleados del First National City Bank en 14 filiales situadas en trece países distintos dirigido por la Prof. Ya-Ru Chen del Stern School of Business, de la Universidad de Nueva York..

- una evaluación transcultural de los estilos de liderazgo con personal directivo de dos sectores productivos en 64 países coordinado por el Prof. Robert House, de la Wharton School en la Universidad de Pensilvania.

Son, pues, estudios en los que se comparte una metodología, unos instrumentos, equipos de profesionales con gran diversidad de marcos de referencia teóricos y operativos, una gran lentitud en la ejecución[26], multitud de consultas multilaterales, unas pocas conclusiones y muchas matizaciones en el informe final. Los resultados suelen presentarse primero en congresos internacionales, en revistas especializadas, en libros. Es decir, su grado de visibilidad es muy elevado comparado con otra gama de estudios circunscritos a una sola entidad local. Suelen convertirse en puntos de referencia por la sofisticación de medios e inversiones. En los últimos años, Internet ha facilitado la comunicación entre los investigadores que pertenecen a este tipo de equipos trasnacionales. La Unión Europea, a través de los objetivos cuatro y cinco, ha financiado parcialmente los costes derivados de este tipo de estudios entre empresas o en una misma red de empresas situadas en países miembros.

Existe, además, una Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, radicada en Loughlinstwon House, Irlanda, que compila los hallazgos de este tipo de estudios transnacionales dentro de la Unión Europea operando de la siguiente forma. Es un organismo oficial de la Unión Europea que depende directamente del Consejo de Ministros. Cuenta en primer lugar con un equipo de investigadores y documentalistas que recopilan publicaciones e informes. A partir de ahí publican un primer dossier que se hace llegar a las instituciones y equipos de investigación en ciencias sociales y recursos humanos que están dados de alta. Convocan un seminario en el que participa 1-2 personas por país, normalmente aquellos

[26] Tres años después de haber comenzado la recopilación de datos de la investigación que dirige Ya-Ru Chen sólo hay informes provisionales y ningúna publicación formal. En la que dirige Robert House cuatro años después de iniciada se empezó a publicar el primer artículo. En ambos se ha utilizado profusamente Internet, pero los progresos son lentos por las dificultades de sincronización.

que más han publicado sobre el tema en cuestión. Finalmente se publica un informe final con las conclusiones del seminario que se remiten oficialmente, a veces con el formato de borrador de directivas europeas, a ministerios, consejerías, organismos públicos como documento de síntesis que brinda el estado de la cuestión para la puesta en marcha de posibles normativas, correcciones, proyectos. El autor de esta memoria se ha mantenido en contacto regular con esta Fundación desde que fue contactado por vez primera hace quince años y participó en una de las sesiones descritas.

Evaluación informatizada

Los sistemas de evaluación informatizada del personal han sido respaldados asiduamente por las empresas públicas y privadas desde el momento en que los ordenadores se convirtieron en una herramienta útil y convincente en los contextos laborales y productivos. Desde su memoria de licenciatura en 1977 y sobre todo a partir de su Tesis Doctoral en 1980, el autor de esta memoria ya empezó a conectar los sistemas de evaluación del personal con los sistemas informáticos que empezaban a abrirse camino en la universidad y en las empresas españolas. No se trataba solamente de efectuar las correcciones de las pruebas psicológicas y de los distintos ejercicios de selección recurriendo al ordenador. Se trataba también de operativizar informáticamente el uso de coeficientes euclidianos y no euclidianos que facilitan el análisis y comparación de pérfiles y de utilizar las ecuaciones de regresión para clasificar a los candidatos teniendo como variable dependiente la eficacia en el rendimiento (Prieto, 1983). En estos trabajos el Dr. Seidedos, en TEA Ediciones, estaba también involucrado, de suerte que paulatinamente este enfoque se fue convirtiendo en un estándar también en España (Seisdedos y Prieto, 1985).

No se trata de psicometría, sino de la utilización de procedimientos multivariados en la toma de decisiones (Batista Foguet y Martínez Arias, 1989). Es decir, pueden darse pesos distintos a las variables medidas en función de la importancia relativa detectada en el análisis de tareas por ejemplo o en función de decisiones políticas para favorecer la discriminación positiva. Este tipo de enfoques ha permitido asimismo sacar partido de información relevante que está en los archivos de personal para predicciones en torno a criterios tales como rendimiento, accidentabilidad, ventas, ausentismo laboral, orientación profesional o vocacional (Prieto, 1984, 1985). Este tipo de enfoques ha tenido hondo calado en la evaluación de personal que se ha llevado a cabo en las empresas a partir de la década de 1980.

Otro tipo de planteamientos que empezó a desarrollarse fue la utilización del propio ordenador como herramienta de presentación de ítems, de estímulos, de interacciones de tipo motor. Una gama de procedimiento de evaluación de nuevo cuño, que dejaba atrás los tests de lápiz y papel, siendo sustituidos por la pantalla, el ratón, y el ordenador (Eyde, 1987; Muñiz Fernández, 1990). Ello ha dado pie al desarrollo de sistemas de evaluación totalmente adaptativos, de suerte que los candidatos no han de pasar todos ellos las mismas pruebas, sino que cada prueba se acomoda al desempeño del sujeto. Este tipo de planteamientos, que en inglés recibe el nombre de "*Computerized Adaptive Testing*" ya estaba presente en las actuaciones iniciales de Binet y Simon (Weiss yVale, 1987) pero se han hecho viable a través de los progresivos desarrollos matemáticos e informáticos. Ello ha dado lugar a sistemas de

evaluación totalmente integrados desde que se presentan los elementos hasta que se efectúan las correcciones e interpretaciones (Olea, Ponsoda y Prieto, 1999; Sands, Waters y McBride, 1997).

En este tipo de asuntos también estuvo implicado el autor de esta memoria, prestando especial atención a la homologación (Prieto, 1985). En las Facultades, por ejemplo, se creaban pruebas psicológicas, muy interesantes como línea de investigación pero no utilizables en entorno empresariales porque las pantallas, los cronómetros internos, las palancas y dispositivos de control, el sellado del programa en el propio chip, etc… no estaban estandarizados ni homologados. Ello trae como consecuencia que un programa diseñado en un ordenador con un procesador y pantalla dada va a funcionar de modo distinto en un ordenador más potente y con una pantalla de resolución más precisa. La homologación de equipos y software utilizado en procesos de evaluación y toma de decisiones sobre el personal sale al paso de ese problema. Se acrecienta la necesidad de homologación a medida que crece el numero de programas de ordenador que los psicólogos desarrollan en los laboratorios y ponen posteriormente a disposición de usuarios en entornos aplicados (Stoloff y Couch, 1992).

En la etapa actual las opciones disponibles se complican y sofistican aún más ya que se pueden integrar los componentes multimedia con la realidad virtual para dar pie a nuevo sistemas de evaluación del personal de índole interactiva. Es decir, se pueden combinar escenas reales digitalizadas, escenas virtuales que reconstruyen eventos o ejercicios, estímulos a medida del genero, edad, condiciones del puesto etc. para facilitar o para poner a prueba el desempeño, el funcionamiento, las estrategias en resolución de problemas, en planificación de actividades. A través de las nuevas tecnologías de la información, en ocasiones, llega a ser difícil deslindar si el personal al que se está evaluando es real o virtual (Prieto y Simón, 1997). Una batería de estas característica ya ha sido desarrollada en España por TEA Ediciones en colaboración con otras entidades en la Unión Europea y con el soporte de fondos europeos.

Se ha asentado, además, una nueva tendencia: utilizar la informática como fuente fidedigna a la hora de interpretar los propios tests y a la hora de suministrar realimentación a la persona que han sido evaluadas. De hecho, la mayoría de los programas reseñados y recopilados por Krug, (1993) están centrados en la labor de facilitar la interpretación de los propios datos recabados del sujeto que ha contestado una prueba psicológica. Dan pie a sopesar no sólo las puntuaciones en las variables sino ciertos conjuntos de elementos, por ejemplo. Igualmente a quien evalúa le suministra información matizada que puede tener en cuenta en el proceso de toma de decisiones. La retroalimentación se da al comienzo, durante y a la conclusión del proceso de evaluación. Otro tanto acaece en lo que atañe a la toma de decisiones sobre el personal evaluado (Bartram, 1993).

Generalización de la validez y meta-analisis

Los estudios de la generalización de la validez han ocupado un lugar central en la psicología del personal durante las últimas dos décadas. Al aplicar tests son numerosos los psicólogos que realizaron estudios en torno a la validez predictiva de los mismos. Las grandes fluctuaciones que se detectaban en las relaciones predictores

criterios, aunque se tratara de datos con personal en puestos similares, llevaron a plantear el principio de la especificidad situacional de los índices de validez cosechados empíricamente (Ghiselli, 1966). Ella traía como consecuencia la necesidad de rehacer los estudios de validación de las pruebas vez a vez. Schmidt y Hunter (1977) empezaron a estudiar la posibilidad de generar un modelo que permitiera generalizar los hallazgos a través de la estimación de correlaciones promedio que agruparan datos empíricos mencionados en publicaciones y en informes internos. Este tipo de estudios revisando investigaciones primarias y secundarias en ciencias sociales y ciencias de la educación recibieron el nombre de meta-análisis (Glass, McGaw y Smith, 1981). A lo largo de 20 años de publicaciones se han identificado once dispositivos que han incidido a la baja, de modo artificioso, en los estudios con correlaciones: (Hunter y Schmidt, 1990): error muestral, error de medida en la variable dependiente, error de medida en la variable independiente, dicotomización de una variable continua dependiente, dicotomización de una variable continua independiente, variación en el rango de la variable independiente, variación en el rango de la variable dependiente, desviación en la variable independiente respecto a la validez de constructo perfecta, desviación en la variable dependiente respecto a la validez de constructo perfecta, errores de transcripción en los informes, varianza achacable a factores extraños.

El propósito que se persigue es clasificar los tests de una determinada gama como válidos o no válidos recopilando información proveniente de una amplia gama de contexto laborales. Si la gama de tests analizados reúne unos niveles mínimos de validez en un conjunto amplio de situaciones en las que se hayan aplicado tales pruebas entonces se considera valido para situaciones novedosas y afines. Los pasos que se siguen son los siguientes (Murphy, 1997):

1. Se calcula la media y la varianza en la distribución de los índices de validez predictiva o concurrente acumulados.

2. Se efectúan determinadas correcciones estadísticas que tienen que ver con las diferencias entre estudios en la fiabilidad en el predictor y en el criterio, en las restricciones en el rango, diferencias en estructuras factoriales entre los tests utilizados, en las deficiencias del criterio.

3. Se calcula la variabilidad esperada que pueda ser achacable a errores muestrales, variaciones entre estudios en la fiabilidad y la restricción del rango.

4. Se compara la porción inferior de la distribución de los índice de validez una vez corregidos (por ejemplo, valores en el percentil 10) con un determinado estándar que representa un nivel de validez mínimo (por ejemplo, coeficiente de validez 0,00 o 0,10).

5. Se determina si los índices de validez acumulados y corregidos pueden ser generalizables. Por ejemplo, si la correlación promedio en el percentil 10 fuera superior a 0,10 ello entraña que es un coeficiente válido en situaciones afines con un margen de confianza del 90%.

Los pasos 1,2,3 son comunes en los estudios de la especificidad situacional. En el cuarto paso se compara la varianza observada en los índices de validez con la

variabilidad esperada exclusivamente en función del error muestral y otros elementos distorsionantes. Si la variabilidad esperada es, al menos, un 75% tan amplia como la variabilidad observada en tales índices, entonces se rechaza la hipótesis de la especificidad situacional.

A lo largo de esta memoria se han reseñado en varios pasajes los resultados de estudios realizados con este marco de referencia en el análisis de correlaciones promedio a partir de índices de validez acumulados con pruebas psicológicas en el área de la evaluación del personal. Se han reseñado los datos de trabajos que cumplían los criterios de cautela planteados por Bullock y Svyantek (1985) y Fried y Ager (1998).

Con cierta periodicidad se llevan a cabo estudios sobre el grado de utilidad de los programas de evaluación de personal. En el lenguaje económico, la utilidad es "la característica de gran número de bienes que los hace propicios para satisfacer necesidades (Tamames y Gallego, 1998)". Se trata, pues, de un rasgo evaluable. Este tipo de análisis en psicología del personal se sustenta en un conjunto bastante específico de modelos que permiten aquilatar las consecuencias directas e indirectas de la evaluación psicológica en el desempeño laboral y, a su vez, acotar la valía de la contribución psicológica a los rendimientos de la entidad productiva. Más en concreto, "la utilidad de un dispositivo de selección es el grado en que su uso mejora la calidad del personal seleccionado por encima de lo que hubiera sido posible en el caso en que no se utilizara dicho dispositivo (Blum y Naylor, 1976, p. 70)". No es este el lugar para pasar revista a estos métodos (Prieto y Garijo, 1998); sí conviene señalar que los primeros estudios se centraron en las comparaciones entre empleados contratados con y sin pruebas psicológicas (Taylor y Russell, 1939) y que su entrada en los manuales de evaluación psicológica tuvo lugar a través de Cronbach y Gleser (1965). Ambos desarrollaron un modelo que se sustenta en los siguientes supuestos:

- la relación entre las puntuaciones en los tests y el desempeño en el puesto es lineal,
- la validez de los pruebas psicológicas está relacionada de modo lineal con la utilidad,
- la selección no es gratuita, tiene unos costes superiores a cero,
- el desempeño tiene un valor económico efectivo que se puede calcular.

La ecuación de regresión que desarrollaron toma en consideración los coeficientes de validez (de los tests), la tasa de selección, los costes de la selección, así como la desviación típica en el desempeño (criterio) expresado en pesetas contantes y sonantes. Ello genera una pendiente con la función retributiva que relaciona el importe con la puntuación en los tests. Existe un amplio conjunto de variantes que se han desarrollado a lo largo de las dos últimas décadas, tanto en lo que concierne al análisis de la utilidad como del retorno de la inversión (Boudreau, Sturman, Judge, 1997)[27].

[27] Como botón de muestra un ejemplo analizado en España por el autor de esta memoria en 1981. La cuestión clave empezó al comparar procesos de selección basados en entrevistas

El derecho a la intimidad

La salvaguarda de la intimidad a través de estrategias que brinden protección a los datos privados y confidenciales que se manejan en procesos de evaluación del personal es otra de las herramientas complementarias que han afianzado los psicólogos del personal. Este tipo de problemas suele afectar sobre todo a las pruebas de personalidad ya que a través de ellas, sean de papel y lápiz, sean proyectivas se obtiene información de modo indirecto que el propio sujeto no facilita de modo expreso y voluntario. También los tests de inteligencia puede revelar limitaciones en las personas. Además en los programas de evaluación de personal la mayoría de los candidatos no acude voluntariamente, ya que su presencia viene dictada por las circunstancias que impone el empleador actual o futuro.

Operativamente la salvaguarda de la intimidad se aborda recabando el consentimiento informado, lo cual se traduce en informar al personal de los propósitos que se persiguen, del tipo de datos que se están recopilando, del uso que se va a hacer con los resultados de la evaluación. También se salvaguarda la intimidad recabando solo información que sea pertinente y relevante para el puesto de trabajo, dejando al margen cuestiones irrelevantes como preferencias sexuales o religiosas.

La intimidad también se salvaguarda a través de estrategias de protección de datos situando además filtros sobre quienes son las personas autorizadas para acceder a los informes o a los datos. Ello afecta también al contenido de la prueba y a las interpretaciones equívocas que puedan causar perjuicios. Operativamente ello se afronta informando directamente a los candidatos de los resultados obtenidos y brindando cuanta información complementaria requieran. También se usan sistemas de criptografía que dificultan el acceso a los expedientes a personas no autorizadas o a sistemas de compresión de ficheros con contraseñas de suerte que solo quienes las conozcan podrán leer su contenido. Una variante consiste también en tener de un lado los expedientes numerados con unos códigos y en otro lugar los códigos que identifican las personas. También suelen crearse normas pactadas entre la dirección y los sindicatos que acuerden quienes y en qué condiciones pueden acceder a expedientes e informes personales.

---

desestructuradas (validez predictiva promedio inferior a 0,14) y en un test de inteligecia (validez predictiva promedio superior a 0,50). Los costes de un directivo y dos mandos entrevistando individualmente a 30 candidatos fueron mucho más elevados que los costes de administrarles y corregir una sola prueba de inteligencia. Se situó el punto de corte una desviación típica por encima de la media en el test, incorporando a 5 candidatos mejores (1/6). Se identificaron cinco personas contratadas solo por la entrevista hecha por mandos. Se comparó el rendimiento de empleados situados en torno a la media y los situados una desviación típica por encima, constatándose una diferencia superior a los dos millones de pesetas de ganancia al año por cada empleado altamente eficiente. Los cinco empleados seleccionados por el test de inteligencia se situaron por encima de la media en rendimiento confirmándose la relación lineal entre predictor y criterio, verificada empíricamente. Ello entrañaba una ganancia superior a los 10 millones anuales por esos cinco empleados muy eficientes al compararlos con los situados en torno a la media en rendimiento (donde se hallaban tres de los cinco entrevistados). Un caso similar desarrollado pueden encontrarse en Rich y Boudreau (1987).

En las empresas existen a menudo expedientes personales en los que se recopila información de índole longitudinal sobre un mismo individuo, lo cual suele ser bastante atractivo a la hora de desarrollar proyectos de investigación. Pero a su vez tales datos acumulados sobre una misma persona están parcial o totalmente desfasados ya que buena parte pertenecen a un pasado más o menos remoto. En principio el acceso a tales basesde datos está restringido y el uso que se haga de los mismos también suele requerir que el individuo de su venia. No obstante, este es un terreno vidrioso ya que los expendientes medicos se conservan en hospitales durante largos periodos de tiempo y su uso en proyectos de investigación no requiere la venia del paciente.

En España lo que concierne al derecho a la intimidad del personal evaluado está salvaguardado a través del código deontológico del Colegio Oficial de Psicólogos o la Federación Española de Asociaciones de Psicología (siendo únicamente de obligado cumplimiento para sus miembros) y a través de legislaciones genéricas sobre el derecho a la intimidad y la protección de bases de datos.

1.4.5. La corrección en la toma de decisiones

Una de las cuestiones cruciales que comparte la psicología del personal con la psicología diferencial radica en comprobar y garantizar que los instrumentos de medida utilizados no sesguen o discriminen a favor de unas personas o en perjuicio de otras. El problema no radica en el constructo, que puede mostrar distintas distribuciones en grupos diferenciados, sino en los instrumentos de medida implicados y utilizados.

La cuestión de fondo es la siguiente. El personal espera ser evaluado correctamente por sus méritos y en dimensiones que sean relevantes. Ello conlleva evaluar aquello que resulta realmente pertinente con pruebas que minimicen la varianza de error, los sesgos, las distorsiones.

- Identificar qué es lo relevante marca el primero paso. Por ejemplo, a menudo el alumnado reclama una mejora en la nota final aludiendo al trabajo y esfuerzo realizado a lo largo del curso; por el contrario, el profesorado resalta que lo que se evalúa es la calidad y pericia demostrada a través de los ejercicios o actividades realizadas. El examen no evalúa el esfuerzo, sino el dominio. Aclarar qué es lo relevante resulta a menudo una cuestión delicada. Otro ejemplo en el ámbito psicométrico clarifica aún más la cuestión. Si se evalúa inteligencia general se plantean cuestiones no relevantes si se introduce un item preguntando “¿a qué temperatura ha de calentarse el horno cuando se hace una tarta?”; ahora bien este ítem puede ser relevante si forma parte de una prueba diseñada para identificar candidatos que están familiarizados con el mundo de la cocina.

- Identificar si el instrumento o el sistema de corrección introduce sesgos es el segundo paso. Por ejemplo, Prieto (1987) comprobó que en las pruebas de acceso a la administración pública no se penalizan los errores en exámenes tipo de tests. Analizando las distribuciones y las respuestas emitidas ante los items en dos procesos de selección con 4,000 y con 2,000 candidatos, la nota media de los varones era significativamente superior a la de las

> mujeres. Los varones habían tendido a responder todas las preguntas de suerte que, ante la duda o la ignorancia, intentaban adivinar (muchos errores de comisión y escasos errores de omisión). Por su parte, ante la duda las mujeres tendían a dejar las respuestas en blanco (muchos errores de omisión y escasos errores de comisión). En el único ejercicio en el que se penalizó y se advirtió de ello de modo insistente en las instrucciones, las diferencias no fueron significativas[28].

Desde un principio los enfoques científicos y tecnológicos en la evaluación del personal pretendieron ser el antídoto al favoritismo o a la parcialidad en el proceso de toma de decisiones (Husband, 1934, capítulo 1). Ello ha traído como consecuencia una preocupación por la corrección (*fairness*) en los procesos de selección evaluando solo aquellas dimensiones que sean relevantes mediante instrumentos que no introduzcan sesgos explícitos o implícitos. "La corrección es un concepto social más que psicométrico. Su definición depende de lo que uno considere correcto. La corrección carece de sentido unívoco y , por lo tanto, de una definición de índole estadística o psicométrica. La corrección o la falta de corrección no es una propiedad del procedimiento de selección, sino una función conjunta del procedimiento, del puesto, de la población, y de cómo se utilizan las puntuaciones obtenidas (SIOP, 1987, p. 18)".

La psicología del personal ha abordado la cuestión de la corrección a través de dos modalidades de estudios, centrados unos en la validez diferencial y otros en la predicción diferencial (Arvey y Faley, 1988; Cascio, 1991). Este tipo de estudios requiere acceso a muestras con más de 500 candidatos, lo cual circunscribe bastante en qué tipo de procesos de selección pueden llevarse a cabo.

Cuando se suministran los distintos índices de validez de un test suele darse por sentado que se refieren al caso en que se aplique esa prueba a la población general. En ocasiones se cuenta con investigaciones específicas que estiman la validez en sectores diferenciados y relevantes de la población. Cuando las diferencias son significativas en dos o más subgrupos entre el personal y cuando las correlaciones entre predictor y criterio en uno o más subgrupos son distintas de cero de modo significativo, en ese momento se suele hablar de validez diferencial (Berk, 1982; Crocker y Algina, 1986). Si en un grupo heterogéneo se utiliza un solo procedimiento de decisión (por ejemplo, ecuación de especificación o punto de corte) sin tener en cuenta los diferentes índices de validez por subgrupos relevantes ello da lugar a errores y perjuicios para ciertos candidatos y para la propia entidad como secuela de un procedimiento incorrecto. Conviene subrayar que la incorrección radica en no considerar a la par las diferencias individuales en el predictor y en el criterio. Este tipo de casos escasea cuando se hacen los estudios pertinentes y su magnitud es pequeña (Schmitt, Mellon y Bylenga, 1978),

---

[28] Los sesgos pueden estar en la propia redacción de los items. En estudios de campo no publicados, el autor de esta memoria grabó conversaciones informales de varones y mujeres en la cafetería. En las masculinas prevalecía el tono impersonal y el foco estaba en los sustantivos. En las femeninas prevalecía el tono personal y el foco estaba en los verbos. Comparando items redactados con el énfasis en sustantivos o en verbos, se comprobó que las puntuaciones favorecían a uno u otro género. Por ejemplo, los varones obtenían puntuaciones más elevadas en items del tipo, " la amortización de capitales consiste en... a), b), c) " mientras que las mujeres obtenían puntuaciones superiores con redacciones del tipo "Estamos amortizando capitales cuando... a), b), c)."

pero cuando existen ponen en cuestión la labor y los enfoques propiciados.

Cuando se comparan subgrupos dentro de una población de candidatos las diferencias suelen aparecer, sobre todo, en la ordenada en el origen y menos en la pendiente. Estas diferencias en la ordenada en el origen permiten constatar la pertinencia de una predicción diferencial ya que la ordenada en el origen sirve para ajustar las diferencias entre medias haciendo aflorar el valor predicho en la variable dependiente cuando el valor de la variable dependiente es cero. Ello permite predecir que la validez para un grupo es superior o inferior al del otro grupo (Reilly, Zedeck y Tenopyr, 1979).

Para acotar los problemas que se derivan de los sesgos en el predictor o en el criterio medidos suelen adoptarse medidas correctoras de índole estadística (Crocker y Algina, 1986) basadas en modelos de regresión, en modelos de probabilidad, en modelos de razón constante[29]. Se identifican asimismo aquellos ítems que nutren la existencia de índices de validez diferencial y de predicciones diferenciales, sobre todo en pruebas de aptitud físicas para cuerpos como el de bombero o policía.

En las siguientes coyunturas se incrementa la probabilidad de que el personal cuestione el grado de corrección de las pruebas y enfoques psicológicos utilizados (Arvey y Sackett, 1993): cuando se evalúan los méritos, cuando se efectúan mediciones relacionadas con el puesto, cuando se contrastan datos objetivos y subjetivos, cuando tienen la impresión de una invasión a su intimidad, cuando se pone a prueba su intimidad, cuando se comparan con otros candidatos, cuando tienen la oportunidad de revisar las puntuaciones en las pruebas, cuando tienen en cuentas las practicas anteriores en esa misma entidad, cuando se intenta maximizar el rendimiento, cuando se cuestionan los ratios de selectividad. Los enfoques nomotéticos pueden dar respuesta operativa y empírica a la gran mayoría de tales cuestiones, mientras que los idiográficos suelen dar la callada por respuesta o argumentos de amplio espectro escasamente verificables.

Baron y Janman (1996) revisaron el grado de corrección constatado en el funcionamiento de los centros de evaluación: no detectaron problemas reales relacionados con la validez diferencial ni con las predicciones diferenciales. También constataron que cuanta más documentación empírica y contrastable está disponible respecto a los procedimientos seguidos resulta mucho más fácil abordar las cuestiones planteadas por los que reclaman, cosechando su anuencia. Detectaron algunos sesgos en los procedimientos elegidos para seleccionar las dimensiones que se evalúan así como en las interacciones entre los evaluadores y los grupos que evalúan (efectos estimados inferiores al 5% de la varianza en las calificaciones). A su vez Schmitt, Clause y Pulakos (1996) revisaron las diferencias entre subgrupos laborales en un amplio conjunto de puestos y con un amplio conjunto de variables psicológicas. Encontraron que la validez diferencial queda en entredicho en los estudios donde se comparan

[29] El autor de esta memoria ha introducido correcciones de esta índole en grandes procesos de selección para empresas privadas, pero no así para la administración pública donde el derecho administrativo no admite correcciones estadísticas a las puntuaciones efectivas de los candidatos en los ejercicios realizados.

empleados de distintos grupos étnicos, pero no así cuando se comparan varones y mujeres en el lugar de trabajo. Para salir al paso del problema se creo un procedimiento, conocido como Golden Rule[30]. Al detectarse un impacto adverso que perjudica a un determinado grupo lo trata como una prueba de sesgo, pasando por alto la posibilidad de que las diferencias en el desempeño de un grupo estén causadas por diferencias reales en el conjunto de conocimientos y habilidades medidos por el test. Este procedimiento pretende reducir las diferencias promedio del grupo en las puntuaciones totales en el test eliminando aquellos items que muestran las más amplias diferencias en el valor p de dificultad del item (Camilli y Shepard, 1994).

1.4.6. Expectativas y desconfianzas entre el personal evaluado

Al poner en marcha sistemas de evaluación del personal no se puede pasar de puntillas sobre la siguiente cuestión: *"¿qué busca y espera el personal al participar e implicarse en programa de evaluación?*". Existen tres respuestas a esta cuestión, la primera tiene que ver con la búsqueda de reconocimiento; la segunda alude a los sistemas de retribuciones y penalizaciones; la tercera saca a relucir las fobias a cualquier sistema de evaluación del personal.

Fue el filósofo G.W.F. Hegel (1770-1831) quien subrayó la importancia de "la lucha por el reconocimiento" como motor de la historia humana. La conciencia de uno mismo es la secuela principal que se deriva de captar que otras personas le prestan atención a una determinada persona, aprecian lo que hace, la reconocen como valiosa, interesante, atractiva, digna de mención (Fukuyama, 1992; Marcuse, 1972)[31].

Psicológicamente, esa búsqueda del reconocimiento tiene que ver, en primer lugar, con el afán de valer. El individuo quiere destacar sobre los demás y obtener su aprobación. Es una de las formas de afirmación de la propia personalidad. A través del reconocimiento se labra un efecto sobre los demás ya que hay un esfuerzo por causar impresión y saber como le evalúan (Adler, 1984). En segundo lugar tiene que ver con el sentido de la nobleza y la dignidad, que en términos más contemporáneos se conoce como asertividad y ganas de prestigio. Es decir, la confianza que la persona tiene en sí misma, en la valía de sus aportaciones, de sus logros, que la permiten alzarse sobre los talones, mirar y ser mirada con dignidad y crédito. En el trasfondo está el amor propio, un sentimiento propio que respalda cuanto tiene que ver con la afirmación de uno mismo/a. En terminología psicológica, la asertividad como una expresión de la autoestima (Castanyer, 1998). El mecanismo psicológico implicado se describe con sencillez. En las interacciones personales o profesionales, la persona se siente en el

---

[30] No traduzco el nombre porque es el nombre de la compañía de seguros que lo desarrolló, Golden Rule Insurance Company, como consecuencia del procedimiento judicial que puso en marcha contra el Departamento de Seguros del estado de Illinois y contra el Educational Testing Service en un caso de discriminación por grupos étnicos.

[31] En *La República* Platón utiliza en varios pasajes la palabra **Èõìüò** para referirse al estado de ánimo que expresa el valor que una persona se da a sí misma. Tras contar la historia de Leoncio, Socrates señala que la gente se alegra o enoja según los demás reconozcan o no su propia nobleza.

centro y sitúa a los demás en la periferia. Cuando una persona presta atención a otra persona, la persona observada ocupa el centro de la atención por un tiempo dado y quien observa pasa a la periferia. Durante el proceso de evaluación el personal sabe que ocupa el centro de atención de quienes le están evaluando, por lo que suele recurrir a cuanto esté en su mano para quedar en buen lugar, para presentar su mejor perfil. Se enoja si el evaluador no abona su estrategia y visión de sí misma. En realidad lo que está en juego es la aprobación social, la satisfacción del orgullo, la vanidad, el ascendiente y la reputación. Cuando se evalúa a una persona sobre el tapete están tales percepciones subjetivas de la propia valía que traen consigo una notable resonancia emocional al menor roce o desliz (Munera Monedero, 1994). La persona sale airosa, se enfada o se hunde según las cotas de reconocimiento que coseche tras la evaluación.

En aquellas empresas en las que no se lleva a cabo un sistema de evaluación de personal de modo regular, el reconocimiento de la propia valía del personal queda a merced de opiniones personales, de apreciaciones informales, de comentarios sobre los que no queda constancia alguna en el expediente. Los empleados son conscientes de tales carencias. De ahí que se muestre una preferencia por los sistemas de evaluación de personal cuyos procedimientos y protocolos estén respaldados por la investigación y desarrollo científico y, además, sus contenidos hayan sido negociados y pactados previamente dentro del contexto de las relaciones sindicales (Zubero Beaskoetxea, 1993). De hecho, buena parte de la actividad sindical se basa en el sentimiento de la propia valía y de la valía de la clase trabajadora que no obtiene el adecuado reconocimiento de la clase empresarial.

En lo que concierne al reconocimiento de la propia valía, el personal tiende a situarse por encima o por debajo de unos referentes próximos o idóneos, elegidos a menudo con criterios harto confusos. Ello da pie a la ambición o a la resignación subrayando aquello a lo que se aspiraba o aquello que está a mano cual cosecha madura. En las empresas, la ambición sustenta la demanda de ser considerado en función de los propios méritos y contribuciones. Ello da pie a esquemas de reconocimiento centrados en la meritocracia y la equidad (Fombonne, 1992; Orue-Echevarría, 1997). En las empresas la dignidad sustenta la demanda de que todos los empleado/as sean considerados en función de las aportaciones y desarrollos generados en común. Ello da pie a esquemas de reconocimiento centrados en la mediocracia y la igualdad de oportunidades (Gil Ruiz, 1996).

La misma cuestión, *"¿qué busca y espera el personal al participar e implicarse en programa de evaluación?*", admite una segunda respuesta: conseguir recompensas y evitar penalizaciones.

El reconocimiento suele concretarse en algún tipo de compensaciones con las que se procura bonificar a quienes han obtenido una evaluación positiva; o algún tipo de penalizaciones con las que se procura reprobar a quienes han recibido una evaluación negativa.

Así pues, el sistema de evaluación de personal elegido puede adquirir un carácter instrumental, convirtiéndose en un medio que facilita la consecución de objetivos concretos con la persona evaluada. Así mismo, puede actuar como un refuerzo parcial vinculando la evaluación a la consecución o no de unos efectos determinados.

En las empresas privadas, a menudo, una evaluación positiva lleva aparejados incentivos del tipo "plus de productividad", un ascenso, figurar como empleado/a en un lugar de gran visibilidad y notoriedad ante el cliente y ante los compañeros, incremento de las comodidades en el lugar de trabajo, premios, condecoraciones. En su conjunto actúan como refuerzos sociales tanto del desempeño laboral como de la idoneidad del propio sistema de evaluación del personal, generando efectos que se consideran perdurables (Arnau Gras, 1981). Además las personas evaluadas, al ser compensadas pueden distinguir entre tipo de compensación recibida, incremento relativo respecto a lo que ya se tenía, consecuencias administrativas a corto, medio o largo plazo de las compensaciones recibidas, costes o cotización en el mercado de las compensaciones en función de referentes escogidos de modo subjetivo (Scarpello, Huber y Vandenberg, 1988)

En las instituciones públicas, en las contadas ocasiones en que se lleva a cabo un sistema de evaluaciones del personal, la evaluación positiva suele ser, simplemente, un refuerzo personal. Solamente el sujeto evaluado tiene acceso a la información que le concierne, siendo éste uno de los aspectos pactados previamente para que la evaluación se lleve a cabo sin reparos de las juntas de personal. No suele traer consigo ningún otro tipo de refuerzo social ni tampoco genera expectativas, por lo que acaban siendo percibidas como irrelevantes por su escaso o nulo papel motivador (Mora Mérida, 1987).

Los estudios llevados a cabo en un amplio conjunto de entornos laborales ha puesto de relieve que la evaluación de personal, cuando está vinculada a sistemas de compensación eficientes sirven para atraer personal interno o externo, para retener al personal interno, para estimular un incremento en las tasas de desempeño y rendimiento en el puesto, para implicarse en programas de aprendizaje ligados al manejo de nuevas tecnologías y a su incorporación al puesto de trabajo, a resarcir por los inconvenientes o perjuicios causados, a prever incidentes o salir al paso de conflictos favoreciendo un talante amigable que facilita la viabilidad de las estrategias de solución (Thierry, 1998).

En ocasiones, las recompensas que van ligadas a una evaluación positiva se convierten en una espada de doble filo. Un caso muy conocido es el de Ralph Alpher (Peebles, 1972). En 1937 le concedieron una beca para estudiar en el Instituto de Tecnología de Massachussets por su valía personal ya que era un niño prodigio. Uno de los requisitos era que debía dedicarse exclusivamente al estudio, sin poder realizar trabajo alguno remunerado. La precaria situación familiar (inmigrantes judíos de Rusia) no lo hacían viable. Renunció. Ello marcó su trayectoria posterior. Formuló la teoría del Big Bang en su tesis doctoral y pronosticó una radiación residual en el espacio exterior fija en torno a los 5 grados Kelvin. Veinte años después dos radioastrónomos descubrieron esa radiación fijaron una temperatura de 3,5 grados Kelvin. Ellos recibieron el premio Nobel y Alpher estuvo mirando. El reconocimiento lo obtuvo a posteriori, pero no las recompensas.

En los entornos académicos también se produce un nexo entre la evaluación del personal y las recompensas. En las revistas científicas los artículos se publican tras obtener el visto bueno de, al menos, dos lectores del comité editorial o de redacción. El reconocimiento y prestigio del autor se incrementa en función del número de artículos publicados. Tal autor se convierte en lector que, a su vez, evalúa los trabajos de autores lo cual se convierte en una recompensa atractiva, ya que incrementa su influencia en el

área en que se ha especializado y donde pasa a ser una figura relevante en el proceso de toma de decisiones respecto a lo que merece o no merece la pena. Forma parte de la minoría que otorga reconocimientos y, recompensas o penalizaciones (Fernández, 1988).

La misma cuestión, *"¿qué busca y espera el personal al participar e implicarse en programa de evaluación?*" admite una tercera respuesta: lo hace porque no le queda más remedio. En realidad lo que siente es fobia a las evaluaciones. Esta es una de las barreras que afrontan los psicólogos del personal cuando tienen que convencer a los interlocutores laborales sobre la pertinencia de los diagnósticos y dictámenes realizados. Es un sentimiento de rechazo razonable que aflora con el intercambio de tarjetas de visita, el comienzo de las pruebas o la entrega del informe final.

El personal se muestra reticente a algunos de los planteamientos que subyacen tras los enfoques psicológicos que son moneda corriente en los entornos laborales (Herriot, 1984):

- Las características individuales se pueden inferir a partir de la observación o a través de la realización de unas pruebas determinadas;

- Tales características se pueden evaluar de modo relativamente independiente de suerte que con las facetas identificadas se traza un perfil personal y profesional integrado

- Las decisiones que afectan al personal pueden sustentarse en tales características que son relativamente estables y consistentes a lo largo y ancho de los puestos de trabajo y las trayectorias profesionales.

- Los cometidos y funciones de los puestos de trabajo son relativamente estables y pueden ser concretados en un perfil para el cual puede identificarse al candidato más idóneo.

La tónica dominante es la fobia a las evaluaciones entre el personal que sabe ha de ser evaluado en un momento dado a través de enfoques métricos centrados en unos predictores (cuyo soporte entiende confusamente) y en unos criterios (que suelen ser unos estándares muy volátiles en los puestos). Echan en falta las interacciones que dicho personal observa en su medio de trabajo. Por ejemplo, hay jefes que dan amplio margen de iniciativa a sus empleados en la consecución de los objetivos del puesto y de la unidad productiva y hay otros jefes que fundamentalmente destacan y aprecian que se cumplan las normas y estándares de funcionamiento que figuran en los reglamentos. Captan que este tipo de interacciones brillan por su ausencia en las evaluaciones, por lo que piden cierta congruencia entre lo que se mide y lo que funciona como estandar en el día a día contextualizado (Schneider, 1978). Lo consideran un punto débil en el procedimiento a seguir y en quien vaya a asumir el papel de evaluador del personal.

Un ejemplo paradigmático se ha producido en la Universidad Complutense durante la década de 1990 y en las pocas universidades españolas que han puesto en marcha un sistema reglado de evaluación del personal. Buena parte de los docentes evaluados se han mostrado renuentes ante el Rectorado cada vez que se ha optado por un procedimiento concreto (Angulo Castro, 1995; Mateo y Fernández, 1992). Los

argumentos críticos fueron numerosos, tanto de contenido como de procedimiento, nutridas además por las búsquedas bibliográficas. Las evaluaciones se han suspendido y los resultados de evaluaciones pasadas pasaron a ser meramente informativas para quien quisiera recoger el oportuno impreso (Guillén, Blasco y Calleja, 1998; Villegas Ramos y Pablos Pons, 1994).

Quien recibe la encomienda de evaluar al personal espera ciertas cotas de cooperación por parte del personal evaluado, sobre todo colaborando en la realización de los ejercicios o pruebas previstas. Quien va a ser evaluado tiene en su mano cooperar o mentir, engañar, fingir, falsificar, falsear, camelar, despistar que están mal vistos en la vida cotidiana, pero no así en un proceso de evaluación que viene impuesto por la dirección. Tales verbos pasan a representar actuaciones comprensibles (Basoredo Ledo, 1992).

Quien asume el papel de evaluador tiene claro que una buena parte del tiempo de que disponga y de las estrategias y procedimientos que ponga en marcha han de estar centrados en solventar pegas y esquivar trampas y argucias. Miradas esquivas le abren paso durante la faena (Millán Ventura, 1978). Se habla entonces de distorsión motivada, asunto que ya ha sido abordado anteriormente en esta memoria.

Existe otra expresión "dorar la píldora" que suele estar en la mente y, a veces también en los labios, de quien pone en marcha un sistema de evaluación del personal en una entidad determinada. Antes del informe final se redactan una serie de borradores previos cuando se tiene claro que el contenido puede traer consigo perjuicios[32]. Esta expresión, a su vez, da cuenta y razón de las turbulencias que, a menudo, afloran cuando se hacen oficiales los dictámenes de la evaluación del personal. El puesto de evaluador del personal tiene un asiento con espada de Damocles y por los pasillos ha de descollar en el difícil arte de danzar sobre un volcán.

1.5. La formación del personal desde la óptica de una psicología del personal

La razón de ser de los programas de formación en el mundo laboral tiene que ver con el cambio y el perfeccionamiento. Son dos ópticas que se complementan, ya que ambas

- comparten la idea de un antes y un después;
- señalan la presencia de algo que induce consecuencias;
- sustentan una visión proactiva en la cadena de acontecimientos y logros previstos.

[32] Al inicio del Segundo acto, dice Celestina: "quiero en mi casa bien pensar con reposo lo que he de decir y con mucha cautela proveer con qué oro doraré la píldora, ... en qué matiz de bondad embestiré mi mensaje...que me entienda y no me entienda, que quiera enojarse y no pueda".

Ambas ópticas conectan con la conveniencia de efectuar un análisis y un seguimiento de las diferencias constatadas entre la situación A y B. Cuando se comparan los datos antes y después de haber participado en un programa de formación concreto se saca partido de la técnica diferencial R propuesta por Cattell (1988) en su matriz de relaciones básicas entre datos (BDRM). La *técnica R* permite detectar los cambios de índole incremental entre individuos que han trabajado en el mismo programa. A las puntuaciones en la situación B (posterior) se restan las de la situación A (precedente), se añade una constante para evitar los valores negativos y se procede a analizar los datos recurriendo a procedimiento multivariados. De esta manera se acotan las diferencias interindividuales que están vinculadas a la existencia de programas de formación o se traza la curva de aprendizaje si se cuenta con datos recopilados sesión a sesión entre los formandos. Cuando se comprueban los cambios que se producen en una persona determinada como secuela de un programa de formación se está recurriendo a la *técnica P,* específica de los diseños centrados en el análisis de las diferencias intraindividuales.

Ahora bien, la necesidad de cambio y de perfeccionamiento en el entorno laboral es, a su vez, una secuela de las transformaciones que tienen lugar en los puestos de trabajo, en la manera de organizar el trabajo, en las demandas de productos y servicios, en la titularidad y en los objetivos perseguidos por las entidades productivas (Thayer, 1997). A título de ejemplo merece la pena sopesar los cambios en los puestos de trabajo y su incidencia en la puesta en marcha de programas de formación.

- Los puestos de trabajo suelen ganar en complejidad y sofisticación en los países desarrollados y ello suele traer consigo una mayor exigencia en el funcionamiento cognitivo de los trabajadores. Por ejemplo, los coches de última generación no pueden ser reparados en el taller por un mecánico que no sepa interpretar la información que suministra el ordenador de abordo que a su vez se conecta con un terminal situado en el taller. En puestos donde se ha introducido o recalcado la labor de equipo no basta con saber cómo se lleva a cabo la tarea encomendada, sino también cómo mejorar las interacciones y la coordinación con los restantes miembros del equipo. En el ejemplo del taller cambian las habilidades cognitivas sobre las que se hace hincapié en los programas de formación y en el ejemplo del trabajo en equipo se añaden las habilidades de comunicación e interacción social (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas y Volpe, 1995).

- Se han incrementado los puestos de trabajo en el sector servicios, eliminando unos e incrementado otros. Por ejemplo, se procura brindar un mejor trato en la atención al cliente. Ya no basta con seleccionar personas con buenas habilidades sociales; es preciso entrenarlas en el manejo de la entrevista telefónica, la entrevista telemática, la entrevista cara a cara, las pautas de comunicación vía correo electrónico. Ello conlleva programas de entrenamiento de nuevo cuño ya que el comportamiento no verbal en las entrevistas cara a cara queda reducido a la mínima expresión en las nuevas modalidades de entrevista. Ello requiere que los psicólogos indaguen los nuevos patrones de comunicación para fijar cuales son los contenidos que

pueden incorporarse[33].

- Muchos contratos y puestos de trabajos suelen tener fecha de caducidad por lo que el personal se incorpora a los mismos temporalmente. Ello entraña programas de formación subsidiados con dinero público para que el personal capacitado se incorpore a unos puestos determinados. Una secuela es que tales trabajadores pasarán de puesto a puesto en función del entrenamiento recibido de suerte que sus perfiles profesionales estarán mucho más abiertos que los que se encontraban con personal trabajando en empresas con empleo estable (Prieto, 1989).

1.5.1. De profesión, formador de personal

A la hora de hablar de la educación de adultos y la formación del personal existe un término, Andragogía, que puso en circulación en 1833 en Alemania un maestro, Alexander Knapp, sustituyendo el vocabloo griego παιδος (niños) por ανηρ,ανδρος (persona adulta). Este término se ha utilizado y se ha abierto paso, paulatinamente, en USA, Holanda, Inglaterra, Yugoslavia como expresión con señas de identidad propias: el andragogo/a es el profesional especializado en la educación de adultos. En español existen tres libros con la denominación Andragogía en portada, los tres en Iberoamérica. El más antiguo fue publicado en Caracas (Adams, 1970), el segundo, en Buenos Aires (Ludojoski, 1986) y el más reciente en la República Dominicana (Adams, Diaz y Díaz, 1997) que es una revisión actualizada del primero. En España, sin embargo, la expresión "andragogo" no ha cuajado. Otro tanto cabe decir en la psicología de personal, donde sigue prefiriéndose la expresión formador del personal.

Tanto Münsterberg (1911) como Claparède (1927) al abordar los nexos entre psicología y docencia abordaron la figura del maestro sin prestar atención a las diferencias individuales ni a los procesos de selección. En sus comentarios aludían a una figura prototípica del docente que tiene un puesto de trabajo por propia elección o por designación. En los años transcurridos desde la publicación de ambos libros en su versión original la investigación psicológica ya había iniciado el estudio del docente en el contexto de una psicología del personal. Por ejemplo, la primera psicóloga que estudió la personalidad del docente eficaz, combinando encuestas y entrevistas, fue Voigtlander (1917) quien identificó 10 habilidades que se sustentaban en el carácter, en la voluntad y en el manejo de los sentimientos. Buena parte de estas habilidades podían mejorarse a través de programas de entrenamiento. Wagner (1921), en Alemania, fue el primero en diseñar un examen psicotécnico para la selección de formadores de personal estructurado en tres ejercicios: prueba de enseñanza, cuestionario y dictamen personal sobre el desempeño del aspirante. Un año después Lurija, en Rusia, puso en marcha un examen psicotécnico estructurado en cuatro ejercicios según reseña Baumgarten (1947, p. 589-590): a) adaptar un primer documento a la cultura e intereses

[33] El autor de esta memoria desarrolla este tipo de ejercicios en la práctica número 2 que realizan sus alumnos en la asignatura que imparte, formación de personal, cuyo contenido está disponible online en http://forteza.sis.ucm.es/apto/alum9900/

del alumnado; b) simplificar las frases complicadas que aparecen en un segundo documento adecuándolas a la audiencia; c) construir un argumento o un relato adaptado a la audiencia utilizando un juego de viñetas; d) partiendo de una ilustración o un grabado relevante, construir un guión y un plan de acción para una hora de clase, evaluándose la rapidez y la facilidad de ejecución de lo propuesto. Fue, pues, un examen psicotécnico centrado en el desarrollo de pruebas situacionales. Una de las primeras publicaciones de R.B. Cattell (1931) se centró igualmente en evaluar las habilidades que facilitaban la actividad docente.

Son varios los estudios que han intentado desentrañar los motivos por los cuales unas determinadas personas optan por dedicarse a la formación de personal y estos son los hallazgos más reiterados: tradición familiar (la más frecuente), vocación y gusto personal, admiración hacia un antiguo maestro, consejo recibido en orientación vocacional, consecuencia del gusto por la lectura, oferta en el momento oportuno, nombramiento en un momento dado (Stern, 1963). Hasta la década de 1960 prevalecieron, pues, motivos de indole autodidacta. A partir de 1964 en la Universidad George Washington y de 1990 en la Universidad Complutense comenzó a impartirse una asignatura monográfica dedicada a la formación del personal con un profesor universitario dedicado monográficamente a abordar y desarrollar sus contenidos. Hasta esa fecha tales contenidos se abordaban parcialmente en asignatura de la especialidad de psicología industrial, psicología del personal, psicología del trabajo en el continente americano y europeo.

1.5.1.1. Los roles del formador de personal

A la hora de acotar cuales es la gama de competencias e incumbencias propias del formador de personal es conveniente recurrir al concepto de rol. Al hablar de rol se alude, precisamente, al conjunto de funciones y cometidos que el experto en formación asume para salir al paso de las expectativas y demandas del entorno profesional en el cual se desenvuelve. Cada rol conlleva unas pautas comportamentales y unas actitudes que son peculiares de la situación laboral que tienen que afrontar con éxito el experto en formación. Cada rol es de índole funcional. A lo largo de su trayectoria profesional, el formador de personal asume uno o varios de los siguientes roles (Prieto, 1994)

- ***Diseñador***, cuando se ocupa de concebir y generar experiencias de aprendizaje,
- ***Docente***, cuando se ocupa de impartir cursos,
- ***Evaluador***, cuando se ocupa de aquilitar el funcionamiento y logros de los programas
- ***Consultor***, cuando se ocupa de asesorar y prescribir qué programas son los pertinentes,
- ***Director***, cuando se ocupa de dirigir y gestionar la actividad del departamento.

A lo largo de su trayectoria profesional, el experto en formación tiene que demostrar su competencia en el desempeño de cada uno de los roles citados. Si trabaja en una pequeña empresa o consultora, ha de habituarse a compaginar uno y otro de modo coyuntural. Si trabaja en una gran empresa, cada uno de ellos es un hito o una etapa de asentamiento y consolidación de su status dentro de la organización. Los cinco roles configuran hitos en el ciclo vital del formador de personal.

Diseñador

Al diseñar un programa el formador pone en marcha un modelo docente centrado en la consecución de unos determinados objetivos que tienen que ver con la eficacia en el puesto de trabajo así como con el desarrollo profesional y personal de los asistentes[34]. El modelo funciona si el formador consigue que las deficiencias y carencias detectadas en el personal dejen de existir una vez concluido el curso. Es decir, el formador, a través del modelo docente, selecciona e integra aquellos contenidos que facilitan la consecución de los objetivos fijados para el programa y, además, prepara el modo de verificar si el personal ha aprendido lo que *tienen que aprender* y si lo utiliza de la forma prevista en el puesto de trabajo actual. Para ello no solo contrasta los datos pertinentes antes y después de ponerse en marcha el programa, sino que también verifica si dicha variación es achacable al programa impartido o a otros factores que están en el entorno laboral. Comprueba, así, la idoneidad del programa diseñado e impartido (Gropper y Ross, 1987; Silber y Stelnicki, 1987).

Al diseñar, el formador cuenta con dos opciones a la hora de conjugar en un programa los conocimientos, habilidades y actitudes que están implicadas en la consecución de unas determinadas cotas de rendimiento eficiente: (1) fijar un estándar mínimo (u óptimo) aceptable, (2) dar entrada a las diferencias individuales. En el primer caso, por ejemplo, se fija en primer lugar un número máximo de errores en lo que tienen que haber aprendido. Si el puesto de trabajo cuenta con estándares de ejecución, entonces se asumen como pertinentes. Si no hay estándares se negocian o acuerdan según los esquemas habituales de control de calidad que estén vigentes en la entidad. En el segundo caso, por ejemplo, el grado de aprendizaje alcanzado se detecta en razón inversa al número de errores cometido en la realización de un ejercicio. Se ordena al alumnado en función del número de aciertos. Ello da entrada a las distintas modalidades de actuación desde una óptica psicométrica. Asimismo, el programa explicita qué rol debe asumir el alumnado y qué rol debe asumir el docente mientras se lleva a cabo el programa de entrenamiento, capacitación o desarrollo. Dando respuesta a estas dos cuestiones, se define cual es el método didáctico más apropiado (Molenda, Pershing y Reigeluth, 1996). En resumidas cuentas, al diseñar experiencias de aprendizaje mediante un modelo, basado en una réplica a pequeña escala, se integran en el mismo los siguientes ingredientes (Clark, 1989; Stoneall, 1991):

- **Información** relativa a los cometidos del puesto: qué conceptos,

[34] Tales modelos docentes reciben también denominaciones como programa, programación así como diseño curricular en determinadas circunstancias y entornos.

hechos, procedimientos, procesos y principios han de conocerse y manejarse regularmente para hacer frente a las exigencias y retos del puesto. Esta información se decanta y perfila a través del análisis de tareas.

- **Resultados laborales** y estándares de calidad que se exigen en el puesto cuando se trabaja de modo correcto. En algunos casos los fija la dirección, en muchos casos los pactan la dirección y los sindicatos. En ocasiones hay que establecerlos empíricamente realizando un estudio de campo. Determinan las cotas de exigencia que deben alcanzarse a través del aprendizaje.

- **Métodos docentes** o técnicas didácticas a través de las cuales se transmitirá la información y se alcanzarán los resultados y estándares que se precisan para una ejecución correcta en el puesto. El tipo de método docente elegido define un tipo de interacción específica entre el alumnado y el material así como entre el alumnado y el profesorado. La elección del método está supeditada a los logros que se quieren conseguir.

- **Medios** e instrumentos que sustentan el funcionamiento idóneo de los métodos y técnicas didácticas utilizadas. Por ejemplo, el aula, el proyector de transparencias, el ordenador, la red. En una palabra, el conjunto de equipamientos que tienen que estar presentes, funcionando, para que la actividad prevista se realice de la forma prevista.

Sin embargo, Charlier (1989) verificó empíricamente que, al menos, una de cada dos personas que diseñaban programas de formación en informática, se basaban en teorías de índole personal sobre como funcionaba el aprendizaje de cara a la transmisión de la información y la consecución de resultados relevantes en el medio laboral. Además, en sus decisiones de índole didáctica, recurrían habitualmente a los mismos esquemas y rutinas, que repetían de modo reiterado a lo largo del material diseñado así como a una variedad muy reducida de métodos y medios didácticos.

Docente

Cuando alguien se presenta como experto en formación, suele pensarse que es una persona que se dedica a impartir cursos. Es un estereotipo muy consolidado. En realidad, se está aludiendo al rol de docente. La persona que se encargar de impartir los contenidos del programa diseñado y de alcanzar las cotas de aprendizaje previstas está actuando en el papel de docente (Broadwell, 1987).

Se enuncian a continuación siete facetas que acometen de modo regular los expertos en formación cuando asumen el rol de docentes. Para este esquema se han tenido en cuenta las revisiones efectuadas por House (1996), Porter y Brophy, (1988), Puentes (1994), Stephens (1966, 1967), Weiner et alii, (1972).

- *Dominio de los contenidos y objetivos*, de suerte que

- exponga con claridad cuales son los objetivos y metas que apremian,
- domine los contenidos que debe impartir de modo convincente, teniendo acceso a materiales de consultas o entrevistando a personas con experiencia en los contenidos que se van a impartir,
- muestre una gran pericia en la utilización de los métodos y estrategias pertinentes,
- transmita a los asistentes qué se espera de ellos y porqué deben empeñarse en ello.

- *Dominio de los materiales y medios,*
  - estudiando y re-elaborando el guión de cada sesión para que pueda presentar el contenido con soltura y claridad,
  - prestando especial atención a los ejercicios prácticos que deberá desarrollar con el alumnado, de suerte que discurran con naturalidad,
  - adaptando los contenidos y ejercicios a las necesidades y metas que predominan entre los asistentes,
  - saliendo al paso de los equívocos y malentendidos que puedan surgir durante la exposición y la realización de los ejercicios prácticos,
  - ensayando por su cuenta con cada uno de los equipos y medios docentes que tendrá que utilizar, prestando especial atención a los fallos y averías más corrientes,
  - conociendo las prestaciones de la sala que va a utilizar.

- *Interacción con los asistentes,* lo cual requiere que
  - saque partido de las estrategias que permiten romper el hielo desde un principio,
  - consiga familiarizarse con el alumnado, reconociéndolos, en lo posible, por su nombre,
  - tenga presente los grandes rasgos de la trayectoria profesional de cada uno de ellos,
  - sea elocuente, concreto y persuasivo al exponer los temas y argumentos del programa,
  - conozca al detalle cada uno de los ejercicios que van a realizarse,
  - sepa escuchar los planteamientos y argumentos que pongan en circulación los asistentes,

- capten si los asistentes están escuchando realmente sus planteamientos y argumentos,
- utilice pautas de realimentación idóneas para estimular el aprendizaje,
- logre adelantarse a los conflictos encubiertos que deterioran el clima de intercambio y estudio,
- logre motivar y mantener el interés de los asistentes a lo largo de las sesiones.

- *Capacidad integradora* procurando
  - reconocer la existencia de un problema y de la necesidad de hallarle una solución,
  - captar la naturaleza y trasfondo de los problemas,
  - seleccionar una o más formas de organizar y transmitir la información,
  - controlar las pautas que son pertinentes en la ejecución de las tareas,
  - conocer los resultados que se derivan de la propia actuación,
  - seleccionar estrategias específicas que permitan ejecutar tareas complejas,
  - seleccionar una estrategia genérica para combinar con éxito estrategias específicas,
  - captar los propósitos encubiertos que se persiguen al poner en marcha un sistema de recompensas, incentivos, refuerzos,
  - utilizar los recursos disponibles para prestar atención, llamar la atención o captar la atención.

- *Sensibilidad ante las emociones y motivaciones,* dada la frecuencia con que aparecen, de modo expreso o encubierto,
  - una amplia gama de emociones y estados de ánimo,
  - sentimientos positivos y negativos,
  - atribuciones afectivas causales,
  - transiciones de la motivación al desánimo,
  - trastornos psicosomáticos y comportamentales,

- climas de cooperación y competición.

- *Sentimiento de competencia profesional,* sustentado a menudo sobre atribuciones respecto a la propia valía

  - de índole personal y estables (como inteligencia, determinados rasgos aptitudinales y de personalidad, actitudes, dedicación),

  - de índole circunstancial y estable (como tareas encomendadas, interacciones con otros formadores, con jefes propios y del personal que asiste a los cursos, acuerdos en convenios),

  - de índole personal y transitorias (como estados de ánimo, trastornos o enfermedades personales),

  - de índole circunstancialmente transitoria (como la suerte, el tiempo, cambios en normativas, turbulencias políticas o sindicales, presiones).

- *Responsabilidades administrativas* que deben afrontarse y resolverse frecuentemente como,

  - control de lo que ocurre en el aula,

  - ejecución de la programación prevista,

  - redacción de informes finales,

  - pericia al tener que habérselas con situaciones de emergencia.

Como botón de muestra del papel de las investigaciones diferenciales en el estudio psicológico de las secuelas del comportamiento del docente con el alumnado puede reseñarse a través de un estudio clásico que abordó la incidencia del efecto pigmalión. Denominado así por Rosenthal y Jacobson (1980), alude a la influencia que las expectativas y percepciones de los docentes pueden ejercer sobre el desempeño posterior del alumnado en el aula. Los vaticinios y augurios de los docentes sobre sus alumnos tienden a cumplirse. Se ha comprobado igualmente su vigencia respecto a los vaticinios que se emiten respecto al rendimiento de los empleados más y menos capaces (Eden, 1990). Soldados que asistían a un programa de entrenamiento militar fueron catalogados al azar en una de las siguientes categorías: alta, media y baja capacidad de mando. El grupo de soldados constituido por "personas de alta capacidad de mando" dejaron muy atrás a los soldados de los otros dos grupos en mediciones objetivas de su capacidad de mando realizadas al concluir el programa de entrenamiento (Eden y Shani, 1982).

Un ejemplo similar es el estudio llevado a cabo por King (1971). En un programa de capacitación con minusválidos, el instructor recibió una lista de los participantes en la cual se indicaba qué empleados podían dar mucho de sí y cuales podrían hacer muy poco progresos. En realidad, los nombres de los asistentes se habían distribuido al azar en ambas categorías. Los candidatos catalogados "con mucho

potencial" necesitaron mucho menos tiempo para concluir el programa de capacitación, obteniendo puntuaciones muy altas en pruebas que medían objetivamente el grado de ejecución alcanzado en las tareas que tenían que aprender. Estas personas obtuvieron asimismo calificaciones muy altas respecto a su rendimiento emitidas posteriormente por jefes y compañeros a quienes se había hecho llegar el mismo comentario vía rumor.

Evaluador

En términos funcionales, la evaluación de la formación consiste en asignar un determinado grado de valía al personal o a un programa en función de los datos y pruebas recopiladas sistemáticamente e interpretadas coherentemente para adoptar las decisiones oportunas respecto a las líneas de acción a seguir (Brinkerhoff, 1987). Se trata, pues, de un concepto complejo que exige una interpretación y una toma de decisiones contextualizada de la valía del personal o de los programas.

Se enuncian a continuación cuatro facetas que acometen de modo regular los expertos en formación cuando asumen el rol de evaluadores (Díaz Ramiro, 1999; Kirkpatrick, 1996; Phillips, 1996; Smith, 1987; Tenopyr, 1996).

- *Evaluación de la valía institucional*. Básicamente se trata de aquilatar qué aporta la institución al buen fin de los programas de formación. Ello requiere analizar los perfiles profesionales del personal que interviene en el programa a la luz de los objetivos perseguidos y las necesidades detectadas. El psicólogo estudia, pues, el desempeño de los formadores y los formandos en el contexto de la programación diseñada. Analiza también la calidad de instalaciones y equipamientos para la consecución de los objetivos previstos, sopesando la relación inversión-rendimientos previsibles así cómo las relaciones entre tiempo y logros durante el trabajo.

- *Evaluación de la valía de la programación*, lo cual requiere contrastar medios y fines, ya que los programas de formación difieren entre sí

    - utilizando una amplia variedad de métodos y técnicas docentes,

    - ordenando los contenidos en secuencias diferenciadas,

    - planteando distintos calendarios y horarios de dedicación y estudio,

    - mostrando una amplia dispersión en los costes directos e indirectos,

    - demandando distintos grados de implicación y actividad entre el alumnado,

    - poniendo de relieve puntos fuertes y débiles diferenciados,

    - alcanzando distintas cotas de aprendizaje a unos plazos dados,

    - exigiendo la utilización de medios, equipos e instalaciones más o menos sofisticados,

- sustentando tasas de eficacia notablemente diferentes en aplicaciones anteriores.

- *Evaluación de la valía de los logros* alcanzados con la finalización del curso. Ello conlleva evaluar las reacciones del personal, (normalmente a través de encuestas, entrevistas o grupos de discusión) o a través de ejercicios que ponen a prueba lo aprendido (en una palabra, exámenes). En ambos casos los psicólogos del personal suelen echar mano de las aportaciones de la psicometría para aquilatar la validez y la fiabilidad de las pruebas que contestan docentes y alumnado.

- *Evaluación de la valía del impacto* sopesando la aportación de la formación a la consecución de resultados duros (especificados en términos de contribución a la producción, al uso del tiempo, al control de costes y la mejora de la calidad) y de resultados blandos (identificados a través de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas o asumidas, el grado de satisfacción y bienestar, las trayectorias profesionales del personal formado, los hábitos laborales, la iniciativa y el clima laboral).

Como botón de la utilización de los enfoques diferenciales en el análisis de la valía de la programación diseñada, se glosan brevemente dos estudios, el primero de ellos un clásico.

Fleishman y Hempel (1955) introdujeron en un programa de entrenamiento para pilotos, un diseño que permitiera interpretar qué nexos existían entre el aprendizaje de una tarea compleja y determinadas habilidades. Querían determinar si las explicaciones verbales y las ilustraciones de tipo espacial que se utilizaban facilitaban el aprendizaje correcto de dicha tarea en cada uno de los ensayos previstos o sólo en algunos de ellos. Querían asimismo determinar cual era el papel que jugaban las habilidades de tipo motor en cada uno de los ensayos. La tarea consistía en responder, lo más rápidamente posible, a una gama de señales luminosas. Las personas tenían que pulsar determinados conmutadores según la combinación concreta de luces de colores que se encendieran. Los sujetos tenían que aprender a ejecutar correctamente dicha tarea a través de una serie de ensayos programados. Utilizaron como criterio el grado de precisión que alcanzaban, de ensayo en ensayo, 300 pilotos en período de entrenamiento. Se sirvieron de una técnica estadística, el análisis factorial, para identificar claramente las habilidades; se sirvieron de unos indicadores estadísticos (las saturaciones factoriales) para comprobar los nexos entre las habilidades y las mejoras en el desempeño de la tarea que estaban aprendido los pilotos. La figura 2 pone de relieve que las habilidades de tipo verbal y espacial tenían un gran peso en los primeros ensayos y paulatinamente su importancia decrecía. Asimismo, habilidades de tipo motor como tiempos de reacción y tasa de movimiento tenían muy poca importancia en los primeros ensayos, pero adquirían una importancia creciente a medida que tenían lugar los ensayos[35].

[35] En la UCM se han revisado recientemente los enfoques metodológicos que permitan estudiar el tiempo como variable psicológica interviniente en el desempeño (Rodríguez González, 1999) y en el aprendizaje (Sánchez López y Rodríguez González, 1999).

Este diseño destacó que la comprensión de las explicaciones e ilustraciones adquirían gran importancia en los ensayos iniciales, mientras que las habilidades de tipo motor tenían gran importancia en la consolidación del aprendizaje. Comprobaron, asimismo, que cada una de las tareas complejas que tenían que aprender los pilotos tenían un peso específico propio, que no estaba relacionado con un factor cognitivo de índole general.

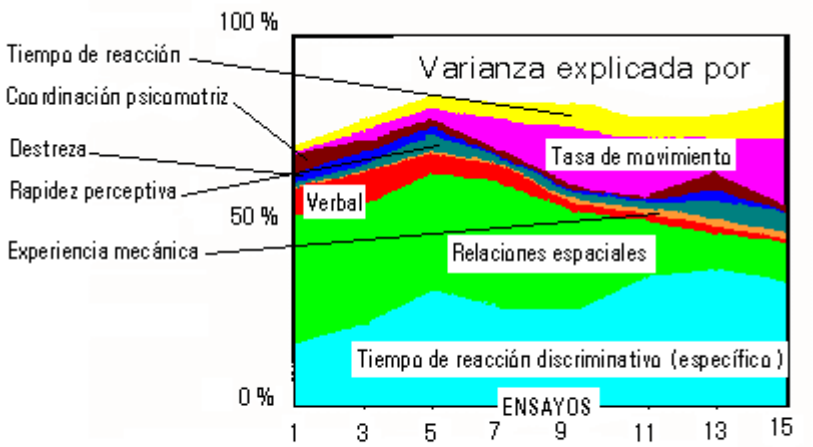


Figura 2: Porcentaje de varianza explicada por las saturaciones en el factor por etapas en tareas discriminativas de tiempo de reacción. Fuente, Fleishman y Hempel, 1955

Para verificar si el uso de las transparencias en el aula beneficia a todos los estudiantes por igual o más bien a un determinado tipo de estudiantes, Boswell (1990) diseñó dos experiencias de aprendizaje con y sin transparencias. Pudo comprobar que las transparencias resultan especialmente beneficiosas para quienes obtienen puntuaciones muy bajas en los exámenes, para quienes no tienen hábito de estudio y para quienes no han aprendido a escuchar. Transparencias bien elaboradas presentan el material estructurado, lo cual sirve de gran ayuda a los estudiantes que habitualmente tienen dificultades en estructurar sus materiales. Los estudiantes brillantes logran estructurar con éxito sus propias notas.

Consultor

El rol de consultor de formación se inicia al constatarse una situación insatisfactoria que se susceptible de mejora a través de los programas de formación, se afianza recomendando programas y contenidos adecuados que resultan apropiados y concluye se producen los cambios y se constata que la formación impartida ha contribuido a mejorar y cambiar la situación problemática inicial (Gendelman, 1995; Kubr, 1980; Parry, 1996). Es decir, el psicólogo del personal se desensuelve dentro del marco de referencia del diagnostico y del tratamiento psicológico en la consultoría de procesos (Schein, 1973). En los entornos laborales esta actividad se desglosa en cinco etapas.

- *Toma de contacto*, que permite
    - recopilar información sobre el cliente y sobre los programas de formación que ya están disponibles;
    - cuidar aspectos logísticos que aseguren que la primera sesión se produce en las circunstancias más favorables para ambos interlocutores;
    - elaborar un guión de las cuestiones a abordar, de las preguntas a plantear, de la información que se va a entregar;
    - decidir qué personas son los interlocutores idóneos para asegurarse una toma de contacto persuasiva y convincente.
- *Diagnóstico* que permite acotar el problema inicial y proponer medidas correctoras que se concreta en un proyecto de intervención que suele incluir los siguientes aspectos:
    - compendio de los aspectosclaves que han aflorado durante la toma de contacto y el diagnóstico,
    - objetivos que han de conseguirse y resultados que han de alcanzarse al concluir el proyecto de intervención,
    - carencias que pueden resolverse mediante la formación y aspectos que requieren otro tipo de planteamientos,
    - contenido de los programas así como métodos y medios docentes que se van a utilizar,
    - recursos del propio cliente que se van a utilizar y recursos que se van a poner a disposición del cliente,
    - calendario de trabajo que incluye el período de diseño, docencia, evaluación,
    - personal que va a intervenir en la implantación del programa, suministrando información sobre su perfil profesional,
    - tipo de informes parciales o finales que permitirán sopesar el grado de consecución de los objetivos y resultados buscados,
    - grado de implicación del consultor mientras se desarrolla el proyecto,
    - presupuesto económico y calendario de pagos.
- *Vinculación*: Cuando el proyecto ha sido aprobado, el consultor se implica en el seguimiento de su evolución. El proyecto es un intangible que se convierte en un producto tangible a través de la aportación de diseñadores y

docentes. El proyecto, en su globalidad, sigue estando bajo la incumbencia del consultor. Por tanto, el consultor es el nexo de vinculación entre el proyecto y el cliente, por lo que debe mantenerse asequible para evacuar consultas, resolver objeciones, salir al paso de reticencias, afrontar pegas, asegurar las tasas de calidad concertadas. Se crea así un cierto grado de dependencia entre el cliente y el consultor. Suele nombrarse a una persona o a un comité interno que actúen como interlocutor estable del consultor. Tales interlocutores brindan realimentación al consultor, son su canal de comunicación con la entidad, crean un entorno de connivencia que avivan la credibilidad del consultor. La vinculación se ahonda así a través de las relaciones interpersonales que se entretienen con asiduidad.

- *Desvinculación*: Concluido el programa, el consultor entrega el informe final, normalmente a los interlocutores con los que ha interactuado regularmente. Al desvincularse, el consultor transfiere a tales interlocutores la competencia y responsabilidad sobre el control y supervisión interna de los resultados del programa.

- *Cierre*: El consultor lleva a cabo una entrevista de cierre en la que brinda garantías respecto a la confidencialidad de la información que ha aflorado a través del programa de formación impartido. Deja abierta la puerta para futuros contactos.

Director

Entran aquí las funciones de director y gestor de la formación. Es decir, el manager, la persona encargada de fijar políticas de formación así como el orden de prioridad en las acciones planificadas y aprobadas. Tiene a su cargo sintonizar el funcionamiento del departamento con el de la entidad que demanda o contrata sus servicios. Asimismo, con su equipo, estudia los cambios que se precisan para mantenerse al día en un entorno tan competitivo como cambiante. Si además logra mostrar el valor añadido que traen consigo los programas de formación eficientes sitúa la aportación formativa en el mismo marco de exigencia de otros departamentos con los que tiene que compartir recursos escasos (Pittam, 1987; Wiggenhorn, 1996).

Siguiendo el esquema propuesto por Mintzberg (1983), la amplica gama de funciones y cometidos que desarrolla un director de formación pueden agruparse en tres grandes categorías:

- *funciones que fomentan las relaciones interpersonales*, es decir, ejercer como
  - cabeza visible en actos formales,
  - dirigente de su equipo de colaboradores,
  - enlace que mantiene contactos formales dentro y fuera de la entidad;

- *funciones que permiten sacar partido de la información*, es decir, ejercer como
  - monitor de sus colaboradores y de los proyectos con los clientes,
  - diseminador de información y directrices,
  - portavoz descendente y ascendente;
- *funciones que optimizan la adopción de decisiones*, es decir, ejercer como
  - emprendedor que promueve mejoras y avances,
  - salvador en situaciones de emergencia,
  - intendente que administra y distribuye los recursos disponibles.

A manera de conclusión de este apartado se reseñan en la tabla 2 la gama de conocimientos, habilidades y actitudes que son pertinentes para el perfil profesional del formador de personal en función de los roles que se han comentado. Está basada

- en el estudio de campo que McLangan y McCullough (1983) realizó para la American Society for Training and Development (ASTD) durante el período 1981-1983,
- en el que llevó a cabo Howard (1993) para la Harvard Business School,
- en el que coordinó y compiló Kelly (1994) para la ASTD,
- y en el de Prieto (1994) con formadores de personal en España.

21 de los 37 elementos son comunes en los cuatro o más roles lo que pone de relieve su interconexión así como la complejidad de conocimientos, habilidades y actitudes que nutren los perfiles reseñados. Ello también facilita la transición coyuntural o estrategica de uno a otro rol. Se nutren así las trayectorias profesionales de los formadores (Bard, Bell, Stephen y Webster, 1987).

Tabla 2: Gama de conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan el quehacer en cada uno de los roles					
	Diseñador	Docente	Evaluador	Consultor	Director
Análisis de coste/beneficio			SI	SI	SI
Análisis de puestos			SI	SI	SI
Análisis del desempeño	SI	SI	SI	SI	SI
Aprendizaje de adultos	SI	SI	SI	SI	SI
Ayudas Audiovisuales	SI	SI			
Brindar realimentación	SI	SI	SI	SI	SI
Cambio organizacional	SI	SI	SI	SI	SI
Capacidad de síntesis	SI	SI	SI	SI	SI
Comunicación Escrita	SI		SI	SI	SI
Comunicación oral		SI	SI	SI	SI
Comunicación telemática	SI	SI	SI	SI	SI
Creación de equipos	SI	SI	SI	SI	SI
Cumplimiento de plazos	SI	SI	SI	SI	SI
Delegación de funciones					SI
Diseño de carreras		SI	SI	SI	SI
Dominio segunda lengua	SI			SI	SI
Eficiencia presupuestaria				SI	SI
Elaboración de informes		SI	SI	SI	SI
Elaboración de materiales	SI	SI			
Elaboración de objetivos	SI	SI	SI	SI	SI
Elaboración de pruebas	SI	SI	SI		
Espíritu y talante abierto		SI		SI	SI
Gestión administrativa	SI	SI	SI	SI	SI
Gestión bibliográfica	SI	SI	SI	SI	SI
Gestión recursos humanos			SI	SI	SI
Organización del trabajo	SI	SI	SI	SI	SI
Pensamiento crítico	SI		SI		
Pericia informática	SI	SI	SI	SI	SI
Pericia internet	SI	SI	SI	SI	SI
Pericia medios didáctico	SI	SI			
Pericia métodos didácticos	SI	SI			
Saber escuchar		SI	SI	SI	SI
Talante optimista		SI		SI	SI
Trabajo en grupo	SI	SI	SI	SI	SI
Versatilidad intelectual	SI	SI	SI	SI	SI
Versatilidad interpersonal		SI		SI	SI
Visión de futuro	SI	SI		SI	SI

1.5.1.2. Nexos entre estilos docentes y teorías del aprendizaje

Existe una corriente que ha establecido un nexo de unión entre los estilos de enseñanza de los docentes y los modelos psicológicos del aprendizaje que los

respaldan. Ello entraña que las preferencias profesionales a la hora de organizar el marco de actuación profesional mediatizan la aparición y mantenimiento de diferencias individuales en el estilo docente sustentado. “La enseñanza es un proceso que consiste en suministrarle a quien aprende aquello que, según una teoría del aprendizaje dada, resulta esencial (Gage, 1972, p. 19)”. Algunos ejemplos servirán de botón de muestra.

- Los docentes que se sirven de las recompensas como marco de referencia estratégico en la enseñanza siguen los pasos de Edward Lee Thorndike (1874-1949). Empezó estudiando el aprendizaje animal en el laboratorio y acabó estudiando el aprendizaje en el mundo de los adultos, prestando atención a la transferencia de lo aprendido al lugar de trabajo y al papel que en ello juegan las facultades y rasgos personales (Thorndike, 1928). Su enfoque destacaba la importancia de las recompensas como estrategia operativa en la enseñanza para conseguir las tasas de desempeño deseadas y para salir al paso de los errores que pueden y deben evitarse. El papel del formador radica en estructurar lo que acaece en el aula de tal manera que las recompensas guíen el desenvolvimiento en la dirección deseada. Espera que el formando muestre suficiente interés y concentración en los asuntos que se abordan en el aula pensando en las consecuencias. Un estudiante aprende aquello que saca en limpio de una conferencia, de un libro, de suerte que lo que queda después es lo que aportan y lo que compensan. Relega a un segundo plano cuanto tenga que ver con los estados internos del formando.

- Los docentes que situan el manejo instrumental de las contingencias y refuerzos como núcleo básico en su concepción de la enseñanza siguen los pasos de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Este autor resaltaba que el quid del éxito en la docencia consiste en hacer coincidir las contingencias de los refuerzos de suerte que se afiancen los lazos que existen entre un comportamiento conveniente y las consecuencias que son pertinentes. El papel del docente consiste en introducir la estimulación adecuada ante la que reaccione el alumnado dando la respuesta que resulta pertinente que, a su vez, será reforzada positiva o negativamente por el docente. Ello conlleva un estilo docente que requiere que el alumnado se muestre activo en sus reacciones, que reitera frecuentemente los contenidos abordados, que refuerza con agilidad las respuestas correctas introduciendo recompensas, que introduce ejemplos a través de los cuales el alumnado pueda efectuar las generalizaciones o discriminaciones que resulten pertinentes, que sale al paso de la frustración simplificando los contenidos más complejos o deslabazando motivaciones incompatibles (Skinner, 1982). Asimismo el docente utiliza los refuerzos para encauzar la conducta en la dirección deseada sin tener que recurrir a la coacción así como para marginar titubeos y equivocaciones, por tratarse de comportamientos no deseables. En los programas de formación del personal esta concepción dió lugar a la enseñanza programada, cuyo soporte inicial eran unas máquinas docentes y que en la actualidad se sustentan en equipo informáticos interconectado a través de redes telemáticas[36].

[36] La enseñanza programada en los entornos laborales tuvo una gran aceptación en España a

- Los docentes que hacen pivotar la enseñanza en la presentación de modelos con los que identificarse y a los que imitar siguen las propuestas desarrolladas en distintos momentos por Albert Bandura (1925-). Es otro modo de encauzar la enseñanza incitando al personal a imitar aquellos roles, actitudes, creencias y habilidades que se consideran pertinentes en el seno de las entidades productivas (Bandura, 1987). El formador suministra el modelo que el alumnado debe observar e imitar; la edad, el estatus, el prestigio, la categoría profesional son características que descollan en el modelo a imitar. Por ejemplo, el alumnado aprende a escuchar si constata que el formador escucha, imitándole en escuchas posteriores (efecto de modelaje). Si el modelo es de la misma generación se incrementan las probabilidades de que sea imitado eficientemente. El formador enseña al alumnado cuando conviene mostrar o inhibir las emociones que puede generar lo que se está escuchando (efecto inhibidor). El formador le muestra al alumnado a partir de qué momento y cómo conviene reaccionar mostrándose a favor o en contra de lo escuchado (efecto catalizador). Este estilo docente se ha utilizado para entrenar a los propios formadores en el manejo de habilidades sociales en el aula y a los ejecutivos en el manejo de habilidades directivas. Los programas de formación diseñados a partir de este enfoque docente suelen desglosarse en cinco fases: modelado, retención, ensayo, retroalimentación y transfer que, conjuntadas, han cosechados logros consiguiendo que las personas pasen a desenvolverse en la dirección deseada operando con guantes de terciopelo (Decker y Nathan, 1985).

- Los docentes que dan mucha importancia a los aspectos perceptivos en la presentación de contenidos en el aula, estructurando e ilustrando las presentaciones de tal modo que el alumnado se haga una idea cabal de los elementos integrados que están en juego siguen los pasos de la escuela de la Gestalt. El formador ayuda a los formandos a captar cuales son las relaciones implícitas y explícitas que dan cuenta y razón de lo que se estudia recurriendo a un amplio conjunto de explicaciones que se sustentan en medios gráficos y auditivos. En los desarrollos informaticos contemporáneos sacan un gran partido de as herramientas multimedia. Los docentes gestáltista prestan notable atención a la organización dinámica de las representaciones cognitivas en patrones o configuraciones de índole perceptiva, estructurados globalmente. Algunos de los principios de la gestalt, como el del orden, la pregnancia, la organización y la clausura, de índole perceptiva han sido utilizados en el diseño de programas de aprendizaje. Sobre todo por el énfasis prestado a la búsqueda de congruencia, de consistencia cognitiva y emocional, a la asimilación y al contraste, al agrupamiento perceptual (Fernández Trespalacios, 1975). El

---

partir de los años setenta. Se afianzó a medida que los ordenadores personales se fueron abriendo paso en las empresas y la enseñanza asistida por ordenador pasó a ser un estándar en los departamentos de formación. En Barcelona, Epise SA, ha sido la editorial que ha publicado más de un centenar de manuales de formación de personal basados en la tecnología de la enseñanza programada.

formando reorganiza sus percepciones de la realidad sacando partido de los contenidos presentados e ilustrados por el formador, quien los sitúa ante su atención incitándole a reorganizarlos dándoles coherencia.

- Los docentes que se perciben a si mismos como personas que facilitan el proceso de aprendizaje a través de una relación personal no directiva con el alumnado están coinciendo con los planteamientos de Carl Rogers (1902-1986) . Este autor sustentaba que el docente para funcionar de modo eficaz tiene que ser a) natural y auténtico, b)atento, sin ser posesivo, halagador, confiado, respetuoso y c) sensible y abierto, sensible y predispuesto a escuchar (Rogers, 1982, 100-130)". Es un estilo de enseñanza centrada en el "dejar hacer" y "dejar madurar" a través de los análisis de situaciones y cuestiones críticas. Son enfoques de índole no-directiva que subraya cómo el único aprendizaje que incide en el aprendizaje de modo efectivo es aquel que se genera a partir del que se descubre y consolida por cuenta propia. Tales contenidos no pueden ser transmitidos directamente de persona a persona por lo que el formando tiene la última palabra respecto a si quiere o no aprender, respecto a lo que quiere o no aprender, siendo él o ella misma. El formador se convierte en facilitador del aprendizaje, en animador del grupo, ayudando a los formandos a ser responsables y a funcionar con coherencia en el seno del grupo. El proceso de evaluación es conversado y acordado entre el facilitador y los formandos.

- Los docentes que recalcan que la enseñanza es un medio que potencia el aprendizaje activo, conseguiendo que el alumnado incorpore a sus esquemas la información presentada están convergiendo con los planteamientos de Jean Piaget (1896-1980). Los programas de formación se diseñan incorporando experiencias formativas directamente vinculadas al entorno real próximo sacando partido de tres invariantes funcionales, la organización de los esquemas, la adaptación a través de la asimilación o la acomodación, el equilibrio en torno al punto medio (Piaget, 1970) . Ello conlleva la manipulación física de los objetos, herramientas y procedimientos de trabajo así como la manipulación mental de los conceptos y principios que subyacen en el proceso productivo. Ello entraña asimismo aplicar lo aprendido a situaciones nuevas y descubrir que hay otras formas de afrontar y resolver los problemas. Las interacciones entre el formador y los formandos así como entre los formandos entre sí es un modo de poner a prueba lo que piensan, analizan y proponen, a partir del análisis de experiencias concretas (Pozo, 1996).

- Los docentes que conciben la enseñanza como una ayuda en el proceso de construcción del conocimiento coinciden con una gama de enfoques cognitivos etiquetados como "constructivismo" (Coll, 1997). Fomentando procesos cognitivos de acomodación, el personal aprende a sintonizar con los cambios o a transformar esquemas previos de funcionamiento ajustándolos a los nuevos. Una manera de hacerlo es evitar que el alumnado se limite a reproducir los contenidos impartidos en el aula, por lo que el docente les incita a desempeñar un papel decisivo en la reconstrucción individualizada y socializada de una determinada gama de saberes que

resulta pertinente. Recurre a actividades como mantener discusiones informales, buscar opciones alternativas de reacción o posicionamiento ante un mismo argumento, redactar variantes del mismo documento que tiene que ponerse en circulación. Lo natural es que la mente humana desarrolle sus propias construcciones mentales pues la experiencia es algo más que una reacción ante una situación dada. Al aprender el formando construye su entendimiento de la realidad a partir de sus actuaciones de las que extrae un conocimiento de los procesos implicados así como de sus consecuencias (Carretero Rodríguez, 1994).

- Los docentes que conciben la enseñanza como un proceso de descubrimiento a través del relato y a través de la solución de problemas están coincidiendo entre otros con los planteamiento de Brunner (1992). Se apoya en dos ideas clásicas: todas las personas están dispuestas a aprender y todas las personas quieren hallarle un sentido personal o cultural a lo que aprenden. Entran en juego la inducción y el tanteo. Al inducir, el alumnado parte de un problema concreto y confuso para desembocar en unas propuestas claras y generalizables. Al tantear, el alumnado sopesa aciertos y equivocaciones, avances y retrocesos, alternativas viables e inviables. El punto de partida es una breve exposición del docente, quien esboza el problema o asunto que debe abordar el alumnado. A continuación se plantea un ejercicio, un juego, una actividad que implica al alumnado forzándoles a meterse en situación, trabajando en pequeños grupos. Sigue una fase de intercambios de puntos de vista entre los subgrupos y de consultas con el docente, quien asume el papel de fuente. El alumnado efectúa, finalmente, unas propuestas al grupo completo que son validadas o revisadas por el conjunto de los compañeros/as y por el profesor. Éste interviene finalmente glosando, subrayando o sintetizando las aportaciones y progresos más relevantes (Barron Ruiz, 1991).

- Los docentes que prestan una notable atención a los aspectos emocionales que están presentes en el aula conciben una enseñanza que no puede pasar por alto el grado de implicación afectiva que subyace en las interacciones y en la manera de vivenciar las situaciones vinculadas al aprendizaje (Polaino Lorente, 1993). Las emociones implicadas son las del propio profesor/a. Cuando se han estudiado las estrategias docentes de profesores con alto o bajo sentimiento de autoeficacia se han constatado pautas de acción diferenciadas. Los primeros introducen retos, diseñan tareas innovadoras, procuran traspasar su sentido de la autoficacia y sus expectativas al alumnado, mientras que los segundos se centran en actividades rutinarias, se sienten desbordados y dedican más tiempo a la preparación que a la impartición de las clases. También están implicadas las emociones del alumnado. Cuando se estudian las atribuciones causales del personal adulto se constatan estrategias egoactivadoras con el éxito y egoprotectoras con el fracaso por lo que se evocan estados de ánimo emocionales respecto a la formación que no tienen nada que ver con la programación actual sino con programas de formación de su infancia o adolescencia (Convington, 1984). La ansiedad a las matemáticas (a las máquinas, a las ordenadores, a internet , por ejemplo), aparece tanto en la escuela como en la empresa; los

formadores de personal pueden hacer aflorar las expectativas positivas o negativas así como los indicadores psicosomáticos para salir al paso de su interferencia en el desempeño y para incrementar los sentimientos de autoeficacia entre los formandos que tienen que manejar fórmulas, utilizar la calculadora, los ordenadores, el acceso a internet. Técnicas como las autoverbalizaciones y autoinstrucciones han sido introducidas por los formadores para entrenar al personal que tiene que afrontar situaciones ansiógenas como las reseñadas o procesos de selección o promoción de personal para hacerse con los puestos a que aspiran. Una de las técnicas docentes pensadas para salir al paso de estados de ansiedad o pánico ante procedimientos o equipamientos laborales consiste en destacar, justo al comienzo, los beneficios y ventajas de lo que se aborda en el aula por su incidencia en los resultados a largo plazo; se intenta así compensar la sensación de ansiedad actual con las de logro encuadrándolas con las perspectivas de futuro del personal en la entidad. Con este tipo de estrategias docentes se saca partido de las conclusiones de una amplia gama de estudios como los de Avia y Ruiz (1985): casi todos los tratatamientos psicológicos bien fundados y diseñados comparten un factor común de acción terapéutica saludable (Frank, 1982), asunto sobre el cual Labrador (1986) generó una cierta controversia.

- Los docentes que sustentan que la motivación, la enseñanza y el aprendizaje son procesos fuertemente interrelacionados de suerte que, si falla la motivación, fracasa el aprendizaje, conciben su papel y función como facilitadores o provocadores de la involocración del alumnado en los asuntos que tienen que dominar. Buscan modos de incrementar o canalizar la motivación del alumnado a la hora de aprender, tratan de instigar la implicación activa, darle un sentido y propósito a lo que están haciendo, mantener pautas de acción deseables en la dirección deseada, encauzar de modo coherente las opciones de elección disponibles. Todas ellas son estrategias activas para salir al paso de la desmotivación. A la hora de estudiar la motivación los enfoques psicológicos clásicos prestan una gran atención a las explicaciones que permiten entender los antecedentes cognitivo-emocionales de la conducta humana, es decir, las necesidades, la conducta apetitiva, el equilibrio y la homeostasis, la cadena de recompensas y castigos. En una palabra, el " por qué" de la motivación humana " (Weiner, 1980; 1990). Sin embargo, en psicología del personal se presta más atención a qué persigue el personal, al éxito o fracaso, a los aspectos instrumentales, a las recompensas. Es una palabra el "para qué" de la conducta laboral motivada (Munduate, 1984). En lo que atañe a la motivación para el aprendizaje la situación es parecida (Entwistle, 1988). Por ejemplo, insistir en que si estan bien preparados estarán mejor situados para optimizar su desarrollo profesional es un modo de destacar una motivación intrínseca de índole vocacional, mientras que si aprueban paulatinamente las asignaturas sus padres estarán contentos y obtendrán el título de licenciado es un modo de argumentar con motivación extrínseca de índole vocacional y académica. Entran en juego las diferencias individuales entre el alumnado en dimensiones tales como la motivación de logro, el miedo al éxito o el miedo al fracaso, el lugar de control, los estilos de

atribución de éxito o fracaso. Wlodkowski (1990) señaló que los docentes que manejan la motivación suelen dosificar las estrategias de modo diferenciado. Al principio captan cuales son las actitudes del alumnado respecto al curso y respecto al profesor y hacen aflorar las necesidades y metas que incitan el deseo de aprender. Mientras tiene lugar el curso estimulan al alumnado generando experiencias en el aula y entablan unas relaciones emocionales, a menudo directivas, con el alumanado a través de las interacciones que mantienen. En la fase final consiguen que el alumnado se sienta competente, fuerte y seguro manejando lo que ha aprendido y brinda refuerzos al sentimiento de valía, autoestima y asertividad del alumnado. Es un estilo docente que combina facetas cognitivas y emocionales a través de las cuales la enseñanza persigue fraguar el aprendizaje. Polaino (1993,, p.136) propone la siguiente estrategia operativa a la hora de motivar a los formandos:

- desafiarles, para que se impliquen personal y activamente,
- conseguir que perciban que las tareas a realizar están directamente relacionadas con sus intereses y objetivos,
- insistir en que pueden tener éxito en lo que se proponen para que crean en sí mismos,
- animarles a seguir sus elecciones personales congruentes.

Es un enfoque motivacional que hace pivotar el estilo docente en la dosificación de retos y aspiraciones así como verse a sí misma como una persona que cosecha éxitos.

Se han glosado diez modalidades de estilos docentes vinculándolos a otros tantos marcos de referencia en la psicología del aprendizaje. Podían haberse añadido más. Este modo de entender los estilos tiene la ventaja de contextualizar las diferencias individuales en el seno de líneas de investigación e intervención con raigambre en el seno de la comunidad científica psicológica. En este contexto, el concepto de estilo da pie a una categoría psicológica de clasificación que permite estudiar el cambio a través de conductas estratégicas muy distintas de la misma persona (Sánchez López, 1997), en este caso el formador de personal.

Stephens (1967) revisó las investigaciones que conectaban las características de los docentes con los métodos docentes, respaldando un tipo de abordamiento similar al aquí reseñado. En parecido sentido se pronuncia Gagne (1997) quien desde la década de 1960 generó su propio modelo estructurado e integrado en torno a ocho modalidades de aprendizaje que, a su vez, nutren ocho funciones docentes que asume quien enseña a la hora de sacar partido de las distintas situaciones y retos que debe afrontar en sus interacciones y en la consecución de los propósitos que se persiguen con el alumnado. Aquí en España, Puente (1994) también ha revisado y estructurado los estilos de enseñanza de modo similar.

1.5.2. De profesión, personal en continua formación

Cuando se revisan los manuales de psicología que versan sobre el aprendizaje humano (por ejemplo, Catania, 1992; Navarro Guzmán, 1993; Puente Ferreras, 1998) llama la atención la total ausencia de referencias a la psicología diferencial, al aprendizaje de adultos, a la formación del personal. El aprendizaje parece funcionar por sí mismo y de forma pareja para todas las personas, sea cual sea su madurez y condición. Hace nueve décadas que Münsterberg (1911) puso ya el dedo en la llaga de este distanciamiento entre los enfoques experimentales y diferenciales en el estudio del aprendizaje humano: "Puede decirse que la psicología en su forma científica, la del moderno tipo experimental, olvida el problema de las diferencias individuales, en un grado sorprendente, lo mismo en el caso de los niños que en el de los adultos. Pero, en realidad, esto no debe sorprender si recordamos el origen de la psicología experimental. Surgió en oposición a una vaga filosofía mental. Por consiguiente, su principal aspiración fue, naturalmente, buscar leyes científicas (p.259).

En realidad los programas de formación dirigidos a adultos parecen funcionar con pautas propias y cauces distintos de los que prevalecen en etapas previas del ciclo vital (Knowles, 1978, 1984; Ludojoski, 1986; Thorndike, 1928). Veamos algunas de tales constaciones:

- *Para implicarse en un programa de formación, el adulto tiene que tener claros los motivos por los que tiene que aprender*. Ello entraña a) que caiga en la cuenta y sea consciente de su necesidad de aprender; b) que le halle un sentido a aquello que tenga que aprender. Monedero, (1986) establece la distinción entre "materiales dotados y privados de sentido", afirmando que "son muchas las investigaciones que vienen a concluir que la capacidad para aprender material nuevo en la edad adulta está en relación con su nivel de sentido asociativo (p. 522)." Este es un elemento clave también en el modelo de aprendizaje potenciado por Paulo Freire (1921-1996) quien desarrolló su propio modelo de alfabetización de adultos conectando el desarrollo personal con la autoconcienciación a través del proceso de conocer. Pero además, al hallarle sentido a lo aprendido, el "yo pienso" racional del adulto individual pasa a ser el "nosotros pensamos" relacional de los adultos implicados. De esta suerte el proceso educativo para a ser un proceso de liberación de la opresión y marginación que sufre el personal en su realidad objetiva inmediata (Freire, 1997).

- *Las experiencias pasadas juegan un papel muy importante en la implicación de los adultos en programas de aprendizaje*. Ello entraña a) que se identifican con su propio bagaje de experiencias, de suerte que cuestionar su experiencia es cuestionar una parte importante de su identidad; b) que se incrementa la heterogeneidad biográfica en las experiencias de los adultos, por lo que se incrementan las diferencias individuales en conocimientos, habilidades y actitudes; c) que las experiencias pasadas de los adultos presentes pueden nutrir las discusiones en grupo, los ejercicios prácticos, las simulaciones, el estudio del caso, la búsqueda de aplicaciones y la anticipación de consecuencias. Esta idea aparece en Moscovici (1991), quien ha estudiado el papel de las representaciones cognitivas en el proceso de estudio y reorganización de la información que debe aprenderse. Se

selecciona la información a la que se presta atención, integrándola en el marco de referencia de los conocimientos y experiencias previas. Sternberg (1990) identificó la sabiduría como un estilo metacognitivo que saca partido del análisis de experiencias personales y culturales donde se combinan buena capacidad de razonamiento, sagacidad, aprendizaje a partir de ideas enraizadas en el entorno, sensatez de juicio, uso ágil de la información y perspicacia.

- *Al adulto le interesa más el aprendizaje centrado en tareas y problemas que el aprendizaje centrado en un temario*. Ello entraña que a) busca las aplicaciones de aquello que aprende, b) relega a un segundo plano el estudio de temas impuestos o aislados.). Un ejemplo clásico lo constituyen los manuales de primera y segunda generación que vienen con los ordenadores o los programas informáticos. Son escasas las personas que han aprendido a trabajar con los manuales que describían comandos; son numerosas las personas que han aprendido con manuales que enseñaban a realizar tareas corrientes como escribir una carta o dibujar un sombrero. Thorndike (1928) comprobó a través de estudios en el laboratorio y recopilando información de estudios de campo que los adultos se deciden a aprender si el punto de partida es una tarea o problema pendiente que puede afrontarse o superarse adquiriendo nuevos conocimientos, habilidades o actitudes. En tales circunstancias recuperan el hábito de estudio como una estrategia solvente y viable en el mundo real. Una técnica muy utilizada en los programas de formación del personal es el mimodrama, una variante del psicodrama que brinda un espacio virtual para las representaciones cognitivas y emocionales de problemas, tareas o dilemas reales (Juárez, 1982). Esta técnica la desarrolló Jacob Levy Moreno (1892-1974) para dar cauce a la expresión interpersonal mediante la reconstrucción de escenarios que afectan o involucran al personal con determinada frecuencia. El formador puede, así, brindar su ayuda al formando a través de los escenarios y situaciones vivenciadas en su presencia con la colaboración de egos auxiliares. El formador dirige las interpretaciones que tienen lugar y las analiza e interpreta una vez concluidas, prestando atención a los personajes y papeles, a las reacciones generadas, a las relaciones e interacciones mantenidas con los egos auxiliares que asumen papeles vicarios en los sucesos dramatizados. El formando se convierte así en protagonista al representar situaciones interpersonales delicadas. Otras variantes son el intercambio de roles, los soliloquios, la dramatización de situaciones reales, deseadas o temidas; todas ellas facilitan que el formando capte intuitivamente qué le apremia o qué le agobia en circunstancias reales de su vida profesional. Estas técnica dinámicas han ejercido notable influencia en la formación del personal por su frecuente utilización en el aula para ensayar de modo realista situaciones cruciales en el entorno laboral, así como ciertas interacciones entre el personal y los clientes. Convierten en tarea o escena aquellos contenidos que en la lección magistral se convierten en tema.

- *El adulto que quiere formarse prefiere llevar personalmente la iniciativa en su propio aprendizaje*. Ello entraña que a) el formador juega el papel de

asesor o monitor en un intercambio bilateral, pero no como instructor o trasmisor unidireccional, b) el formando concibe el aprendizaje como un proyecto autodirigido, c) el formando toma la mayor parte de las decisiones. Cyril O. Houle en la Universidad de Chicago y Allen Tough en el Instituto de Estudios Educativos en Ontario llevaron a cabo un prolongado estudio de seguimiento desde la década de 1950 el primero y desde la década de 1960 el segundo[37] hasta la década de 1990 (Houle, 1996; Tough, 1983). La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad; se abordaban cuestiones como sus antecedentes como estudiantes, factores que les incitaban a seguir formándose, cómo se veían a si mismos estudiando y formándose. Periódica y reiteradamente entrevistaron a muestras selectas de personal asiduo a programas de formación. Como promedio estas personas dedicaban globalmente unas 700 horas anuales a formarse con un proyecto profesional de largo alcance en mente que subdividían en un promedio de ocho episodios (o subproyectos) de formación a lo largo del año (cada subproyecto de 7 o más horas). En dos de cada tres casos, la iniciativa del proyecto y de su integración correspondía al propio formando. Solamente en uno de cada diez casos la iniciativa estaba en manos del formador o de un tutor. Siete de cada diez entrevistados tenían muy claro desde el principio qué beneficio y qué resultados iban a derivarse de la realización del proyecto a través de la formación en que se habían embarcado. La clave estaba en subdividir el proyecto global en pequeños subproyectos u episodios pensados estratégicamente y en contar con un interlocutor con el que intercambiaban puntos de vista y acotaban logros y desviaciones[38]. La tasa de eficacia ha sido muy elevada: como promedio tres de cada cuatro se formaron en lo que se propusieron y avanzaron profesionalmente en la línea abierta por sus proyectos.

- *La persona adulta que quiere aprender se guía por motivaciones propias de la vida adulta.* En su primer estudio, Houle (1961) identificó tres categorías mediante análisis de índole cualitativa de los contenidos de las entrevistas en profundidad: a) formandos centrados en metas que quieren conseguir a través de la formación, b) formándose centrados en actividades que quieren desarrollar sacando partido de la formación y de las interacciones con otros formandos, c) formandos que quieren aprender por el gusto de aprender. Esta tipología fue confirmada cuantitativamente por Boshier y Collins (1985) mediante un análisis de conglomerados con datos de 13.442 personas adultas en programas de formación en cuatro continentes

[37] A.Tough estudió durante dos años en la Universidad de Chicago y realizó su tesis doctoral bajo la dirección de C. O. Houle. Es una linea de investigación compartida, realizada en dos ciudades distintas. La fuerza del diseño radica en hacer un seguimiento longitudinal de muestras pequeñas (n>25).

[38] Si el objetivo global perseguido era aprender español para ser nombrado director para Latinoamérica en la empresa, el proyecto se dividía en fases como a) leer un libro de historia sobre España y Latinoamerica, b) frecuentar priódicamente ambientes hispanos, c) matricularse en un curso de idiomas, d) escuchar regularmente emisoras de radio (o cassettes) en español en el coche, etc...

(no había datos de Europa) que consteraron la escala de participación educativa (EPS). El análisis factorial de esta escala desglosa los tres conglomerados en siete factores: preparación académica, progreso profesional, mejora de la comunicación, contactos sociales, estimulación social, interés cognitivo, y un factor que oscila entre “para poder marcharme de casa” y “para poder estar más con mi familia”(Fujita-Starck, 1996).

1.5.2.1. Diferencias individuales en la formación del personal

Inteligencia

En el estudio de corte metanalítico llevado a cabo por Hunter y Hunter (1984) el resultado en las pruebas de inteligencia aparecía como el mejor predictor de éxito en programas de formación, con una correlación promedio de 0,63. Ree y Earles (1991) estudiaron la validez predictiva de pruebas de inteligencia en programas de formación de personal con datos de 37 puestos distintos y obtuvieron una correlación de 0,98 corregida en función de los índices de fiabilidad de los tests utilizados. Roth y Campion (1992) contrastaron la validez predictiva de las entrevistas realizadas mediante un panel de entrevistadores y las pruebas aptitudinales. La validez de la prueba de inteligencia fue 0,50 a la hora de precedir el éxito en programas de formación para técnicos en una empresa petroquímica. Con datos de pilotos españoles la correlación biserial de la prueba de inteligencia con éxito en programas de entrenamiento fue de 0,38 (Salgado, 1995). Levine, Spector, Menon, Narayanon y Cannon-Bowers (1996) analizaron datos de 52 estudios que involucraban a 5.872 personas que habían participado en programas de formación y la validez predictiva promedio fue de 0,67 respecto a diversos criterios de buen entrenamiento. Estos datos permiten afirmar que las pruebas de inteligencia son un predictor altamente eficiente del desempeño en programas de formación.

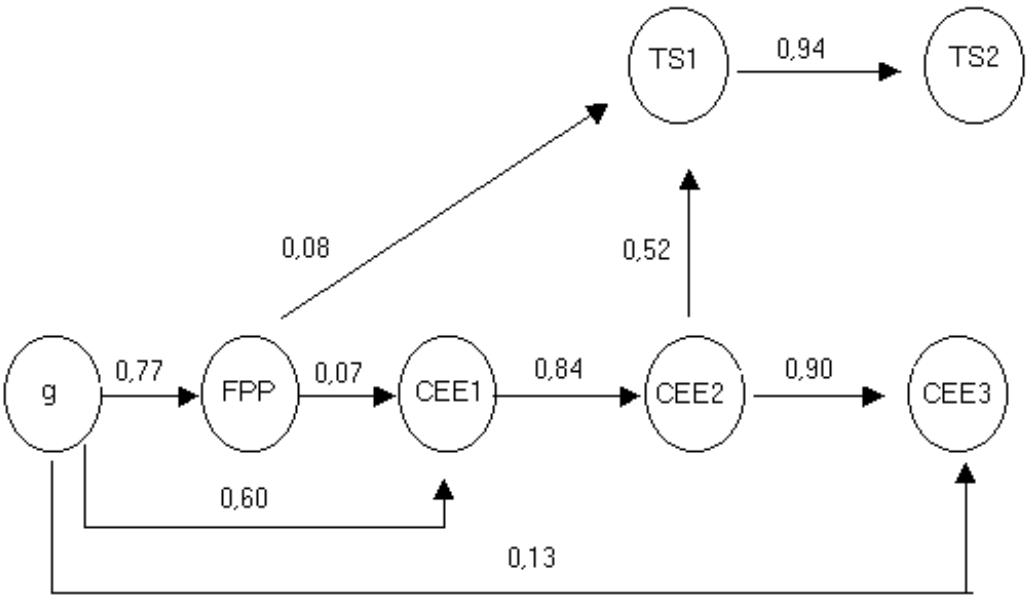


Figura 3: Modelo que ilustra la influencia del factor g en un programa de formación de personal que requería familiarizarse previamente con el puesto (FPP), realizar tres cursos específicos de entrenamiento (CEE1 a CEE3) y poner a prueba la pericia alcanzada a través de test situacionales (TS1 y TS2) Fuente: Ree, Carretta y Teachout, 1995

La figura 3 reseña e ilustra la fuerte influencia de la inteligencia general detectada por Ree, Carretta y Teachout (1995) cuando estudiaron de qué manera pilotos militares se familiarizaban con contenidos del puesto realizando, previamente, tareas relacionadas, recibiendo tres cursos de entrenamiento específicos y poniendo a prueba su pericia en el desempeño a través de test situacionales.

El influjo mayor tiene que ver con el aprendizaje previo realizando tareas relacionadas (0,70), de suerte que los incrementos posteriores fueron pequeños pero relevantes en la secuencia de pesos entrelazados hasta alcanzar un valor de 0,90. La influencia directa de g sobre el primero de los cursos específicos de entrenamiento también fue elevada 0,60, pero muy pequeña sobre el tercer curso, 0,13. En el primer test situacional la influencia la ejerce la familiarización previa con el puesto, llegando a alcanzar un valor de 0,94 en la pericia demostrada a través del desempeño en el segundo test situacional.

De los múltiples modelos disponibles en el estudio y comprensión de la inteligencia, en este proyecto docente e investigador se va a seguir el modelo propuesto

por Cattell (1971) y ampliado posteriormente por Horn (1988)[39]. La distinción entre inteligencia cristalizada e inteligencia fluida como factores de orden superior es la consolidada y extendida. Pero existen otros tres factores de orden superior identificados también, inteligencia visual, inteligencia auditiva, rapidez intelectual. Estos cinco factores juegan un papel especial en el éxito o fracaso en programas de formación de personal. La información que se reseña se sustenta en los datos acumulados a través de los análisis factoriales y los estudios de campo conexos (Deary, 1999; Jonassen y Grabowski, 1993, Wright y Dennis, 1999).

- La inteligencia cristalizada (G_c) juega un papel destacado en programas de formación donde se maneja mucha información verbal o numérica, se requieren lecturas obligatorias e informes por escrito, se comprenden y parafrasean definiciones y argumentos, deben seguirse instrucciones, se pide el contraste de similitudes y disimilitudes. En una palabra, cursos sustentados en el razonamiento verbal, en sacar consecuencias de relatos, en efectuar cálculos manualmente, en extrapolar la información a nuevas situaciones; en una palabra, cursos afines a la enseñanza tradicional en el bachillerato. Aquel personal que tuvo problemas en etapas previas del proceso de educación reglada puede encontrar dificultades al encontrarse en tales cursos.

- La inteligencia fluida (G_f) facilita el aprendizaje en programas de formación que requieren identificar y manejar conceptos e ideas abstractas, captar relaciones explícitas e implícitas, sacar partido de la información no verbal, comprender intuitivamente el significado de iconos y señales, inducir el procedimiento operativo más idóneo a partir de muy pocas explicaciones, tantear distintas estrategias en la solución de problemas, reconocer patrones geométricos, hacer cálculos con ordenador, hacer cálculos con intervalos de tiempo, inferir relaciones del tipo causa-efecto, sacar consecuencias de hechos observados. Es decir, un tipo de programas donde escasean las explicaciones y se requieren inferencias y aprendizaje por descubrimiento.

- La inteligencia visual (G_v) favorece el aprendizaje de programas de formación donde abundan las visualizaciones de índole explícita e implícita, donde las figuras y formas cambian por la iluminación o el movimiento, donde se rotan o desplazan materiales prediciendo su localización futura pero sin que la rapidez sea un aspecto crucial, donde hay que localizar cosas en el espacio o adivinar sus deformaciones al desplazarse, captar y corregir perspectivas. Es decir, un tipo de programas donde se maneja mucha información plástica o se requiere al personal que dibuje o ilustre lo abordado. Es una dimensión especialmente relevante cuando se trabaja con personal de la ONCE con minusvalías auditivas, con personal que utiliza fotografías, croquis, diseños gráficos o táctiles.

- La inteligencia auditiva (G_a) interviene sobre todo en programas de

[39] El autor de este proyecto pasó revista a los tests de aptitudes en Prieto (1989) y a la sustentación de inteligencia fluida y cristalizada con datos españoles en Prieto (1978).

formación donde se saca partido al sonido, al ruido, al ritmo, al seguimiento de sonidos, al reconocimiento de las relaciones entre sonidos, al reconocimiento, identificación y retención de sonidos. Es una dimensión especialmente relevante cuando se trabaja con personal proveniente de la ONCE con minusvalías visuales, con personal que trabaja con música, con personal que debe prevenir accidentes o averías a partir de sonidos.

- La rapidez intelectual (G_s) está involucrada en programas de formación donde el personal aprende detectar con rapidez patrones visuales, fallos y errores humanos, similitudes entre formas espaciales, entre textos y materiales que se comparan, en palabras pronunciadas, en escribir textos. Tiene que ver con la rapidez de pensamiento y la agilidad de respuesta ante asuntos que urgen en el entorno laboral.

Con la introducción de los multimedia en la enseñanza el autor de esta memoria ha constatado diferencias generacionales en el manejo de materiales de clase en hipertexto, tanto online como en CD-ROM. Las generaciones más jóvenes fueron acunadas con los dibujos animados, jugaron con cubos de Rubik cuando eran niños y se habituaron a los videoclip cuando eran adolescentes. Navegar en el entorno audiovisual de un hiperdocumento forma parte de unos esquemas de desenvolvimiento virtual ya adquiridos, mientras que personal de generaciones con más edad encuentran serias dificultades de orientación en el hiperespacio y de manejo de las animaciones como un elemento natural. Es decir, las nuevas tecnologías de la información sacan partido de las cuatro modalidades de inteligencia integrándolos en materiales multimedia, mientras que las tecnologías docentes más convencionales en las aulas sacaban partido fundamentalmente de inteligencia fluida y cristalizada. Investigaciones recientes confirman estas observaciones (Deary, 1999; McKnight, Dillon y Richardson, 1993; Rouet, Levonen, Dillon y Spiro, 1996).

Merecen mencionar los ejercicios que los formadores suelen utilizar para poner a prueba el grado de aprendizaje de lo abordado en los cursos. La gran mayoría de las modalidades de exámenes en entornos educativos están saturadas de inteligencia cristalizada y rapidez intelectual. Por el contrario en el área de recursos humanos suele prestarse más atención a ejercicios que priman inteligencia auditiva y visual por ser especialmente relevante para un conjunto bastante amplio de puestos donde el desempeño demandado suele ser de índole interactiva.

Ackerman (1999) ha analizado también los nexos entre los constructos de inteligencia fluida y cristalizada y su utilización en contextos educativos, laborales, y de ocio. Señala que la inteligencia fluida incide escasamente en el desempeño en puestos y programas de formación donde el manejo de conocomientos previos sea imprescinble. Por el contrario, la inteligencia fluida adquiere especial relevancia a la hora de predecir diferencias individuales en procesos de aprendizaje y desempeño en situaciones altamente complejas y novedosas, donde la inteligencia cristalizada tiene poco que aportar. “El primer día de clase y el primer día en un puesto de trabajo son ambas situaciones en las que el formando maneja muy escasos conocimientos (p. 441)” por lo que indica que entra en juego su dotación en inteligencia fluida y en memoria a largo plazo.

En el ámbito de la memoria Horn (1988) también incorporó al modelo dos

factores, almacenamiento y recuperación a corto plazo y a largo plazo. En primero de estos dos factores de orden superior es relevante en programas de formación que requieren, a corto plazo, memorizar frases, llamar a las personas por su nombre, recordar números secretos, claves o teléfonos, identificar productos o denominaciones a partir de meros indicios. El segundo tiene que ver con programas que entrenan al personal a expresarse y argumentar con fluidez, a enriquecer el vocabulario profesional, a contribuir de modo eficiente en sesiones de tormenta de ideas, a recordar procedimientos que se aprendieron en su momento, quedan en desuso y es preciso utilizar en un momento dado.

Durante décadas la evolución de la inteligencia humana se describió mediante una función declinante a partir de los datos disponibles al comparar los datos disponibles en estudios transversales. La constatación de ganancias generacionales en CI (Flynn, 1987; Colom, 1998) ha arrojado dudas más que razonbles sobre la pertinencia de tal función declinante. Forteza (1983 y 1993), Forteza y Prieto (1994) cuestionaron la pertinencia de tal función analizando los datos de estudios longitudinales y de estudios con jubilado/as, así como los contenidos de los items y la varianza de las puntuaciones en tests de inteligencia de personas de edad avanzada. Con datos españoles, Fierro y Cardenal (1993) han estudiado varias dimensiones de la personalidad madura, entre otras pensamiento racional, constatando tendencias parecidad tanto en varones como en mujeres. En línea parecida se pronunción Ackerman (1996) al proponer un modelo de la evolución intelectual de la inteligencia en el que incorpora procesos, aspectos de personalidad, intereses personales y profesionales, conocimiento adquirido a través de la experiencia laboral y de tiempo libre. La figura 4. reseña e ilustra las curvas que se proponen a partir del estado actual de los conocimientos en el ámbito de los cambios que producen con la edad.

En lo que atañe a los programas de formación de personal el posible déficit en inteligencia fluida queda compensado por el manejo de conocimientos que se ponen de relieve a través de la inteligencia cristalizada y a través de la amplia gama de experiencias laborales y de tiempo libre en las que está inmerso a lo largo de la edad adulta. Ya se ha recalcado, en la sección anterior, el notable papel que la experiencia personal y profesional del adulto/a desempeña en su propia implicación en los programas de aprendizaje. Las curvas ilustradas están respaldadas por los datos del estudio longitudinal con superdotados iniciado por Terman. El último informe de Holahan, Sears y Cronbach (1995) da cuenta de la amplia gama de conocimientos que adquieren a través de experiencias de tiempo libre en las que se hayan involucrados personas brillantes una vez cumplidos los setenta años. Los conocimientos adquiridos con su experiencia laboral quedaron estancados al comenzar la transición a la jubilación.

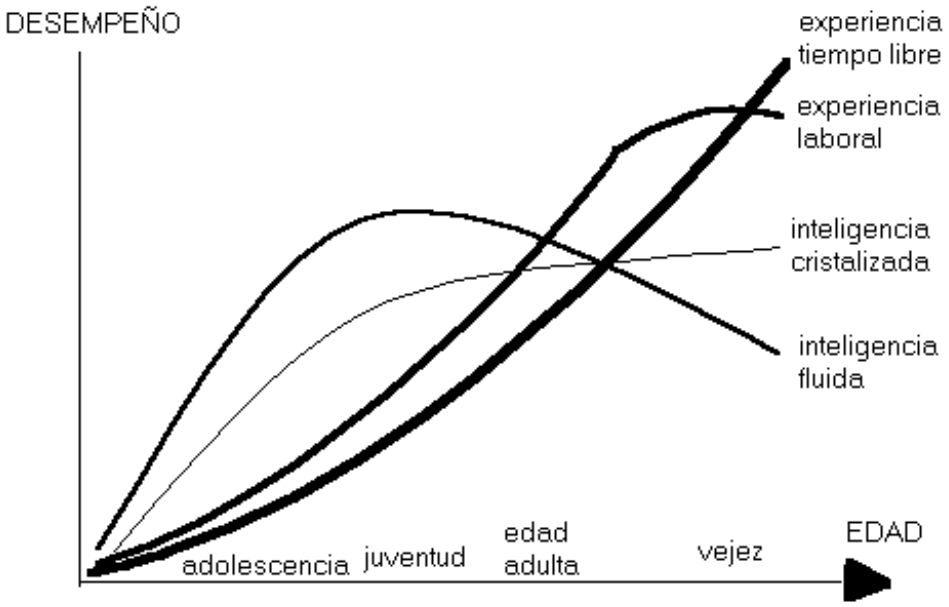


Figura 4: Evolución en el desempeño intelectual y experiencial a lo largo del ciclo vital, Ackerman, 1996 con modificaciones

En los últimos años se ha abierto paso el enfoque psicológico elaborado por Daniel Goleman (1996). Ha alcanzado notoriedad mundial en el ámbito de la formación de personal al combinar el sistema de análisis lógico de hechos con el de análisis emocional de los sentimientos, pero en el ámbito académico sus aportaciones han quedado relegadas al plano de una labor de síntesis que integra elementos dispersos en la investigación psicológica. Ha lanzado un nuevo constructo, la inteligencia emocional, que combina la flexibilidad mental y emocional como ingredientes clave en el perfeccionamiento personal. Tiene que ver con la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos en situaciones complejas o confusas donde la convivencia juega un papel destacado en la solución de problemas de modo eficiente. La inteligencia emocional subraya el papel de la motivación, el compromiso, la empatía, el dominio de uno mismo así como habilidades interpersonales como capacidad comunicativa y de liderazgo (Goleman, 1998). Sus planteamientos han hecho mella en IBM (programa dirigido a 30.000 directivos y mandos), en Sol Meliá (dirigido a 200 altos directivos), Ministerio de Educación del Reino Unido (dirigido a 25.000 directores de centros escolares), en Mercedes Benz. El punto de partida suele ser una evaluación de 360 grados, donde jefes, subordinados y colaboradores directos remiten a un profesional dado sus percepciones sobre su forma de trabajar. Suele producirse un shock inicial que es abordado, a continuación, en sesiones de formación de carácter dinámico así como una línea caliente de supervisión tutorizada para los directivos implicados. En muchos casos la línea caliente funciona vía Internet y el contenido de las sesiones interactivas es el análisis de las emociones generadas y expresadas aquilatando su impacto en las interacciones y en el funcionamiento laboral del personal. Se llevan a cabo evaluaciones de 360º periódicamente ya que el perfeccionamiento en la Inteligencia emocional pivota sobre el manejo de información de primera mano y la

realimentación suministrada por el interlocutores habituales del empleado/a en el lugar de trabajo. El personal que logra supervisar cognitivamente sus impulsos y emociones consiguen mejoras cercanas en torno al 10% en variables como el clima laboral y la atención al cliente, constatándose correlaciones del orden de 0,30 a 0,40 con los beneficios de la entidad. Ello ha dado pie al diseño de talleres de formación centrados en el perfeccionamiento de habilidades interpersonales como la empatía, la confianza, la credibilidad emocional. ESADE es la entidad que ha puesto en marcha más programas de formación centrados en la inteligencia emocional dirigido a directivos de empresa en Madrid.

Intereses

En el estudio de corte meta-analítico llevado a cabo por Hunter y Hunter (1984) las pruebas de intereses aparecían como el segundo predictor psicológico de éxito en programas de formación, con una correlación promedio de 0,20. Los intereses tienen que ver con " las actividades que agradan y desagradan a las personas" (Strong, 1960, p. 12), con la "tendencia a absorberse en una experiencia y continuar en ella"(Bingham, 1937). Ello permite afirmar que aspectos cognitivos como la atención, aspectos comportamentales como la experiencia, y aspectos afectivos como la satisfacción están implicados en la intensidad con la que el personal manifiesta su interés profesional y en el tiempo que está dispuesto a dedicarle. Los buenos resultados en programas de formación demandan la atención del sujeto, meterse de lleno en las experiencias y actividades programadas, hallar cierta satisfacción en lo estudiado, dedicarse al dominio de los contenidos del programa con una cierta intensidad y durante un cierto tiempo. Hay un paralelismo en los procesos implicados en los intereses y la adquisición de conocimientos y habilidades en programas de formación. Es el típico caso de concomitancia, sin que pueda afirmarse cual es el antecedente y cual el consecuente. Holland (1992) también deja la cuestión abierta ya que establece interconexiones entre los perfiles en sus seis dimensiones y logros en programas de formación de personal. Afirma el nexo, pero no ahonda en la dirección causal.

Dawis (1991) revisó el estado de la cuestión en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de los intereses y halló resultados con la ocupación de puestos de trabajo relacionados con los intereses mostrados años atrás, con satisfacción laboral, con desempeño laboral, con cambios laborales, con las habilidades, con algunas variables de personalidad, con datos biograficos del expediente. No reseñó ningún trabajo relacionando el nexo existente entre puntuaciones en pruebas de intereses y buenos resultados en programas de formación. Ahora bien, en las revisiones llevadas a cabo por Ackerman (1996) y por Ackerman y Heggestad (1997) sí hallaron numerosas correlaciones significativas y positivas entre los intereses y el dominio de conocimientos relacionados. Tampoco encontraron datos que permitieran esclarecer el hilo de la conexión causal entre intereses y el conocimiento especializado, que puede nutrise a través de la formación autodidacta o a través de la formación dirigida.

Personalidad

En el estudio de corte metanalítico llevado a cabo por Hunter y Hunter (1984) las pruebas de personalidad mostraban una validez predictiva promedio de 0,17 respecto al éxito en los programas de formación. Con el propósito de ahondar más en los detalles Barrick y Muton (1991) reagruparon los datos disponibles de pruebas de personalidad en torno a las cinco dimensiones conocidas como "las cinco grandes". En lo que atañe al criterio predicción de éxito en programas de formación éstos son los resultados, ordenados por su correlación: extraversión 0,22; apertura 0, 21; responsabilidad 0,19; amabilidad 0,08 y neuroticismo 0,06. La dimensión apertura solamente aparecía en 14 estudios mientras que neuroticismo y amabilidad aparecían en 19 estudios.

Para salir al paso de cierta confusión y ambigüedad subyacente al modelo de los "cinco grandes", Hough (1992) elaboró un instrumento que permite evaluar experiencias pasadas y vitales (Assessment of Background and Life Experiences –ABLE-), que genera nueve constructos en el área de la personalidad y que se utiliza fundamentalmente en entornos militares[40]. Tomando como criterio "éxito en programas de formación" la validez predictiva promedio más destacada fue 0,28 y correspondía a la dimensión "locus de control" tras el reanálisis de datos de dos muestras que totalizaban 225 sujetos. La siguiente dimensión fue "necesidad de logro" con una validz predictiva promedio de 0,21 a partir de nueve muestras que totalizaban 8.389 sujetos. La validez predictiva promedio de las dimensiones "ajuste" y "formalidad" fue 0,12 (69 muestras con 8.685 sujetos) y 0,11 (34 muestras y 4,710 sujetos) respectivamente. El resto de las correlaciones promedio fueron inferiores a 0,10. Cuando el criterio fue "éxito académico" las mismas dimensiones fueron los mejores predictores y en el mismo orden (pero con correlaciones medias ligeramente mas altas, por ejemplo, de 0,28 a 0,32). Fueron, pues, resultados afines.

Las dimensiones extraversión, locus de control y necesidad de logro son las dimensiones de personalidad que parecen ser los mejores predictores. Vamos a pasar brevemente revista a lo que entraña cada dimensión en el diseño de materiales de formación. La reseña que sigue se nutre, fundamentalmente, de la amplia gama de revisiones recopiladas por Bermúdez (1978 y 1991), Biehler y Snowman (1986), Campbell y Hawley (1983), Corno y Snow, (1985), Gaudry y Spielberger (1971), Jonassen y Grabowski (1993), Klein y Keller, (1990), Stipek (1988) .

- Extraversión- Introversión. En cursos de formación los extravertidos salen beneficiados si abundan, de modo consistente, los refuerzos positivos, si el alumnado tiene que implicarse en grupos de trabajo muy interactivos, si el formador recurre a presentaciones audivisuales en las que se saca partido de los multimedia, si las exposiciones orales son breves, si se plantean tareas muy activas. Por su parte, los introvertidos salen beneficiados si abundan los refuerzos negativos de carácter verbal, si se crea un ambiente de trabajo tranquilo y sosegado, si se le suministra al alumnado material de clase muy estructurado, si el formador sigue una secuencia deductiva en las

[40] Es decir, no existe una versión comercial.

exposiciones, si se dan lecturas obligatorias.

- Locus de control. En cursos de formación el alumnado que muestra un locus de control externo sale beneficiado si se plantean actividades de índole deductiva, si se utiliza material de clase muy estructurado, si el formador señala qué es lo importante, si se elogian o recompensan los aciertos, si se utilizan muchos materiales visuales y cinéticos o el formador se mueve y desplaza por el aula. El alumnado que muestra un locus de control interno sale beneficiado si se le pide que evalúe sus propios progresos, si le suministran experiencias de índole inductiva, si se da una enseñanza individualizada cuando los contenidos son abstractos, si se pide a los alumno/as que elaboren por si mismos la estructura, si se les da margen de iniciativa para determinar de tipo de clases quieren, qué éstilo docente prefieren, con qué ritmo han de avanzar, si se les plantean situaciones en las que deban solucionar problemas seleccionando y aplicando la información que sea relevante, se crean grupos de trabajo donde los más preparado/as ayuden a los que están más flojos.

- Motivación de logro. En cursos de formación el alumnado que muestra motivación de logro sale beneficiado si se le permite elegir a sus compañero/as de estudio, si se introducen tareas de dificultad moderada, si se da pie a la experimentación activa, si se permite al alumnado estudiar por su cuenta, si se promueven situaciones competitivas, si se da fomenta con moderación la implicación del ego o se apela al ego. El alumnado que procura evitar el fracaso sale beneficiado si se le brinda a menudo una ayuda extra, si el formador fija metas a las que pueda aferrarse y conseguir, si recibe realimentación inmediata confirmando aciertos y corrigiendo equivocaciones, si realizan tareas que harán bien y recibirán el elogio oportuno, si las pruebas o exámenes son de índole diagnóstica y no se hacen comparaciones, si les hacen llegar en privado los comentarios sobre los fracasos.

Antes de cerrar este apartado hay que citar una dimensión de personalidad que solo aparece mencionada como significativa en la revisión de Salgado (1997) con datos europeos: la ansiedad, conocida también con el alias de neuroticismo. En los cursos de formación los estudiantes que muestran alta ansiedad salen beneficiados si el formador introduce muchos ejercicios de carácter audiovisual, si se utilizan materiales de enseñanza programada, si se supervisan las pruebas que se realizan, si la realimentación que reciben es de apoyo sin connotaciones evaluativas, si les brinda la oportunidad de hacer prácticas de tapadillo, si reciben elogios por los progresos, si pueden utilizar técnicas de relajación en momentos delicados, El alumnado emocionalmente estable se beneficia si se utilizan medios visuales de enseñanza, si se hacen comentarios de índole evaluadora y se da cancha a cuestiones probables y viables, si se dan oportunidades de hacer prácticas a cara descubierta, si obtienen realimentación, si se recalca la importancia de los logros, si se permite el toma y daca con sentido del humor, si se generan momentos de agobio para el ego, si se utiliza un sistema de evaluación formal y objetiva, si se introducen tareas que fomenten la iniciativa y la autogestión.

Para quienes realizan sus investigaciones en el ámbito de la personalidad (entre

ellos el autor de este proyecto) una de las cuestiones mas desconcertantes y frustantes es la reiterada constatación de correlaciones promedio inferiores a 0,30 en estudios de validez, ya reseñada por Mischel (1968) . La replica de Hogan, De Soto y Solano (1975) mostró ciertos coeficientes de validez superiores, pero con los estudios de corte meta-analítico esa tendencia se muestra aún más contundente. En el mismo sentido abundó Fierro (1982) al comprobar constancias conductuales a través de situaciones y a lo largo del tiempo así como Avia (1995) contextualizandola en el entorno psicoterapéutico. Schneider y Hough (1995) han desplazado el foco de análisis hacia los criterios que se usan en los estudios de validez predictiva. Constatan que las variables de personalidad tienen más incidencia en aspectos que coadyuvan con el desempeño (actuaciones encomiables, conducta prosocial, comportamiento respetuoso con la legalidad) que el propio desempeño. Por ejemplo, la validez predictiva relativa al criterio respeto a la legalidad fue de 0,58 para la dimensión "formalidad" en datos provenientes de 22 investigaciones que totalizaban 25.867 sujetos, 0,42 para "la motivación de logro" (2 investigaciones y 5.918 sujetos) y 0,41 para "la adecuación"(15 investigaciones, 36.210 sujetos). Sin embargo, este fue el criterio mejor parado, porque en los restantes se situaron por debajo de 0,30 todos los índices excepto motivación de logro respecto a conducta encomiable, cuya validez promedio fue de 0,33 (2 investigaciones y 4.144 sujetos).

Una segunda opción que se contempla es que las variables de personalidad jueguen un papel moderador. Prieto (1985) puso este aspecto a prueba en un estudio sobre el papel de las variables de personalidad en alumno/as infra y supraeficaces en el desempeño académico en bachillerato superior. Rasgos como la sumisión, la afabilidad y la disciplina explicaban gran parte de la varianza en las alumnas supraeficaces (las mujeres estaban sobrerepresentadas) mientras que en los alumnos infraecicaces (prevalecían los varones) la dominancia, el atolondronamiento y la autosuficiencia daban cuenta de gan parte de la varianza. La cuestión crítica es que numero de sujetos en ambas categorías no llegaba al 5% de la muestra. En esta línea apunta también el análisis de Bermúdez (1991) respecto a las interacciones persona x situación en el estudio de los datos y las predicciones con pruebas de personalidad. Presta especial atención a las interacciones unidireccionales y recíprocas que sustentan unas reglas de juego y una gramatica que desaparecen en los modelos predictivos. La gama de enfoques y estudios que se han llevado a cabo para acotar aspectos específicos en psicología del personal es muy amplia (Schneider y Hough, 1995): variables moderadoras de índole personal que son específicas o genéricas para un rasgo, variables moderadoras de índole general, variables moderadoras respecto al criterio. El propósito de este proyecto no es acotar tales aspectos diferenciales.

1.5.2.2. Los estilos de aprendizaje en la formación del personal

En esta sección vuelve a asumirse el concepto de estilo como una categoría psicológica de clasificación que permite contextualizar las diferencias individuales entre los formandos en el modo de percibir y procesar la información, en el modo de secuenciar los procedimientos de trabajo con los que consolidar determinadas cotas de aprendizaje. Permiten, asimismo, estudiar el cambio a través del análisis de las

estrategias conductuales seguidas (Sánchez López, 1997; 1999a).

Los estilos de aprendizaje permiten identificar pautas de conducta relativamente consistentes en la manera como el se desenvuelve trabajando con los contenidos, situaciones y tareas que configuran el programa de formación en que está implicado. Permiten, pues, identificar diferencias individuales a través de tests psicológicos diseñados al efecto o a través de la elección de contenidos, situaciones y tareas por las que opta el formando durante el proceso de aprendizaje por sentirse en ellas más cómodo/a o por entender que con ellas sus progresos son más notables. Reflejan pautas de actuación versátiles y estratégicas (Alonso, Gallego y Honey, 1995).

Warr y Allan (1998) han revisado la gama de herramientas y enfoques que se han desarrollado en las últimas dos décadas. Establecieron una distinción entre aquellas que son pertinentes en la esfera educativa (prevalece la comunicación oral o escrita y la evaluación de pensamiento convergente) y las que son adecuadas en el entorno laboral (donde prevalece el aprendizaje de procedimientos y la solución de problemas). "Los estilos de aprendizaje que han recibido mayor atención entre los psicólogos industriales y de las organizaciones son aquellos que se derivan del modelo tetradimensional de Kolb (1984)" (p.87)[41]. Este modelo ha adquirido especial relevancia porque, además de identificar tipos, sugiere pistas sobre el modo de diseñar cursos de formación y de organizar los materiales y las actividades (Dixon, 1982; González Tirados, 1988; Hayes y Allinson, 1996; Jonassen y Grabowski, 1993; Sugarman, 1985). El modelo identifica cuatro tipos, distribuidos gráficamente por cuadrantes[42]:

- Asimilador, que se nutre de la conceptualización abstracta y de la observación reflexiva. Este tipo de formandos sale beneficiados si los contenidos se presentan a través de una secuencia inductiva, si se permite al alumnado formular con sus propias palabras o analogías lo abordado, si se le pide que estructure la información mediante mapas cognitivos de hechura propia, si se demandan aplicaciones a la vida diaria.

- Acomodador, que se nutre de experiencias concretas y experimentación activa. Este tipo de formandos sale beneficiado si se plantean muchos ejemplos concretos a los cuales aplicar la información, si se recalca lo que hay que hacer, si se les pide relacionar lo abordado con experiencias próximas, si se piden narraciones de hechos, si se avanza de lo concreto a lo abstracto, si se generan ejemplos personales, si se explican las ideas abstractas, si se analizan las ideas claves.

- Convergente, que se nutre de la conceptualización abstracta y de la experimentación activa. Este tipo de formandos sale beneficiado si se utilizan secuencias deductivas en las exposiciones, si se crean esquemas, si se les pide que busquen fuentes relevantes, si se plantean aplicaciones a la

[41] Es un modelo trabajado también en la UCM por los profesores José A. Forteza, Ana M. Calles, Rosa M. González Tirados (1988) y J.M. Prieto (1991). Tiene, pues, solera en el departamento.

[42] Las investigaciones empíricas realizadas por M. Plovnick y glosadas por Kolb (1984) sitúan a los psicólogos clínicos y a los psicólogos del personal en el mismo cuadrante: el divergente.

vida diaria, si se presentan ejemplos divergentes para que los contextualicen, si se les pide que pongan en práctica lo aprendido en una amplia variedad de coyunturas.

- Divergente, que se nutre de experiencia concreta y observación reflexiva. Este tipo de formandos sale beneficiado si se suministran ejemplos divergentes, si se utilizan estrategias nemotécnicas, si se piden ejemplos y analogías de cosecha propia, si se piden realizaciones prácticas poco habituales, si se suministra el adecuado marco teórico, si se piden que busquen aplicaciones practicas en entornos reales.

Prieto (1991) estudió el estilo de aprendizaje prevalente entre el alumnado de la especialidad de psicología industrial en la Universidad René Descartes (Paris V) y la UCM. Prevalecían los estilos convergente y asimilador, toda vez que se da mucha importancia a la conceptualización abstracta como punto de partida en los análisis. Posteriormente ha comparado los estilos de aprendizaje prevalentes en estudiantes de psicología industrial en universidades en la ciudad de Montreal y en la ciudad de Boston[43]. Los estilos prevalentes eran el divergente y asimilador, toda vez que en la enseñanza universitaria americana se da mucha importancia al análisis de experiencias concretas como punto de partida. Al comparar los manuales de consulta que leen manejan los estudiantes (que a menudo han escrito los propios profesores) se constata que los tratados marcan la pauta universitaria en Francia y España, mientras que el libro de texto es el estándar universitario en USA y Canada anglófono. Los tratados suelen ser de índole erudita al abordar los conceptos con gran profusión de matizaciones, aluden a las aplicaciones a través de ciertas investigaciones reseñadas y el análisis de casos concretos brilla por su ausencia o tiene escaso relieve. Por el contrario los libros de texto americanos prestan mucho espacio al análisis de casos a los que además dan relieve, las investigaciones son comentadas con cierto detalle y los análisis conceptuales se resumen a través de esquemas y tablas.

No se han detectado correlaciones significativas con pruebas típicas de otros estilos cognitivos como independencia o dependencia de campo, pero sí cierto solapamiento con algunas variables de personalidad que varía de cuestionario a cuestionario.

1.5.2.3. Las diferencias individuales entre expertos y novatos

Una de las cuestiones que es específica del ámbito de la psicología del personal concierne a la distinción entre expertos y novatos en un puesto de trabajo. El propósito de la formación, a menudo, es minimizar las diferencias entre uno y otro tipo de empleados. Esta distinción es además clave ya que marca el punto de partida hacia la

[43] Entre los estudiantes de la Université de Montreal prevalece la cultura francófona mientras que entre los de la McGill University prevalece la anglófona. En la primera abundan los textos y autores europeos que en la segunda escasean.

autonomia en el puesto de trabajo en la persona novata. Las personas con pericia manejan un conjunto difuso de conocimientos, habilidades y actitudes que se dosifican de modo específico en el tipo de funciones y cometidos que hay que desempeñar en el puesto. En las personas expertas se da experiencia y formación, además de unas determinadas peculiaridades idiosincrasicas. Los llamados sistemas expertos se han puesto en marcha, a menudo, para acotar lo que tiene que ver con la experiencia y la formación y dejar a un lado cuanto sea de idiosincrásico. Así se facilita al novato la labor de evitar equivocaciones y de aprender pautas y procedimentos que se han estandarizado. Tres son los procesos mentales diferenciadores identificados Kraiger, Ford y Salas, (1993): procedimentalizar el conocimiento y automatizar determinadas habilidades, poner en marcha y fomentar determinados modelos mentales, concebir determinadas estrategias de índole metacognitiva. Merece la pena destacar este área porque en ella existe una conexión entre la psicología del personal y los nuevos paradigmas en el estudio del comportamiento inteligente a través del análisis de los procesos cognitivos (Ford y Kraiger, 1995; Sánchez Canovas, 1986).

- Las personas expertas suelen tener claras las ideas y además tiene claro cuando deben aplicar lo que saben y cuando deben inhibirse. Las personas novatas pueden compartir buena parte de los conocimientos de las personas expertas pero dudan respecto a cuando deben aplicarse o dejarse de lado y de qué manera. Los experto/as han logrado procedimentalizar sus conocimientos y principios, recurriendo a esquema ramificados del tipo “si se da la condición A, entonces conviene hacer B”, en función de las metas que se persiguen (Glaser, Lesgold y Gott ,1991). Los novatos/as pueden conocer tales principios o conocimientos pero no tienen claros el esquema ramificado de condiciones que entran en juego. Los programas de formación suelen recurrir a las simulaciones para que los novato/as asimilen los esquemas ramificados en condiciones de riesgo controlado hasta que logran automatizarlos en su proceso de análisis y toma de decisiones en las situaciones que afrontan. Al automatizarlo actúan sin caer en la cuenta pudiendo realizar otras tareas secundarias simultáneamente. Al estar automatizadas tales pautas de actuación son relativamente inmunes ante las distracciones y las presiones.

- Los conocimientos que maneja la persona experta son de índole relacional, es decir, forman parte de una red de conocimientos con los que se traban configurando un modelo mental. Tales modelos aglomeran, de modo integrado, las funciones, tareas, consecuencias que se pueden anticipar (Rouse y Morris, 1986) y es otra manera de referirse a los mapas cognitivos. Los modelos mentales de las personas expertas manejan, sobre todo, indicios y matizaciones que adquieren sentido propio en los contextos o coyunturas donde deben aplicarse. Suelen ser de orden jerárquico, suelen estar enraizados en cuestiones de fondo y van al grano, integrando en la misma red el problema y la solución o tratamiento pertinente. El personal novato también tiene su modelo mental pero el problema y la solución suelen percibirse y analizarse por separado, suelen efectuar más constrastes de tipo horizontal y a menudo hacen hincapié en detalles coyunturales o superficiales. Los programas de formación suelen diseñarse para acortar la distancia entre el problema y la solución en el modelo mental del personal

novato, recurriendo también a situaciones simuladas donde tengan que interactuar y tomar decisiones.

- Las personas expertas han generado un amplio conjunto de habilidades de índole meta-cognitiva y auto-reguladora que les permiten caer en la cuenta, memorizar, recordar, supervisar, poner en marcha estrategias cognitivas (Leonesio y Nelson, 1990). Además de monitorizar qué está acaeciendo a la luz de las metas que se persiguen, también relacionan si su capacitación personal les permite funcionar a la altura de las demandas de la conyuntura que abordan. Integran conocimientos con procedimientos a seguir y vislumbran hasta donde deben proseguir y a partir de qué punto conviene desconectar. Es una concepción estratégica del uso de las propias habilidades en función de las tareas que se abordan. El personal novato maneja muchas de tales habilidades y destrezas pero no las controla hasta el punto de captar cuales son los límites delicados o cruciales. Los programas de formación trabajan con el formando para habituarle a analizar sus experiencias manejando sus habilidades por encima del hombro y adelantándose a lo que se viene encima cuando bordea los límites de su propia capacidad.

Esta distinción entre expertos y novatos y la manera como operan cognitivamente de modo diversificado nutren muchos elementos del diseño de programas de formación al fijar contenidos, secuenciarlos y configurar la pautas más adecuadas que pueden potenciar el transfer de lo aprendido a las situaciones laborales reales (Ford y Kraiger, 1995).

Recapitulando

En este largo capítulo se ha prestado atención a los nexos que existen en comun entre la psicología del personal y la psicología diferencial por compartir paradigmas desde antiguo (Forteza y Prieto, 1981). La psicología del personal se ha escorado más hacia una vertiente psicotecnológica prestando más atención a los nexos entre cierto problemas de la vida laboral que atañen al personal y la posible contribución a una mejora en la calidad de vida laboral y la satisfacción y bienestar personal y profesional. Los programas de formación y evaluación del personal son un medio que se asienta sobre los puestos de trabajo disponibles y las demandas que plantean del personal que vaya a ocuparlos. Los tres ingredientes, amalgamados constituyen el marco de referencia operativo de la psicología de las diferencias individuales y de la psicología del personal (Ackerman y Humphreys, 1991). Ahora bien, no es el único enfoque viable desde la óptica psicológica. En los próximos dos capítulo se abordan otros dos enfoques que se han abierto paso y cuyas contribuciones son también relevantes. Las líneas de investigación y docencia desarrolladas por el autor de este proyecto han estado muy vinculadas a este enfoque de una psicología aplicada centrada en el personal. Ahora bien, otros enfoques centrados en las interacciones entre el personal en los grupos y unidades productivas así como en los cambios de índole conductual y cognitivo tambien forman parte de su bajage. Con enfoques diferenciales exclusivamente la intervención psicológica a través de programas de formación y evaluación de personal no es suficiente; para ser solvente la intervención tiene que

compaginarse con enfoques dinámicos y conductuales. Determinadas barreras solo existen en las revistas especializadas, pero no en el ejercicio profesional.

1.6. Referencias bibliográficas

Ackerman, P.L. (1996). A theory of intellectual development: process, personality, interests and knowledge. Intelligence, 22, 229-259.

Ackerman, P.L. (1999). Traits and knowledge as determinants of learning and individual differences: putting it all together. In P.L. Ackerman, P.C. Kyllonen, R.D. Roberts (Ed.), Learning and individual differences (pp. 437-460). Washington: American Psychological Association.

Ackerman, P.L. y Heggestad, E.D. (1997). Intelligence, personality and interests: evidence for overlapping traits. Psychological Bulletin, 12, 219-245.

Ackerman, P.L. y Humphreys, L.G. (1990). Individual differences theory in industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette y L.M. Hough (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology, volume 1 (pp. 223-282). Palo Alto, California: Consulting Psychology Press.

Ackerman, P.L. y Kanfer, R. (1993). Integrating laboratory and field study for improving selection: development of a battery for predicting air traffic controller success. Journal of Applied Psychology, 78, 413-432.

Adams, F. (1970). Andragogía: ciencia de la educación de adultos. Caracas: Fidea.

Adams, F., Díaz, S. y Díaz, J. (1997). Naturaleza y fundamentos de la andragogía. Santiago de los Caballeros: Universidad Abierta para Adultos.

Adler, A. (1984). Conocimiento del hombre. Madrid: Espasa Calpe.

Algera, J.A. (1998). Task characteristics. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, C.J. de Wolff (Ed.), Personnel Psychology (2 ed., pp. 123-139). Hove UK: Psychology Press.

Algera, J.A., y Greuter M.A.M. (1998). Job analysis. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, C.J. de Wolff (Ed.), Personnel Psychology (2 ed., pp. 141-164). Hove UK: Psychology Press.

Almar i Capdevilla, C. y Gil i Burriel, V. (1993). Elaboración de sociogramas con soporte informático. Madrid: TEA.

Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.

Anastasi, A. y Urbina S. (1998). Tests psicológicos. Mexico: Prentice Hall.

Ansbacher, H.L. (1941). German military psychology. Psychological Bulletin, 38, 370-392.

Anguera, M. T. (1982). Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas. Madrid: Cátedra.

Angulo Castro, J. F. (1995). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al como. Actas Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación, 2, 195–219.

Antalovits, M., Roe, R. A., & Spaltro, E. (1988). European Methodologies in Work and Organizational Psychology. Budapest: Council of Work Psychology - ENOP.

Arnau Gras, J. (1981). Evaluación de los efectos del refuerzo social. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Arvey, R.D. y Faley, R.H. (1988). Fairness in selecting employees (2 ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Arvey, R.D. y Sackett, P.R. (1993). Fairness in selection: curent developments and perspectives. In N. Schmitt y W.C. Borman (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 171-202). San Francisco: Jossey-Bass.

Avia, M.D. (1995). La estabilidad de la personalidad y las implicaciones de los cambios terapéuticos de conducta. In M.D. Avia y M.L. Sanchez Bernardos (Ed.), Personalidad: aspectos cognitivos y sociales (pp. 361-379). Madrid: Pirámide.

Avia, M.D. y Ruiz, M.A. (1987). Desensibilización sistemática, inoculación de estrés y terapia inespecífica en el tratamiento de la ansiedad a las matemáticas. Estudios de Psicología, 31, 41-52.

Avila Espada, A. (1985). Manual operativo para el test de apercepción temática. Madrid: Pirámide.

Baumgarten, F. (1957). Exámenes de aptitud profesional, teoría y práctica. Barcelona: Labor.

Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe.

Bard, R., Bell, C.R., Stephen, L. y Webster, L. (1987). The trainer's professional development. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baritz, L. (1960). The servants of power. Middletown: Wesleyan University Press.

Baron, H. y Janman, K. (1996). Fairness in the assessment centre. In C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Applied Psychology, 1996, Volume 11 (pp. 61-113). Chichester: John Wiley.

Barrick, M.R. y Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. Personnel Psychology, 44, 1-26.

Barrón Ruiz, A. (1991). Aprendizaje por descubrimiento: análisis crítico y reconstrucción. Salamanca: Amarú.

Bartram, D. (1993). Emerging trends in Computer-assisted Assessment. In H. Schuler, J. L. Jarr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment (pp. 267–288). Hilllsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Basoredo Ledo, C. (1992). Primeros apuntes sobre la problemática detectada en la selección de personal para las administraciones públicas. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 9, 99–105.

Batista Foguet, J. M., & Martínez Arias, R. (1989). Análisis multivariante. Barcelona: Hispano Europea.

Bellows, R. M. (1950). Psychology of personnel in business and industry. Nueva York: Prentice Hall.

Ben-Shakar, G. (1989). Non-conventional methods in personnel selection. In P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations (1 ed., pp. 468-485). Chichester: Wiley.

Ben-Shakhar, G., Bar-Hillel, M., Bilu, Y., Ben-Abba, E. y Flug, A. (1986). Can graphology predict occupational success? Two empirical studies and some methodological ruminations. Journal of Applied Psychology, 71, 645-653.

Ben-Shakkar, G. y Furedy, J.J. (1990). Theories and applications in the detection of deception. Nueva York: Springer-Verlag.

Berk, R.A. (1982). Handbook of methods for detecting test bias. Baltimore; MD: John Hopkins University Press.

Bermúdez Moreno, J. (1978). Análisis funcional de la ansiedad. Revista de Psicología General y Aplicada, 33(153), 617-634.

Bermúdez Moreno, J. [Ed.] (1991). Psicología de la personalidad (5 ed.). Madrid: UNED.

Bermúdez Moreno, J. (1991). La interacción persona x situación: alternativa teórica y de investigación. In J. Bermúdez Moreno (Ed.), Psicología de la personalidad (5 ed., pp. 85-107). Madrid: UNED.

Bermúdez Moreno, J. (1991). Ansiedad y rendimiento. En J. Bermúdez Moreno (Ed.), Psicología de la personalidad (5 ed., pp. 169-218). Madrid: UNED.

Berne, E. (1983). Juegos en que participamos: psicología de las relaciones humanas. Buenos Aires, Paidós.

Biehler, R.F. y Snowman, J. (1986). Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin.

Binet A. (1895). Francois de Curel (notes psychologiques). Année Psychologique, I, 119-173.

Binet, A. (1911). Les idées modernes sur les enfants. Paris: Flammarion.

Binet, A. y Henri, V. (1895). La psychologie individuelle. Année Psychologique, 2, 411-465.

Binet A. y Passy L. (1895). Etudes psychologiques sur les auteurs dramatiques. Année Psychologique, I, 60-118.

Bingham, W.W. (1937). Aptitudes and aptitude testing. Nueva York: Harper.

Bliesener, T. (1996). Methodological moderators in validating biographical data in personnel selection. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 69, 107-120.

Boshier, R. y Collins, J.B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: a large scale empirical test. Adult Education Quaterly, 35(3), 113-130.

Boswell D.A. (1990), Evaluation of Transparencies for Psychology Instruction, en J. Hartley y W.J. McKeachie, Teaching Psychology: A Handbook (pp. 35-37), Hillsdale: Erlbaum.

Blum, M.L. y Naylor, J.C. (1976). Psicologia industrial, sus fundamentos teóricos y sociales. México: Trillas.

Boohman, S. (1980). What is intelligence?, Stockholm: Almqvuist-Wiksell.

Booher, D. D. (1997). Great Personal Letter for Busy People: 300 ready-to-use letters for every occasion. Nueva York NY: McGrawHill.

Boudreau, J.W., Sturman, M.C. y Judge, T.A. (1997). Unitily analysis: what are the black boxes, and do they affect decisions. In N. Anderson y P. Herriot (Ed.), International handbook of selection and assessment (2 ed., pp. 303-322). Chichester: John Wiley.

Braun, P., Wiegand, D. y Aschenbrenner, H. (1991). The assessment of complex skills and of personality characteristics in military services In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 37-62). Chichester: John Wiley & Sons.

Bray, D. W., Campbell, R. J., & Grant, D. L. (1974). Formative years in business: A long-term AT&T study of managerial lives. Nueva York: John Wiley & Sons.

Brayfield, A. y Crockett, W. (1955). Employee attitudes and employe performance. Psychological Bulletin, 52, 396-424.

Brinkerhoff R.O. (1987) Achieving Results from Training, San Francisco, Jossey-Bass

Broadwell, M.M. (1987), Classroom instruction, en R.L. Craig, Training and Development Hanbook: A Guide to Human Resource Development (pp. 383-397). Nueva YorK: McGraw-Hill.

Bruchon-Schweitzer, M. (1987). L' evaluation de la personnalité dans la selection du personnel. In C. Lévy-Leboyer & J. C. Sperandio (Eds.), Traité de Psychologie du Travail (pp. 535–555). Paris: PUF.

Bruchon-Schweitzer, M., & Ferriuex, D. (1991). Une enquete sur le recrutement en France. European Review of Applied Psychology, 41, 9–17.

Bruner, J.S. (1992). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bullock, R.J. y Svyantek, D.J. (1985). Analyzing meta-analysis: potential problems, an unsuccesful replication, and evaluation criteria. Journal of Applied Psychology, 70, 108-115.

Burt, C. (1922). Tests for clerical occupations. Journal of the National Institute of Industrial Psychology, 1(1-2).

Burt, C. (1940). The factors of the mind. Londres: University of London Press.

Burt, C. (1942). Psychology in the war: the military work of American and German psychologists. Occupational Psychology, 16, 95-110.

Butler, B. (1993). Alcohol and drugs in the workplace. Toronto: Butterworths.

Byham, W.C. (1993). Nuevas aplicaciones y tecnologías del assessment center. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 9(26), 299-332.

Camilli, G. y Shepard, L.A. (1994). MMSS: methods for identifying biased test items. Thousand Oaks: Sage.

Campbell, J.B. y Hawley, C.W. (1983). Study habits and Eysenck's theory of extroversion-introversion. Journal of Research in Personality, 16, 139-146.

Cannon-Bowers, J.A., Tannenbaum, S.C.L., Salas, E. y Volpe, C.E. (1995). Defining competencies and establishing team training requirements. In R.C.A. Guzzo y E. Salas (Ed.) (Ed.), Team effectiveness and decision making in organizations (pp. 333-380). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cantón Duarte, J. (1985). Motivación de logro y relaciones con características de personal. Granada: Universidad de Granada.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). BFG, cuestionario Big Five. Madrid: TEA.

Carpintero, H. (1994). Historia de la psicología en España. Madrid: Eudema.

Carpintero, H. (1996). Historia de las ideas psicológicas. Madrid: Pirámide.

Carretero Rodríguez, M. (1994). Constructivismo y educación. Madrid: Luis Vives.

Carroll, J.B. (1991). Human cognitive abilities: a survey of factor analytic studies. Cambridge: Cambridge University Press.

Cascio, W. (1991). Applied psychology in personnel management. (4 ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Castanyer, O. (1998). La asertividad: expresión de una sana autoestima. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Catania, A.C. (1992). Learning (3 ed.). Englewood: Prentice Hall.

Cattell, J.M. (1890). Mental tests and measurements. Mind, 15, 373-380.

Cattell, R.B. (1931). The assessment of teaching ability. Journal of Educational Psychology, 1, 31-45.

Cattell, R. B. (1936). The fight for our national intelligence. Londres: P.S.King.

Cattell, R. B. (1965). El análisis científico de la personalidad. Barcelona, Fontanella

Cattell, R. B. (1971). Abilities: their structure, growth and action. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Cattell, R.B. (1988). The data box: its ordering of total resources in terms of possible relational systems. In J.R. Nesselroade y R.B. Cattell (Ed.), Handbook of multivariate experimental psychology (2 ed., pp. 69-130). Nueva York: Plenum Press.

Cattell, R.B., Eber, H.W. y Tatsuoka, M. (1970). Handbook for the sixteen personality factor questionnaire. Champaign, IL: IPAT.

Chapanis, A. (1972). Ingeniería hombre-máquina. Mexico: CECSA.

Charlier E. (1989), Planifier un cours c'est prendre des décisions, Bruxelles: De Boeck-Wesmael

Claparède, E. (1927). Psicología del niño y pedagogía experimental (8 ed.). Madrid: Beltrán.

Claparède, E. (1967). Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares (2 ed.) Madrid: Aguilar-Santillana.

Clark, R. C. (1989). Developing Technical Training: A Structures Approach for the Development of Classroom and Computer-based Materials. Reading, MA: Addison-Wesley.

Colom, B.R. (1998), Psicología de las diferencias individuales. Madrid: Pirámide

Colom Marañon, R. y García López, O (1998). Nuevas tecnologías en el estudio de las diferencias individuales. In B.R. Colom Marañón (Ed.), Psicología de las diferencias individuales (pp. 197-209). Madrid: Pirámide.

Coll, C. (Ed.). (1997). El constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.

Collins, J.M. y Schmidt, F.L. (1993). Personality, integrity and white collar crime: a construct validity study. Personnel Psychology, 46, 295-311.

Connor, M. (1994). Training the counselor: an integrative model. Londres: Routledge.

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons.

Cook, J. D., Hepworth, S. J., Wall, T. D., & Warr, P. B. (1981). The experience of Work: A compendium and Review of 249 Measures and their Use. Londres: Academic Press.

Corno, L. y Snow, R.E. (1985). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 605-629). Nueva York: MacMillan.

Costa, P.T. Jr. (1996). Work and personality: use of the nEO-PI-R in industrial and organizational psychology. Applied Psychology: An International Review, 45, 225-242.

Convington, M.Y. (1984). The motive for self-worth. In R.E. Ames y C. Ames [Eds.] (Ed.), Research on motivation in education, volume 1 (pp. 77-113). Nueva York: Academic Press.

Crocker, L. y Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern tets theory. Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.

Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1965). Psychological tests and personnel decisions (2nd ed.). Urbana IL: University of Illinois Press.

Crown, D.F. y Rosse, J.G. (1988). A critical review of the assumptions underlying drug testing. Journal of Business and Psychology, 3, 22-41.

Dawis, R.V. (1991). Vocational interests, values and preferences. In M. Dunnette y L.M. Hough (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (2 ed., pp. 833-871). Palo Alto, CA: California.

Deary, J.J. (1999). Intelligence and visual and auditory information processing. In P.L. Ackerman, P.C. Kyllonen y R.D. Roberts (Ed.), Learning and individual differences (pp. 111-133). Washington: American Psychological Association.

Decker, P. J., & Nathan, B. R. (1985). Behavior Modeling Training: principles and applications. Nueva York: Praeger.

Díaz Ramiro, E.M. (1999). Temporalidad y psicología del trabajo. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 223-253). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Dixon, N. (1982). Incorporating learning style into training design. Training Development Journal, 36, 62-64.

Downs, S. (1989). Job sample ad trainability tests. In P. Herriot (Ed.), Handbook of Assessment in Organizations (1 ed., pp. 391-399). Chichester, UK: John Wiley.

Dorcus, R.M. y Jones, M.H. (1950). Handbook of employee selection. Nueva York: McGraw-Hill.

Dover, S.H. (1991). A system approach to selection research and application in the military. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 131-148). Chichester: John Wiley & Sons.

Drenth, P. J. D., (1998). Personnel appraisal. In P. J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), Handbook of work and organizational psychology, Volume 3: Personnel Psychology (pp. 59–87). Hove: Psychology Press.

Drenth, P.J. D., Thierry, H. & de Wolff C.J. (Eds.), (1998) Handbook of work and organizational psychology, Volume 3: Personnel Psychology. Hove: Psychology Press.

Echeburúa Odriozola, E. (1993). Evaluación y tratamiento de los trastornos adictivos. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Echeburúa Odriozola, E. (1996). Alcoholismo. Madrid: Aguilar-Santillana.

Echeburúa Odriozola , E., Amor, P. J., & Cenea, R. (1998). Adicción a Internet. ¿una nueva adicción psicológica?. Monografías de Psiquiatría, 2, 38–44.

Echeburúa Odriozola, E. y De Corral Gargallo, P. (1994). Adicciones psicológica: más allá de la metáfora. Clínica y Salud, 5(3), 251-258.

Eden D. (1990), Pygmalion in Management: Productivity as a Self-Fulfilling Prophecy, Lexington: Lexington

Eden D. y Shani A.B. (1982), Pygmalion Goes to Boot Camp: Expectancy, Leadership and Trainee Performance, Journal of Applied Psychology, 67, 194-199

Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R.R. Schmeck (Ed.), learning strategies and learning styles (pp. 21-51). Nueva York-Londres: Plenum Press.

Exner, J.E. (1981). El sistema comprensivo del Rorschach, Tomos I, II, III . Madrid: Pablo del Río.

Eyde, L. D. (1987). Computerised Psychological Testing: Special Issue. Applied Psychology: An International Review, 36(3-4).

Eysenck, H.J. (1970). The structure of human personality. Londres: Methuen.

Feltham, R. T. (1989). Assessment Centres. In P. Herriot (Ed.), Assessment and Selection in Organizations: methods and Practice for Recruitment and Appraisal (pp. 401–419). Chichester: John Wiley and Sons.

Fernández , J. (1988). Evaluar - premiar/condenar. In R. Reyes (Ed.), Terminologia científico-social: aproximación crítica (pp. 394–400). Barcelona: Anthropos.

Fernández Ballesteros, R. (1980). Psicodiagnóstico: Concepto y Metodología. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Fernández Ballesteros, R. y Manning, L. (1981). Dependencia-independencia de campo y diferenciación hemisférica. I Asimetría derecha en una tarea de localización espacial. Revistas de psicología general y aplicada, 36(3), 385-392.

Fernández Garrido, J. (1990). MABEM: Guía de búsqueda de empleo. Madrid: Instituto de la Mujer.

Fernández Montalvo, J. y Echeburúa, E. (1998). Labordependencia: cuando el trabajo se convierte en adicción. Revista de Psicopatología y psicología clínica, 3(2), 103-120.

Fernández Ríos, M. (1995). Análisis y descripción de puestos de trabajo. Teoría, métodos y ejercicios. Madrid: Díaz de Santos.

Fernández Trespalacios, J. L. (1975). El fundamento teórico de la Gestalt. Madrid: Fragua.

Fierro, A. (1982). Deseabilidad social y aquiescencia en la escala de ansiedad manifiesta. Análisis y Modificación de Conducta, 8 (17), 93-127.

Fierro, A. (1982). Consistencia y estabilidad en la conducta de las personas. Una revisión. Anuario de Psicología, 27, 69-86.

Fierro, A. y Cardenal, V. (1993). Estudio dimensional de la personalidad madura. Revista de Psicología General y Aplicada, 46(4), 411-419.

Fierro, A., Jiménez, J.A. y Ramírez-Maestre, C. (1998). Los cinco grandes y la personalidad sana. In M.P. Sánchez López y M.A. Quiroga Estevez (Ed.), Perspectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales (pp. 125-128). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fierro , A., & Cardenal, V. (1996). Dimensiones de personalidad y satisfacción personal. Revista de psicología general y aplicada, 49, 65–81.

Fleishman E. A. y Hempel W.E. Jr. (1955), The relationship between abilities and improvement with practice in a visual discrimination reaction task, Journal of Experimental Psychology, 49, 301-312

Fleishman, E. A. (1991). Manual for ability requirement scales. Bethesda, MD: Management Research Institute.

Fleishman, E.A., y Bass, A.R. (1976). Estudios de psicología industrial y del personal. Mexico: Trillas.

Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ test really measure. Psychological Bulletin, 101, 171-191.

Fombonne, J. (1992). Dirigir al personal con equidad. Madrid: CDN.

Ford, J.K. y Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: implications for need assessment, design and transfer. In C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology (pp. 1-48). Chichester: John Wiley.

Forman, J., & Kelly, K. A. (1990). The Random House Guide to Business Writing. Nueva York NY: McGraw-Hill.

Forteza Méndez, J.A. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. Revista de Psicología General y Aplicada, 30(132), 75-91.

Forteza Méndez, J.A. (1983). Procesos de enevejecimiento y problemática laboral. Actas I Congreso Nacional de Psicología del Trabajo, 1, 25-42.

Forteza Méndez, J. A. (1989). Continuidad y evolución de la psicología del trabajo. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13, 113-126.

Forteza Méndez, J.A. (1993). Breve guía bibliográfica en torno al envejecimiento. Investigaciones psicológicas, 12, 167-180.

Forteza Méndez, J.A. y Prieto, J.M. (1981). Hacia una estructuración teórica de la psicología diferencial. Estudios de Psicología, 4, 68-75.

Forteza Méndez, J. A., & Prieto, J. M. (1994). Aging and work behavior. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.), Handbook of industrial and organizational psychology (pp. 447–483). Palo Alto, CA: Psychological Corporation.

Frank, J. (1982). Therapeutic components shared by all psychotherapies. In H.H. Harvey y M.M. Parks (Ed.), Psychotherapy: research and behavior change (pp. 91-134). Washington, DC: American Psychological Association.

Frei, R.L. y McDaniel, M.A. (1997). Validity of customer service measures in personnel selection: a review of criterion and construct evidence. Human Performance, 11, 1-27.

Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Fried, Y. y Ager, J.W. (1998). Meta-analysis: review, integrations and recommendations for meta-analysts. In C.L. Cooper y I.Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology 1998, Volume 13 (pp. 123-158). Chichester: John Wiley.

Fujita Starck, P.J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: factor stability and construct validity of the educational participation scale. Adult Education Quarterly, 47(1), 29-40.

Fukuyama, F. (1992). El fin de la historia y el último hombre. Barcelona: Planeta.

Gael, S (1988). The job analysis handbook for busines, industry and government. Nueva York: John Wiley.

Gage, N.L. (1972). Teacher effectiveness and teacher education. Palo Alto, CA: Pacific Books.

Gagne, R.M. (1997). The conditions of learning and theory of instruction (4 ed). Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.

Gal, R. y Mangelsdorff, A.D. (1991). Handbook of military psychology. Chichester, UK: John Wiley .

Gale, A. (1988). The Polygraph Test. Londres: Sage.

García Pérez, J., González Roldán, M. M., Guillén Pérez, M. A., Gutierrez Marín, M. I., & Heredia Darses, R. (1986). Técnicas de búsqueda de empleo: un estudio comparativo. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 2, 151–168.

Gendelmann, J. (1995). Consulting 101: a how-to guide for successful training consulting. Alexandria, VA: American Society Training and Development.

Glass, G.V., McGraw, B. y Smith, M.L. (1981). Meta-analysis in social research. Beverly Hills, CA: Sage.

Gaudry, E. y Spielberger, C. (1971). Anxiety and educational achievement. Nueva York: John Wiley.

Gaugler, B.B., Rosenthal, D.B., Thornton, G.C. III y Bentson, C. (1987). Metanalyses of assessment center validity [Monograph]. Journal of Applied Psychology, 72, 493-511.

Germain, J. (1954). Passé, présent et avenir de la psychotechnologie. Travail Humain, XVII, 19-31.

Giese, F (1933). Psicotecnia. Barcelona: Labor.

Ghiselli, E. E., & Brown, C. W. (1948). Personnel and industrial psychology. Nueva York: McGraw Hill.

Ghiselli, E. E. (1966). The validity of occupational aptitude tests NuevaYork: John Wiley

Gil Ruiz, J. M. (1996). Las políticas de igualdad en España: avances y retrocesos. Granada: Universidad de Granada.

Glaser, R., Lesgold, A. y Gott, S (1991). Implications of cognitive psychology for measuring in job performance. In A.K. Wigdor y B.F. Green Jr. [Eds.] Volumen 2 (Ed.), Performance assessment for thr workplace (pp. 1-26). Washington, DC: National Academy Press.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.

Goleman, D.. (1998). Working with Emotional Intelligence [La práctica de la Inteligencia Emocional]. Barcelona: Kairos.

González Tirados, R.M. (1988). Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: MEC, Secretaria Estado Universidades.

Gough, H.G. (1992). El inventario psicológico de California, CPI. Madrid: TEA.

Gould, S.J. (1984). La falsa medida del hombre. Barcelona: Antoni Bosch.

Greenbaum, T. L. (1991). Manual del consultor. Madrid: Diaz de Santos.

Greenwood, J.M. y McNamara, W.J (1967). Interrater reliability in situational tests. Journal of Applied Psychology, 51, 101-106.

Gropper G.L. y Ross P.A. (1987), Instructional Design, en R.L. Craig, Training and Development Hanbook: A Guide to Human Resource Development (pp. 195-216). Nueva YorK: McGraw-Hill.

Guilford, J.P. (1959). Personality. Nueva York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. Nueva York: McGraw-Hill.

Guillén, C., Blasco, T., & Calleja, I. (1998). La evaluación de la competencia comunicativa en las áreas de lengua: análisis de las concepciones y actuaciones docentes. Cultura y Educación, 9, 97–112.

Guion, R. M. (1960). Tests para selección de personal. Madrid: Rialp.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Haire, M., Ghiselli, E. E., & Porter, L. W. (1971). Actitudes de los directivos: estudio transcultural. Madrid: Marova.

Hartshorne, H., May, M.A. y Maller, J.B. (1929). Studies in service and self-control. Nueva York: MacMillan.

Hättig, H.J. (1991). Selection of air traffic control cadets. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 115-130). Chichester: John Wiley & Sons.

Hayes, J. y Allinson, C.W. (1996). The implications of learning styles for training and development: a discussion of the matching hyphotesis. British Journal of Management, 7, 63-73.

Herriot, P. (1984). Down from the ivory tower: graduates and their jobs. Chichester: John Wiley.

Hogan, J., DeSoto, C.B. y Solano, C. (1975). Traits, tests and personality research. American Psychologist, 6, 255-264.

Hogan, J., Hogan, R.T. y Busch, C.M. (1984). How to measure service orientation. Journal of Applied Psychology, 69, 167-173.

Hogan, J., & Ones, D. S. (1997). Conscientiousness and integrity at work. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), Handbook of personality psychology (pp. 849–870). San Diego, CA: Academic Press.

Holland, J.L. (1992). Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hollway, W. (1991). Work psychology and organizational behaviour: managing the individual at work. Londres: Sage.

Horn, J. (1988). Thinking about human abilities. In J.R. Nesselroade y R.B. Cattell (Ed.), Handbook of multivariate experimental psychology (2 ed., pp. 645-685). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Houle, C.O. (1961). The inquiring mind. Madison: University of Wisconsin Press.

Houle, C.O. (1996). The design of education (2 ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Hough, L.M. (1992). The "big five" personality variables, -construct confusion: description versus prediction . Human Performance, 5, 139-155.

House, R.Z. (1996). Classroom instruction. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training & development training: a guide to human resource development (4 ed., pp. 437-452). Nueva York: McGraw Hill.

Howard, R. (1993). The learning imperative: managing people for continuous innovation. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Hunt, J.G. y Phillips, R.L. (1991). Leadership in the battle and garrison; a framework for understanding the differences and preparing for both. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 411-430). Chichester: John Wiley & Sons.

Hunter, E.J. (1991). Prisoners of war: readjustment and rehabilitation. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 741-758). Chichester: John Wiley & Sons.

Hunter, J.E. y Hirsh, H.R. (1987). Applications of meta-analysis. In Cooper, C.L. y Robertson, I.T. (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology 1987 (pp. 321-357). Chichester, UK: John Wiley.

Hunter, J.E. y Hunter, R.F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. Psychological Bulletin, 96, 72-98.

Hunter, J.E. y Schmidt, F.L. (1990). Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings. Newbury Park: Sage.

Husband, R.W. (1934). Applied Psychology. Nueva York: Harper & Brothers.

Hutt, M.L. y Milton, E.O. (1947). An analysis of duties performed by clinical psychologists in the army. American Psychologist, 2, 52-56.

Jacobs, T.O. y Jaques E. (1991). Executive leadership. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 431.448). Chichester: John Wiley & Sons.

Jansen, P. y Stoop, B. (1994). Assessment centre graduate selection: decision processes, validity and evaluation by candidates. International Journal of Selection and Assessment, 2, 193-208.

Jenkins, J.G. (1935). Psychology in business and industry: an introduction to psychotechnology. Nueva York y Londres: John Wiley & Sons - Chapman & Hall.

Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). Handbook of individual differences, learning and instruction. Hillsdale:NJ: Erlbaum.

Jones, A. (1991). The contribution of psychologists to military officer selection. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 63-80). Chichester: John Wiley & Sons.

Juan Espinosa, M., & Gimenez, L. (1996). Diferencias Individuales en selección de recursos humanos. In M. Juan-Espinosa, R. Colom, & M. A. Quiroga (Eds.), La práctica de la psicología diferencial (pp. 23–82). Madrid: Piramide.

Juárez, A. (1982). Psicodrama. In C. Monedero (Ed.), Historia de la psicoterapia, vol. II (pp. 193–212). Madrid : UNED.

Kelly, L. [Ed.] (1994). The ASTD technical and skills training handbook. Nueva York: McGraw Hill.

King A.S. (1971), Self-fulfilling Profecies in Training The Hard-Core: Supervisor's Expectations and the Underpriviledged Workers' Performance, Social Science Quarterly, 52, 369-378

Kinslinger, H.J. (1966). Application of projective techniques in personnel psychology since 1940. Psychological Bulletin, 66, 134-150.

Kirkpatrick, D.L.. (1996). Evaluation. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training & development training: a guide to human resource development (4 ed., pp. 294-312). Nueva York: McGraw Hill.

Klein, J.D. y Keller, J. (1990). Influence of student ability, locus of control, and type of instructional control on performance and confidence. Journal of Educational Research, 83, 140-146.

Knowles, M. (1978). The adult learner: a neglected species. Houston, TX: Gulf.

Knowles, M. (1984). Andragogy in action. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kobrick, J.L. y Johnson, R.F. (1991). Effects of hot and cold environments on military performance. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 215-230). Chichester: John Wiley & Sons.

Köhler, W (1989). Experimentos sobre la inteligencia de los chimpancés. Madrid: Debate.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learnig and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Korman, A.K. (1978). Psicologia de la industria y de las organizaciones. Madrid: Marova.

Kraiger, K, Ford, J.K. y Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation . Journal of Applied Psychology [Monograph], 78, 311-328.

Krebs, S. y Kummerow, J. (1993). Los tipos MBTI en las organizaciones. Madrid: TEA.

Krug, S. E. (1993). Psychware Sourcebook: A reference guide to computer-based products for behavioral assessment in Psychology, Education and Business (4thth ed.). Kansas City, : Test Corporation of America.

Kubr M. (1980) La consultoría de empresas: Guía de la Profesión, Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo

Kuder, G.F. (1984). Kuder C: registro de preferencias vocacionales. Madrid: TEA.

Labrador, F.J. (1986). Controversia sobre una posible convergencia entre los distintos acercamientos terapéuticos de intervención. Revista Española de Terapia del Comportamiento, 4(1), 259-310.

Leonesio, R.J. y Nelson, T.O. (1990). Do different metamemory judgments tap the same underlying aspects of memory. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 16, 464-470.

Leplat, J. y Cuny, X (1978). Introducción a la psicología del trabajo. Madrid: Pablo del Rio.

Levine, E.L., Spector, P.E., Menon, P.E., Narayanon, L. y Cannon-Bowers, J. (1996). Validity generalization for cognitive, psychomotor and perceptual tests for craft jobs in the utility industry. . Human Performance, 9, 1-22.

Lewin, K. (1921). Die sozialisierung des taylorsystems. Berlin: Gessellschaft und Erzichung.

Lievens, F., Deswelgh, W. y Pérez González, D. (1997). Una revisión crítica del método del "assessment center". Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13(2), 245-254.

Link, C.H. (1919). Employment psychology: the application of scientific methods to the selection, training and grading of employees. Nueva York: Macmillan.

Lipmann, O. (1922). Psychologie der berufe. In Kafka, H. (Ed.), Handbuch der vergleichenden psychologie (pp. 459-472). Munich: Ernst Reinhardt.

Ludojoski, R.L. (1986). Andragogía, educación del adulto. Buenos Aires: Guadalupe.

Mac Cormick, E.J. (1980) Ergonomía. factores humanos en ingeniería y diseño. Barcelona. Gustavo Gili.

Machlowitz, M. (1980). Workakolics: living with them, working with them. Reading, MA: Addison-Wesley.

Mallart, J. (1946). Orientación funcional y formación profesional: psicotecnia, pedagogía del trabajo, profesiología, colocación . Madrid: Espasa-Calpe.

Mangelsdorff, A. D., & Gal, R. (1991). Overview of Military Psychology. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. xxv–xxxi). Chichester: John Wiley & Sons.

Marchese, M.C. y Muchinsky, P.M. (1993). The validity of the employment interview: a meta-analysis. International Journal of Selection and Assessment, 1, 18-26.

Marcuse, H. (1972). Ontología de Hegel y teoría de la historicidad. Barcelona: Martínez Roca.

Mateo, M., & Fernández, J. (1992). Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza . Investigaciones Psicológicas, 11, 73–82.

Matte, J. A. (1996). Forensic Psychophysiology using the Polygraph: Scientific Truth Verification - Lie Detection.. Williamsville NY: JAM Pub..

Matthews, A. D. (1963). Psicología Policial. Madrid: Morata.

Matthews, G. (1997). The Big Five as a framework for personality assessment. In N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Hadbook of Selection and Assessment (pp. 475–492). Chichester: John Wiley.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W, Clark, R.A. y Lowell, E.L. (1953). The achievement motive. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

McDaniel, M.A., Whetzel, D.L., Schmidt, F.L. y Maurer, S. (1994). The validity of employment interviews: a comprehensive review and meta-analysis.. Journal of Applied Psychology, 79, 599-616.

McLagan P.A. y McCullough R.C. (1983), Models for Excellence: The conclusions and Recommendations of the ASTD Training and Development Competency Study, ASTD, Washington DC

McKnight, C., Dillon, A., & Richardson, J. (1993). Hypertext: a psychological perspective. Nueva York: Ellis Horwood.

McReynolds, P., De Voge, S. (1978). Use of improvisational techniques in assessment. In P. McReynolds (Ed.), Advances in psychological assessment, Vol. 4 (pp. 222-227). San Francisco: Jossey Bass.

Meltzoff, J. y Kornreich M. (1970). Research in psychotherapy. Nueva York: Atherton Press.

Merino, M. D., & Forteza Méndez, J. A. (1991). Los centros de evaluación: descripción y crítica (Assessment Centers). Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 7, 43–50.

Mickley, G.A. y Bogo, V. (1991). Radiological factors and their effects on military performance. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 365-386). Chichester: John Wiley & Sons.

Millán Ventura, M. (1978). La evaluación educativa: problemas y perspectivas. Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas, 10, 69–73.

Mínguez Vela, J.A. (1990). Formación y cultura empresarial del personal de nuevo ingreso. Una aproximación teórica. Actas II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, 3, 89-92.

Mintzberg H. (1983), La naturaleza del trabajo directivo, Barcelona: Ariel

Mira y López, E. (1943). Psychiatry in war. Nueva York: Norton.

Mischel, W. (1973). Personality and assessment. Nueva York: John Wiley. [Traducción, Mexico:Trillas, 1972]

Molenda, M., Pershing, J.A. y Reigeluth, C.M. (196). Designing instructional systems. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 266-293). Nueva York: McGraw Hill.

Monedero, C. (1982). Historia de la psicoterapia, tomo I y II. Madrid : UNED.

Monedero Gil, C. (1986). Psicología evolutiva del ciclo vital. Madrid: Biblioteca Nueva.

Montmollin, M. (1970). Introducción a la ergonomía. Madrid. Aguilar

Moreno, J.L. (1962). Fundamentos de la sociometría. Buenos Aires: Paidós.

Mount, M.K., Barrick, M. y Strauss, J.P. (1994). Validity of observer ratings of the Big Five personality factors. Journal of Applied Psychology, 79, 272-280.

Mount, M.K. y Barrick, M. (1995). The Big Five personality dimensions. Implications for research and practice in human resource management. Research in Personnel and Human Resources Management, 13, 153-200.

Mora Mérida, J. A. (1987). Motivación y expectativas. Malaga: Universidad de Málaga.

Morgan, H. H., & Cogger, J. W. (1982). Manual del entrevistador. Madrid: TEA.

Moscovici, S. (1991). Influencia social inconsciente: estudios de psicología experimental. Rubí: Anthropos.

Munduate Jaca, M.L. (1984). La motivación en el trabajo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Munera Monedero, I. (1994). Autoestima y realización personal. Madrid: Ekumene.

Münsterberg, H. (1911). La psicología y el maestro. Madrid: Daniel Jorro.

Münsterberg, H. (1914). Psicología de la actividad industrial: ensayo de psicología experimental aplicada. Madrid: Daniel Jorro.

Münsterberg, H. (1920). Grundzüge der psychotechnic. Leipzig: Barth.

Münsterberg, H. (1969). American problems from the point of view of a psychologist. Nueva York: Books for Libraries Press.

Muñiz-Fernández, J. (1990). Teoría de respuesta a los items: un nuevo enfoque en la evaluación psicológica y educativa. Madrid: Pirámide.

Murga Fernández, A. E. (1992). Pasaporte profesional: sistema de registro y evaluación de potenciales. Madrid: MEPSA.

Murphy, K.R. (1997). Meta-analysis and validity generalization. In N. Anderson y P. Herriot (Ed.), International handbook of selection and assessment (2 ed., pp. 321-342). Chichester: John Wiley.

Murray, H.A. (1943). Thematic apperception test: manual. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Murray, H.A. y MacKinnon, D.W. (1946). Assessment of OSS personnel. Journal of Consulting Psychology, 10, 76-80.

Myers, I.B. (1992). Inventario Tipológico MBTI. Madrid: TEA.

Navarro, M., & Prieto, J. M. (1992). A New psychobiological test to detect morphine-dependent users in the work environment.. Applied Psychology: An International Review, 41, 175–184.

Navarro Guzmán, J.I. (1993). Aprendizaje y memoria humana. Madrid: McGraw Hill.

Olea, J., Ponsoda, V., & Prieto, G. (1999). Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones. Madrid: Piramide.

Ones, D. S., & Viswesvaran, C. (1998). Integrity testing in organizations. In R. W. Griffin, A. O'Leary-Kelly, & J. M. Collins (Eds.), Dysfunctional behavior in organizations, Vol. 2 Non violent behaviors in organizations (pp. 245–271). Greenwich, CT: JAI Press.

Ones, D. S., Viswesvaran, C. y Schmidt, F.L. (1993). Comprehensive meta-analysis of integrity tests validities: findings and implications for personnel selection and theories of job performance. [Monograph]. Journal of Applied Psychology , 78, 679-703.

Orue-Echevarría , J. (1997). Manual de valoración de puestos y calificación de méritos. Bilbao: Deusto.

Ortiz, P. y Campo V. (1993). The present status of the rorschach test in Spain. Rorschachiana, 18, 26-44.

Parry, S.B. (1996). Consultants. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training & development training: a guide to human resource development (4 ed., pp. 1031-1045). Nueva York: McGraw Hill.

Pascual, M. (1983). Pasado, presente y futuro de la psicología aeronáutico militar en España. Revista de Psicología General y Aplicada, 38(2), 349-378.

Paterson, D.G. y Ludgate K.E. (1922). Blond and brunette traits. A quantitative study. Journal of Personnel research, 1, 122-128.

Peebles, P. J. (1972). Physical Cosmology. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Peiró, J.M. (1983). Psicología de la organización, tomo I y II. Madrid: UNED

Peiró, J.M. (1985). Perspectivas históricas y situación actua de la psicología del trabajo y de las organizaciones en España . Informacio psicologica, 23, 9-28.

Pereda Martín, S. (1993). Ergonomía: diseño del entorno laboral. Madrid, Universidad Complutense

Peterson, N. G., Mumford, M. D., Borman, W. C., Jeanneret, P. R., & Fleishman, E. A. (1999). An occupational information system for the 21st century: the development of O*Net. Washington: APA.

Pettersen, N. y Tziner, A. (1995). The cognitive ability test as a preditor of job performance: is its validity affected by complexity and tenure within the organization? . International Journal of Selection and Assessment, 3, 237-241.

Phillips, J.J. (1996). Measuring the results of training. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training & development training: a guide to human resource development (4 ed., pp. 313-341). Nueva York: McGraw Hill.

Piaget, J. (1970). Epistemología genética. Barcelona: A. Redondo.

Pinillos, J.L. (1968). Cuestionario de Personalidad, CEP. Madrid: TEA.

Piotrowski, Z (1957). Perceptanalysis. Nueva York: Macmillan.

Pittam, J.L. (1987). Organization and Management of the training function. In R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook (3 ed., pp. 19-34). Nueva York: McGraw Hill.

Polaino Lorente, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J.A. Beltrán, V. Bermejo, M.D. Prieto y D. Vence, [Ed.] (Ed.), Intervención psicopedagógica (pp. 108-142). Madrid: Pirámide.

Polaino Lorente, A. (1998). El workaholism como neurosis de autorrealización en el trabajo. In J. Buendía (Ed.), Estrés laboral y salud (pp. 159-171). Madrid: Biblioteca Nueva.

Poppelreuter, W (1921). Allgemeine methodische richtlinien der pratisch-psychologischen begutachtung. Leipzig: Kroner.

Porter A.C. y Brophy J. (1988), Synthesis of research on good teaching: insights from the work of the institute for research on teaching, Educational Leadership, 45, (8), 74-85

Poujard, P. y Galier, G. (1989). Test de habilidades de negociación. Madrid: TEA.

Pozo, J.I. (1996). Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.

Prieto, J.M. (1978) Inteligencia General como Factor B o Q VII, Revista de Psicología General y Aplicada, 33, 463-474.

Prieto, J. M. (1983). Técnicas multivariantes de análisis y predicción en psicología del trabajo. Estudios de Psicología, 11, 99–125.

Prieto, J. M. (1984). Técnicas multivariadas aplicadas al proceso de selección de policías. Actas I Congreso de Evaluación Psicológica, I, 53–53.

Prieto, J. M. (1985). La intervención psicológica en procesos de seleccion y clasificación de personal. Encuentros de Psicología, 7, 37–51.

Prieto, J. M. (1985). La regresión múltiple en la predicción del rendimiento. Actas I Congreso de Orientación Escolar y Profesional, I, 614–620.

Prieto, J. M. (1985). La homologación de pruebas psicológicas. Papeles del Psicólogo, 21, 4–31.

Prieto, J.M. (1985) La regresión múltiple en la predicción del rendimiento, Madrid, Actas I Congreso de Orientación Escolar y Profesional, 614-620.

Prieto, J.M. (1987). Male-female different strategies when answering items in Personnel Selection Aptitude Testing, en B.J. Fallon, H.P. Pfister y J. Brebner, Advances in industrial organizational psychology, (pp. 309-317). Amsterdam: North Holland

Prieto, J.M. (1989). New ways of employment and self-employment, en B.J. Fallon, H.P. Pfister y J. Brebner, Advances in industrial organizational psychology (pp.285-293), Amsterdam: North-Holland.

Prieto, J. M. (1989). Tests of Aptitude. In P. Herriot (Ed.), Assessment and Selection in Organizations: Methods and Practice for Recruitment and Appraisal (pp. 331–352). Chichester: John Wiley.

Prieto, J.M. (1991) Evaluación del estilo de aprendizaje y de docencia en estudiantes de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,7, (19), 71-80

Prieto, J. M. (1994). La intervención psicológica en formación del personal. In J. M. Peiró & J. Ramos (Eds.), Intervención psicosocial en las organizaciones (pp. 165–202). Barcelona: PPU.

Prieto, J. M. (1997). Competere. In C. Lévy-Leboyer (Ed.), Gestión de las competencias (pp. 7–24). Barcelona: Gestión 2000.

Prieto, J.M. y Garijo, M.A. (1998). Indicadores de rentabilidad de la formación. Madrid: Concepto, SE.

Prieto, J. M., & Simon, C. (1997). Network and its implications for assessment. In N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 97–124). Chichester UK: Wiley.

Prieto, J.M., Sabourin, M., Walker, L.E.A., Aragonés, I, & Amérigo, M. (2000). Applied social psychology. In Rosenzweig, M. & Pawlik, K. (Eds.), International handbook of psychology (p. in press). Newbury Park, CA: Sage.

Puente Ferreras, A. (1994). Estilos de aprendizaje y enseñanza. Madrid : CEPE.

Puente Ferreras, A. (1998). Cognición y aprendizaje: fundamentos psicológicos. Madrid : Pirámide.

Quintanilla, M.A. (1989). Tecnología: un enfoque filosófico. Madrid: FUNDESCO.

Real Academia Lengua Española. (1992). Diccionario de la lengua española. (21 ed.) Madrid: Espasa Calpe.

Ree, M.J. y Earles, J.A. (1991). Predicting training success: not much more than g. Personnel Psychology, 44, 321-332.

Ree, M.J., Carretta, T.R. y Teachout, M.S. (1995). Role of ability and prior job knowledge in complex training performance. Journal of Applied Psychology, 80, 721-780.

Ree, M.J., Earles, J.A. y Teachout, M.S. (1994). Predicting job performance: not much more than g. Journal of Applied Psychology, 79, 518-524.

Reilly, R.R., Zedeck, S. y Tenopyr, M.L. (1979). Validity and fairness of physical ability tests for predicting performance in craft jobs.. Journal of Applied Psychology, 64, 262-274.

Rich, J.R. y Boudreau, J.W. (1987). Effects of variability and risk in utility analysis: an empirical test and simulation. Personnel Psychology, 40, 55-84.

Robertson, I. T. y Downs, S. (1989). Work sample tests of trainability: a meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 4, 402-410.

Robertson, I. T. y Mindel, R.M. (1980). A study of trainability testing. Journal of Occupational Psychology, 53(2), 131-138.

Robinson, J.P., Shaver, P.R., Wrightsman, L.S. (1991). Measures of personality and social attitudes. San Diego, CA: Academic Press.

Rodríguez González, J. (1999). Metodología para el estudio del tiempo como variable psicológica. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 47-85). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Roe, R. A., Coetsier, P., Lévy-Leboyer, C., Peiró, J. M., & Wilpert, B. (1994). The teaching of work and organizational psychology in Europe: Towards the development of a reference model. The European Work and Organizational Psychologist, 4, 355–365.

Rogers, C. R. (1982). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona: Paidós Ibérica.

Rorschach, H. (1921). Psychodiagnostik. Berna: Hans Huber.

Rouse, W.B. y Morris, N.M. (1986). On looking into the black box: prospects and limits in teh search for mental models. Psychological Bulletin, 100, 349-363.

Rosenthal R. y Jacobson L. (1980), Pigmalión en la Escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno, Madrid: Marova

Roth, P.L. y Campion, J.E. (1992). An analysis of the predictive power of the panel interview and pre-employment tests. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 61, 51-60.

Rouet, J.F., Levonen, J.J., Dillon, A. y Spiro R.J. (1996). Hypertext and cognition. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

Royce, J. (1978). How we can best advance the construction of theory in psychology . Canadian Psychological Review, 19, 259-276.

Royce, J., & Powell, A. (1991). Theory of personality and individual differences. Factors, systems and processes.. Engleewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rousseau, J. J. (1973). Emilio o de la educación. Barcelona: Fontanella.

Rulon, P. J., Tiedeman, D. V., Tatsuoka, M. M., & Langmuir, C. R. (1967). Multivariate Statistics for Personnel Clasification. Nueva York: Jonh Wiley.

Sáinz, F.J. y Gorospe, L. (1994). El test de Rorschach y su aplicación en la psicología de las organizaciones. Barcelona: Paidós.

Salgado, J.F. (1995). Situational specificity and within-setting validity reliability. Journal of Occupational and Organizacional Psychology, 68, 123-132.

Salgado, J.F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. Journal of Applied Psychology, 82, 30-43.

Salgado, J.F. (1999). Personnel selection methods. In C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology, volume 14 (pp. 1-54). Chichester: John Wiley.

Sánchez Cánovas, J. (1986). El nuevo paradigma de la inteligencia humana. Valencia: Tirant lo Blanc.

Sánchez Cánovas, J. (1993). Diversidad e individualidad humanas: la psicología diferencial. A modo de manifiesto. In V. Pelechano (Ed.), Psicología, mitopsicología y postpsicología (pp. 339–364). Valencia: Alfaplús.

Sánchez Cánovas, J., & Sánchez López, P. (1999). Psicología de la diversidad humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. (1997) El estilo psicológico como estudio de la diversidad humana: un ejemplo basado en los estilos de vida. Revista de Psicología, 15, (2) 223-252

Sánchez López (Ed.) (1999). Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. (1999a). El tiempo como variable psicológica. In M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 21-46). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. (1999b). Tiempo y cambio psicológico. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 87-113). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. (1999c). La percepción del tiempo. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 135-156). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. y Rodríguez González, J. (1999). Temporalidad, psicología cognitiva y diferencias individuales. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 157-189). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. y Quiroga, M.A. (1983). Relación entre dos medidas de DC-IC: apoyo para una consideración bidimensional del constructo. Informes de Psicología, 3, 3-14.

Sands, W. A., Waters, B. K., & McBride, J. R. (1997). Computerized Adaptive Testing. Washington: APA.

Satet, P. (1965). Guía práctica para el reclutamiento de personal. Bilbao: Deusto.

Scarpello, V., Huber, V., & Vandenberg, R. J. (1988). Compensation satisfaction:Its measurement and dimensionality. Journal of Applied Psychology, 73, 163–171.

Schein E.H. (1973), Consultoría de procesos, Bogotá: Fondo Educativo Interamericano

Scholz, G. y Schuler, H (1993). The nomological network of the assessment center: a metaanalysis. [Das nomologische netzwek des assessment center: eine metaanlyse]. Zeitschrift fur Arbeits-und Organisationspsychologie, 37, 73-85.

Schuler, H., Frier, D., & Kauffman, M. (1991). Use and evaluation of selection methods in German companies. European Review of Applied Psychology, 41, 19–25.

Schmidt, F.L.y Hunter, J.E. (1977). Development of a general solution to the problem of validity generalization. Journal of Applied Psychology, 62, 529-540.

Schmidt, F.L., Hunter, J.E. y Outerbridge, A.N. (1986). The impact of job experience and ability on job knowledge, work sample performance, and supervisor rating ratings of job performance. Journal of Applied Psychology, 71, 432-439.

Schmitt, N., Clause, C.S. y Pulakos, E.D. (1996). Subgroup differences associated with different measures of some common job-relevant constructs. In C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International review of industrial and organizational psychology (pp. 115-139). Chichester: John Wiley.

Schmitt, N, Mellon, P.M. y Bylenga, C. (1978). Sex differences in validity for academic and employment criteria, and different types of predictors. Journal of Applied Psychology, 63, 145-150.

Schneider, B. (1978). Person-situation selection: a review of some ability-situatin interaction research. Personnel Psychology, 31, 281-298.

Schneider, R.J. y Hough, L.M. (1995). Personality and industrial and organizational psychology. In C.L. Cooper y I. T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology (pp. 75-129). Chichester: John Wiley.

Scott, W.D. y Hayes, M.H.S. (1921). Science and common senses in working with men. Nueva York: Ronald Press.

Seisdedos, N. (1990). 16 PF, perfil de directivo, modelo de ajuste. Madrid: TEA.

Seisdedos, N. (1993). Personnel selection, questionnaires and motivational distortion: an intelligent attitude of adaptation. In Schuler, H., Farr, J.L. y Smith M. (Ed.), Personnel selection and assesment: individual and organizational perspectives (pp. 91-108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Seidedos, N., & Prieto, J. M. (1985). Técnicas multivariadas en orientación. Actas I Congreso de Orientación Escolar y Profesional, I, 571–572.

Shackleton, V. y Newell, S. (1997). International assessment and selection. In N. Anderson y P.Herriot (Ed.), International handbook of selection and assessment (2 ed., pp. 81-95). Chichester, UK: John Wiley.

Silber, K.H. y Stelnicki, M.B. (1987), Writing training materials, en R.L. Craig, Training and Development Hanbook: A Guide to Human Resource Development (pp. 263-285). Nueva YorK: McGraw-Hill.

Silva, F., Martínez-Arias, R. y Ortet, G. (1997). Evaluación de la orientación interpersonal. In A. Cordero (Ed.), La evaluación psicológica en el año 2000 (pp. 173-201). Madrid: TEA.

Silva, F., Revenstorf, D. Silva, C. y Brengelman, J.C. (1976). Criterios y determinantes del exceso alcohólico. Análisis y modificación de conducta, 2(3), 165-183.

Simon, H. (1971). El comportamiento administrativo. Madrid: Aguilar- Santillana.

SIOP (1987). Principles for the validation and use of personnel selection procedures. College Park: MD: Society for Industrial and Organizational Psychology.

Skinner, B. F. (1982). Tecnología de la enseñanza. Cerdanyola: Labor.

Smith, M. (1991). Recruitment and selection in the UK with some data on Norway. European Review of Applied Psychology, 41, 27–34.

Smith, M.E. (1987). Measuring results. In R.L.Craig (Ed.), Training and development handbook (3 ed., pp. 320-342). Nueva York: McGraw Hill.

Sobral, A., Arce, R., & Prieto, A. (1994). Manual de Psicología Jurídica. Barcelona: Paidós.

Steege, F. W., & Fritscher, W. (1991). Psychological Assessment and Military Personnel Management. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 7–36). Chichester: John Wiley & Sons.

Stephens, J.M. (1966). The psychology of classroom learning. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Stephens, J.M. (1967). The process of schooling. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Stern, G.C. (1963). Measuring noncognitive variables in research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 398-447). Skokie, IL: Rand Mc Nally.

Stern, W. (1928). La seleccion de los alumnos. Madrid: Publicaciones Revista Pedagógica.

Sternberg, R.J. (1977). Intelligence, information processing and analogical reasoning: the componential analysis of human abilities. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sternberg, R. J. (1990). Wisdom: its nature, origins and development. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1996). Successful intelligence: how practical and creative intelligence determines success in life. Nueva York: Simon and Schuster.

Sternberg, R.J., Conway,B.E., Ketron, J.L. y Berstein, M. (1981) People's conceptions of intelligence. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 37-55.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M. y Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. American psychologist, 50, 912-927.

Stipek, D.J. (1988). Motivation to learn: from theory to practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Stoloff, M. L., & Couch, J. V. (1992). Computer Use in Psychology: A Directory of Software. Washington: APA.

Stoneall, L. (1991). How to write training materials. San Diego, CA: Pfeiffer.

Strong, E.K. Jr. (1960). An 18 year longitudinal report on interests. In W.L. Layton (Ed.), The Strong vocational interest blank: research and uses (pp. 5-35). Minneapolis: University of Minnesota.

Sugarman, L. (1985). Kolb's model of experiential learning: touchstone for trainers, students, counselors and clients. Journal of Counseling and Development, 64, 264-268.

Tamames, R. y Gallego, S. (1998). Diccionario de economía y finanzas (2 ed.). Madrid: Alianza.

Tapernoux, F. (1984). Les centres d'evaluation. Lausanne: Payot.

Task Force on Assessment Center Guidelines (1989). Guidelines and ethical considerations for assessment center operations. Public Personnel Management, 18, 457-470.

Tough, A. (1983). Self-planned learning and major personal change. In M. Tight (Ed.), Adult learning and education (pp. 141-152). London: Croom Helm.

Taylor A.J.W. (1991). Individual and group behavior in extreme situations and environments. In R. Gal & A. D. Mangelsdorff (Eds.), Handbook of Military Psychology (pp. 491-506). Chichester: John Wiley & Sons.

Taylor, H. C., & Russell, J. T. (1939). The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection. Journal of Applied Psychology, 23, 565–578.

TEDOC (1999). Tests y documentos psicológicos (6 ed.). Madrid: TEA.

Tenopyr, M.L. (1996). Testing. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training & development training: a guide to human resource development (4 ed., pp. 342-356). Nueva York: McGraw Hill.

Thayer, P.W. (1997). A rapidly changing world: some implications for training systems in the year 2001 and beyond. In M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Ed.), Traininf for a rapidly changing workplace: applications of psychological research (pp. 15-30). Washington: American Psychological Association.

Thierry, H. (1998). Compensating Work. In P. J. Drenth, D.., H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), Handbook of Work and Organizational Psychology, Volume 4,O rganizational Psychology (pp. 291–319). East Sussex UK: Psychology Press.

Thorndike , E. L. (1928). Adult Learning. New York: MacMillan.

Thurstone, L.L. (Ed.). (1938). Primary mental abilities. Psychometric Monographs ,(1).

Tortosa, F., Montoro, L. y Carbonell, E. (1989). Psicología y seguridad vial en España: 60 años de historia. Valencia: Asociacion Española de Centros Privados de Reconocimientos Médicos y Psicotécnicos para el permiso de conducir.

Umaña, E. (1988). Evaluación de la entrevista para selección de personal. Madrid. Universidad Complutense, Tesis doctoral.

Uría Benito, F.C. (1994). El outplacement: el éxtio en la búsqueda de un nuevo empleo. Madrid: Piramide.

Urra-Portilo, J., & Vázquez-Mezquita, B. (1993). Manual de Psicología Forense. Madrid: Siglo XXI.

Vernon, P.E. (1950). The structure of human abilities. Nueva York: Wiley.

Vernon, P.E. y Parry, J.B. (1949). Personnel selection in the British forces. Londres: University of London Press.

Villegas Ramons, E. L., & Pablos Pons, J. (1994). La actualización pedagógica en la enseñanza superior: la experiencia de la Universidad de Sevilla. Revista de Enseñanza Universitaria, 7/8, 57–76.

Viteles, M.S. (1932). Industrial psychology. Nueva York: W.W.Norton.

Voigtländer, E. (1917). Zur psychologie der Erzieherpersönlichiteit. Zeitschrift für padagogische psychologie, 18(9-10) 385-400.

Wagner, J. (1921). Eignungsprüfungen für die Zulassung zur Gewerbelehrerausbildung. Zeitschrift für padagogische psychologie, 22(7-8), 266-268.

Wagner, R.K. (1994). Practical intelligence. European Journal of Psychological Assessment, 10, 162-169.

Walther, L (1926). La technopsychologie du travail industriel. Paris-Neuchâtel: Delachaux et Niestle.

Warr, P. y Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. In C.L. Cooper y I.T. Roberston (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology (pp. 83-121). Chichester: John Wiley.

Watson, P. (1980). War on the Mind: The Military Uses and Abuses of Psychology. Middlesex: Penguin Books.

Watts, F. (1921). An introduction to the psychological problems of industry.. Nueva-York y Londres: Macmillan y George Allan.

Weiner, B. (1980). Human motivation. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. Journal of Educational Psychology, 82(4), 616-622.

Weiner, B., Fiereze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. y Rosenbaum, R. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In E. Jones, D. Kanouse, H. Kelley, R. Nisbett, S. Valins y B. Weiner [Eds.] (Ed.), Attributions: perceiving the causes of behavior (pp. 95-120). Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiss, D. J., & Vale, C. D. (1987). Adaptive Testing. Applied Psychology: An International Review, 36, 249–262.

Wiersma, U.J., Van Leest, P.F. Nienhuis, T. y Maas, R. (1991). Validity of a Dutch assesment center. [Validiteit van een Nederlands assessment center] Gedrag en organisatie, 6, 474-482.

Wiggenhorn, A.W. (1996). Organization and management of training. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training & development training: a guide to human resource development (4 ed., pp. 19-47). Nueva York: McGraw Hill.

Wiggins, J.S. (1988). Presonality and prediction: principles of personality assessment. Malabar, FL: Krieger.

Wlodkowski, R.J. (1990). Enhancing adult motivation to learn: a guide to improving instruction and increasing learner achievement. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Wright, D.E. y Dennis, J. (1999). Exploiting the speed-accuracy trade-off. In P.L. Ackerman, P.C. Kyllonen y R.D. Roberts (Ed.), Learning and individual differences (pp. 231-243). Washington: American Psychological Association.

Xandró, M. (1995). Grafología y recursos humanos. Madrid: EOS.

Zerilli, A. (1979). Reclutamiento, selección y acogida del personal. Bilbao: Deusto.

Zubero Beaskoetxea, I. (1993). Los sindicatos españoles ante el cambio tecnológico (1975 y 1990). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Zulliger, H (1970). Z test. Madrid: TEA.

Zytowski, D.G. y Warman, R.E. (1982). The changing use of tests in counseling. Measurement and Evaluation in Guidance, 15, 147-152.

"Siempre he entendido que ninguno podía saber dos artes con perfección sin que en la una faltase".

***Juan Huarte de San Juan**, (1530-1591)*

Examen de Ingenios.

CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Una de las figuras claves en el desarrollo de la psicología industrial en Estados Unidos fue Morris S. Viteles (1898-1996)[44]. Escribió dos libros que tuvieron una importante resonancia. El primero (Viteles, 1932), mencionado varias veces en el capítulo anterior, presentaba cómo los psicólogos aplicados podían evaluar e intervenir en los asuntos que tuvieran que ver con "la capacidad para trabajar" del personal. El segundo (Viteles, 1953) marcó un cambio de rumbo; abordó y estudió de qué manera los psicólogo/as aplicados podían evaluar e intervenir en los asuntos que tuvieran que ver con "la voluntad de trabajar" del personal. "No es posible pensar en el elemento humano en la industria sólo en términos de eficiencia productiva"... "el psicólogo tiene que preocuparse de la satisfacción que el individuo obtiene del puesto (p. 9)." Trasladó al mundo de las empresas un concepto que se usaba (y se usa) más bien en los entornos militares y deportivos: la moral (de la tropa, del equipo, por ejemplo). "La moral es una actitud de satisfacción, un deseo de continuar, una voluntad de esforzarse por las metas de un grupo o una organización en particular (p. 12)". Un indicador de moral laboral elevada era la afirmación "este trabajador comparte los mismos propósitos que persiguen los grupos a los que pertenece". En terminología contemporánea se trata de un proceso de identificación grupal (Caparrós, 1994; Reoyo, 1998) o de clima laboral u organizacional (Ekvall, 1986; Salgado, Remeseiro e Iglesias M. 1996, Seisdedos, 1986) según se analice su grado de identificación con su unidad productiva o con la entidad en que trabaja.

Un estudio del índice pone de relieve el cambio de óptica. La primera parte está dedicada al modo de movilizar la voluntad de trabajar, dedicando dos capítulos al tema de los salarios y los incentivos. La segunda parte analiza las teorías de la motivación desde la óptica de la psicología social y del psicoanálisis buscando su conexión con el ámbito industrial. La tercera parte describe estudios experimentales a través de los cuales se abordaron cuestiones relativas al trabajo en grupo y a la participación en la toma de decisiones. La cuarta parte revisa estudios sobre las actitudes de los trabajadores recurriendo a encuestas. Este cambio de óptica refleja un modo distinto de abordar los problemas y dilemas laborales; es una secuela de la incorporación de numerosos psicólogos con un bagaje clínico y social al mundo de las entidades productivas, sean públicas o privadas. Empezó a prestarse más atención a las interacciones que el personal mantiene en el lugar de trabajo, a las expectativas y frustraciones personales, al papel de los grupos formales e informales, a la influencia mutua que ejercen entre sí los miembros de un equipo de trabajo. "El énfasis en la

---

[44] El que se inicien estos dos capítulos con una mención a M.S. Viteles es un homenaje a J.A. Forteza, quien le recalcaba al autor de este proyecto la importancia de ambos libros en dos etapas diferenciadas de la psicología industrial. En 1921, al doctorarse, convenció al equipo rectoral de la Universidad de Pennsylvania y creó una unidad de orientación psicológica en temas laborales para los estudiantes. También convenció a los directivos de la Compañía Eléctrica de Filadelfia y creó un centro de evaluación de personal que, posteriormente, pasó a brindar ayuda psicológica al personal con problemas. Compartió su docencia en la Universidad con la dirección de personal en dicha empresa.

psicología industrial ha cambiado del estudio del individuo aislado y su entorno físico a la consideración de la motivación y la moral. Está claro que el único y más importante factor que determina el resultado es la actitud emocional del trabajador hacia su trabajo y compañeros de trabajo (Brown, 1954, p. 17).”

Los psicólogos empezaron a estudiar qué es lo piensa el personal sobre la organización productiva de la que forma parte y de qué manera el personal convive mientras trabaja. Pasó a un primer plano el análisis de las pautas emocionales y cognitivas que hacen posible las interacciones sociales entre el personal. Los psicólogos empezaron a estudiar en entornos laborales cómo surge y qué consecuencias conllevan la motivación social, la comunicación verbal y no verbal, las habilidades y destrezas sociales, el encuentro entre personalidades, el funcionamiento del grupo y los equipos de trabajo, la imagen de uno mismo y la autoestima. Los examenes psicotécnicos fueron relegados a la trastienda (pero no abandonados dando paso y nutriendo la psicometría) mientras que los exámenes sociotécnicos pasaron al escaparate. La intervención e investigación psicológica en entidades productivas se sustentaba en las dinámicas de grupos y en la observación del personal en su desenvolvimiento habitual. Se pasó de la psicotecnia a la sociotecnia psicológica.

Se cayó en la cuenta de que las organizaciones no están dirigidas por individualidades, sino por una amplia trama de grupos interconectados que analizan los asuntos que son de su incumbencia, toman decisiones y las ejecutan pasándose la información que consideran pertinente. Esta trama de unidades entrelazadas constituye una estructura técnica dentro de las grandes organizaciones con un protagonismo notable en el proceso de toma de decisiones. Galbraith (1967) acuñó un nuevo término, “tecnoestructura”, para referirse a esta trama organizada, que en gran medida funciona como la inteligencia social de las entidades productivas que formula las propuestas y soluciones que deben asumir y adoptar como propias quienes ocupan cargos inmediatamente superiores a tales grupos. Son muy contadas las ocasiones en las que un mando o un directivo toma decisiones que no estuvieran presentes en las propuestas que ponen a su disposición los colaboradores o subordinados directos con los que mantiene un clima de confianza. “El movimiento de las relaciones humanas, en su dimensión social, contribuyó a desarrollar una filosofía y una ideología de la dirección seductora para los empresarios, al señalar que la conducta de los obreros no es totalmente racional; que su falta de colaboración es un deseo frustrado de colaborar; que sus demandas en muchos casos son una solicitud enmascarada de aprobación y que los directores forman parte de una elite directiva que ha de jugar un papel central en el desarrollo de la civilización industrial” (Peiró, 1983, p.58).

Es decir, de una psicología centrada en el personal se pasa a una psicología centrada en las interrelaciones que mantiene el personal, en aquello que comparten y aquello que imponen los interlocutores a través de la palabra, el diálogo, el tiempo, el trabajo, los intereses. En otras palabras, el mundo laboral abordado como marco de referencia para la higiene emocional que se nutre razonablemente mediante el diálogo y las transacciones interpersonales. “La vida de la conciencia es una vida de intereses, estos intereses han de ser realizados teniendo en cuenta el mundo interpersonal. Si se quiere ser rico habrá que triunfar en los negocios; la interpersonalidad impone condiciones. En la medida en que la conciencia está interesada, es en la medida que se supedita a la realidad interpersonal. Dejar de tenerla en cuenta sería caer en la locura.

Es por ello que el Yo tiene que tener en cuenta al otro yo" (Monedero, 1970, p. 41-42).

2.1 Los pioneros de la psicología social aplicada

Lo que se identifica aquí como "psicología social aplicada" corresponde a una etapa de maridaje creativo entre psicólogos sociales y psicólogos clínicos que compartían una visión interactiva y dinámica de las actividades que lleva a cabo el personal en su lugar de trabajo. A través de sus respectivos enfoques intentaban dar respuesta a cuestiones como

- Cuáles son las necesidades básicas y complementarias que la persona satisface en su medio habitual, y en su medio laboral
- La vida profesional y laboral no se puede separar de la vida familiar y de ocio ya que constituyen una amalgama.
- El personal y las entidades productivas marcan distancias entre sí de múltiples maneras y, a causa de su dinamismo, sufren transformaciones coyunturales o profundas a lo largo del tiempo y a través de las mismas unidades productivas por las que el personal pasa durante su trayectoria profesional.
- La gama de diferencias que se pueden constatar entre distintos tipos de entidades (incluso dentro del mismo sector productivo) es tan compleja como la gama de diferencias que se aprecia entre el personal que trabaja en ellas.
- Las empresas necesitan también criterios psicosociales con los que aquilatar el valor real de los métodos y modos como se trata e incentiva al personal.

Tanto en Europa como en Estados Unidos también acaeció un cambio de óptica, cuyo principal detonante fue el crack de la Bolsa en 1929 y el desempleo y paro masivo que trajo consigo sin ningún tipo de prestaciones sociales gubernamentales. Se pasó de un énfasis en la ética individual a un énfasis en la ética social (Allen, 1952). "Se ha de tratar de conseguir, principalmente, que todos los ciudadanos asocien su interés particular con el interés público, como partes que son del organismo de la Nación, cuya vitalidad es alimentadora de la suya propia (Mallart, 1946, p. 6)".

2.1.1. Elton Mayo (1880-1949)

Fue profesor de filosofía y psicología en la Universidad de Queensland, Australia, y estudió los problemas psicológicos de personalidades histéricas y obsesivas bajo la influencia de Pierre M. F. Janet (1859-1947) desarrollando un modelo propio de "counseling" psicológico. Durante la primera guerra mundial fue asignado a la unidad de tratamientos psicopatológicos en el ejercito australiano y posteriormente realizó algunas investigaciones de índole clínica con personas que trabajaban en tareas

monótonas y repetitivas. En 1922 viajó a USA y se incorporó como investigador a la Wharton Business School de la Universidad de Pennsylvania y en 1926 a la Graduate School of Business de la Universidad de Harvard, donde se familiarizó con los enfoques funcionalistas propiciados por Bronislaw Malinowsky (1884-1942). Con este bajage se incorporó poco después a los estudios que se estaban llevando a cabo en la planta que la empresa Western Electric Company tenía en Hawthorne cuyo relato pormenorizado en español fue descrito por Siguán (1963) así como en Blum y Naylor (1976).

Fueron un amplio conjunto de estudios que se realizaron a lo largo de 16 años entre 1924 y 1940. Suele hablarse de cuatro fases. En la primera, 1927-1929, se efectuaron observaciones sobre la incidencia de las condiciones de trabajo en el desempeño del personal. En la segunda, 1928-1931, se realizó un amplio programa de entrevistas con el personal indagando sus opiniones sobre la mejor manera de dirigir y supervisar el funcionamiento de la planta. En la tercera, 1931-1932, se hizo un seguimiento de las conductas e interacciones de un grupo de 14 empleados con el propósito de captar las normas de funcionamiento interno que el propio grupo fijaba y las actitudes subyacentes. Tras una interrupción de cuatro años como secuela directa de la crisis económica, de 1936 a 1940 se puso en marcha un programa de consejo psicológico y ayuda al personal que sufriera problemas profesionales o personales a través de una consultoría externa. No existe un informe único de estos estudios, sino varias publicaciones de varios autores por separado o conjuntamente, de los cuales los textos de Mayo (1933 y 1949) se circunscriben más a la óptica psicológica.

En una fase preliminar (1924-1926), un grupo de obreros fue dividido en dos subgrupos, cada uno de los cuales trabajaba en una sala distinta. Inicialmente la iluminación era igual en ambas salas, pero en una sala fue disminuida gradualmente. Se estudiaron las diferencias en desempeño, constatándose que en condiciones cercanas a la oscuridad el desempeño era muy elevado. Elton Mayo y su equipo se incorporó para estudiar los aspectos psicológicos subyacentes. El método experimental seguido en la primera fase, al estudiar qué ocurría en el lugar de trabajo, consistió en observar sistemáticamente cuanto acaecía mientras el experimentador modificaba alguna de las condiciones de la situación.

- Un primer grupo de seis obreras, especializadas en la fabricación de “relays” empezaron a trabajar en una sala de pruebas, especialmente preparada, donde se registraba mecánicamente su rendimiento y el ritmo de producción. Sus resultados se comparaban con los de seis obreras similares en planta. Inicialmente las condiciones de trabajo y sistemas retributivos eran iguales para todas. Paulatinamente fueron introduciéndose cambios pactados con el grupo en el sistema de remuneración (por ejemplo, primas a la producción individual o a la del grupo), de pausas u ofreciéndoles un refrigerio a media mañana[45]. En total 39 semanas en 1927, 44 en 1928, 40 en 1929.

[45] Se recogieron datos de este grupo y de los trabajadores en planta respecto a sus hábitos de sueño, tiempo libre, condiciones de vida en el hogar. También se recopilaron datos fisiológicos durante las revisiones médicas a que tenía derecho el personal.

- Un segundo grupo de seis obreras, especializadas también en la fabricación de “relays”, fueron observadas durante un periodo de control (5 semanas con salario igual al de planta), un período experimental (9 semanas con modificaciones salariales probadas con el primer grupo), un período de control (9 semanas con salario igual al de planta). Trabajaban con las demás en la planta.

- Un grupo de seis obreras especializadas en la fabricación de mica fue trasladado a la misma sala de pruebas una vez concluido el estudio con el primer grupo, para repetir las modificaciones y condiciones de trabajo del primer grupo para comprobar el grado de pertinencia de las conclusiones con el primer grupo de empleadas. En total 107 semanas desde 1928 a 1930. Se combinaron mejoras salariales con mejoras en las condiciones de trabajo.

Estos experimentos permitieron comprobar que las modificaciones en las condiciones de trabajo y en las condiciones salariales no incidían de modo efectivo en las tasas de rendimiento de las empleadas (Roethlisberger y Dickson, 1939). Ahora bien llamaron la atención

- sobre el importante papel que juegan los motivos sociales en el lugar de trabajo,

- sobre la dinámica así como la estructura interna de los grupos de trabajo,

- sobre los estados de ánimo individuales y grupales que modulan el funcionamiento de los equipos de trabajo una vez constituidos.

No fue necesario aplicar tests de ansiedad; los psicólogos detectaron los estados de ansiedad y sus variaciones al observar las interacciones en el seno del grupo en condiciones controladas experimentalmente.

El programa de entrevistas se introdujo para recabar datos sobre la moral laboral. Primero se puso a prueba en la sección de inspección y cuando se concluyó el programa se habían entrevistado a 21.126 empleado/as. Los psicólogos entrenaron en el manejo de la entrevista a cinco jefes (tres varones y dos mujeres) y periódicamente se reunían con ellos para calibrar y sopesar la información recabada y las dificultades que se presentaban. Inicialmente las entrevistas se servían de un guión semi-estructurado en torno a las cuestiones que interesaba indagar y se entrevistaba a cada empleado individualmente. Se recalcaba a los entrevistados que el propósito era recabar información sobre las actitudes de los empleados, insistiéndose en que no se pretendía espiar a jefes ni a subordinados. Al constatar que los empleado/as tendían a dar respuestas cerrada si se les presionaba para que fueran al grano, se optó por dejar que se explayaran con libertad. Es decir, la entrevista semi-estructurada pasó a ser una entrevista no directiva de suerte que los empleado/as fijaban ellos mismos los temas que fueran de su elección[46].

[46] La entrevista no directiva se inició en psicología industrial como una estrategia para conectar

La primera constatación fue que los empleado/as reaccionaban muy favorablemente por el simple hecho de que se tuviera en cuenta su opinión. Inclusive se atribuyeron cambios a las entrevistas que sólo se habían producido en la mente de los entrevistados. Afloraron aspectos favorables y desfavorables en treinta y seis temas reseñados en la tabla nº 3. Queda claro que en 1929 había más empleados que se quejaban de sus salarios o de sus jefes inmediatos que aquellos que se mostraban contentos con sus salarios o sus jefes. Otras fuentes de malestar eran los armarios, la seguridad y la salud y el número de horas. Abundaban quienes se encontraban a gusto con la asignación de puestos, el ahorro, el plan de vacaciones y las actividades desarrolladas en el club de empleados.

Se constató que los empleados reaccionaban de distinta manera ante determinados aspectos del ambiente de trabajo, que se expresaban hechos y, a menudo, sentimientos, que respondían teniendo en cuenta cual era su función dentro de la unidad productiva a la que estaban adscritos. El significado atribuido a los salarios o a las horas de trabajo, por ejemplo, estaban mediatizadas por la posición que ocupaba el individuo dentro de su grupo, por la actitud del grupo hacia los salario o las horas así como por los comentarios recabados fuera de la empresa. "Lo que un obrero piensa sobre un tema determinado es un síntoma de lo que es; sus ideas no puede ser arrancadas de su contexto personal y exhibidas como significativas". "Es profundamente cierto que quienes dirigen la industria necesitan aprender métodos para comprender al personal y para encauzar situaciones perfectamente humanas (Mayo, 1933, p. 89)".

Roethlisberger y Dickson (1939, p. 267) distinguieron entre el motivo manifiesto y material de la queja del contenido latente y índole psicológica que expresaba la queja. Las quejas no eran hechos aislados, sino síntomas de situaciones personales o sociales en la entidad que debían abordarse. Ello dio lugar a que se sugiriera un programa de consejo psicológico que se inició una vez superada la crisis económica. Una de las cuestiones críticas que aflora cuando se estudia el contenido de la tabla 3 es que ningún empleado hiciera notar queja alguna sobre la compañía en que se llevaron a cabo tales entrevistas no directivas. Tampoco afloraron comentarios favorables o desfavorables respecto a los sindicatos, que en aquella época estaban abriéndose camino en las grandes industrias americanas. Son silencios que resuenan como pedradas.

Esta tabla nº 3 ilustra también cómo se puede generar un perfil bicéfalo de aspectos positivos y negativos detectados a través de las entrevistas no directivas. Es decir, la información cualitativa y matizada que aflora a través de la conversación entre entrevistador y entrevistado se clasifica, generando por acumulación, un perfil diagnóstico de la moral laboral, del clima laboral u organizacional.

---

con el punto de vista del personal, de suerte que los desarrollos de Carl Rogers (1902-1986) fueron posteriores, ya que en el período de los estudios Hawthorne aún no había cumplido la treintena.

Tabla 3: Clasificación de los comentarios favorables y desfavorables de empleado/as en el estudio realizado con entrevistas no directivas en la planta Hawthorne (datos de 1929), Fuente, Mayo, 1933.

Desfavorables					Favorables			
8000	6000	4000	2000	TEMAS	2000	4000	6000	8000
<<	<<<<	<<<<	<<<<	Salarios	>>>>	>>>>	>>	
			<<<	Asignación de puestos	>>>>	>>>>	>>>>	>>>>
			<	Ahorro	>>>>	>>>>	>>>	
		<	<<<<	Supervisión	>>>>			
		<	<<<<	Horas de trabajo	>>>>			
		<<	<<<<	Seguridad + salud	>>>>			
		<<<<	<<<<	Armarios - Guardarropa	>>			
			<	Vacaciones	>>>>	>>>>		
			<<	Actividades club	>>>>	>>		
			<<<	Suciedad	>>>			
			<<<<	Luz	>>			
			<<<	Ventilación	>>			
		<	<<<<	Lavabos	>			
			<<<	Fatiga	>>>			
			<	Hospital	>>>>			
			<	Bienestar	>>>>			
			<<<	Producción	>>			
			<	Interés por el trabajo	>>>>			
			<<<	Maquinaria y herramientas	>			
			<<	Ascensos	>>			
			<<<	Temperatura	>			
			<<<	Materiales	>			
			<<	Instalaciones	>			
			<<	Humos	>			
			<<	Salubridad	>			
			<<	Lugar de trabajo	>			
			<	Contactos sociales	>>			
			<	Faena	>>			
			<<	Transporte	>			
				Monotonía	>>			
			<	Comedores	>			
			<	Programa de entrevistas	>>			
			<<	Pasillos				
			<	Suelos	>			
			<	Ruido	>			
			<	Absentismo	>			

El tercer estudio se centró en analizar y hacer un seguimiento, durante seis meses, de un equipo de 14 personas para sacar a la luz las reglas explícitas e implícitas de funcionamiento tanto hacia dentro como hacia fuera. Trabajaban en una sala de

observación dedicados al alambrado de circuitos. Un observador que estaba permanentemente en la sala tomaba nota de la organización formal así como de todos los agrupamientos informales y de sus interrelaciones. Un entrevistador que no entró a la sala procuró recabar información suplementaria sobre pensamientos, sentimientos, actitudes. Pronto se detectaron unas reglas de juego encubiertas:

- no debía producirse demasiado trabajo,
- no debía producirse poco trabajo,
- no debía comentarse a los supervisores nada que perjudicase a un compañero,
- nadie podía actuar por su cuenta, y si lo hacía se le penalizaba.

Así, los propios obreros limitaban su producción en consonancia con lo que consideraban pertinente. De esta manera, internamente, dejaban sin efecto el plan de incentivos financieros propuesto por la dirección. Como mecanismo de control interno recurrían a burlas, sarcasmos, insultos así como a ciertas modalidades de coacción física. Como mecanismo de control externo se quejaban de un exceso de trabajo diario y mantenían constante la producción semanal. Pero también mantenían interacciones amistosas, juegos, retos, bromas de buen o mal gusto que en su conjunto definían una moral del grupo. Existían diferencias en el modo de vestir que sutilmente mantenían en su sitio las categorías laborales. La dirección desconocía la razón del fracaso de su política de incentivos hasta que tuvieron noticias de las complejidades de la organización informal y de las estrategias frente a las tasas de producción propuestas por la dirección[47]. Llama la atención que en este estudio se abordara hasta el detalle el papel de los grupos informales de trabajadores en las pautas de productividad al margen de las directrices y planes de la dirección y no se analizaran también los canales y redes informales que también fomenta la dirección formando parte de su estrategia de influencia y poder descendente. Generan la impresión de que la lógica interna que ponen en marcha los grupos de trabajadores es de naturaleza y calibre muy distintas de la que rige entre los grupos directivos en una entidad productiva. Los grupos informales crean y mantienen sus reglas de juego en los dos niveles.

En la última fase se contrataron los servicios de una entidad externa que brindaba asesoramiento psicológico al personal que lo solicitaba, tanto mandos como empleados. Se efectuaban diagnósticos tanto de los problemas en el seno de la entidad como de los problemas personales. Ello trajo como consecuencia mejoras en el grado de adecuación personal, las relaciones interpersonales entre jefes y subordinados inmediatos así como entre la plantilla y la dirección. Se puso así en marcha un sistema de consultoría externa que brindaba consejo, incluso en casos de índole psicopatológica.

---

[47] Este es un problema común en la empresa y en la universidad. En la UCM, sistemáticamente, el alumnado de la especialidad de psicología del trabajo mantiene reglas de funcionamiento muy parecidas en lo que atañe a la carga docente interna (¡excesiva!) y a la carga de prácticum (corta y dispuestos a más).

Los estudios psicológicos llevados a cabo en la planta Hawthorne supusieron un cambio en el modo de abordar los problemas y dilemas inherentes al mundo laboral.

- Al personal se le escucha y observa siguiendo pautas muy similares a las que se utilizan en la práctica clínica y en la indagación antropológica. Se recogen y aquilatan así matices e interacciones que se pierden cuando se recurre a evaluaciones psicométricas convencionales.

- Las entrevistas se utilizan como herramienta de trabajo con la que conseguir que afloren componentes cognitivos y emocionales que están presentes en la realidad laboral y con la que comprender los motivos y propósitos que guían a los trabajadores dentro y fuera de su puesto de trabajo. Las entrevistas no se utilizan como instrumento predictivo.

Esta fue la aportación de Elton Mayo y colaboradores que significó un cambio de rumbo en el modo de evaluar al personal y de recabar información con la que contribuir a la formación y desarrollo del personal. La gran pega radica en que, con este enfoque, la psicología se limita a recopilar información fáctica sin que generar o contar con un marco de referencia teórica que sea generalizable. Es una modalidad de empirismo radical que saca partido de estudios de índole experimental sin que la hipótesis o predicciones manejadas se sustenten en un substrato teórico generalizable y convincente. Parece pasar por alto el papel del marco de referencia teórico en los diseños de investigación psicológica y parece seguir el modelo médico en el proceso de detección y diagnóstico de problemas y carencias en el medio productivo.

2.1.2. Kurt Lewin (1890-1947)

Discípulo de Wolfgang Köhler (1887-1967), se incorporó al Instituto de Psicología de Berlin (donde prevalecían los enfoques psicotécnicos) al concluir la primera guerra mundial. Fue profesor en la Universidad de Berlín de 1927 a 1933 hasta que emigró a Estados Unidos, impartiendo clases en varias universidades de 1935 a 1945, hasta que se convirtió en director del centro de investigaciones de dinámica de grupos radicado, finalmente, en la Universidad de Michigan.

No es éste el lugar de destacar sus contribuciones a la investigación psicológica, por ser un clásico que se estudia en psicología social o en psicología de la personalidad. Sus desarrollos en el ámbito de la psicología topológica (Lewin, 1936) han ejercido una notable influencia en la puesta en marcha de programas de evaluación y formación de personal con unos planteamientos propios muy abiertos. En sus orígenes concibió la psicología tipológica como una manera de representar trayectorias en el espacio vital de una persona. Era un intento de esquematizar los procesos propios de la psicología individual, no de la psicología social. Era un instrumento que permitía identificar los procesos implicados en el desarrollo de la personalidad individual (Lewin, 1935).

Marcó distancias de los enfoques psicológicos que acumulan información empíricamente contrastada para desembocar en taxonomías de rasgos o de problemas. Optó por una psicología que creara un modelo a partir del cual generar una o varias hipótesis de trabajo respecto a fenómenos generalizables, una o varias predicciones

respecto a fenómenos individuales (Lewin, 1935, capítulo 1). Desde su óptica, la investigación y la intervención psicológica debe desenvolverse en una marco de referencia fijado por la formalización y la globalidad. Optaba, decididamente, por el empleo de un método constructivo más que clasificatorio. Estaba interesado en los aspectos dinámicos de los hechos que escrutaba en su contexto global mediante enfoques psicológicos y recurriendo a la representación matemática del campo como herramienta de trabajo formalizadora (Lewin, 1951, Capítulo IV.).

En la figura 5 se presenta un proceso de evaluación del personal mediante un esquema de campo psicológico. El personal está en paro (región A) que entraña una valencia negativa (expresada mediante el signo "**-**") y una fuerza psicológica (cuya intensidad es proporcional al tamaño de la flecha) de conseguir llegar a la región E (un puesto de trabajo) apetecible (valencia positiva expresada mediante el signo "**+**"). Para ello tiene que poner en marcha estrategias de búsqueda de empleo (región B), enviar curricula hasta conseguir ser reclutado (región C), y pasar airosamente la barrera del proceso de selección (región D).

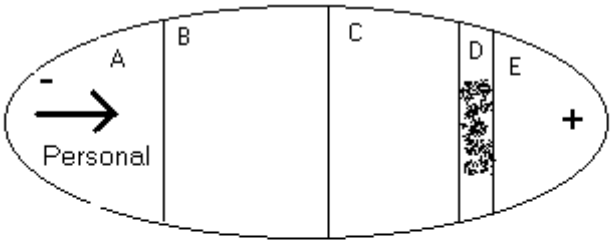


Figura 5: Diagrama del campo profesional o vital como marco de referencia psicológico y topológico.
A,B,C,D,E, regiones, donde D es una barrera
+ valencia positiva, - valencia negativa
La flecha señala la tendencia del personal a cambiar o perfeccionarse.

Este esquema básico sirve también para representar una amplia gama de situaciones laborales como un ascenso, ser el número uno de ventas, trabajar en lo que uno desea, un contrato psicológico de formación de personal. Los conflictos se representan mediante vectores dirigidos en direcciones distintas y con signos + y - en el origen de cada vector. Los motivos e impulsos se representan como desplazamiento acercándose o evitando (por tanto los signos + y - así como vectores) una región dada. Utilizaba para ello el concepto de locomoción, que podía ser tanto física como psicológica.

Frente al concepto de conducta propuso y resaltó el concepto de acción, es decir

actuaciones que tienen sentido propio para el actor que persigue unos propósitos dados. Entendió la acción humana como unidad básica de análisis psicológico de los motivos que movilizan al personal en su desenvolvimiento vital. Además el análisis de las acciones humanas daba cancha a diferentes grados de realismo. En el entorno laboral la palabra acción como unidad básica de análisis psicológica obtuvo notable respaldo, ya que una acción podía ser concebir un plan estratégico, otra acción ponerlo en marcha, y una tercera acción hacer un seguimiento o revisar los logros. Servía para identificar acciones reales o ficticias de índole individual o grupal en el seno de una organización así como amplia gama de mecanismo explícitos o encubiertos que están de por medio (Harré, Clarke y De Carlo, 1989)[48].

En desarrollos posteriores introdujo también el concepto de perspectiva temporal, lo cual permitía abordar aspectos relevantes del pasado personal así como previsiones. Por ejemplo, de cara a un programa de formación, utilizando de nuevo la figura 5, la región A representa las carencias detectadas por la persona al analizar su pasado, las regiones B y C representan las etapas formativas a recorrer mediante un programa de formación personalizado para alcanzar las cotas de capacitación que se precisan para ser considerada la persona más cualificada entre las concurrentes (región D) y acceder a la vacante apetecible que había salido a concurso.

Con sus colaboradores puso en marcha su propia herramienta de diagnóstico y tratamiento de problemas a la que denominó "investigación-acción" (*action research*). Inicialmente la concibió como un proceso de "investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias clases de acción social, y es investigación que conduce a la acción social"... Analiza "dos clases de problemas bastante diferentes, a saber, el estudio de las leyes generales de la vida grupal y el diagnóstico de situaciones específicas" (Lewin, 1946, p. 34)". Implicaban la intervención de, al menos, tres miembros del equipo investigador, todos ellos con pericia suficiente en la teoría de dinámica de grupos: uno efectuando grabaciones, otro observando y otro analizando la situación generada y su evolución. Analizaban las relaciones interpersonales en el seno de los grupos y las interacciones entre grupos implicados en el problema analizado. Se lleva a cabo así un diagnóstico dinámico de la evolución del grupo y de las fuerzas sociales que están implicadas.

[48] Su uso en el ámbito de la dinámica de grupos fue posterior (Barriga, 1977); en la psicología contemporánea se utiliza también como marco de referencia alternativo a la psicología cognitiva (Garrido, 1993).

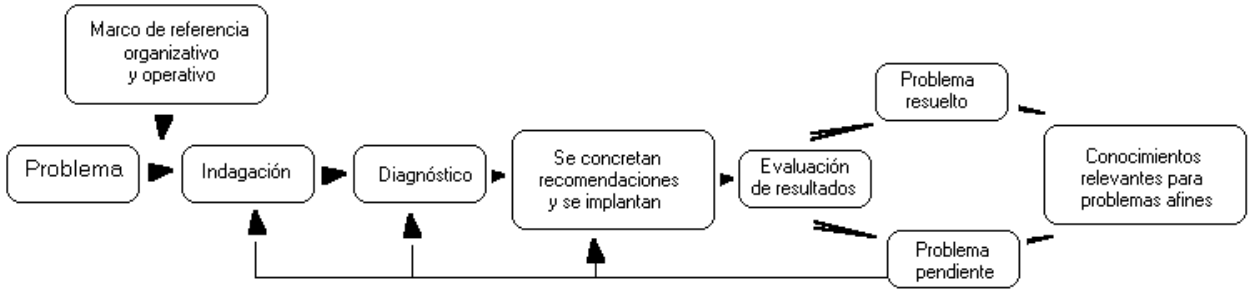


Figura 6: Etapas en la investigación acción, Fuente, A. Bryman, 1989 con modificaciones

La figura 6 ilustra esquemáticamente los elementos que integran un programa de investigación acción de nuevo cuño (Bryman, 1989) pero que refleja de modo fidedigno los pasos descritos por Lewin y sus colaboradores en una gran profusión de escritos (Elden y Chisholm, 1993; Ketterer, Price y Polister, 1980; Salazar, 1992). El foco de atención psicológica suele ser el estudio de un caso a fondo o el estudio de varios casos cuyos datos se comparan y contrastan. Se comentan a continuación brevemente cada paso:

- Problema: se acota el problema laboral y al personal al que se va a estudiar
- Marco de referencia: se crea un comité integrado por personal de plantilla e investigadores que han de decidir cuestiones organizativas y operativas.
- Indagación: suelen llevarse a cabo entrevistas, aplicarse escalas diseñadas o ajustadas al efecto, observar al personal en su lugar de trabajo, discusiones en grupo.
- Diagnóstico: Se identifican las causas implícitas y explicitas del problema contextualizándolas en el funcionamiento global de la entidad.
- Recomendaciones: Se presenta un informe a la dirección y se entregan copias a los sindicatos o a los grupos de trabajadores implicados o afectados por el problema. Se ponen en marcha aquellas medidas que sean viables.
- Evaluación: Pasado un tiempo fijado con antelación al implantar las medidas correctoras.
- Conocimientos: Según quede resuelto o continúe sin resolver el problema se consolida la gama de conocimientos pertinente o se re-utiliza para realimentar o reiniciar bien la investigación, bien el diagnóstico, bien las recomendaciones.

Bajo la dirección de Lewin se iniciaron estudios de diagnóstico y tratamiento en entornos laborales en la empresa Harwood Manufacturing Company, ocupándose de problemas como la rotación de plantilla y el absentismo laboral. Por ejemplo, la resistencia al cambio de puesto se reformulaba en términos de psicología topológica

como “locomoción de regiones productivas con valencias positivas a regiones con fuertes valencias negativas por el salario, la seguridad en el trabajo, el estatus, etc... (Marrow, 1948, p. 475)”.

Para optimizar el funcionamiento de las medidas correctoras acordadas como pertinentes Lewin (1951) insistía en la importancia

- De asegurar la participación de los empleados afectados en el proceso de análisis y decisión. En su terminología “la participación facilita la locomoción hacia la región deseada como pertinente”. Se crea así un clima de motivación, donde se enlazan motivos para la acción.

- De conseguir un cambio en la percepción del problema y de las consecuencias de los cambios que van a introducirse de modo que quede claro qué es lo que se persigue. De esta manera pueden captar si la locomoción se produce en la dirección e intensidad acordada y pueden captar desviaciones dándose, a menudo, la oportuna retroalimentación.

- De salir al paso de los conflictos que puedan surgir como secuela de valencias y fuerzas dinámicas contrapuestas en el proceso de locomoción entre regiones.

- De introducir una perspectiva temporal positiva en la que encuadrar las acciones, aspiraciones y expectativas.

Lewin y sus colaboradores se adentraron asimismo en la realización de estudios experimentales en condiciones controladas en los que se estudiaba

- El estilo de liderazgo y las secuelas en los grupos de liderazgos democráticos, autocráticos, y “laissez faire” (Bavelas y Lewin, 1942).

- El funcionamiento de los grupos informales, prestando atención al papel de las normas, la proximidad física, la homegeneidad, la cohesión (Festinger, Schacter y Back, 1950).

Tales estudios adquirieron una relevancia especial durante la segunda guerra mundial ya que el propósito perseguido era su aplicación inmediata entre los miembros y mandos de las unidades militares y de las unidades productivas donde abundaban los sustitutos del personal que estaba en el frente.

Los estudios realizados por Elton Mayo y colaboradores introdujeron un nuevo marco de referencia a la hora de entender la intervención psicológica en programas de evaluación y formación en las empresas. Fueron estudios que no generaron un modelo teórico, simplemente una manera de trabajar. Su huella en psicología es muy difusa. Por el contrario los estudios realizados por Kurt Lewin y colaboradores se sustentaban en un modelo teórico que ponía a prueba en cada aplicación y que nutrían y ampliaban con nuevos desarrollos. Creó una escuela, una metodología, un marco de referencia conceptual y operativo que aún tiene continuidad.

2.1.3 El Instituto Tavistock

Hay que aclarar, primero, de qué estamos hablando al mencionar el Instituto Tavistock, porque, bajo esa denominación, ha existido durante cerca de setenta años una institución real y un instituto virtual. En la "Tavistock Square" de Londres, durante la década de 1920, empezaron a trabajar juntos un grupo de psicólogos y psiquiatras de orientación psicoanalítica que fundaron una clínica que empezó a ser conocida por el nombre de la plaza donde estaba radicada, de ahí la denominación Tavistock Clinic (Jaques, 1947). Algunos mantuvieron contacto directo con Sigmund Freud (1856-1939) durante la breve estancia de éste en Londres el año que precedió a su muerte. Con la segunda guerra mundial estos profesionales se incorporaron al ejercito británico, asignándoles a una unidad especial creada como contrapunto a la que existía en el ejercito alemán dedicada a la evaluación de oficiales, según se ha descrito en la sección 1.1.3 de este proyecto[49]. La gama de cometidos realizada fue muy amplia; Vernon y Parry (1949, capítulos 2 a 5) la describen con detalle. Merece la pena destacar las siguientes por la peculiaridad de los contenidos de carácter dinámico que les fueron confiados y que sirvieron posteriormente como punto de partida para otros desarrollos en entornos productivos:

Seleccionar personal para puestos de mando que pudieran afrontar los agobios psicológicos del combate, que mantuvieran el liderazgo y se ganaran la confianza de sus soldados en momentos normales y críticos, que interactuaran convenientemente con otros mandos.

- Analizar psicológicamente situaciones de crisis sobre las que se tenía noticias en las relaciones entre mando y subordinados.

- Entrenar a los mandos en el manejo de situaciones de crisis emocionales o psicopatológicas, en casos de suicidios

- Recuperar psicológicamente a prisioneros de guerra una vez repatriados o a personal mutilado de guerra que se reincorporaba a la vida civil

- Asesorar a la división de organización y metodos de la tesorería del ejercito en las transacciones que mantenían con personal herido o con los familiares de los fallecidos.

- Asesorar en los mensajes radiados en momentos críticos para la población.

Al concluir la guerra muchos de estos psicólogos y psiquiatras de orientación psicoanalítica se reincorporaron a la clínica que habían fundado y seguía funcionando en la Tavistock Square. Muchos de los pacientes que trataban eran heridos y mutilados de guerra, por lo que dejó de ser un centro privado y fue absorbido por el sistema

[49] . Los psicólogos que utilizaban pruebas psicométricas estaban asignados a otro servicio que se ocupaba de evaluar al personal de tropa pero las funciones también variaban según se tratara del ejercito de tierra, mar o aire.

nacional de salud. Quienes habían trabajado con mandos y unidades especiales durante la guerra empezaron a sacar partido de sus experiencias y conocimientos trasfiriéndolas a la esfera civil. Surgió así en 1947 el "Tavistock Institute of Human Relations" en la misma sede que la Clínica Tavistock, que pertenecía ya al sistema público de salud inglés. El Tavistock Institute era una red privada de profesionales "de la salud mental y de los desordenes sociales" que prestaban asesoramiento en cuestiones relacionadas con la moral laboral, las tensiones en el lugar de trabajo, el funcionamiento de los grupos formales e informales[50], la convivencia en comunidad. Crearon su propia revista, Human Relations, que sigue publicándose mensualmente y sirve de foro de comunicación e intercambio interdisciplinario en temas relacionados con la evaluación de programas institucionales y el diseño y cambio organizacional. Hasta la década de 1980 era una denominación de origen común para quienes, por su cuenta e iniciativa, trabajaban para entidades públicas o privadas, a menudo en otros países y continentes. Por ejemplo, Ronald D. Laing (1927-1989) se formó y trabajó en la clínica Tavistock pero sus investigaciones y publicaciones las realizó bajo la denominación del Tavistock Institute. Esta doble seña de identidad del mismo lugar y del mismo equipo de personas se mantuvo hasta la década de 1980 cuando crearon una clínica Tavistock privada en Belzize Lane y el Instituto Tavistock se instaló en Tabernacle Road, ambas sedes en Londres. El primer director del Tavistock Institute fue Eric J. Miller hasta 1998, a quien sucedió Manny Sher, siendo http://www.tavinstitute.org/ la sede online.

En la etapa inicial el espectro cubierto era muy amplio, "el individuo, la familia, la escuela, la industria, la vida en comunidad". En el ámbito industrial se centraron en programas de selección, formación y moral (Jaques, 1947). La metodología utilizada se nutría de concepciones y marcos de actuación provenientes de la investigación activa y del psicoanálisis. "El énfasis era clínico, utilizando los principios del método psicoterapéutico del psicoanálisis para documentar el método socioterapéutico de la investigación acción. El modelo contrastaba notablemente con el modelo científico de investigación e intervención en psicología industrial, que da por sentada la objetividad por parte del investigador o del consultor (Hollway, 1991, p. 120)".

Eran pues dos vertientes, una en manos fundamentalmente de médicos, otra en manos de psicólogo/as. Se acotará, a continuación la aproximación psicoanalítica y en el próximo apartado la aportación sociotécnica. A efectos de exposición se presentan por separado, pero en el desarrollo de proyectos y en el funcionamiento de los equipos suelen estar entremezclados.

La aproximación psicoanalítica ha ejercido notable influencia en Argentina, donde se han traducido muchas de las publicaciones del Instituto Tavistock a través de la editorial Paidós. En España la entidad de enlace ha sido el Instituto Europeo de Estudios de Psicoterapia Psicoanalítica radicado en Madrid. En 1985 se creó la International Society for the Psychoanalytic Study of Organizations, que cuenta con

[50] En realidad era una fuente de ingresos privada en la etapa de penuria económica de reconstrucción en la postguerra. Las empresas concertaban los servicios con los profesionales a titulo individual y la remuneración era una transacción privada. No concertaban los servicios con la clínica Tavistock porque ésta pertenecía al servicio público de salud y los importes hubieran ido a parar al erario público ingles, sin compensación específica para los profesionales que ya estaban en plantilla como funcionarios públicos.

unos 150 miembros esparcidos por todo el mundo, siendo http://www.sba.oakland.edu/ispso su sede online[51].

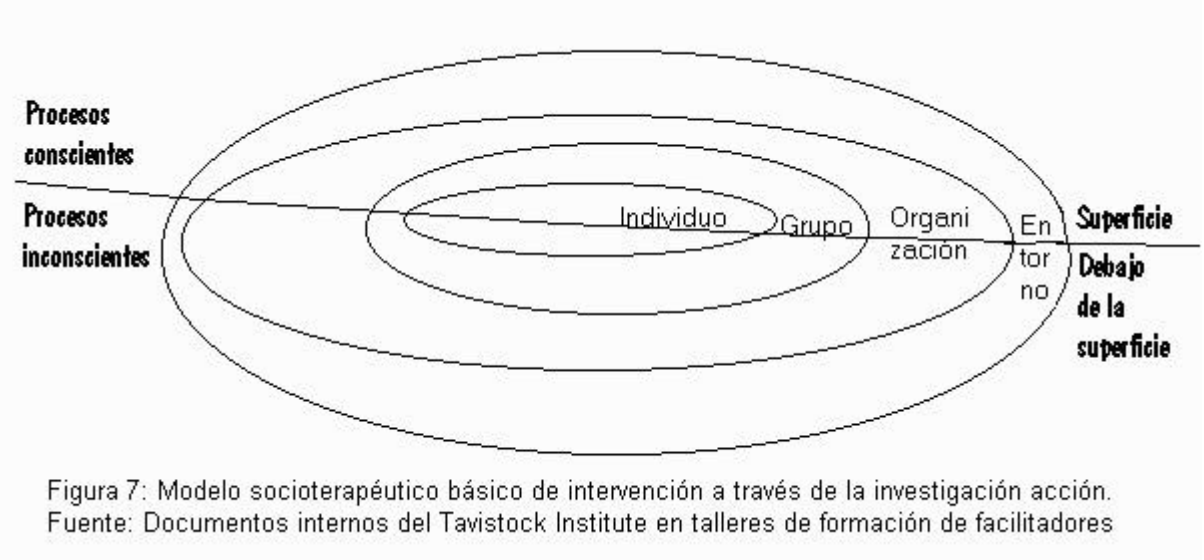


Figura 7: Modelo socioterapéutico básico de intervención a través de la investigación acción.
Fuente: Documentos internos del Tavistock Institute en talleres de formación de facilitadores

La figura 7 reseña gráficamente el modelo de terapia social de corte psicoanalítico propugnado por un sector importante en el Instituto Tavistock (De Board, 1978). Pretende

- sacar a la luz los procesos subyacentes y conseguir que el cliente caiga en la cuenta de lo que está ocurriendo bajo la superficie en la entidad;
- explorar las experiencias emocionales y el significado asignado por el personal en sus interrelaciones con ciertas personas o grupos dentro y fuera de la organización;
- estudiar las fuerzas psicológicas y sociales que inciden en la moral laboral, en la productividad, en la vida de los grupos de trabajo, en la resistencia al cambio;
- formular modos efectivos de resolver tensiones internas al grupo y en las interacciones con otros grupos productivos.

[51] Los nexos entre la corriente psicoanalítica del Instituto Tavistock y los grupos psicoanalíticos son prácticamente nulos y anecdóticos. Son dos corrientes, anglófonas y francófonas, que han funcionado autónomamente salvo en Buenos Aires.

La figura más señera en la clínica y en el instituto Tavistock fue Elliot Jaques (1917-), canadiense, quien se doctoró en medicina en la Universidad Johns Hopkins University (1940) y en ciencias sociales en la Universidad de Harvard (1942). Durante la segunda guerra mundial trabajó para el ejército canadiense en una unidad de selección y entrenamiento de oficiales que le llevó a trabajar muy directamente con el equipo Tavistock del ejercito inglés. Dentro del psicoanálisis seguía la corriente de pensamiento de Melanie Klein (1882-1960) con quien colaboró en varias publicaciones. Durante la etapa inicial actuó como portavoz del grupo (Jaques, 1947 a y b) ya que firmó los artículos y documentos en los que se anunciaba los propósitos y métodos de trabajo del Instituto Tavistock.

Al analizar Jaques (1951) la primera negociación que presenció en la empresa Glacier Metals[52], entre la dirección y los representantes de los trabajadores sobre la abolición del sistema de pagos a destajo, echó mano del esquema ilustrado en la figura 7. Las conversaciones y negociaciones se prolongaron durante un período de siete meses. Si bien el clima predominante era amistoso (procesos conscientes), muchos incidentes sacaron a relucir el profundo recelo que subyacía en las relaciones entre la dirección y los trabajadores (procesos inconscientes).

- Los trabajadores habían dividido a los miembros de la dirección en bueno y malos. Los buenos eran aquellos con quienes trabajaban a diario y con los que mantenían relaciones satisfactorias. Los malos aquellos con quienes negociaban y con los que no mantenían ningún otro tipo de relaciones directas en el trabajo. Aludía al contraste entre quienes son visibles (superficie) y quienes son visibles sólo indirectamente por las secuelas de sus decisiones (debajo de la superficie).

- La dirección consideraba que los trabajadores eran buenos porque cumplían su parte en las responsabilidades asumidas y ese era el género de discurso que permitía mantener el flujo durante las negociaciones. Ningún miembro de la dirección osaba mencionar la posible existencia de malos trabajadores que no estaban a la altura de sus obligaciones porque además de enturbiar las negociaciones era un modo indirecto de evitar que se cuestionara su propia valía como directivos. Aludía al contraste entre el discurso visible y aceptable (superficie) y el que convenía evitar (que se mantenía en la sombra).

- Los representantes de los trabajadores en la negociación cada vez que recibían reacciones hostiles y destructivas de sus representados por sus propias actuaciones las desviaban hacia los malos directivos con lo que

[52] Durante 16 años Elliot Jaques mantuvo un servicio de asesoría directa con el presidente de la empresa hasta su jubilación. Poco después de tomar posesión el hijo como nuevo presidente concluyó este asesoramiento.

cosechaban mayor aceptación (superficie) y evitaban así afrontar los comentarios negativos que en realidad recibían (a los que relegaban debajo de la superficie).

El siguiente pasaje de Jaques (1955, p. 478-479) pone de relieve la transliteración de la terminología psicoterapéutica individual a la socioterapéutica organizacional. Su hipótesis central era que el personal "utiliza a las instituciones para reforzar los mecanismos individuales de defensa contra la ansiedad y, en particular, contra la reiteración de las primitivas ansiedades paranoide y depresiva". Pasaba a afirmar que la defensa contra la ansiedad es un mecanismo que une a los empleados y que se pone de manifiesto cuando éstos se comportan de modo hostil o muestran recelo ante los cambios que entran en vigor en una unidad o en la entidad. "En este sentido, cabe pensar que los individuos externalizan los impulsos y objetos internos que, de lo contrario, darían lugar a una ansiedad psicótica, y los depositarían en la vida de las instituciones sociales a las que pertenecen".

Este marco de referencia fue utilizado para analizar los problemas de un gran hospital de Londres con 700 camas y 700 enfermeras, de las cuales unas 550 eran estudiantes en prácticas. Los directivos contrataron los servicios del personal del Instituto Tavistock para analizar la mengua del número de estudiantes de enfermería (un tercio no acababa) achacada a la dificultad de compatibilizar las necesidades de formación de éstas y las necesidades de personal del hospital.

Menzies (1960) diagnosticó que la mengua de personal era el problema que afloraba a la superficie. Mediante entrevistas, discusiones en grupo y observación pasiva en las plantas estableció su propio diagnóstico del trasfondo:

- el trabajo de enfermera genera ansiedad y además se establecen vínculos afectivos con los pacientes, que son alegres cuando curan y son penosos cuando fallecen;

- los pacientes y sus familiares mantienen unas relaciones emocionales ambivalentes con las enfermeras, de gratitud por lo que hacen y de hostilidad por la dependencia;

- las enfermeras se sienten bajo la triple presión del personal médico, de sus supervisores directos, de los pacientes y sus familiares lo cual genera una sensación persecutoria intensa;

- las decisiones acertadas o equivocadas pueden acarrear secuelas de vida o muerte lo cual genera ansiedad y tensión, de suerte que ésta se alivia si se cumple las normas y se incrementan cuando se da cancha a la propia iniciativa o criterio

El diagnóstico insistió en que los mecanismos de defensa del personal de enfermería ante las situaciones que generaban ansiedad en la vida diaria del hospital fomentaban un clima de rigidez y de evitación de responsabilidades en las relaciones interpersonales mediante la observancia de reglas y procedimientos internos y la redistribución de las cargas a través de la gama de puestos reflejada en el organigrama y

en los horarios de cada unidad. Ello traía como consecuencia un trato muy severo con las estudiantes en practicas que generaba un incremento de la ansiedad entre las estudiantes en practicas quienes introyectaban el sistema de defensa del hospital o abandonaban como mecanismo de defensa personal. A las estudiantes no se las formaba a identificar situaciones y relaciones ansiógenas ni aprendían pautas saludables de afrontamiento, por lo que mostraban comportamientos típicos de evitación y retirada.

Wilfred R. Bion (1897-1979) fue otra de las figures señeras de la clínica y del instituo Tavistock. Durante la segunda guerra mundial dirigió un ala de entrenamiento en un hospital militar psiquiátrico con más de 100 pacientes de guerra. El punto de partida se conoce como "el experimento de Northfield" que duró seis semanas y cuyos resultados pudieron contrastarse con lo acaecido en otras alas del mismo hospital donde se seguían las rutinas y procedimientos habituales[53]. Interpretó las quejas administrativas del personal hospitalario, la suciedad de las salas, la apatía y la baja moral como síntomas neuróticos del personal que exageraba los problemas en el contexto organizativo. Concibió que el personal trabajaría aunadamente si identificaban un enemigo común, identificándolo con "la neurosis como forma de incapacidad en la convivencia entre pacientes y empleados del hospital". Identificó el mal funcionamiento como una neurosis organizacional a abatir mediante la disciplina. Cada persona se integraba en un grupo que tenía asignadas unas tareas que iban desde la creación y lectura de mapas (sistemas de señalización interna en el hospital que permitió incluso cartografiar donde estaba cada cosa relevante para la vida en común) hasta tareas manuales que se llevaban a cabo disciplinadamente. Cada día pasaban revista obligatoria mediante unas sesiones terapéuticas donde se analizaban las actividades realizadas y pendientes en el ala que dirigía Bion. Semana tras semana su ala fue cosechando mayores cotas de autonomía y responsabilidad en el funcionamiento, incrementándose el número de grupos cuyos miembros colaboraban en la realización de trabajo. Un indicador objetivo fue que la limpieza fue de más a más y un indicador subjetivo fue que se elevó la moral entre el personal, tanto pacientes como plantilla. En esa ala el espíritu de cuerpo se hacía patente a través de la colaboración y la eficacia en las tareas comunes, a pesar de las continuas altas y bajas de plantilla y de pacientes propias de una comunidad hospitalaria. Esta experiencia le sirvió para formular los ejes centrales de su concepción del funcionamiento de los grupos en los entornos laborales (Bion, 1997) y de los programas de evaluación y formación de personal a que dieron lugar. Estos fueron sus planteamiento básicos (Bion y Rickman, 1963):

- La conducta de un miembro del grupo incide sobre la de los demás miembros y, a su vez, es influida por la de estos. Existe, pues, un solapamiento entre la psicología individual y la grupal.

- Las emociones y sentimientos irracionales de los miembros de un grupo inciden en el funcionamiento racional del propio grupo. El grupo ha de aprender a reconocer y a afrontar tales emociones y sus influencias.

[53] Ha de señalarse que durante la primera guerra mundial había llegado a comandante de tanques, por lo que tenía experiencia en la dirección de tropa y que se trataba de un hospital militar en período de guerra.

- Los problemas administrativos y de gestión son a la vez de índole personal e interpersonal así como de índole organizativa.

- La amplia gama de grupos en que está organizado el personal hacen progresos si toman conciencia de los distintos síntomas de inadaptación y desajuste que les afligen.

Sus enfoques se centraron en sesiones de psicoterapia centrados en el grupo como un todo. Situaba el punto de mira en comprender las tensiones que tienen lugar a lo largo de las sesiones, analizando el comportamiento del grupo y las emociones que comparten los miembros del grupo mientras realizan tareas en común (Bion, 1968). Han sido utilizados para mejorar la calidad del funcionamiento de los equipos y grupos de trabajo, teniendo en cuenta el talante de los mandos en el papel de líderes, y abordando tanto los aspectos racionales y conscientes como los afectivos e inconscientes.

El primer paso consiste en diagnosticar por qué está estancado el grupo. Las barreras que suelen aparecer son las siguientes: a)falta de acuerdo respecto a los objetivos que se persiguen y respecto a los recursos disponibles, b)ausencia de una persona aceptada y reconocida en el papel de líder, c)carencia de un esquema formalizado en los procesos de toma de decisiones, d)pautas de comunicación ineficaces en el seno del grupo. Este tipo de problemas suelen abordarse recurriendo a dinámicas de grupos, sociogramas, juegos de roles, etc.

El segundo paso consiste en poner en marcha el proceso de construcción y maduración del grupo, prestando atención a los siguientes estadios: a)salir de la confusión concretando una estructura horizontal y vertical viable, b)ahondar en la mutua dependencia horizontal y vertical, abordamiento de problemas latentes denominando a las cosas por su nombre, c)formación de subgrupos por parejas marginando los protagonismos individuales, d)madurez cuando el grupo realiza sus cometidos y afronta sus conflictos sin desestabilizarse.

Se trata de un conjunto de planteamientos que presta mucha atención a lo que es racional y consciente en el grupo como punto de partida, para incorporar, en un segundo momento, todo aquello que es afectivo e inconsciente en el grupo. El aprendizaje social tiene lugar trabajando ambos mecanismos con el grupo, haciendo que afloren y asuman con talante abierto y cooperante. Bion (1968) expresamente evitó formular sus ideas en torno al funcionamiento de los grupos en términos psicoanalíticos, de suerte que ha accedido una audiencia muy amplia.

Recapitulando, Bion aportó al Instituto Tavistock una metodología propia en el análisis y tratamiento de los problemas que interfieren el funcionamiento solvente de los grupos de trabajo. Por su parte Jaques y Menzies se centraron en analizar el papel que desempeñan las organizaciones como defensa contra las ansiedades inconscientes de los propios empleados. En otras palabras, las unidades y equipos de trabajo sirven no solo para la realización del trabajo para el que han sido diseñados sino para canalizar determinadas proyecciones de índole psíquica a través de las interacciones, emociones y motivados implicados.

Antes de cerrar este apartado conviene destacar la notable similitud entre las figuras 5 y 7, porque permite constatar que, de hecho y sobre todo en la etapa inicial, la influencia de la psicología topológica era patente en la formulación de esquemas y propuestas globales de interpretación y acción. Esta fue la segunda orientación que prevaleció en el Instituto Tavistock que abrió la espita a un sistema mucho más comprensivo de las interconexiones entre el sistema técnico (máquinas, instalaciones, regulaciones) y el sistema social (las relaciones interpersonales, los grupos de trabajo y la manera como el personal organiza y reorganiza la faena que tiene encomendada).

2.2 Los enfoques sociotécnicos

La segunda corriente dentro del Instituto Tavistock se nutrió tanto de los modelos operativos de Lewin como de la teoría general de sistemas del biólogo Ludwig von Bertalanffy (1901-1972[54] y de la terapia gestáltica desarrollada por Frederick S. Perls (1893-1970).

Para poder contextualizar los programas de análisis y cambio organizacional se asumió como pertinente concebir las entidades productivas como sistemas reales abiertos, en interacción con su entorno, que pueden adquirir nuevas propiedades a través de sucesos o accidentes planeados o imprevistos que vigorizan su evolución (Von Bertalanffy, 1976). En vez de examinar las organizaciones desmembradas en unidades estancas la teoría de sistemas permitía estudiarlas como unidades interrelacionadas e integradas con mayor o menores cotas de armonía en un todo. A partir de ahí se pueden considerar las organizaciones como un sistema en el que cobran una primordial relevancia las relaciones que se establecen entre las partes internas de la organización así como las relaciones que se establecen con otras organizaciones afines sean o no directamente competitivas ya que conviven en espacio social, económico, político y coyuntural con muchos nexos en común (Wilpert, 1998). Con distintas palabras se retomaba la concepción globalizadora del espacio vital propuesta por Lewin.

De las terapias gestálticas adoptaron el principio que sustenta la importancia de caer en la cuenta (awareness) entendido como un fenómeno psicológico propiciado metodológicamente a través de la intervención. El proceso de cambio es posible a partir del momento en que el personal cae en la cuenta de la causa real de los problemas. También asumieron la importancia de las interacciones en el diálogo yo-tu entre las personas o grupos implicados en procesos de acercamiento o distanciamiento en el seno de las organizaciones productivas. En la terapia gestáltica también está presente la idea holista que es otra manera de desembocar en la topología psicológica y en la teoría de

[54]) Su tesis doctoral (1926) versó sobre la obra de Gustav T. Fechner; durante su estancia como profesor en la Universidad de Alberta (1961-1968) fundó junto con Joseph R. Royce (1921-1989) el Centro Avanzado de Psicología Teórica en Edmonton. Es, pues, otro bucle en torno a la psicología diferencial. También formó parte del equipo de psicólogos militares del ejercito del aire americano durante la segunda guerra mundial.

sistemas (Critchley, 1997; Mateu, 1995).

El estudio que dio gran notoriedad al Instituto Tavistock y que acuñó la terminología “diseño de los sistemas socio-técnicos” la realizaron por libre los investigadores y como secuela de una circunstancia biográfica. Ken Bamforth se acababa de incorporar como investigador junior al instituto Tavistock. Tiempo atrás había trabajado como minero por lo que de vez en cuando visitaba a sus antiguos compañeros. En una de sus visitas observó que se había introducido un nuevo sistema de trabajo pensado en las oficinas pero no en el tajo. Por ser persona conocida, los responsables locales de la mina no pusieron pegas a que acudiera con un compañero (Eric Trist, su supervisor en el Instituto Tavistock) y juntos realizaron un estudio de campo de índole observacional. Las tornas cambiaron cuando enviaron una copia de su informe a la dirección anunciando su intención de publicarlo (Trist y Bamforth, 1951). Finalmente la empresa dio la venia a una versión “debidamente depurada”.

En su estudio compararon los pros y contras del antiguo y nuevo sistema de trabajo[55], analizaron el absentismo y los motivos aducidos, la adecuación de los ritmos de trabajo, el grado de satisfacción respecto al antiguo y nuevo sistema de trabajo, las tasas de accidentabilidad. Tras cotejar los procedimientos de trabajo viables y el implantado establecieron las siguientes conclusiones:

- las propiedades sociales y psicológicas propias de cada sistema de organizar el trabajo son independientes de la tecnología en uso,
- ante un mismo sistema técnico son posibles varios sistemas sociales de organización del trabajo que son eficientes de modo similar
- no hay una relación univoca entre tecnología en vigor y modo de realización del trabajo más eficiente.

Estos planteamientos iban a contra corriente de la idea prevaleciente entre los ingenieros de mina y los directivos de la mina que recalcaban que solo había una solución óptima para las faenas que debían realizarse en la mina. Como el sector minero inglés sufría frecuentes altibajos y conflictos laborales, las conclusiones de este estudio dieron notoriedad al Instituto Tavistock tanto en los medios de comunicación como en la comunidad científica inglesa primero y de otros países después. En su informe resaltaban las ventajas del trabajo en cuadrillas (a las que denominaron “grupos relativamente autónomos de trabajo”) ya que cada equipo de ocho mineros se sentía co-responsable de cada ciclo completo en el proceso de extracción del carbón.

Aprovechando el desplazamiento a Londres desde Australia, en año sabático, de Fred Emery se prosiguió haciendo estudio de casos en 1952 y estudios experimentales de campo en otras minas entre 1955 y 1958. Prestaron especial atención al trabajo en cuadrillas de grupos pequeños de 8 mineros comparándolo con el de tanda de 40-50

[55] Básicamente extracción manual versus extracción automatizada en muro continuo, trabajo en cuadrillas de 6-8 personas versus trabajo por turnos supervisados en cadena con tareas específicas asignada a cada trabajador.

mineros que intercambiaban sus tareas e intercambiaban sus horarios a conveniencia. La productividad de las cuadrillas era un 25% superior, los costes eras menores y el absentismo se reducía a la mitad (Trist, Higgin, Murray y Pollock, 1963).

Las reticencias suscitadas por estos estudios en las altas instancias del sector forzó la mano para que nuevos estudios se realizaran en otros países, por ejemplo, en dos fábricas del sector textil en la India (Rice, 1958). Nuevamente recalcaron que para optimizar el rendimiento y para disminuir las tasas de accidentes en el lugar de trabajo, es muy importante que los trabajadores se integren en cuadrillas con buen clima de convivencia, constituidas por personal cualificado homogéneamente, con una planificación razonable y compensada de las faenas. Un seguimiento realizado diecisiete años después mostró que los resultados positivos se mantenían (Miller, 1975).

En Holanda los estudios sociotécnicos se efectuaron de 1957 a 1959 en una caja postal y posteriormente, en la década de 1960 en empresas del sector naval y pesquero, y en la de 1970 en el sector del algodón y en el de compañías de seguros (van Eijnatten, 1998). Noruega fue el siguiente país europeo donde se puso en marcha un programa dedicado a estudiar las raíces de la democracia industrial merced a la involucración y participación de los trabajadores en el lugar de trabajo (Emery y Thorsrud, 1976). Este estudio se prolongó de 1962 a 1969 desde el Instituto Noruego de Investigaciones en el Trabajo con fondos públicos y privados y con los auspicios de empresarios, sindicatos y gobierno. Se subdividió el estudio en cuatro proyectos que abarcaron empresas del sector del metal, del papel y químico. Era una serie de estudios experimentales de campo en los que se diseñaron y pusieron a prueba distintos modos alternativos de organizar el trabajo, dando un gran relieve a los grupos semi-autónomos. Igualmente se analizaron las secuelas en la participación de los trabajadores en distintos estratos de una misma entidad productiva. De los cuatro proyectos sólo hubo que cancelar uno; otro se inició en Noruega y continúa en plantas situadas en Suecia. La aceptación cosechada en los países escandinavos abrió las puertas en Inglaterra a la aceptación de los enfoques sociotécnicos en 1965 a través de importantes empresas radicadas en el Reino Unido y en los países escandinavos.

Eric Trist se desplazó a USA para impartir algunos seminarios en universidades a finales de la década de 1960 y, junto con Louis Davis, crearon en Los Angeles, Universidad de California, un departamento y unidad de investigación dedicada a estudiar todo lo relativo a “la calidad de vida en el trabajo”, denominación que sustituyó en USA a la denominación más europea de enfoques sociotécnicos[56]. Hasta la muerte de Trist en 1993 esa unidad en UCLA funcionó como una copia fidedigna del sistema organizativo puesto en marcha en el instituto Tavistock. Con la denominación cambiada el enfoque fue abriéndose puertas en varias universidades americanas, cosa que no ha ocurrido en Europa y numerosos pioneros hallaron acomodo en dicho país (Taylor y Felten, 1993).

En esta primera etapa, operativamente, los enfoques sociotécnicos se sustentaron en los siguientes ingredientes a la hora de analizar incidentes críticos en los

[56] El ejercicio oral del autor de este proyecto en el concurso a la plaza de profesor titular de universidad versó precisamente sobre la calidad de vida en el trabajo.

entornos laborales (Dijck, 1984):

- Tareas y sucesos interdependientes en el desempeño y en la probabilidad de que acaezcan accidentes o percances laborales,

- Personas y equipos interdependientes en su funcionamiento que mantienen interacciones regulares con otras unidades productivas,

- Los grupos autónomos o semiautónomos (cuadrillas) han mostrado una gran capacidad adaptativa a través de la autorregulación así como una gran perspicacia a la hora de detectar y resolver problemas desde dentro.

- El principio de la equifinalidad: por distintas rutas se puede desembocar en situación final idónea.

- Se da mucho peso a las relaciones interpersonales, a la labor de cooperación en tareas en las que las contribuciones sean complementarias, a las decisiones que se adoptan en grupo con distintos grados de descentralización.

- Los factores tecnológicos y los sociales, conjuntamente, determinan el comportamiento institucional de las empresas.

- El concepto de tecnología incluye tanto las herramientas y recursos técnicos que se utilizan en el desarrollo de la actividad laboral (*hardware*) como los procesos productivos y, la organización y planificación del trabajo (*software*). Se rigen normalmente por las leyes de las ciencias exactas, físicas o naturales.

El objetivo perseguido en las investigaciones sociotécnicas suele consistir en determinar las variables relevantes en la interacción de ambos aspectos con el fin de conseguir el mejor ajuste posible entre las dimensiones tecnológicas y la organización social, teniendo en cuenta los requisitos y características de aquellas, y los intereses y necesidades de los trabajadores, para conseguir alcanzar los objetivos del sistema. De esta manera, un desajuste entre los subsistemas sociales y técnicos de una entidad conllevará decremento tanto de la productividad, como en la seguridad y fiabilidad del sistema y en la calidad del producto final (Reason, 1997).

El talón de Aquiles de los enfoques sociotécnicos ha sido su escasa penetración industrial, su escasa visibilidad a largo plazo entre los agentes sociales y las numerosas evasivas afrontadas para conseguir que empresarios y trabajadores quieran diseñar y poner a prueba distintos modos de organización del trabajo. La visibilidad y difusión de los enfoques fomentados desde la óptica de una psicología del personal ha sido mucho mayor, cuando se contrasta donde encuentran puestos de trabajo estables los psicólogos industriales y donde se renuevan los proyectos de investigación encargados a las universidades o institutos especializados.

A finales de la década de 1970 los supuestos conceptuales y operativos que sustentaban el diseño de sistemas sociotécnicos fueron revisados por los distintos

grupos de investigación, existentes en varios países, cuyo nexo de unión era haber estado o estar vinculados al instituto Tavistock (van Eijnatten, 1998). Se recalca la importancia de desarrollar pautas y estrategias para que los empleados aprendan a participar como elemento clave que facilita o entorpece la viabilidad de los diseños de sistemas sociotécnicos. Se establece una conexión con los modelos de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) ya glosados en la sección 1.5.2.2. de este proyecto. Como consecuencia, como punto de partida, organizan talleres dirigidos a los empleados que han de aprender a diseñar y fomentar la participación, donde trabajan a fondo determinados valores y creencias (Emery y Emery, 1975):

- la libertad de involucrarse directamente en las decisiones que van a traer consecuencias,
- la oportunidad de aprender y continuar aprendiendo en el puesto,
- la diversidad y variedad óptima en el medio de trabajo,
- el apoyo y respeto mutuo respecto a la labor realizada
- el sentido social de las tareas y cometidos propios
- las perspectivas de futuro de aquello que se está haciendo.

A finales de la década de 1990 ha cambiado incluso la terminología. Ya no se habla de sistemas sociotécnicos, sino de estructuras de producción, de control y de información. En vez de abordar las mejoras que incrementan la calidad de vida en el trabajo se abordan cuestiones tales como la flexibilidad y el control integrado de la calidad en el trabajo. En vez de sistemas abiertos, autonomía y autorregulación como conceptos básicos se opta por diseños integrales, interferencias y capacidad de control. Además de grupos autónomos y semiautonomos se crean grupos operativos, grupos que tienen encomendada una tarea de principio a fin, unidades que son responsables de los resultados, unidades de negocio (Van Eijnatten, 1998). Se trabaja, fundamentalmente, con técnicas grupales en la evaluación de programas, en innovación tecnológica y cambio organizacional, en telesalud, en el estudio de los procesos de toma de decisiones, en procesos de reconstrucción social, en la constitución de redes sociales, en aprendizaje organizacional, en el manejo del estrés en entornos laborales[57]. Se ha producido un desplazamiento hacia la sociología industrial, la psicología social organizacional, el psicoanálisis organizacional (Atkins, Kellner y Linklater, 1997).

2.3. La psicología organizacional

"La psicología organizacional se ocupa de la conducta colectiva de la gente en

[57] La revista Human Relations sigue siendo el foro que permite hacer un seguimiento de cuales son los temas candentes y las nuevas demandas de los enfoques sociotécnicos.

aquello que tiene que ver con dar forma y hacer funcionar los conciertos sociotécnicos que reciben el nombre de organizaciones. La gente se implica en tales conciertos asumiendo el papel de 'miembros'. Asuntos importantes son: la comunicación, la toma de decisiones, el poder, el liderazgo, la participación, la cooperación, el conflicto, la cultura organizacional, la estructura organizacional, la tecnología, el cambio organizacional, las relaciones interorganizacionales (Roe, Coetsier, Lévy-Leboyer, Peiró, J. M., Wilpert (1994)". Comparando estos contenidos con los reseñados en el apartado 1.3 de este proyecto queda claro que se trata de otro marco conceptual y operativo en el que nos adentramos los psicólogos aplicados. Se trata de un ámbito afín que empezó a recibir la denominación de Psicología Organizacional a partir de la primera revisión que publicaron Leavitt y Bass (1964) en el Annual Review of Psychology. Ocho años después Bass y Deep. (1972) publicaron el primer libro de texto en inglés que recogía en el título la denominación "psicología organizacional" exclusivamente. Tres años después Lévy-Leboyer (1975) publicó el primer libro de texto en francés que recogía en el título la denominación "psicología de las organizaciones" exclusivamente. Ocho años después, Peiró (1983) publicó el primer libro de texto en español que recogía en el título la denominación "psicología organizacional" exclusivamente. Siete años después Offermann y Gowing (1990) coordinaron un número monográfico sobre la psicología organizacional en American Psychologist. Ocho años después, Drenth, Thierry y de Wolff (1998) dedican uno de los cuatro volúmenes a la psicología organizacional. En la tabla 4 se han catalogado los contenidos abordados, que muestran cómo abundan buena parte de los contenidos abordados sucintamente en este capítulo del proyecto docente e investigador.

Tabla 4: Clasificicación de los temas abordados en cuatro textos de referencia contemporáneos en psicología organizacional				
	LL ,1975	P,1985	OG,1990	DTW, 1998
Actitudes	X			
Ambiente		X		
Automatización		X		X
Cambio organizacional		X		X
Clima y moral		X		
Comunicación		X		X
Conducta organizacional		X		
Conflicto		X		X
Cultura organizacional		X	X	
Democracia industrial				X
Desarrollo de carreras		X		X
Enfoques sociotécnicos	X	X		X
Enfoques transculturales				
Estilos de dirección	X	X	X	
Estrés laboral		X	X	
Estructura organizacional		X		
Forma física			X	
Formación de personal		X	X	
Grupos de trabajo		X	X	
Iniciativa empresarial			X	
Liderazgo		X	X	X
Modelos de investigación	X	X		
Motivación laboral	X	X	X	X
Participación	X	X		
Planificación RH			X	
Poder		X	X	X
Reclutamiento		X		
Redes interorganizacionales				
Relaciones interpersonales	X	X		
Retribuciones				X
Roles	X	X		
Salud laboral			X	X
Satisfacción laboral	X	X		X
Selección		X		
Talento directivos			X	
Tecnología		X	X	
Teoría de la Organización	X	X		X
Toma de decisiones	X	X		X
Trabajo y familia			X	
CLL = Lévy-Leboyer (1975), JMP= Peiró (1983), OG= Offermann y Gowing (1990), DTW=Drenth, Thierry y de Wolff (1998)				

La tendencia ha sido mantener unidas las vertientes centradas en el análisis de las diferencias individuales y de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo, bajo una denominación compartida. Ejemplos prototípicos son, por la amplitud de sus contenidos

- en USA el Handbook of Industrial and Organizational Psychology coordinado por Dunnette (1976) en un solo volumen, por Dunnette y Hough (1990, 1991, 1992), y por Triandis, Dunnette y Hough (1993) en cuatro volúmenes ;

- en Holanda el Handbook of Work and Organizational Psychology, coordinador por Drenth, Thierry, Willems y de Wolff (1984) en dos volúmenes y Drenth, Thierry y de Wolff (1998) en cuatro volúmenes

- en el Reino Unido los quince volúmenes de la International Review of Industrial and Organizational Psychology publicados anualmente desde 1986 bajo la dirección de Cary L. Cooper e Ivan T. Robertson, ambos del Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Manchester,

- en el Reino Unido la transformación de la revista Journal of Occupational Psychology patrocinada por la British Psychological Society en Journal of Occupational and Organizational Psychology,

- la creación de la revista European Work and Organizational Psychology.

2.4. La evaluación del personal y de la organización desde una óptica psicosocial

La gama de enfoques utilizados para estudiar y evaluar, psicológicamente, las relaciones interpersonales cubren un espectro muy amplio, en continua expansión (Moser, 1994. En este apartado se glosarán brevemente las más reiteradas.

La idea central es el concepto de estudios experimentales, de índole psicosocial o psicodinámica en función de los marcos de referencia preferidos por el investigador principal. No son experimentos de laboratorio, sino experimentos “in situ” a través de los cuales se intenta comprobar qué es lo que está ocurriendo a la luz de unas determinadas hipótesis de trabajo (Lévy-Leboyer, 1975, cap. 2). Uno de los aspectos cruciales es la elección del problema que se va a evaluar y los fines perseguidos a través de la evaluación. Muy a menudo, los problemas y los propósitos los elige el cliente y el psicólogo/a adecúa sus conocimientos teóricos y metodológicos a la demanda que le viene planteada. Ello suele traer como consecuencia que

- los hallazgos puedan estar sesgados,

- los hallazgos puedan ser específicos

- lo único que puede ser generalizable sea la metodología seguida.

Ello trae como consecuencia que buena parte de los resultados de la evaluación se alinean con el propósito de verificar en qué medida se ha ayudado a resolver el problema planteado por el cliente o más bien a generar conocimientos psicológicos convincentes o contrastatados respecto a los grupos evaluados (Wolff, Shimmin y

Montmollin, 1981).

Resulta a menudo complejo deslindar en qué medida prevalece la observación psicológica de determinadas experiencias espontáneas o generadas o la cuasi-experimentación puesta en marcha en condiciones teledirigidas por el investigador que quiere observar las interacciones interpersonales en el lugar de trabajo. La información que se recaba mediante observación sistematizada suele organizarse en torno a las siguientes categorías que puede aplicarse tanto a información fáctica como emotiva. Por ejemplo, el grado de adecuación puede aplicarse a categorizar si un comportamiento se ajusta o es excesivo o si una emoción expresa es espontánea o ha sido forzada.

Tabla 5: Tipo de información que suele recopilarse mediante observación sistematizada al estudiar las relaciones interpersonales y las interacciones en los grupos laborales

Adecuación	Frecuencia
Cantidad	Intensidad
Condiciones	Latencia
Dirección	Ritmo
Duración	Variedad

El estudio de casos

En los textos clásicos de psicología recibían la denominación de “experimentos naturales” (Viteles, 1953). Consiste en el análisis completo del estado y funcionamiento de una unidad productiva durante un período de tiempo determinado. Suele optarse por la modalidad de observación sistematizada con algunas matizaciones cuando la observación da acceso a datos o información que no estaba prevista previamente. En España ha tenido cierta aceptación en los procesos de diagnóstico en entornos educativos (Báez, 1989). En líneas generales ello suele entrañar operar en cuatro fases:

- la observación directa inicial que permite centrar la atención en las personas y en las interacciones para determinar su relevancia y las posibilidades de contraste posterior,

- la formulación de una primera interpretación sobre las relaciones que se observan entre las personas y las interacciones que mantienen,

- la verificación de la interpretación propuesta poniéndola a prueba a través de predicciones que pueden afectar a las personas, a las interacciones o a la misma situación laboral,

- la recopilación de nuevos datos para contrastarlos con los iniciales y para

prueba si otras interpretaciones rivales permiten encajar o explicar mejor las interacciones de las personas.

Con el grupo de personas implicadas se suele trabajar en dos direcciones. En primer lugar, captar cual es el funcionamiento global del grupo cuyo comportamiento e interacciones se están observando. Acotar quienes son sus miembros requiere dar un paso más allá del nombre y del cargo; conlleva identificar las funciones y los roles por su relevancia a la hora de dar cuenta y razón de las interacciones. En segundo lugar, concebir un modelo operativo o un esquema de la estructura y los procesos sociales que configuran situaciones laborales rutinarias y atípicas (Anguera, 1982). Un ejemplo clásico son los estudios de Marriot (1949) analizando las cotas de producción de distintos grupos de trabajo en la misma factoría en función de su tamaño. Con enfoques estrictamente psicoanalíticos el estudio llevado a cabo por Menzies (1960) en el problema de las estudiantes de enfermería que abandonaban el hospital antes de concluir su período de practicas glosado más arriba. Un ejemplo más reciente es el descrito por Atkins, Kellner y Linklater (1997) en un programa de ayuda a mujeres que huían de la violencia en el hogar. Una asociación feminista había organizado un encuentro de fin de semana y había que diagnosticar si la gama de actividades programadas y el conjunto de interacciones que tendrían lugar sintonizaban con los propósitos iniciales del programa y con los propósitos perseguidos.

Los estudios experimentales de campo

En los textos clásicos de psicología recibían la denominación de “verdaderos experimentos” (Viteles, 1953). Ha sido el enfoque más convencional. Se segrega un grupo de personas y con ellas se generan al menos dos subgrupos de trabajo a los que se deja trabajar libremente en condiciones habituales o en condiciones específicas con un determinado calendario que permita poner a prueba determinados contrastes en la hipótesis principal. Cambios controlados se introducen en la situación laboral y se recopila información las interacciones, motivos, explicaciones, prejuicios, etc. que el personal saca a colación para atribuir el origen de sus logros o fracasos. Los experimentos llevados a cabo en la primer fase de los estudios Hawthorne son un adecuado botón de muestra. Pero también lo son los llevados a cabo en las minas de Inglaterra en los primeros años del Instituto Tavistock (Trist, Higgin, Murray, Pollock, 1963).

El esquema básico seguido por quienes se han entrenado en el Instituto Tavistock para este tipo de estudios consta de cinco fases (Susman, 1983):

- Diagnóstico: donde el trabajo consiste en definir y acotar los lindes del problema en la esfera técnica y en la esfera social.

- Planificación de la acción: donde se sopesan las distintas modalidades de actuación que se consideran pertinentes para estimar su grado de viabilidad,

- Implantación de la acción: se pone en marcha la línea de actuación que se ha considerado más pertinente,

- Evaluación: se estudian los logros, estancamientos, retrocesos o rechazos

que ha suscitado la implantación de la acción correctora, cotejando los desfases frente a lo pretendido y estimando con qué grado de confianza merece la pena afianzar lo alcanzado.

- Aprendizaje: se destacan los avances y hallazgos que se han cosechado en el seno de las unidades productivas que se han implicado en las sesiones precedentes.

Respecto a la esfera técnica se analiza con los miembros del grupo qué está bajo su control directo y qué viene impuesto por la dirección o por las presiones y normas del entorno. Un foco de incidencias suele ser el encadenamiento temporal y espacial que deja entrever las interdependencias técnicas. Respecto a la esfera social se hace aflorar el sistema de responsabilidades, retos, retribuciones, roles y valores que están en vigor y que fomentan la cohesión y coherencia interna en el seno del grupo o de la organización. Se analizan igualmente los desajustes.

En España este método se viene aplicando desde unos años en la evaluación de necesidades del profesorado en el mundo de la enseñanza, con especial atención a su aplicación en proyectos de educación de adultos y animación sociocultural, la organización de los centros docentes, para la detección de las causas del fracaso en los programas de formación, para prevenir la violencia en las aulas (Anguera, 1991; Díaz Aguado, 1998; Saenz Barrio, 1991)

El método clínico

El caso prototípico ha sido el de Elliot Jaques que durante 16 años estuvo llevando personalmente el caso de una empresa, interviniendo como asesor personal del presidente y consultor interno para directivos y trabajadores que efectuaran una consulta. En España, debido a la abundancia de pequeñas y mediana empresas, las relaciones entre el dueño de la empresa y el consultor externo suelen estabilizarse y prolongarse a lo largo de varios años, por lo que es posible recurrir a esta vieja denominación (Mardaras Plata, 1984; Reuchlin, 1970). De igual manera, cuando el psicólogo es contratado y pasa a formar parte de la plantilla pasa a ser consultor interno y, durante los años de permanencia, forma parte de la propia entidad desde una atalaya de observación y toma de decisiones.

Se saca partido de la información biográfica acumulada internamente como resultado de evaluaciones previas, a menudo del mismo personal, con el cual se crea a menudo un clima de connivencia y de apoyo mutuo[58]. Por ello es posible contar con anotaciones de desenvolvimientos del mismo grupo en etapas previas, de las mismas personas formando parte de otras unidades de trabajo o en puestos de trabajo antiguos y nuevos cuando han ascendido.

El consultor estable suele contar también con información privilegiada sobre

[58] Esto ocurre si el psicólogo le ha asesorado en algún momento en asuntos que afectan a su esfera personal; abundan más que escasean si el contacto es regular ya que el consultor interactúa con las mismas personas en gran medida en empresas pequeñas.

pautas de comportamiento financiero, de marketing, de creación de productos, de competencia con entidades afines en el propio sector, con las líneas de inversión mantenidas, con los productores y distribuidores habituales. La tentación, a menudo, es dejarse llevar por el "ojo clínico" y los recuerdos, en vez de afrontar las notas y actualizarlas con una lectura matizada o a través del filtro de un empleado nuevo al que trasmitir muchos de los matices conocidos.

El consultor, tanto interno como externo, tiene las espaldas al descubierto cuando recurre al método clínico en el análisis de los problemas interpersonal en la entidad en la que presta sus servicios. De hecho forma parte de la red de interdependencia e interacciones personales que tienen lugar a muchos niveles. Ello suele traer consigo sesgos y un talante de defensa de lo hecho hasta ahora. De algún modo el propio psicólogo/a que evalúa forma parte del sistema por lo que críticas hacia labores y actuaciones pasadas se matizan y se reinterpretan a menudo con locus of control externo.

Asimismo las relaciones contractuales que vinculan al consultor con la entidad es un factor contextualizador que puede ejercer gran influencia en los cometidos y contenidos que aborda al evaluar cuestiones relacionadas con el personal que interactúa. Rosenthal (1966) analizó este asunto con gran detalle bajo el epígrafe "el efecto del experimentador" sobre aquello que toca.

La observación clínica está presente a través del encuentro cara a cara entre el consultor interno o externo que evalúa y cada uno de los grupos cuyas interacciones laborales estudia. Se combinan observaciones objetivas de hechos y comentarios, con impresiones e intuiciones personales de lo que está acaeciendo que posteriormente será puesto a prueba para su verificación. La observación continua también tiene lugar porque en estos de intervención el contacto se prolonga en condiciones especialmente elegidas por su idoneidad de cara a los propósitos que se persiguen.A menudo son encuentros periódicos durante meses ya que son sesiones diagnósticos de medio y largo plazo[59].

Los protocolos que suelen manejarse son los siguientes:

- Datos de archivo de la propia compañía o de la propia consultora (cuando las relaciones contractuales se remotan a tiempo atrás). Se tiene así acceso al historial de la compañía en asuntos que tienen que ver con los problemas que se abordan en el programa de evaluación del personal;

- Anotaciones del consultor tomadas a lo largo de las sesiones que mantiene con las personas que forman parte de los grupos de trabajo que se están evaluando;

- Los resultados de pruebas psicométricas que puedan estar disponibles en los expedientes de personal cuando se hicieron procesos de selección por

[59] Los modelos de evaluación en psicología del personal suelen tener lugar en encuentros breves, salvo la modalidad de assessment center que se prolonga cinco días aproximadamente.

ejemplo

- Los datos que se recopilen utilizando evaluaciones conductuales, escalas, entrevistas, medidas no intrusivas.

- Informes de seguimiento de las acciones que se ponen en marcha y cuyos logros pros y contra se evalúan con el personal involucrado.

El Reportaje

Las empresas, sean pequeñas o grandes, públicas o privadas, son un libro abierto para el lector que sepa deambular por sus páginas e integrar mucha información que está disponible pero dispersa. Otro tanto ocurre a menudo con las unidades productivas o los mismos grupos de trabajo. He denominado a esta técnica "reportaje" porque se trata de un trabajo de carácter informativo sobre un tema o asunto que el psicólogo pueda organizar e integrar hasta hallarle un sentido. Levine (1980) también la ha glosado como una técnica que permite reconstruir hechos a partir de pruebas y evidencias acumuladas a través de fuentes independientes en el contexto de los enfoques cualitativos en psicología. Es una técnica que aprendí con el antropólogo Oscar Lewis (1914-1970), con quien estuve en contacto cuando estaba acabando su estudio sobre la cultura de la pobreza en Puerto Rico (Lewis, 1967). Captó que la cultura de la pobreza es un modo de vida que pasa de generación en generación, en multitud de gestos, detalles, relatos, modos de organizarse. Insistió en que, para que los antropólogos, los psicólogos, los científicos sociales puedan seguir sus pasos, basta con que aprendan a mirar y escuchar lo que ocurre día a día en ciertas calles, ciertos barrios, ciertas alcobas (Lewis, 1972).

El evaluador procura interferir lo menos posible con los grupos estudiados en el proceso de recopilar información contrastable (Hyman, 1972). Por ello, al trabar su reportaje localiza información contrastable de varias fuentes y combinando relatos con datos (Anderson y Benjaminson, 1976) de suerte que, incluso, en la etapa actual, su tratamiento se ha informatizado (Defleur, 1997).

Están en primer lugar las narraciones que el propio personal hace al contar anécdotas, hechos, incidentes acaecidos en el lugar de trabajo. La técnica del incidente crítico de Flanagan es un enfoque que ha sido utilizado a menudo (García del Junco y Castellano Verdugo, 1997). Consiste en pedir al personal que relate un incidente grave en la entidad donde la aportación realizada por el individuo o el grupo resultó crucial para salir bien parados o evitar una catástrofe. Las dificultades surgen al acotar hechos de opiniones, al disociar las conductas e interacciones molares de las moleculares, al efectuar las anotaciones que permitan transformar lo relatado en información fidedigna. Conviene retener aquellos relatos que sean respaldados por dos interlocutores independientes que suelen, además, esbozar ópticas diferentes.

La recopilación periódica de muestras de interacciones reales es otra modalidad que suele ponerse en marcha. La más sencilla consiste en observar datos con cierta periodicidad en horarios o días concretos, por ejemplo, al comienzo de cada jornada laboral o el mismo día en semanas sucesivas. Las cámaras de vigilancia instaladas en locales de trabajo permite recoger y analizar el tipo de interacciones que acaecen

espontáneamente. Este tipo de registros, sean o no filmados, permiten descubrir patrones de conducta y de interacciones que se analizan como fotos fijas tomadas con cierta periodicidad.

Las visitas al lugar donde tienen lugar las interacciones ,y las anotaciones sobre lo que se observa y acaece es otra herramienta de trabajo. Cuando se visita, por ejemplo, un parque de bomberos se captan qué ocurre y qué interacciones mantienen los bomberos durante las esperas entre alarmas que luego inciden en la manera como el personal se agrupa en los vehículos y en las interacciones que se mantienen posteriormente mientras se intenta resolver el problema que suscitó el desplazamiento (Prieto, 1993). Se detectan así las pautas que inciden en el desempeño de los grupos de trabajo. Pero asimismo se capta cual es el entorno de trabajo, los equipamientos y su distribución por el espacio, los vehículos, las condiciones de higiene. También se recogen y analizan las anotaciones respecto al hábitat como marco en el que tienen lugar las interacciones. Más Condes y Caraveo (1991) utilizaron esta técnica para observar qué acaecía en un templo situado en Xochimilco para observar las interacciones mantenidas por los curanderos con los pacientes y entre los pacientes que esperaban turno durante determinadas ceremonias rituales, comprobando que en el 54% de los casos la patología subyacente era de índole psicológica.

El material gráfico y fotográfico que existe en los lugares de trabajo suministra, a veces, información sobre el tipo de conductas e interacciones que tienen lugar, así como las influencias del exterior que están haciendo acto de presencia en los grupos de trabajo de modo aparentemente encubierto, pero efectivo. A título de ejemplo, determinados pósters se encuentran en lugares de trabajo ocupados por unas personas y difieren de los que se encuentran en otros lugares de trabajo próximos en la misma planta o factoría.

El análisis de los contenidos de diarios y agendas es otra herramienta utilizada recientemente para el análisis de las interacciones entre miembros de una díada (sea ambos miembros de una pareja en que ambos son profesionales (Sánchez López y Quiroga Estévez, 1995; Quiroga Estévez y Sánchez López, 1997), sea jefe o subordinados) o entre grupos con actividades cruzadas. El análisis matricial de los contenidos permite detectar asiduidades y distanciamientos (Pérez de Ayala, 1998). Esta fue la técnica que utilizó Mintzberg (1979) para su tesis doctoral, basada en la información suministrada por cinco directivos que anotaron en una agenda todas sus actuaciones durante una semana.

Los contenidos de las actas de reuniones también suministran información relevante y han sido utilizadas por Mitzberg (1976) para reconstruir las interacciones que tuvieron lugar en grandes empresas en el proceso de toma de decisiones. El material analizado sirvió de punto de partida para desmadejar las interacciones mantenidas y poner de relieve que los procesos de decisión en las entidades mantienen un mínimo de estructura formalizada envolviendo una gran gama de interacciones desestructuradas.

Al evaluar las interacciones personales y grupales recurriendo al estudio de casos, a los estudios experimentales de campo, al método clínico o al reportaje, el psicólogo/a puede centrarse el punto de mira:

- En el análisis de problemas actuales para hallar soluciones funcionales y operativas a corto plazo o en la prospección de estrategias a medio o largo plazo que permitan al grupo o a la unidad productivo adelantarse a los acontecimientos. En esta segunda óptica se considera que los retos y problemas actuales son efímeros y llevaderos, es decir, agobian pero no arruinan las posibilidades de futuro;

- En el modo de entender donde situar las causas de los problemas o las salidas que son viables. Suele optarse por dar mucho énfasis a las circunstancias y constricciones del entorno o recalcar la iniciativa e inventiva individual que logra sobrevivir y superar cualquier tipo de entornos actuales acuciantes.

En la tabla 6 se presentan sucintamente los dos puntos de mira y las cuatro tendencias que suelen hacer acto de presencia a través de las demandas planteadas en las situaciones laborales que se diagnostican y en los cauces de salida que se fomentan a través de la intervención psicológica trabajando con grupos laborales.

Tabla 6: Puntos de mira en el proceso de evaluación de las interacciones personales y grupales

Locus de control	**Perspectiva temporal**	
	Operaciones a corto plazo	*Estrategias a largo plazo*
Externo y reactivo	Énfasis en los retos inmediatos Valor añadido: detectar síntomas cruciales Se posterga la visión de conjunto	Énfasis en adelantarse a los acontecimientos Valor añadido: tácticas con las que plantar cara Se aplaza abordar necesidades perentorias
Interno y proactivo	Énfasis en lo que se quieren lograr Valor añadido: la propia inventiva Se descarta guiarse por lo muy probado	Énfasis en los propósitos perseguidos Valor añadido: concretar y delinear el futuro Se posterga verificar grado de viabilidad

Los sistemas de evaluación reseñados pueden tener lugar a uno o varios de los cinco niveles que se reseñan a continuación:

1. Individual, centrándose la intervención en la definición y clarificación de roles, en brindar asesoramiento en un amplio espectro de asuntos personales y profesionales tales como estilos de dirección o de aprendizaje, transiciones personales en el puesto, desarrollo de habilidades, concreción de planes de acción y metas a lograr, contratos individuales de formación profesional. El foco de atención es el trabajador a título personal.

2. Interpersonal: centrándose en la definición y ajuste en los episodios de rol, relaciones interpersonales del tipo jefe y subordinado, empleado y cliente, delegación de funciones, asignación de responsabilidades, evaluación

diádica del desempeño con realimentación, clarificación de relaciones conflictivas. El foco de atención son parejas que mantengan relaciones diádicas regulares en el seno de la entidad. En ocasiones también se presta atención a relaciones diádicas en momentos aislados pero cruciales, por ejemplo, en situaciones de emergencia.

3. Grupal: centrándose en el funcionamiento de los equipos y grupos de trabajo, fijando metas y clarificando las contribuciones esperadas de los miembros, definición de roles y delimitación de responsabilidades, asesoramiento en la optimización de las reuniones, creación del espíritu de equipo, problemas de cohesión e implicación, problemas derivados de la mente de grupo. El foco de atención son los grupos existentes.

4. Intergrupal: centrándose en la optimización de los nexos y enlaces entre distintas unidades o grupos de trabajo, limar asperezas y tensiones, flujos de trabajo, confusión de roles y de responsabilidades, identificación de bloques de presión y alineamientos, articulación de marcos de referencia y actuación compartidos, resolución de conflicto de competencias y áreas de incumbencia. El foco de atención suelen ser los responsables de las unidades implicadas.

5. Organizacional: centrándose en asuntos relacionados con las señas de identidad institucionales, designios estratégicos, visión de presente o de futuro, representación institucional y relaciones públicas, diagnóstico de la cultura o clima prevaleciente en el seno de la entidad, aprendizaje organizacional, rediseño organizacional, mejora de procesos, adecuación a nuevas normativas o retos. El foco de atención suele ser personas concretas de la alta dirección.

El punto de partida suelen ser las necesidades sentidas por el personal al que se implica en el diagnostico de los problemas y retos y en la formulación de las pautas de cambio que resultan pertinentes. Es un tipo de intervención psicosocial y dinámica que se integra y modula la cultura y las pautas de aprendizaje organizacional.

2.5. La formación y desarrollo del personal desde una óptica psicosocial

El término “formación” suele asociarse con el término “desarrollo” cuando se diseñan programas desde una óptica psicosocial y dinámica. Suelen abarcar uno o varios de los cinco niveles que se reseñan a continuación (Huffington, Cole y Brunning, 1997; Wells, 1985): individual, interpersonal, grupal, intergrupal, interorganizacional. Se glosan a continuación cada uno de ellos por separado.

Formación y desarrollo individual

Como punto de partida se considera que las pautas de conducta y desempeño individual de una persona en su puesto de trabajo, en su unidad productiva, en el seno del grupo o del equipo de trabajo al que está vinculado dependen de su personalidad en sentido lato, de su propio balance personal de puntos fuertes y débiles, de las representaciones cognitivas y de los motivos e intereses que configuran su vida en el fuero interno y la convivencia dentro y fuera del trabajo. Es decir, el espacio personal en toda su amplitud.

Por ello se suele comenzar constatando cómo se llevan las personas consigo mismas, cómo se perciben y sienten a sí mismas. El foco de atención no es el diagnóstico sino la configuración de un programa de capacitación personalizado que contribuya a su desarrollo en todas las esferas de su biografía, pero recalcando su tesitura profesional. Ello suele entrañar captar cuales son sus necesidades y metas, indagar y ahondar en su estructura de personalidad, sus motivaciones, sus representaciones cognitivas de sí mismo, de las personas y del entorno que le rodea. Mediante ejercicios del tipo "misión de supervivencia en la luna, de la NASA" se ponen a prueba maneras de pensar o mediante juegos de viñetas se esbozan situaciones que pueden funcionar como caja de resonancia en la expresión de cogniciones y emociones. A menudo se estudia con la persona la definición y clarificación de aquellos roles personales y profesionales que tiene asumidos para escrutar y sopesar si sus pautas de actuación son de índole adaptativa o distorsionante.

Como gran parte de las actividades se realizan en grupo, se comprueba el grado de preparación o de espontaneidad con que el personal se desenvuelve en las sesiones, como re-elabora y reacciona ante lo que los restantes miembros traen preparado o incuban durante las sesiones. Se indagan si se integra o funciona por libre a la hora de concebir planes de actuación. Suele suministrarse determinado entrenamiento en el manejo de reuniones si tales cometidos son de su incumbencia o le conviene dominar como consecuencia de las demandas encubiertas o explícitas, habituales o atípicas de su puesto de trabajo[60].

En ocasiones se acude a la técnica del contrato psicológico para incrementar el sentido de involucración personal cuando tiene que revisar o actualizar su estilo de dirección, su manera de operar con metas a medio o largo plazo, los problemas que ha de afrontar en etapas de transición profesional (ascensos, cambio de destino, fusión de empresas etc...), conocimientos y habilidades de nuevo cuño que debe adquirir y consolidar, sus estados de ánimo y talante ante el reto de tener que aprender.

El psicólogo/a suele inducir experiencias de aprendizaje muy próximas a las que se corresponden con los modelos de terapia gestáltica (Mateu, 1995). Ello conlleva hacer pasar al individuo por las siguientes etapas:

1. Caer en la cuenta de sus puntos fuerte y débiles, de sus carencias respecto a las metas, de los recursos que tiene a su disposición.

[60] Por ejemplo, a) entrenar al personal ascendido a un departamento de compras a aprender pautas de comunicación y argumentación pertinentes al representar a la empresa ante proveedores, incluyendo el manejo de cubiertos y copas en restaurantes de lujo; b)entrenar a jueces en estrategias de afrontamiento y evitación con la prensa cuando llevan casos de cierta resonancia.

2. Conseguir que tenga claro qué es lo que quiere y qué es lo que quieren de el o de ella personas relevantes en su entorno laboral y personal. Se reconocen y ponderan focos de presión, asignándoles la oportuna valencia y configurándolo inclusive como un polígono de fuerzas o de apremios.

3. Concebir y poner en marcha las líneas de acción pertinentes para la formación y desarrollo del personal para que consiga aquello que quiere o que le conviene a la luz de los aspectos acotados en la etapa anterior.

4. Fijar unos períodos de revisión y seguimiento de los logros, desviaciones o estancamientos. A menudo la persona progresa en la dirección deseable pero su propio entorno profesional ha cambiado y existen otras prioridades.

También suele recurrirse a la puesta en marcha de grupos de crecimiento personal en la propia empresa, cuya dinámica suele ser muy afín a los grupos de autoayuda terapéutica tipo “alcoholicos anónimos”.

Los psicólogo/as suelen recurrir también a pruebas psicométricas y proyectivas con las que estudiar las características de personalidad, predisposiciones comportamentales, estilos cognitivos. Todo ello ya fue abordado en los apartados 1.4 y 1.5 de este proyecto docente e investigador.

Formación y desarrollo interpersonal

En el lugar de trabajo el personal mantiene una amplia gama de relaciones interpersonales. Son personas sociales que se animan o amilanan en función del clima de tensión o de distensión que perciben en su entorno próximo. Ahora bien, en esta modalidad de intervención el punto de atención se circunscribe al análisis y seguimiento del personal emparejándolo formando díadas representativas, bien en la convivencia habitual, bien en momentos críticos, bien en incidentes que generan alarma. En determinados programas el foco de atención son las díadas en períodos de emergencia.

Suele comenzarse identificando relaciones diádicas activas y relevantes entre dos personas que mantienen contactos e intercambios regulares o periódicos en el seno de la organización. En ocasiones se seleccionan tales personas de modo estratégico. En vez de estudiar las relaciones que mantienen dos directivos se hace un seguimiento de las interacciones que mantienen sus secretarias, por ejemplo, a través del cruce de anotaciones en las respectivas agendas. Pueden también analizarse las interacciones e intercambios que mantiene personal que pertenece a la misma su unidad o grupo de trabajo. El propósito es poner en marcha programas de formación y desarrollo centrados en optimizar las interacciones mantenidas o de nuevo cuño entre las díadas activas en el seno de la organización (Guirdham, 1990).

Recurriendo a sociogramas, por ejemplo, se compendian la gama y la calidad de las relaciones que vinculan a un par de personas concretas. Se examinan asimismo los patrones y canales de comunicación tanto de carácter formal como informal, que generan, o respaldan inquiriendo detalles de matiz. Se sopesa igualmente el tipo y

calidad de la información que se trasmiten o recaban en el intercambio mantenido, dándose entrada inclusive a aspectos que conciernen a la esfera personal. Se coteja en qué medida prevalece un clima de cooperación o de conflicto, así como las modalidades de transacción y negociación en que se apoyan en la relación diádica.

Mediante el análisis de las relaciones diádicas suelen aflorar los roles que están funcionando en las transacciones que tienen lugar a través de sucesivos episodios de rol. Por ejemplo, cuando se hace un seguimiento de las relaciones entre un jefe y un subordinado, se escudriña cual es el alcance y los limites de la delegación de funciones, de las responsabilidades que se asumen y cómo se distribuyen, de los márgenes de iniciativa que se conceden o que se consiguen, de la manera como se efectúan los chequeos bilaterales así como la gradación de sistemas de realimentación en torno a éxitos y fracasos.

Una de las técnicas psicológicas más utilizadas en programas de formación dirigidos a optimizar las relaciones interpersonales es el grupo de entrenamiento en sensibilización (Sensivity Training Group o **T-group)** es una técnica de trabajo que se fraguó en Bethel en 1947. En ella convergen los planteamientos de Lewin (1973) y de Rogers (1987) respecto a los aspectos dinámicos que ponen la sal y la pimienta en el día a día de los grupos de encuentro (Agüero, 1982). Durante un fin de semana de convivencia en un lugar apartado, 10-15 personas que no se conocen entre sí se dedican a estudiar qué interacciones personales e interpersonales acaecen entre díadas concretas en el seno del grupo así convocado. Nadie dirige y tampoco hay una agenda de trabajo o un programa prefijado. Solamente hay un horario durante el cual las personas pueden o no encontrarse y decidirse a hacer algo. Al inicio se facilita a los participantes unas indicaciones sobre cómo observar sus interacciones y cómo suelen evolucionar los procesos grupales. Dos observadores intervienen de vez en cuando reflejando al grupo, en espejo, qué está ocurriendo, qué papeles se están asumiendo, qué juegos de afianzamiento y rivalidad afloran. Los participantes comentan cómo se perciben a sí mismos, a los demás, y captan cómo son percibidos por los demás. Prestan especial atención al surgimiento y rivalidad entre liderazgos, a las habilidades de comunicación que están en juego, a los cambios de comportamiento y de actitudes que acaecen a media que pasan las horas. En los grupos T los asistentes aprenden a aprender, aprenden a sensibilizarse con lo que les ocurre a los demás para poder prestarles ayuda, aprenden a comunicarse combinando registros racionales y emocionales (Rice, 1973).

La gran mayoría de los programas de formación y desarrollo de personal diseñados con esta óptica han ido dirigidos fundamentalmente a personal directivo y a mandos medios, para salir al paso de carencias detectadas, para revisar y reformular procesos interactivos, para entrenar en el manejo de habilidades sociales, para afianzar liderazgos (Christopher y Smith, 1993). Por ejemplo, aprender a escuchar, a fijar metas, a dar realimentación, a aplicar medidas disciplinarias, a delegar, a ser persuasivo, a funcionar con diplomacia, a desarrollar estrategias políticas, a resolver conflictos (Robbins, 1989). Se pretende sacar a la luz los malentendidos y conflictos que hacen acto de presencia en muchas de las relaciones diádicas, salir airosos en los episodios de ambigüedad y conflicto de rol.

Dainow y Bailey (1988) identificaron tres elementos básicos que tienen que

estar presentes si se quiere que los programas de formación centrados en habilidades interpersonales funcionen:

- Establecer nexos entre lo abordado y su viabilidad. A menudo las personas que se implican en estos programas tienen sus ideas preconcebidas respecto a qué interacciones son viables y cuales son las realmente eficientes. A menudo ello genera disonancia entre lo abordado en las sesiones y lo que cada miembro de la díada considerada pertinente. Amen de efectuar los oportunos contrastes conviene poner a prueba la viabilidad de la nuevas pautas respecto a las previas.

- Practicar y dar/recibir realimentación. Si no se practican las habilidades no se adquieren y si no se recibe realimentación tardan más o no se consolidan.

- Poner en marcha un sistema de seguimiento y apoyo. Es decir, los cambios son efímeros si no se evalúan en momentos pactados logros y desfases.

Formación y desarrollo grupal

En este marco se trabaja con cualquier grupo o equipo de trabajo en el seno de la organización. El foco de atención suele ser brindar la adecuada formación a los grupos o equipos ya existentes, de suerte que aprendan y se desarrollen a través de interacciones optimizadas. El propósito que se persigue suele ser crear clima de equipo, implicar y comprometer a los miembros de los equipos con las actividades en que se embarcan y con las responsabilidades que vienen de la mano, impulsar y fomentar un clima de convivencia dinámica.

El programa de intervención suele centrarse en el análisis de las conductas, cogniciones y emociones que existen en los grupos de trabajo entendidos como un sistema social relativamente cerrado y relativamente estable. Sus miembros tienen asignados unas funciones y responsabilidades formales y donde logran crearse y mantener roles de hechura propia a través de la convivencia y los desafíos internos y externos. La intervención psicológica se centra en las relaciones e interacciones de índole suprapersonal que se mantienen. Es decir, las personas cuentan en tanto en cuanto forman parte de un grupo con el cual tienen que identificarse profesionalmente. Siguen manteniendo sus identidades personales pero son subsidiarias de las señas de identidad suprapersonales del grupo[61].

Radica aquí el talón de Aquiles del funcionamiento operativo y estratégico de muchos grupos laborales. La dirección asigna cometidos a los grupos, dando por sentado que forman parte de la estructura técnica de la entidad. Es decir, constituyen su tecnoestructura (Galbraith, 1967). Por tanto su valía es superior a la suma de las partes en el seno de las prioridades políticas de la entidad. En este tipo de análisis los miembros del grupo pierden sus señas de identidad individuales y suelen ser abordados

[61] Suele poner el ejemplo de los equipos deportivos, donde la denominación del equipo es el valor añadido que cuenta ante los seguidores, que está en el primer plano. Los nombres, aciertos y fracasos de cada jugador particular cuentan, pero relegado a un segundo plano.

fundamentalmente como elementos, como subsistemas interdependiente en el seno del grupo. Su razón de ser es que actúen de modo conjuntado en el entramado de la mente de grupo que se nutre de la cohesión interna que se enmaraña de modo dinámico en torno a las aportaciones de sus integrantes. Conviene destacar este aspecto. El grupo se expresa a través de sus miembros, desbordándolos y subsumiéndolos mientras se logre mantener la cohesión, que es el propósito perseguido a través del programa de formación y desarrollo.

Janis (1982) estudió empíricamente el fenómeno conocido como "mente de grupo" (*groupthink*) a través de lo acaecido en el entorno del presidente John F. Kennedy en el proceso de decisiones que desembocaron en desastres militares (para los intereses americanos) como el bombardeo de Pearl Harbor, Bahía de Cochinos, la crisis de los misiles, la operación watergate. La mente de grupo existe porque los miembros que forman parte de un grupo que toma decisiones y actúa están sometidos a fuertes presiones internas y externas para cosechar los resultados que se esperan de la existencia de tal grupo. Los miembros del grupo generan normas y pautas de desenvolvimiento informales que preservan las relaciones amigables dentro del grupo en la medida en que se comparte una agenda de trabajo planificado que es común. Se buscan elevadas cotas de cohesión y se fuerza la marcha para que prevalezca la concurrencia de punto de vista, opiniones, modos de interpretar los hechos. En situaciones extremas pueden llegarse a no dejar margen de maniobra para que se analicen hechos y opiniones a la luz del pensamiento critico y se ponen medios para sacar fuera o silenciar a la disidencia.

Para identificar y resolver problemas de funcionamiento de grupos y equipos de trabajo se han desarrollado estas tres modalidades de intervención pensadas para propiciar el desarrollo del grupo a través de un programa de formación (Varney, 1996):

- Para la creación de grupos nuevos. Se centra la atención en la persona que ha de asumir una función directiva así como en los miembros que han de integrarse en el grupo de trabajo. Se les fija una tarea: juntos han de elaborar un marco de referencia común y unas metas compartidas. A través de las interacciones se identifican dificultades tanto de convivencia como de coexistencia estratégica bajo unas señas de identidad común que pueden interponerse en el funcionamiento integrado de los componentes del grupo.

- Para reforzar grupos ya existentes. Se presta atención al desenvolvimiento del grupo, durante un período previo convenientemente acotado, estudiando en qué manera han conseguido o no alcanzar los objetivos o desarrollar los cometidos que son de su incumbencia por mandato de la dirección. Se sacan a relucir puntos fuertes y barreras que se han interpuesto en la convivencia y la coexistencia estratégica. Se elaboran planes de actuación que permita salir al paso de los problemas y mejorar los puntos fuertes del grupo.

- Reorganizar o fusionar grupos ya existentes. Se pide a cada uno de los asistentes que relaten con determinado detalle cuales eran sus funciones y realizaciones previas en grupos similares, pidiéndole que señale cual puede ser su mejor aportación al funcionamiento del grupo que se va a crear. En un segundo momento se estudian modos de integrar las posibles aportaciones

individuales respecto al marco de referencia común y a las metas a compartir que se elaboran entre los asistentes.

Una técnica operativa de índole complementaria puede ser el *Metaplan*, que empezó a ser utilizada en Alemania en la década de 1970 (http://www.metaplan.de) y que está siendo utilizada en otros países como Francia y España, a la hora de promover el aprendizaje en grupo en organizaciones (Freimuth y Straub, 1996). Se trabaja en sesiones de grupo procurando la implicación de todos los asistentes, la precisión en la presentación de argumentos e ideas, la optimización del uso del tiempo, la consecución de los objetivos de aprendizaje organizacional previstos. Interviene un moderador cuya principal tarea consiste en visualizar las discusiones, en promover la interacción entre los participantes, plantear una secuencia precisa de preguntas que hagan aflorar la información en el seno del grupo. Para ello el moderador se sirve de unas tarjetas de colores que se van situando sobre una superficie continua, que opera como un hilo conductor, a medida que el pensamiento del grupo se concreta y estructura. La visualización adquiere mucha importancia, ya que permite poner de relieve los nexos lógicos del aprendizaje producido que aflora a través de las aportaciones del grupo.

Existe otra técnica mucho más dinámica que consiste en generar experiencias potentes y aventuras poco corrientes entre el personal que ya pertenece o va a formar parte de un grupo (Kerjean, 1990). Suelen ser experiencias educativas al aire libre que se sustentan en aventuras reales que deben afrontar los miembros del grupo, incluido su director, donde los riesgos solo están controlados parcialmente (Bank, 1985). Se trata de realizar una actividad física que puede durar una o varias jornadas, donde los miembros del grupo llevan a cabo unos ejercicios cuya ejecución requiere la colaboración y respaldo mutuo, afianzándose así el espíritu y clima de interdependencia y autonomía comunal. En la actividad elegida para el grupo el fracaso depende en gran medida del funcionamiento independiente y autónomo de los miembros. El tipo de experiencias físicas elegidas suelen conllevar también la aparición de estados emocionales fuertes de confianza, rechazo, agobio, estrés, enfado etc. que el grupo ha de resolver actuando. Cuentan no obstante con un monitor en ciencias sociales al que pueden consultar y quien va analizar con los miembros del grupo lo acaecido al concluir cada jornada. El papel de este monitor es estimular, favorecer la auto-evaluación en el grupo, introducir un tono de confianza cuando las tensiones puedan llegar a ser exasperantes. Un ejemplo típico puede consistir en un recorrido a caballo entre Madrid y Sevilla, donde los jinetes son los miembros del grupo. Deben evitar las carreteras. Cada jornada han de realizar un recorrido fijado por el monitor, que les acompaña. Deben pernoctar en los lugares previstos donde se avituallan para la siguiente jornada. Después de la cena y antes de dormir el monitor con los miembros del grupo analiza uno a uno los incidentes acaecidos y las decisiones adoptadas para lograr llegar a destino en buena forma. Son numerosas las tensiones que se suscitan a lo largo de la jornada ya que, normalmente, la mayoría de los miembros del grupo son aficionados o carecen de experiencia previa en equitación, en vadear ríos y quebradas, en soportar inclemencias del campo, etc. Los problemas que encuentren los deben analizar los miembros del grupo adoptando las decisiones que consideren pertinentes y arrostrando las consecuencias de aciertos y equivocaciones. El monitor suele ser experto en el ejercicio físico que se desarrolla y además tiene que tener un adecuado entrenamiento en psicología social y dinámica.

Formación y desarrollo intergrupal

Los destinatarios de este tipo de programas suelen ser mandos intermedios y directores de unidades o departamentos que interaccionan habitualmente por compartir recursos (que acaban siendo escasos) y metas (que tienen a ser más exigentes). El foco de atención suele ser su formación de suerte que a través de ellos se incide en el desarrollo de sus colaboradores y subordinados y en pautas de aprendizaje que nutren la manera de entender las cosas los miembros de la unidad que dirigen.

El propósito que se persigue suele consistir en articular políticas, prioridades, compensaciones, intercambios bajo determinadas condiciones pactadas. El punto crítico a evitar son los conflictos internos entre unidades. Las probabilidades de beligerancia interdepartamental se incrementan cuando las unidades implicadas (Schmidt y Kochan, 1972)

- Necesitan compartir los recursos,
- Mantienen una mutua interdependencia en las actividades,
- Existe cierta incompatibilidad entre los objetivos asignados a cada unidad.

De los tres condicionantes el más difícil de articular es el tercero, ya que a menudo la consecución de un objetivo propio de una unidad (por ejemplo, reducir los costes de producción) es incompatible con la consecución del objetivo asignado a otra unidad (por ejemplo, adecuar los productos al perfil del consumidor). En este caso concreto el programa de desarrollo en la mejora de las interacciones interdepartamentales suele centrarse en concebir prototipos de amplio espectro que posteriormente, en una segunda fase, se ajustan a las demandas especificas del cliente.

Los cometidos que se abordan en tales programas de desarrollo tiene que ver con los flujos de trabajo, con los episodios de rol en los cuales miembros de cada unidad entran en litigio, con la delimitación de ámbitos de incumbencia y de responsabilidad, con la identificación de redes encubiertas de alianzas y de las circunstancias en que se producen blindajes y cierre de filas. Otro de los asuntos que se suele abordar es el llamado efecto bisagra. Un jefe dirige su equipo de colaboradores y subordinados y a su vez pertenece como subordinado o colaborador al equipo de un jefe de instancia superior. Tiene lugar una estructura de superposición de grupos a través de la persona que desempeña la función de bisagra (Likert y Likert,1986). Esa persona es visible en ambos grupos y además puede desempeñar un papel de facilitador del armisticio y la suavización de las tensiones intergrupales.

A través de los responsables de cada unidad se analizan las relaciones dinámicas que mantienen los grupos de trabajo a los que representan en el seno de la red de transacciones que entrelazan a otros departamentos no representados. También se recurre al sondeo a través del propio personal de los grupos implicados. Son varias las técnicas a las que se suele recurrir (Varney, 1996):

- Auscultación vertical: Se entrevista, en pequeños grupos, a un corte vertical de los miembros de cada unidad en conflicto, de suerte que se preste atención a todas las categorías y gama de percepciones e intereses. Se

detecta así hasta que punto jerárquico cala el conflicto y cuales pueden ser las secuelas al introducir procesos de cambio.

- Auscultación horizontal: Se entrevistan a una muestra representativa de personal de parecida categoría profesional en cada grupo para pulsar cual es su percepción del conflicto y cuales puede ser las secuelas cuando se pongan en marcha los cambios.

- Auscultación en espejo: Se entrevista a personal representativo de otras unidades para recabar información sus puntos de vista sobre lo que está acaeciendo en los departamentos en conflicto, sondear posibles medidas correctoras desde fuera y acotar las consecuencias para otros departamentos de los cambios que se van a introducir para obviar el conflicto inicial entre los grupos que están en el punto de mira directo de a intervención.

- Auscultación neutral: Se pide a una unidad externa, por ejemplo, una unidad de investigación de un departamento universitario que juegue un papel mediador, normalmente de carácter técnico, para el afrontamiento de los problemas de armonización entre los grupos.

A menudo el foco de las desajustes intergrupales tiene su origen en problemas muy concretos que tienen que ver con el orden jerárquico en el organigrama, con tareas que se solapan, con disensiones intergeneracionales entre miembros de edades, con categorías laborales enfrentadas o que generan o sufren un tapón en el techo de promoción, con diferencias de genero, con diferencias horarias o de turno de trabajo, con presiones ideológicas[62].

Likert y Likert (1986) describen un programa de intervención psicosocial para cosechar el consenso en las interacciones grupales que tiene lugar en cinco fases:

1. El facilitador, con un directivo de rango superior a las unidades enfrentadas, enuncia el problema detectado y propone una lista de condiciones que convendría tener en consideración en el proceso de limar asperezas.

2. Cada jefe de grupo se reune con su grupo, formula el problema y la lista de condiciones. El grupo prepara su propia lista de condiciones convenientes, recurre a la tormenta de ideas para generar sus soluciones convergentes sin escoger o afianzarse en una de ellas como idónea.

3. El facilitador se reúne con los jefes de cada grupo, escucha cada lista, prepara una lista maestra compatibilizando elementos propuestos por cada grupo, escucha las soluciones generadas por cada grupo, escoge y elabora con los jefes soluciones viables y compatibles.

[62] En España estos conflictos de interfaz grupal en organizaciones está muy presente en empresas o sucursales radicadas en Euskadi. Es la mano invisible que mueve o acalla muchas cosas.

4. Cada jefe se reúne con su grupo para escuchar las propuestas, sopesarlas y ponerlas en marcha.

5. El facilitador mantiene reuniones de seguimiento con cada jefe y con el jefe de ambos.

Este tipo de tratamientos a través de programas de formación permite sacar a la luz como los grupos a los que pertenecen las personas se convierten en su marco de referencia, moldeando gran parte de las percepciones de aquello que se considera normal, pertinente, ajustado (Extendía, 1997). Cuando algunas personas cambian de un grupo a otro grupo, a menudo como resultado de programas como los reseñados se constata cómo acaban alineándose con los puntos de vista y planteamientos del grupo al que se han incorporado. Interviene ahí la función integradora de las discusiones que sustentan la toma de decisiones en los grupos (Maier, 1967).

Formación y desarrollo interorganizacional

El foco de atención suele ser la formación de personas concretas en la alta dirección y a través de ellas fomentar y consolidar el desarrollo y el aprendizaje organizacional. Tiene que ver con la preparación del personal que accede o va a acceder a puestos de alta dirección y que por tanto han de familiarizarse con la gestión y planificación. La clave de la intervención psicosocial suele radicar en contribuir a crear o a clarificar en tales directivos de nuevo cuño una "gestalt" respecto qué es lo esencial en el negocio o en el puesto que tiene a su cargo (Burack, 1987; Schuler, 1996)[63].

El punto de partida suele ser un análisis de amplio alcance de las necesidades y metas que afectan a la persona que ocupa el puesto en aquello que tiene que ver con la relación de las funciones propias de ese puesto en el seno de la cultura de esa organización. Por ejemplo, la necesidad de aprender a pensar estratégicamente, de aprender a manejarse en situaciones de incertidumbre. Suele trabajarse en la fijación de criterios relativos al desempeño idóneo. Por ejemplo, éxito en las acciones que se concluyen, ampliación del abanico de habilidades que deben dominarse para estar a la altura de los tiempos en el puesto, incremento en el dominio de conocimientos muy específicos.

Suele igualmente prestarse atención al estilo de dirección que va a desarrollar el nuevo directivo y la necesidad de alguien que asuma el papel de monitor externo para efectuar el oportuno seguimiento (Martin y Hiebert, 1985). Ello requiere analizar cómo se ha desenvuelto en puestos anteriores cuestionando si para el nuevo puesto el estilo previo sigue siendo pertinente. Entra aquí la función del consultor externo cuando el nuevo directivo no cuente con alguien interno en la empresa de mayor rango dispuesto a realizar funciones de supervisión. El seguimiento puede pivotar centrándolo en la

[63] Un ejemplo típico es el de Telefonica. La actual dirección proviene del sector inversión en bolsa (brokers) por lo que el crecimiento de las cotizaciones en bolsa ha pasado a un primer plano (lo cual alegra al accionista) y el desarrollo y actualización en nuevas tecnologías de la información (NTI) ha pasado a un segundo plano. Hasta 1996 las inversiones en NTI estaban en primer plano y, por tanto, la atención al usuario; las cotizaciones en bolsa de Telefónica funcionaban con las fluctuaciones del mercado. La nueva dirección cambió el foco central del negocio (de ahí el sistema de "stock options").

persona (desarrollo personal) o en los asuntos y temas a dominar. También se contemplan posibles pasos en la evolución de la trayectoria profesional ya que, a menudo, “el techo de promoción” roza la cabeza.

Se crea un marco de referencia que llene de sentido a la gama de conocimientos y de habilidades que se vayan adquiriendo. Por ejemplo, se concreta si el sistema de aprendizaje estará más centrado en el desarrollo de vivencias o de cogniciones. De igual manera se concreta si el aprendizaje va a ser de índole inductiva (fomentándose el aprendizaje por descubrimiento) o de índole deductiva (indicando que debe aprenderse y en qué orden). En algunas empresas existe incluso una plantilla de conocimientos y habilidades que deben dominarse para acceder a los puestos de alta dirección. Se esboza asimismo un esquema de distribución del tiempo asignado a cada función y a los nuevos aprendizajes que van ligados a tales funciones (Díaz Ramiro, 1999; Sánchez López, 1999).

Se estudia cual es el estilo de aprendizaje que predomina en el nuevo directivo (ya se ha abordado este asunto en la sección 1.5.2.2. de este proyecto docente). Suelen combinarse ejercicios para que la persona vea, oiga y vivencie a medida que hace progresos. Se toman en consideración aspectos tales como los nexos entre madurez personal, etapa en el ciclo vital y trayectoria profesional ya que a menudo se detectan desfases voluntarios o espontáneos a aclarar. En las empresas suele existir un doble cauce de promoción, uno centrada en la gestión administrativa y otro vinculada a la pericia técnica. Son dos cauces a menudo enfrentados que, con la elección, facilitan o cierran puertas. Se aquilata, asimismo, en qué medida la persona esta motivada y decidida a implicarse en un programa de aprendizaje y desarrollo vinculado al nuevo puesto al que ha accedido.

Se pondera cuales van a ser los soportes tecnológicos a los que va a recurrir el nuevo directivo para llevar a cabo su programa de desarrollo profesional. Por ejemplo, utilización de correo electrónico para mantenerse en contacto con su mentor, CD-Rom donde encuentra materiales de consulta, modelaje de conducta si tiene un modelo a quien imitar, simulaciones, asistencia periódica a seminarios, multimedia a su disposición.

La técnica más recurrida en este tipo de programas es contar con una persona que asuma el papel de tutor (Burack, 1988). Sirve para aquilatar y hacer un seguimiento de afianzar la identificación institucional, de aprender a delegar, de dominar cuestiones técnicas, de dominar la técnica de la entrevista, de estar al tanto de lo que ocurre en el entorno, de gestionar y supervisar los cambios, de la apuesta por la innovación, de la consecución de un clima de cortesía y atención en las relaciones con los empleados, de las estrategias de solución de problemas, del aprendizaje de habilidades sociales, del grado de motivación, del manejo de la comunicación oral y escrita. Si no encuentra ese tutor dentro, suele recurrir a un consultor externo (Muñoz, Segarra y Gómez, 1997). Por los contenidos reseñados, los enfoques psicológicos abordados en este capítulo, centrados en la asesoría y consejo individualizado, son la clave de la aceptación del personal formado para este tipo de cometidos.

Recapitulando

En este capítulo se ha revisado una segunda gama de enfoques psicológicos centrados en el abordamiento de la realidad laboral como un espacio vital en el que tienen lugar numerosas relaciones y transacciones interpersonales. Su abordamiento entronca con la psicología social y con la psicología dinámica. No importan tanto las puntuaciones en pruebas psicológicas concretas como la comprensión de los fenómenos psicológicos complejos que entran en juego a lo largo de las trayectorias profesionales y el proceso de maduración de la persona humana, que también abarca la realidad laboral.

En esta óptica los planteamientos propios de la tradición psicoanalítica y de los tratamientos psicoterapéuticos pasan por una reconversión terminológica de suerte que el lenguaje se suaviza y acomoda a los esquemas conceptuales del cliente que contrata los servicios, persuadiéndole de la idoneidad de los programas de intervención que se llevan a cabo. Por ejemplo, se habla de una psicología del cambio, cuando en realidad se está aludiendo a la terapia psicológica. Se habla de consultoría externa o interna, de programas de ayuda, de grupos de encuentro y sensibilización. Es una reconversión terminológica de contenidos y enfoques psicológicos que nutren el meollo central del área de conocimiento conocida como Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Es el resultado de un proceso de adecuación en la comunicación oral y escrita con el cliente, con el que se interactúa y transacciona, fundamentalmente, a través de reuniones y grupos de trabajo, donde se llevan a cabo procesos de evaluación, formación y desarrollo de personal.

2.6 Referencias bibliográficas

Agüero, J. (1982). Grupos de encuentro. In C. Monedero (Ed.), Historia de la psicoterapia, tomo II (pp. 145–158). Madrid: UNED.

Allen, F.L. (1952). The big change. Nueva York: Harper and Row.

Anderson, D. y Benjaminson, P. (1976). Investigative reporting. Bloomington,: Indiana University Press.

Anguera, M. T. (1982). Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas (2 ed). Madrid: Cátedra.

Anguera, M.T. (1991). La observación como metodología básica de investigación en el aula . In O. Sáenz Barrio (Ed.), Prácticas de enseñanza, proyectos curriculares y de investigación-acción (pp. 45-74). Alcoy: Marfil.

Atkins, H., Kellner, K. y Linklater, J. (1997). Becoming a psychoanalytically informed consultant. In J.E. Neummann, K. Kellner y A. Dawson-Shepherd (Ed.), Developing organisational consultancy (pp. 140-158). Londres y Nueva York: Routledge.

Báez, B.F. (1989). Del estudio del caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. Infancia y Aprendizaje, 46, 71-81.

Bank, J. (1985). Outdoor development for managers. Londres: Gower.

Barriga, S. (1977). Palabra y acción en los actuales movimientos de dinámica de grupos. Cuadernos de Psicología, 6, 61-86.

Bass, B.M. y Deep. S.D. (1972). Studies in organizational psychology. Boston: Allyn & Bacon.

Bavelas, A. y Lewin, K. (1942). Training in democratic leadership. Journal of Abnormal Social Psychology, 37, 115-119.

Bion, W. R. (1968). Experiences in groups, Londres: Tavistock. [Traducción, 1974, Buenos Aires: Piados].

Bion, W. R. (1997). El largo fin: recordando todos mis pecados, escritos autobiográficos. Valencia: Promolibro.

Bion, W.R. y Rickman, J. (1943). Intergroup tensions in therapy. Lancet, (November), 478-481.

Blum, M.L. y Naylor, J.C. (1976). Psicologia industrial, sus fundamentos teóricos y sociales. México: Trillas.

Brown, J.A.C. (1954). The social psychology of industry. Middlesex: Penguin.

Burack, E.H. (1988). Creative human resource planning and applications. Englewood, NJ: Prentice Hall.

Burack, E.H. y Mathys, N.J. (1987). Human resource planning: a pragmatic approach to manpower planning and development. [2nd.ed] Lake Forest,IL: Brace Park.

Burnard, P. (1992). Interpersonal skills training: a sourcebook of activities for trainers. Londres: Kogan Page.

Christopher, E.M. y Smith, L.E. (1993). Leadership training: a sourcebook of activities. Londres: Kogan Page.

Critchley, B. (1997). A Gestalt approach to organizational consulting. In J.E. Neumann, K. Kellner y A.Dawson-Sheperd (Ed.), Developing organisational consultancy (pp. 127-139). Londres y Nueva York: Routledge.

Dainow, S. y Bailey, C. (1988). Developing skills with people: training for person to person client contact. Chichester: Wiley.

De Board R. (1978). The psychoanalysis of organizations: a psychoanalytic approach to behavior. Londres: Tavistock. [Traducción, 1980, Buenos Aires: Piados]

De Wolff, C., Shimmin, S. y Montmollin, M. (1981). Conflicts and contradictions. Londres: Academic Press.

Defleur, M.H. (1997). Computer-assisted invetsigative reporting: development and methodology. Nueva York: Lawrence Erlbaum.

Díaz Agüado, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela: programas desarrollados a partir de la investigación acción. Revista de Estudios de la Juventud, 42, 63-73.

Díaz Ramiro, E.M. (1999). Temporalidad y psicología del trabajo. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 223-253). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Dijck, J.J.J. (1984). The sociotechnical systems approach to organizations. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, P.J. Willems, C.J. de Wolff (Ed.), Handbook of work and organizational psychology, volumen 2 (1 ed., pp. 803-830). Chichester: John Wiley & Sons.

Drenth, P.J. D., Thierry, H., Willems, P.J. y de Wolff C.J. (Eds.), (1984) Handbook of work and organizational psychology, volúmenes 1 y 2. Chichester: John Wiley & Sons.

Drenth, P. J., D.., Thierry, H., & de Wolff, C. J. (Eds.). (1998). Handbook of Work and Organizational Psychology, Volume 1: Introduction (2ndth ed.). Hove, UK: Psychology Press.

Drenth, P. J., D.., Thierry, H., & de Wolff, C. J. (Eds.). (1998). Handbook of Work and Organizational Psychology, Volume 2: Work Psychology (2nd ed.). Hove, UK: Psychology Press.

Drenth, P.J. D., Thierry, H., y de Wolff C.J. (Eds.), (1998) Handbook of work and organizational psychology, Volume 3: Personnel Psychology (2nd ed.) Hove, UK: Psychology Press.

Drenth, P. J., D.., Thierry, H., & de Wolff, C. J. (Eds.). (1998). Handbook of Work and Organizational Psychology, Volume 4: Organizational Psychology (2ndth ed.). Hove, UK: Psychology Press.

Dunnette, M.D. (1976). Handbook of industrial and organizational psychology (1 ed.). Nueva York: Rand Mc Nally.

Dunnette, M.D y Hough, L.M. (1990). Handbook of industrial and organizational psychology, volumen 1 (2 ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Dunnette, M.D y Hough, L.M. (1991). Handbook of industrial and organizational psychology, volumen 2 (2 ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Dunnette, M.D y Hough, L.M. (1993). Handbook of industrial and organizational psychology, volumen 3 (2 ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Galbraith, J.K. (1967). El nuevo estado industrial. Barcelona: Ariel.

Caparrós, N. (1994). El grupo y la identificación proyectiva. Clínica y análisis grupal, 16(65), 73-79.

Ekvall, G. (1986). El clima organizacional: una puesta a punto de la teoría e investigaciones. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 2(4/5), 95-113.

Elden, M. y Chisholm, R.F. (1993). Action Research. Human Relations [Special Issue], 46(2), 121-298.

Emery, F.E. y Emery, M. (1975). Guts and guidelines for raising the quality of working life. In D. Gunzburg [Ed.] (Ed.), Bringing work to life: the Australian experience (pp. 28-54). Melbourne: Cheshire/ Productivity Promotion Council of Australia.

Emery, F.E. y Thorsrud, E. (1976). Democracy at work: the report of the Norwegian industrial democracy program. Leiden: Martinus Nijhoff.

Etxendia, B. (1997). Perfil del rol de formador. Rol de consultor de organizaciones como facilitador de procesos. Boletin Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo , 11, 169-172.

Festinger, L., Schacter, S. y Back, K. (1950). Social pressures in informal groups. Nueva York: Harper & Brothers.

Freimuth, J., & Straub, F. (1996). Demokratisierung von Organisationen. Philosophie, Ursprünge und Perspektiven der Mataplan- Idee. Wiesb: Th. Gabler.

García del Junco, J. y Castellanos Verdugo, M. (1997). La formación de directivos a través del estudio de incidentes críticos. Capital Humano, 102, 26-30.

Garrido Gutierrez, I. (1993). Hacia la superación de sesgos y la integración en psicología del modelo de acción humana. Revista de Historia de la Psicología, 14(3/4), 475-483.

Guirdham, M. (1990). Interpersonal skills at work. Englewood: Prentice Hall.

Harré, R., Clarke, D. y De Carlo, N. (1989). Motivos y mecanismos: introducción a la psicología de la acción. Barcelona: Paidós.

Hollway, W. (1991). Work psychology and organizational behaviour: managing the individual at work. Londres: Sage.

Huffington, C., Cole, C. y Brunning, H. (1997). A manual of organizational development: the psychology of change. Londres: Karnac Books and The British Psychological Society.

Hyman, R. (1972). Carácter de a investigación psicológica. Mexico: Uteha.

Janis, I.L. (1982). Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes (2 ed.). Dallas: Houghton Mifflin.

Jaques, E. (1947a). Some principles of organization of a social therapeutic institution. Journal of Social Issues, 3, 4-10.

Jaques, E. (1947b). Social therapy: technocracy or collaboration. Journal of Social Issues, 3, 59-66.

Jaques, E. (1951). The changing culture of a factory. Londres: Tavistock.

Jaques, E. (1955). Social systems as a defence against persecutory and depressive anxiety. En M. Klein, P. Heinmann y R. Money-Kyle (Eds.), New directions in psychoanalysis (pp. 465-491). Londres: Tavistock. [Traduccion, 1979: Buenos Aires: Paidós].

Kerjean, A. (1990). Hors limites: apprendre en agissant. Paris: Albin Michel.

Ketterer, R.F., Price, R. H., y Polister, P. (1980). The action research paradigm. En R.H. Price y P.Polister (Eds.), Evaluation and actino in the social environment (pp. 1-15). Nueva York: Academic Press.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learnig and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Leavitt, H.J. y Bass, B.M. (1964). Organizational Psychology. Annual Review of Psychology, 15, 371-398.

Levine, M. (1980). Investigative reporting as a research method. American Psychologist, 35, 626-638.

Lévy-Leboyer, C. (1975). Psychologie des organisations. Paris: Press Universitaires de France. [Traducción, 1975,Barcelona: Planeta}

Lewin , K. (1935). Dynamic theory of personality. Nueva York: McGraw-Hill. [Traducción, 1969, Madrid:Morata].

Lewin , K. (1936). Principles of topological psychology. Nueva York: McGraw-Hill. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Sciences, 2(4), 34-46.

Lewin, K. (1951). Frontiers in group dynamics. In D. Cartwright (Ed.), Field theory in social sciences (pp. 188-237). Nueva York: Haper & Brothers. [Traducción, 1988, Barcelona: Paidós Ibérica].

Lewis, O. (1967). La vida. Nueva York: Random House.

Lewis, O. (1972). La cultura de la pobreza, pobreza, burguesía y revolución . Barcelona: Anagrama.

Likert, R. y Likert, J.G. (1986). Nuevas formas para solucionar conflictos. Mexico: Trillas.

Maier, N.R.F. (1967). Assets and liabilities ub group probelm solving: the need for an integrative function. Psychological Review, 74, 239-249.

Mallart, J. (1946). Orientación funcional y formación profesional. Madrid: Espasa Calpe.

Mardaras Platas, E. (1984). Aplicaciones del método clínico al trabajo del psicólogo en la empres. Actas I Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, 5, 117-121.

Marriot, R. (1949). Size of working gropuo and output. Occupational Psychology, 23, 47-57.

Marrow, A.J. (1948). roup dynamics in industry. Occupations, 26, 472-476.

Martin, J. y Hiebert, B.A. (1985). Instructional counselling: a method for counselors. Pittsburg: The University of Pittsburg Press.

Mas Conde, C. y Caraveo A. Jorge (1991). La medicina folkrórica: un estudio sobre la salud mental. Revista Interamericana de Psicología, 25(2), 146-160.

Mateu, C. (1995). La terapia Gestalt a través de sus artífices. Valencia: Nau Llibres.

Mayo, E. (1933). The human problems of an industrial civilization. Nueva York: Macmillan. [Traducción, 1972, Buenos Aires: Nueva Visión]

Mayo, E. (1949). The social problems of an industrial civilization. Londres: Routledge y Kegan Paul . [Traducción, 1972, Buenos Aires: Nueva Visión]

Menzies, I. (1960). A case study in the functioning of social systems as a defence against anxiety. Human Relations, 13, 95-121.

Miller, E.J. (1975). Sociotechnical systems in weaving: 1953-1970, a follow up study. Human Relations, 28, 349-386.

Mintzberg, H. (1979). An emerging strategy of "direct" research. Administrative Science Quarterly, 24, 582-589.

Mintzberg, H., Raisinghani, D. y Theoret, A. (1976). The structure of “unstructured” decision processes. Administrative Science Quarterly, 21, 246-275.

Monedero, C. (1970). El hombre y su mundo. Pinto: Mateu-Cromo.

Moser, G. (1994). Les relations interpersonnelles. Paris: Press Universitaires de France.

Muñoz, C, Segarra, C. y Gómez C. (1997). Coaching en comunicación interna: una experiencia en FASA RENAULT. Capita Humano, 104, 12-17.

Offermann, L.R. y Gowing, M.K. (1990). Organizational Psychology. American Psychologists [Numero monográfico], 45, 95-283.

Peiró, J.M. (1983). Psicología de la organización, tomo I y II. Madrid.

Pérez de Ayala, P. (1998). La gestión de la agenda: un enfoque matricial. Capital Humano, 117, 36-42.

Prieto, J. M. (1993). The team perspective in selection and assessment. In H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assesment (pp. 221–234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Quiroga Estevez, M.A. y Sánchez López, M.P. (1997). Análisis de la insatisfacción familiar. Psicothema, 9(1), 69-82.

Reason, J. (1997). Managing the risks of organizational accidents. Aldershot: Ashgate.

Reoyo, A.M. (1998), Cultura, manejo del conflicto e identificación grupal en los grupos de trabajo. Revista de Psicología Social, 13, (2), 261-268.

Reuchlin, M. (1970). Los métodos en psicologías. Barcelona: Redondo.

Rice, A.K. (1958). Productivity and social organization: the Ahmedabad experiment. Londres: Tavistock.

Rice, A. K.. (1973). Learning for leadership: Interpersonal and Intergroup Relations [Traducción, 1977, Barcelona: Herder.

Robbins, S.P. (1989). Training in interpersonal skills: tips for managing people at work. Englewood, NJ: Prentice Hall.

Roe, R. A., Coetsier, P., Lévy-Leboyer, C., Peiró, J. M., & Wilpert, B. (1994). The teaching of work and organizational psychology in Europe: Towards the development of a reference model. The European Work and Organizational Psychologist, 4, 355–365.

Roethlisberge, F.J. y Dickson, W.J. (1939). Management and the worker. Harvard: Harvard University Press.

Rogers, C. R. (1982). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona: Paidós Ibérica.

Rogers, C. R. (1987). Grupos de encuentro. Madrid: Martínez Murguía.

Rosenthal, R. (1966). Experimenter effects in behavioural research. Nueva York: Appleton.

Sáenz Barrio, O. [Ed.] (1991). Prácticas de enseñanza, proyectos curriculares y de investigación acción. Alcoy: Marfil.

Salazar, M.C. [Ed.] (1992). La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos. Madrid: Popular - EOI.

Salgado, J.F., Remeseiro, C. e Iglesias M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en una pyme. Psicothema, 8(2), 329-335.

Sánchez López, M.P. (Ed.) (1999). Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 223-253). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, P. y Quiroga Estevez, M.A. (1995). Relaciones entre satisfaccion familiar y laboral: variables moduladoras. Anales de Psicologia, 11(1), 65-77.

Schein, E.H. y Bennis, W.G. (1975). Personal and organizational change through group methods. Chichester: John Wiley. [Traducción, 1980, Barcelona: Herder]

Schuler, J. (1996). Análisis y aplicación del management coaching o asesoramiento externo para directivos. Capital Humano [Suplemento], 94, 46-58.

Seisdedos, N. (1986). El clima laboral y su medida. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 1(2), 77-100.

Siguán, M. (1963). Problemas humanos del trabajo industrial. Madrid: Rialp.

Schmidt, S.M. y Kochan, T.A. (1972). Conflict: toward conceptual clarity. Administrative Science Quarterly, 17, 360-399.

Susman, G.I. (1983). Action research: a sociotechnical systems perspective. In G. Morgan (Ed.), Beyond method: strategies for social sciences (pp. 95-113). Newbury Park: Sage.

Taylor, J.C. y Felten, D.F. (1993). Performance by design: sociotechnical systems in North America. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Triandis, H.C., Dunnette, M.D y Hough, L.M. (1993). Handbook of industrial and organizational psychology, volumen 3 (2 ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Trist, E.L. y Bamforth, K.W. (1951). Some social and psychological consequences of the longwall method of coal-getting. Human Relations, 4, 3-38.

Trist, E.L., Higgin, G.W., Murray, H. y Pollock, A.B. (1963). Organizational choice: capabilities of groups at he coal face under changing technologies; the loss, rediscovery and transformation of a work tradition. Londres: Tavistock.

Van Eijnatten, F.M. (1998). Developments in socio-technical systems design (STSD). In P.J.D. Drenth, H. Thierry, C.J. de Wolff (Ed.), Handbook of Work and Organizational Psychology, Organizational Psychology, Volumen 4 (2 ed., pp. 61-88). East Sussex: Psychology Press.

Varney, G.H. (1996). Organization development and change. In R.L.Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 601-62). Nueva York: McGraw Hill.

Vernon, P.E. y Parry, J.B. (1949). Personnel selection in the British forces. Londres: University of London Press.

Viteles, M.S. (1932). Industrial psychology. Nueva York: W.W.Norton.

Viteles, M.S. (1953). Motivation and morale in industry. Nueva York: W.W.Norton.

Von Bertalanffy, L. (1976). Teoría general de sistemas (2 ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Wells, L., Jr. (1985). The groups-as-a-whole perspective and its theoretical roots. In A.D. Colman y M.H. Geller (Ed.), Group relations, reader 2 (pp. 109-126). Jupiter, FL: A.K. Rice Institute.

Wilpert, B. (1998). A view from psychology. In F. Heller, E. Pusic, G. Strauss y B. Wilpert (Ed.), Organizational participation: myth and reality (pp. 40-64). Oxford: Oxford University Press.

"*El que quiere en esta vida todas las cosas a su gusto,*
tendrá muchos disgustos en su vida."
Francisco de Quevedo y Villegas, (1580-1645),
Epístola satírica y censoria**.**

CAPÍTULO 3: LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DE LA CONDUCTA LABORAL

El estudio de la conducta laboral ha estado presente de modo implícito en las líneas de investigación y de intervención de la psicología aplicada al mundo de la actividad profesional que desarrollan las personas a lo largo de la vida adulta. Es la loseta que está presente aunque brilla por su ausencia en el mosaico. El foco de interés no ha sido la conducta laboral, sino los resultados laborales. Son dos conceptos que se solapan como se ilustra a través de la figura 8. En el laboratorio la unidad básica de estudio puede ser la conducta laboral, pero en los estudios de campo, en los programas de intervención lo que atrae la atención son los resultados laborales que se desprenden de las conductas laborales. En la columna de la derecha se presentan algunos ejemplos de resultados laborales que suelen estar en el punto de mira de los programas de formación y de evaluación del personal.

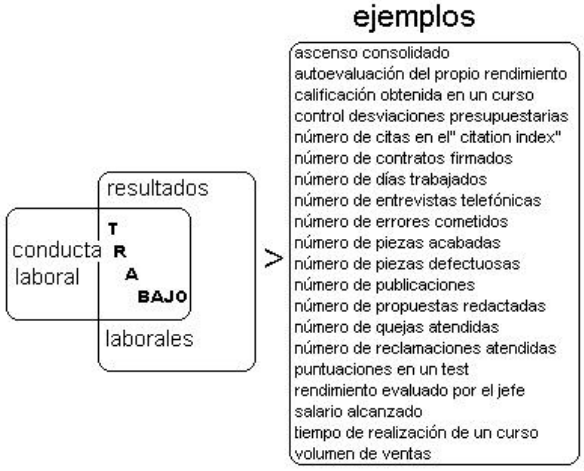


Figura 8: El trabajo entendido como un solapamiento entre conducta y resultados laborales

Existe una notable zona de solapamiento entre las conductas y los resultados laborales, dando cobijo al trabajo humano. En esa zona de solapamiento, el trabajo humano, ha funcionado como imán que ha atraído la atención de los psicólogos, como kilómetro cero para una amplia gama de modalidades de intervención a lo largo del siglo XX. Como botón de muestra, una vez más, un pasaje de un texto clásico: "La ocupación que encuentra su satisfacción en sí misma, se llama juego; la actividad que debe alcanzar un fin determinado y que está unida a otras actividades, es trabajo. El resultado del trabajo se llama rendimiento. El problema del trabajo está en encontrar el más alto rendimiento cuantitativo y cualitativo que sea posible alcanzar. El individuo que realiza el trabajo es el trabajador. La profesión es el género de trabajo a que el hombre dedica su esfuerzo productor por más largo tiempo. Para la solución satisfactoria del problema del trabajo tenemos que considerar tres clases de elementos que influyen en el trabajo: sociales, físicos y psicológicos" (Erismann y Moers, 1926,

p.19).

Dichos autores a la psicología del trabajo la denominaron “telergética” entendiéndola como la ciencia “que tiene por objeto la mejor aplicación posible de la energía psicofísica del trabajador”. La terminología propuesta no perduró pero sí prosiguió el análisis de la conducta humana realizando tareas contextualizada como elemento de referencia en los procesos de evaluación y formación del personal.

“¿Cuáles son las unidades fundamentales del trabajo?...la unidad básica que debe utilizarse para describir los trabajos es la tarea. Un puesto se compone de una serie de tareas. La formación tiene como fin permitir a los trabajadores realizar una serie de tareas en su puesto. La supervisión del desempeño de los trabajadores se basa en el punto hasta el cual ejecutan o no adecuadamente las tareas asignadas. Los criterios de reclutamiento y selección se basan en los requisitos o capacidades para realizar tareas específicas (Fine y Wiley, 1976, p. 19)”.

3.1 La psicología del trabajo

“La psicología del trabajo se ocupa de la actividad de la gente en el trabajo, esto es, la manera como la gente brega con sus tareas. Se considera que las personas son trabajadores (individual o colectivamente) que realizan las tareas que se desprenden de los procesos laborales que tienen lugar en la organización. Temas importantes son los siguientes: tareas, ambiente de trabajo, ordenación del tiempo, desempeño, error, esfuerzo, carga, fatiga, diseño de tareas, diseño de herramientas, (cf. Ergonomía), etc. (Roe, Coetsier, Lévy-Leboyer, Peiró, J. M., Wilpert (1994; Sánchez López, 1999)”. Comparando tales descriptores con los abordados en las secciones 1.3 y 2.3 de este proyecto docente e investigador se constata que se trata de otra faceta de la investigación e intervención psicológica en este ámbito.

La denominación “psicología de trabajo” se utiliza fundamentalmente en Europa, y nunca en Estados Unidos, donde optan por la denominación “psicología industrial”. En Europa esta denominación está muy afianzada como se pone de relieve su utilización en la denominación de las siguientes organizaciones: European Work and Organizational Psychology Association, European Network of Work and Organizational Psychology, European Work and Organizational Psychology. En España ésta es la denominación de la especialidad que imparte el departamento de Psicología Diferencial y de Psicología del Trabajo y la publicación sectorial Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones.

Se han publicado, además, dos tratados, uno en francés (Lévy-Leboyer y Sperandio, 1987) y otro en inglés (Drenth, Thierry y de Wolf, 1998) pero de autores holandeses que versan sobre esta especialidad. En la tabla 7 se reseñan brevemente los contenidos, cuyo análisis pone de relieve que el solapamiento es escaso. En realidad el libro en francés cubre, en un solo volumen, asuntos que en el libro holandés (en inglés) se abordan en otros tres volúmenes complementarios glosados en los capítulos 1 y 2 de este proyecto. Además el libro en francés aborda cuestiones de detalle como las

distintas modalidades de trabajo que no se abordan así en ningún otro tratado de la especialidad escrito en habla inglesa.

Tabla 7: Clasificación de los temas abordados en dos textos contemporáneos monográficos sobre psicología del trabajo.

	LL y S, 1987	D,T y W, 1998
Absentismo laboral	X	X
Accidentes de trabajo	X	X
Actitudes hacia el trabajo	X	
Actividad sindical	X	
Análisis de puestos	X	
Aptitudes y capacidades cognitivas	X	
Aspectos cognitivos en los puestos	X	
Autoridad y jerarquía	X	
Cambio técnico	X	
Carga de trabajo		X
Círculos de calidad	X	
Conflicto y negociación	X	
Deontología en el uso de tests	X	
El Trabajo	X	
Ergonomía		X
Evaluación de la personalidad	X	
Evolución de oficios	X	
Historia	X	
Huelga	X	
Indicadores sociales		X
Inserción profesional	X	
Estrategias de investigación	X	
La concertación laboral	X	
Métodos de reclutamiento	X	
Motivación laboral	X	
Orientación laboral	X	
Psicopatología del trabajo	X	X
Ruido	X	X
Satisfacción laboral	X	
Servicios públicos	X	
Teoría de la organización	X	
Tiempo de trabajo	X	X
Trabajadores inmigrantes	X	X
Trabajadores maduros	X	X
Trabajo agrícola	X	
Trabajo artesanal	X	
Trabajo de la mujer	X	
Trabajo en fábrica	X	
Vida dentro y fuera del trabajo	X	

LL y S, = Lèvy-Leboyer y Sperandio, 1987; D,T y W = Drenth, Thierry y de Wolf, 1998

Sobre todo en Francia, pero también en otros países como Bélgica, Alemania y España, la psicología del trabajo ha estado muy centrada en estudios relacionados con los procesos de adaptación del entorno de trabajo al personal que ocupa los puestos. En el punto de mira han estado los contenidos de los puestos, las tareas, los cometidos, las incumbencias. En Estados Unidos e Inglaterra el enfoque ha sido mucho más amplio, como pone de relieve la gama de denominaciones utilizadas, que introducen matices sobre términos parecidos y relacionados: psicología en el trabajo (Warr, 1987), psicología y trabajo (Pallak y Perloff, 1986), psicología social en el trabajo (Argyle, 1972), psicología y conducta laboral (Landy y Trumbo, 1980), como motivación y conducta laboral (Steers y Porter, 1987), psicología social y conducta organizacional (Gruneberg y Wall, 1984), comportamiento humano en las organizaciones (Huse y Bodwitch, 1973), conducta organizacional (Robbins, 1986), psicología del trabajo y conducta organizacional (Hollway, 1991).

Estos títulos ponen de relieve un empeño por contextualizar la conducta laboral en el seno de la organización. Es, pues, un cambio en el marco de referencia según queda ilustrado en la figura 9. Las organizaciones fomentan un determinado tipo de conducta laboral que esté a la altura

- De los roles profesionales que pueda desempeñar el personal en función de su preparación y talante personal así como de la gama de relaciones interpersonales que haya de mantener con jefes, compañeros y clientes;

- Las tareas y cometidos profesionales que tiene encomendadas el personal en función de su saber hacer y de los recursos tecnológicos que tenga a su disposición en el lugar de trabajo,

- las circunstancias y compromisos profesionales que le vengan dados por las relaciones interpersonales que mantienen mientras se desenvuelve en el lugar de trabajo.

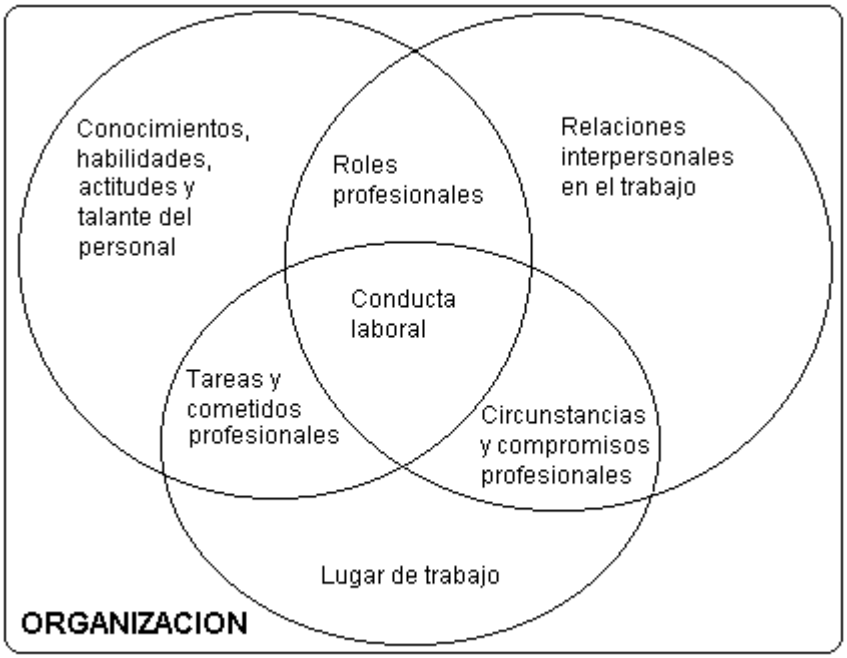


Figura 9: la conducta laboral en la organización

La conducta laboral en la organización acaece allí donde se solapan las características personales de los empleado/as así como de la gama de relaciones interpersonales que mantienen en el lugar de trabajo que la organización como espacio donde se obtienen los resultados profesionales esperados. Es, pues, un modo alternativo de entender los contenidos abordados en la figura 8. Se trata del mismo concepto, la conducta humana en el trabajo o la conducta humana en las organizaciones, abordado desde dos marcos de referencia afines pero distintos.

Por esta segunda opción opta Peiró (1983) cuando señala: “la conducta del individuo está en buena parte influida y regulada por la organización en su conjunto, marco en el que se desarrolla. Ésta, al trasmitir sus expectativas a los miembros, delimita las conductas aceptables y establece ciertas constricciones. De este modo se reduce la incertidumbre del comportamiento de sus miembros a través de diversos mecanismos, entre los qe cabe señalar los siguientes: el establecimiento de los fines de la propia organización, la asignación diferenciada de roles y tarea a sus miembros, los sistemas de autoridad y la diferenciación jerárquica con los mecanismos de control y de sanción que la acompañan, la diferenciación de los grados y contenidos de la información accesible a cada miembro y la integración en grupos (p. 197-198)”.

Ambos marcos de referencia están presentes en las líneas de investigación y de intervención psicológica fieles al paradigma conductual.

3.2. La evaluación del personal a través del estudio de la conducta laboral

En el mundo del trabajo, desde principios del siglo XX, la psicología introdujo

sistemas de evaluación contrastadas centradas en el análisis de las conductas laborales, de las actuaciones humanas, de las tareas realizadas recurriendo a una amplia variedad de enfoques y técnicas que inicialmente se denominaron psicotécnicas o psicométricas y que posteriormente recibieron la denominación genérica de análisis conductual (Meister, 1985). Vuelve a señalarse aquí lo que se ha señalado en los capítulos 1 y 2 de este proyecto: los métodos psicológicos de evaluación, diagnóstico y tratamiento psicológico son herramientas comunes cuyo dominio permite al titulado superior adentrarse en un campo aplicado con una determinada manera de organizar los datos y focalizar su intervención. Se abordan, a continuación, algunos ejemplos.

Las escalas de observación y auto-observación

Cuando se hojean textos que versan sobre la evaluación conductual, al aludir a los aspectos históricos (Fernández Ballesteros, 1981; Silva, 1989) se constata una idea fija en situar el origen en psicología clínica. Por ejemplo, el texto de Kanfer y Saslow (1965) o el de un tal Johnson en 1946 citado por Silva (1989, p. 23). Ello es así, porque así complace. Ahora bien, si consultamos textos más clásicos como el Baumgarten (1928), -traducido al español por José Germain, José Mallart, M. Rodrigo y P. García Villegas- y el de Erismann y Moers -traducido al español en 1926 por José Mallart, sin dejar constancia de la fecha de publicación del original- se constata que ya estaban elaboradas escalas diseñadas para evaluar las conductas de los trabajadores en el puesto de trabajo. Utilizaron expresiones como “listas de verificación”, “inventarios” de conductas laborales, de actuaciones laborales (Gil Vegas, 1990). Otro tanto cabe decir cuando se hojea la obra de Viteles (1932) donde ya reseñan escalas conductuales que permiten identificar las causas primarias en la proclividad a los accidentes (Figura 52 de su libro, por ejemplo). Se utilizaban tales listas para observar de modo sistemático qué hacían los trabajadores y cosechar un elenco de las pautas de conducta o desempeño laboral importantes o secundarias.. Eran listas que recogían información cualitativa y cuantitativa, de suerte que sustentaban empíricamente la elaboración de perfiles profesiográficos. He aquí algunos de los hitos:

- La utilización de escalas gráficas con las que evaluar conductas laborales fue desarrollado por Paterson (1922) utilizando descriptores específicos del desempeño en tareas.

- Symonds (1925) fue uno de los primeros en reseñar las ventajas e inconvenientes inherentes al uso de escalas en la evaluación de conductas laborales.

- Para eliminar un determinado conjunto de distorsiones se idearon las escalas de elección forzada y su solvencia puestas a prueba y aceptada en el análisis de la conducta militar realizado por Sisson (1948).

- Procedimientos para efectuar una asignación de méritos a partir del análisis de a conducta laboral fueron contrastados por Bittner (1948).

- El efecto de la indulgencia en las evaluaciones de la conducta laboral de sus subordinados hechas por los jefes fue estudiada por Taylor y Wherry (1951).

- El efecto de halo al evaluar las conductas laborales fue acotado por Wiley, Harber y Giorgia (1959).

- Las escalas de calificación con anclajes conductuales fueron desarrolladas por Smith y Kendall (1963) para estandarizar las calificaciones en torno a la posible actuación del personal en incidentes laborales.

En el análisis de la conducta laboral se ha recurrido a la observación conductual por ejemplo, para conseguir que,

- El trabajador o el propio psicólogo/a se observara a si mismo desempeñando el puesto. Cumplimentaban listas de verificación o hacían anotaciones en una agenda que, posteriormente, analizaban y sintetizaban cualitativamente o cuantitativamente, concretando pasos, actuaciones, ordenación de tareas o acontecimientos. Finalmente elaboraban un informe de índole descriptiva.

- El psicólogo/a observaba a los trabajadores en plena faena durante una o varias jornadas. Cuando la información de datos era cualitativa servía para nutrir una descripción de los conductas laborales. Si las observaciones eran de índole cuantitativa se obtenían índices objetivos del desempeño llevado a cabo o índice subjetivos a través de juicios, calificaciones, dictámenes.

- El psicólogo/a observaba la cadena de acontecimientos o el conjunto de objetos mediante listas de verificación que se sustentaban en la observación cualitativa o mediante métodos básicos de escalamiento por intervalos o por frecuencias con los que se acotaba la observación cuantitativa.

En la década de 1960 ya se tenía constancia de los errores de observación más habituales cometidos en el análisis de las conductas laborales y se habían estudiado una amplia gama de medidas correctoras en función del sesgo y del procedimiento de evaluación utilizado (Barret, 1966; Buckner, 1959: Madden, 1964; Schultz y Siegel, 1964). Por ejemplo:

- Concentración en la primera o en la ultima porción de la conducta laboral, pasando por alto lo que se hace en medio,

- Distorsiones que tienen su origen en peculiaridades que se detectan en el lugar de trabajo,

- Efecto halo a partir de determinadas características o apreciaciones de la persona observada.

- Estereotipos y prejuicios sobre las conductas laborales propias y pertinentes en determinados puestos en función de aspectos idiosincrásicos de la persona observada,

- Inferencias en tono a los pensamientos o motivos que influyen en las pautas de actuación del personal bajo observación,

- Influencia de las conductas laborales más recientes en las anotaciones o

calificaciones que se efectúan,

- Perdida de información de los detalles como consecuencia de la simplificación,

- Preferencia por categorías más sencillas o familiares en los informes,

- Tendencia a comparar al empleado con otras personas en vez de estimar la frecuencia de aparición de sus conductas,

- Tendencia a evaluar conductas laborales de personal que lleva poco tiempo en contacto con la persona que evalúa.

- Tendencia a no alejarse de los valores medio al emitir un juicio sobre la conducta laboral observada,

- Tendencia a pronunciarse favorablemente al evaluar conductas laborales preferidas por quien evalúa,

Los métodos de calificación de conductas laborales más utilizados son los siguientes: las escalas de calificación gráfica (Patterson, 1922), las escalas de elección forzada (Sizzon, 1948), las escalas de calificación con anclajes conductuales (Smith y Kendall, 1963), las escalas con estándares entremezclados (Blanz y Ghiselli, 1972), las escalas de observación conductual (Latham y Wexley, 1977).

La información obtenida al aplicar tales escalas conductuales suele ser utilizada con varios propósitos en psicología del trabajo (Bernardin y Beatty, 1984; Ilgen y Schneider, 1991):

- Validar los procesos de evaluación del personal, sobre todo al identificar criterios del éxito laboral y estándares en el desempeño que sirven para validar procesos de selección (modelos de validez predictiva) así como para retener a aquellos empleados con contrato temporal mejor evaluados.

- Mejorar los procesos de formación del personal, ya que permiten detectar nuevas necesidades de formación a través de los puntos fuertes y débiles identificados entre el personal, así como comprobar si las personas formadas se desempeñan de modo mejor que las personas que no han sido formadas.

- Motivar al personal incidiendo en las pautas de desempeño laboral. Permiten suministrar realimentación a los propios empleados situando sus evaluaciones en el contexto de otras evaluaciones a empleados organizadas por puestos, categorías, sectores productivos. Brindan un marco de referencia para el contraste.

- Identificar a personas que son candidatos idóneos para ascensos, revisiones salariales en función de la productividad, personas que están siendo hostigadas o marginadas en sus puestos de trabajo, personas que conviene trasladar a otros puestos.

La gran mayoría de los procedimientos utilizados han sido pensados para evaluar la conducta y desempeño laboral de personal individuales. En la década de los noventa se ha empezado a prestar atención a sistemas de evaluación de las conductas laborales y del desempeño de los grupos de trabajo (Hanlon, Meyer y Taylor, 1994; Pritchard, Jones, Roth, Stuebing, Ekeberg 1988).

Ahora bien, además de las escalas, se han desarrollado otro amplio conjunto de métodos específicamente pensados para identificar aquellos patrones de conductas laborales que contribuyen a un mejor desempeño profesional y a cotas mayores de bienestar y satisfacción laboral.

Los incidentes críticos

El estudio de los incidentes críticos es un procedimiento de calificación por medio de una lista de verificación que diseñó Flanagan (1954). Se desarrolla en varias etapas.

1. Identificar cual es la actividad principal y la razón de ser del puesto de trabajo para el que se han de calibrar determinadas conductas laborales como efectivas o inefectivas. Por ejemplo, en el puesto de bombero, la actividad principal no suele ser apagar fuegos, sino resolver situaciones de emergencia para ciudadanos que se encuentran en situaciones apuradas. Apagar fuegos es una de esas situaciones.

2. Especificar los criterios que se van a utilizar para determinar que las conductas observadas son efectivas o inefectivas. Los criterios más sencillos tienen que ver con fijar quien va a efectuar las observaciones y quienes van a ser observados, en qué lugares y haciendo qué actividades. Los criterios más complejos tiene que ver con las relaciones que vinculan las conductas observadas con la actividad principal y las ponderaciones que se van a asignar a tales conductas.

3. Recopilación de incidentes críticos, entendiendo por tales conductas laborales que los jefes consideran dignas de mención por su carácter extraordinario, tanto para bien como para mal. Son por tanto los jefes o los compañero/as quienes describen tales conductas, en la medida de lo posible recientes para que estén frescos los detalles. Se recurre para ello a entrevistas individuales o grupales, a cuestionarios, listas de verificación o grabaciones. No incluyen actividades habituales en la vida diaria, sino aspectos esenciales del desempeño en el trabajo situados en el borde que separa éxito o fracaso.

4. Utilizando los criterios de efectividad y teniendo claro cual es la actividad principal del puesto un grupo de expertos asigna valores de escala a cada incidente según su grado de pertinencia.

5. Se construye una escala con el formato de lista de verificación en la que solo se reseñan frases que describen incidentes que son los pertinentes para

catalogar la conducta de un trabajador como eficiente o no eficiente. Quien evalúa se limita a marcar sí o no. La media o la mediana de los incidentes marcados para un trabajador es su puntuación.

El análisis de puestos

El análisis de puestos es un amplio conjunto de técnicas que permiten recopilar información que describe el puesto de modo cabal y pertinente pudiendo ser utilizado para personas normales o con minusvalías para operar las adaptaciones oportunas (Fernández Ríos, 1995; Fuertes Martínez, 1998; Fuertez Martínez, Munduate Jaca y Fortea Bagán, 1996). El propósito perseguido a través del análisis es constatar los nexos entre conducta y resultados, las funciones y tareas del puesto, los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren del trabajador.

- Qué hace el trabajador y qué resultados consigue, es la primera cuestión a la que se da respuesta a través del análisis de puesto. Su contenido ha quedado expresado de modo gráfico en la figura 8 situada al comienzo de este capítulo. Ello entraña describir, por ejemplo, a doble columna, qué hace la persona y qué consigue completar.

- Cuales son las funciones del puesto es la segunda cuestión, entendiendo por tales las responsabilidades, las áreas de incumbencia, las obligaciones contractuales, el conjunto de resultados sobre los que piden cuenta a quien ocupa el puesto. Una manera de agrupar las funciones es identificar aquellas que tienen que ver con el manejo de datos, con la interacción con personas, con el uso de cosas. Esta triple clasificación, por ejemplo, permite ordenar las funciones por su grado de simplicidad o complejidad sirviéndose de una escala de tipo ordinal. Por ejemplo, la función más sencilla a la hora de manejar datos es compararlos, mientras que la más compleja es lograr una síntesis con los datos. Lo más sencillo en la función con personas suele ser recibir instrucciones, mientras que lo más complejo es dirigirlas. El cuidar las cosas que uno tiene a su cargo es lo más sencillo mientras que el trabajar con precisión con las cosas que uno se trae entre manos suele ser lo más complejo (Fine y Wiley, 1976).

- Establecer cual es la gama de conocimientos, habilidades y actitudes que se precisan para un funcionamiento adecuado en el puesto es la tercera cuestión a la que se pretende dar respuesta. A menudo una parte son patentes y manifiestas mientras que una parte se dan por supuestas, están en la recamara. Su identificación adquiere especial resonancia ya que, durante el desempeño, el personal tiene que dominar tanto las explícitas como las implícitas, brillando éstas por su ausencia cuando no están presentes.

Los métodos más habituales son la entrevista individual o de grupo, la observación, la reunión de trabajo técnica donde participan personas que conocen a fondo el puesto y con las que se mantiene un coloquio, los cuestionarios e inventarios, las grabaciones del desempeño en el puesto de distintas personas, los documentos, manuales o planos que viene con las maquinas o programas con que se trabaja, un

diario que escriben las personas que ocupan el puesto. En el departamento de psicología diferencial y del trabajo de la Universidad Complutense se está trabajando con el Job Análisis Survey de Fleishman (1992) de la que existe una versión experimental en español.

La técnica Delphi

La técnica Delphi (1969) es una técnica experimental basada en el autoinforme diseñada para analizar problemas complejos a través de un proceso de comunicación estructurado. Puede hacerse utilizando cuestionarios impresos o sistema interactivo vía Internet. Se basa en un ciclo de realimentación entre los puntos de vista individuales y grupales que genera una cadena de evaluaciones y de modificaciones de planteamientos expresados previamente y manteniendo el anonimato de las aportaciones. Se consigue reducir la variabilidad grupal y ahondar en la generación de convergencias. Está especialmente recomendada (Turoff, 1972)

- Cuando los miembros de un grupo de trabajo no pueden reunirse regularmente,
- Cuando se considera que el análisis de una cuestión laboral se mejora cuando los miembros del grupo la estudian separadamente,
- Cuando se quiere preservar el anonimato de sus miembros para facilitar sus interacciones y dictámenes sobre los asuntos que se abordan,
- Cuando los desacuerdos entre el personal son tan fuertes que un encuentro cara a cara enturbiaría el clima de una reunión,
- Cuando el estatus de uno de los miembros puede ser tan dominante que entorpezca el intercambio espontáneo de puntos de vista de los otros asistentes,
- Cuando se quieren diluir las diferencias de estatus entre los miembros del grupo de trabajo,
- Cuando se quiere implicar a mucha gente sin tener que realizar un encuentro cara a cara.

Consta, al menos, de cuatro fases. En la primera fase se acota el problema laboral a estudiar, se selecciona a las personas que van a participar insistiendo en que deben mantener su anonimato, se elabora un conjunto de instrucciones adecuadas, se determina la metodología de análisis de datos. En la segunda fase se remite al personal un cuestionario (vía correo normal o electrónico) en el que predominen las respuestas cerradas respecto a las abiertas. A través de sus respuestas manifiestan sus opiniones, sugerencias, recomendaciones, predicciones. En algunas cuestiones el procedimiento pasa a ser una votación. Se analiza la información recabada recurriendo a los análisis cuantitativos o cuantitativos pertinentes. En la tercera fase se remite a los participantes el primer resumen respecto a cuales han sido las respuestas más respaldadas (moda) y

la respuesta central (mediana). Se reseñan aquellos argumentos que pueden incrementar la probabilidad de llegar a un acuerdo y aquellos que pueden limar los desacuerdos en torno a las respuestas más respaldadas y la central. Cada participante revisa las propuestas y argumentos con respaldo mayoritario y minoritario, pronunciándose como considere pertinente. En la cuarta fase se hace un segundo resumen cuantitativo y cualitativo de los acuerdos y desacuerdos. Se decide si conviene promover o no una tercera ronda. Con las nuevas tecnologías de la información el desarrollo de este procedimiento se ha acelerado mucho y sus costes se han reducido. Por ejemplo, los cuestionarios se cumplimentan online y en el mismo momento pueden obtener la realimentación respecto a como se han distribuido las respuestas de la mayoría. En España se han llevado varios estudios delphi para detectar problemas y soluciones concretas en sectores como el sanitario (Vivas Consuelo y Sánchez Ruano, 1993), el científico y tecnológico (Tezanos, Díaz y Sánchez Morales, 1997) así como la propia administración pública (INAP, 1992)

El análisis conductual de los accidentes laborales

Los accidentes laborales (incluidos en ellos los de seguridad vial en determinadas empresas) son una variante concreta de la amplia gama de problemas que se estudian en las organizaciones centrándolo en el análisis de las conductas laborales implicadas así como del funcionamiento técnico y normativo que ha tenido lugar (Prieto, 1985). Existen dos modalidades, estudio a posteriori (qué ocurrió antes del accidente) o a priori (qué aspectos comportamentales incrementan la probabilidad de que ocurra un accidente.

- Los estudios a posteriori han recurrido a técnicas como la entrevista, las grabaciones, las listas de verificación, los cuestionarios intentando reconstruir lo acaecido. El enfoque más convencional ha consistido en verificar primero el funcionamiento técnico de los equipos (factor técnico), en entrevistar a las personas implicadas en el accidente para detectar si se observaron todas las normas (factor normativo) y, por ultimo, sacar a relucir conductas laborales inadecuadas (factor humano). Los psicólogo/as han introduciendo técnica conductuales combinando, por ejemplo, una lista de verificación con una entrevista en profundidad a través de las cuales abordan en detalle determinados procesos básicos, cognitivos y emocionales, talante y presiones psicológicas, sociales o ambientales (Fegetter, 1982; Domínguez, y Real, 1997; Meliá, 1998).

- Los estudios a priori han sacado partido del análisis de puestos y tareas para aislar aquellas conductas laborales que incrementan la probabilidad de que una acción concreta genere consecuencias no deseables y perjudiciales (Meliá, Sospedra y Rodrigo, 1994; Paul et alii, 1997; Ruano Hernández, Noguera Germán y Fernández Arias, 1994; Shalit, 1986). A partir de tales análisis conductuales previos se han identificado los siguientes focos de riesgo: voluntad explícita e implícita de auto-lesionarse, ansiedad o estrés, baja motivación laboral, carencias en el desempeño, depresión, desconocimiento de las situaciones de riesgo, diseño inadecuado de equipos, equivocaciones y errores, escasa preparación para el puesto, proclividad, tendencias suicidas, presiones familiares (Linaza Artiñano, 1979; Meliá,

1995; Montero Martínez, 1993; Rivera Frutos, 1983).

Suele asimismo diferenciarse entre la investigación de las causas de accidentes del informe final sobre las causas el accidente. Un informe resume y ahonda en la información proveniente de varias perspectivas o testimonios y no solo en el testimonio de un testigo o del protagonista. Pero la fiabilidad de sus contenidos depende de la fiabilidad de los informantes y de los sesgos que hayan introducido en sus testimonios. De ahí que se utilicen procedimientos similares a los que se han apuntado desde la óptica psicométrica y desde la evaluación conductual para detectar distorsiones y falseamientos.

El análisis de la regularidad

El uso del tiempo, su percepción y el grado de precisión o de perfección en las ejecuciones son dos grandes parámetros que han estado en el centro de atención de las distintas modalidades de evaluación en los entornos laborales desde la noche de los tiempos (Díaz Ramiro, 1999; Sánchez López, 1999c). La optimización en el uso del tiempo y en la expresión de pericia a través de la obra realizada han sido dos criterios de referencia consolidados en el asentamiento y desenvolvimiento de todos los oficios y profesiones. Por ejemplo, el código de Hammurabi (1800 a.C) reseñaba determinadas normas en el uso del tiempo y en la corrección productiva que estaban vigentes en las relaciones entre maestro y aprendiz durante el período de aprendizaje y de perfeccionamiento en un determinado oficio (Lara Peinado, 1982). El producto final era una obra maestra realizada en un tiempo razonable que demostraba la valía de su autor y del taller en que se había fabricado; ello abría las puertas para el ejercicio del oficio por cuenta propia en esa o en otras ciudades próximas.

Las mediciones más habituales están relacionadas con el uso del tiempo: tiempo de reacción, tiempo transcurrido y la frecuencia (Bosch, 1998; Bosch, Ferrer y Gili, 1996; Rodríguez González, 1999; Sánchez López y Rodríguez González 1999). La cuarta medición más recurrente es la precisión y la quinta tiene que ver con el manejo de tecnologías. Ahora bien, por sí solas estas mediciones carecen de sentido sin una referencia expresa a las tareas o cometidos de un puesto y sin un contraste entre distintas personas ejecutando tales tareas o cometidos. Tales mediciones permiten describir qué hace el personal, comparar las cadencias y pautas de ejecución, evaluar si el desempeño se adecua a unos determinados estándares, aquilatar la valía de las conductas y resultados laborales desarrollados.

- El estudio de los tiempos de reacción ha sido el parámetro más recurrido en entornos laborales donde las señales de alarma demandan actuar de modo inmediato o donde informar a su debido tiempo respecto a lo que está ocurriendo forma parte de los cometidos propios del puesto. Los tiempos de reacción resultan también relevantes cuando hay que trabajar en condiciones especiales, como turnos horarios cambiantes, enfermedades moderadas o crónicas, tratamientos farmacológicos, condiciones de apremio (Alluisi y Morgan, 1982; Coates y Kirby, 1982; Martín, Díaz y Rubio, 1995; Prieto y Martín, 1990; Rodríguez González, 1999; Sánchez López y Rodríguez

González, 1999).

La medida del tiempo transcurrido en la ejecución de una tarea, en la consecución de un aprendizaje o en la realización de un trayecto es otra variable que permite aquilatar si determinadas pautas de conductas laborales están bajo control o se adecuan a la duración que resulta pertinentes, tanto si hay estándares como si se crean a partir de las mediciones realizadas (Sánchez Lopez, 1999a). La puntualidad o la falta de puntualidad es otra faceta comportamental que está muy vinculada a las estimaciones subjetivas de tiempo transcurrido o tiempo disponible que realiza la persona que acude a un determinado lugar a una hora determinada. La falta de puntualidad regular suele considerarse como un elemento altamente negativo en determinadas culturas organizativas, ya que se interpreta como síntoma de escaso control de la propia agenda y de escasa solidez en la observancia de los compromisos adquiridos al fijar una cita, de suerte que tal persona pasa a ser considerada como poco fiable o penalizable socialmente[64].

- La frecuencia en intervalos de tiempo específicos con la que acaecen determinadas conductas o errores laborales o con la que deben producirse determinados resultados es otro de los indicadores de regularidad que suele estudiarse (Díaz Ramiro, 1999; Suárez Linares, García Tardón y González García, 1997). Forma parte del campo de estudio de la cronopsicología (Sánchez López 1999). Es un parámetro objetivo que suelen utilizarse para la fijación de criterios estándar o para efectuar comparaciones respecto a logros, desfases o estancamientos. A menudo es un indicador indirecto de productividad o de deficiencias en el desempeño cuyo origen conviene aclarar. Cuando se efectúan evaluaciones de personas que pertenecen a un grupo de trabajo, la frecuencia pasa a ser un indicador de interacciones cuyo sentido puede sopesarse. El análisis de frecuencia requieres que los recuentos se efectúen sobre comportamientos, errores o resultados verificables por observadores independientes.

El grado de precisión tiene que ver con el concepto de calidad total y se concreta a través de la constatación de ausencia de errores (Fernández, 1995; García Alvarez y Ovejero Bernal, 1998). Ha sido durante la década de 1990 que el concepto de calidad total ha pasado a un primero plano en el proceso productivo de un porcentaje relativamente pequeño de empresas, contrastando con otros enfoques que predominan en la gran mayoría de las empresas que se centran en controlar las cotas de error manteniéndolas por debajo de unos determinados márgenes considerados razonables. A través del análisis conductual suele distinguirse inicialmente entre errores por acción o por omisión, efectuándose un recuento de los mismos. Además se estudia el comportamiento de la persona (o personas) implicadas en el error dando respuesta precisa y objetiva a cuestiones tales como cuando y donde se cometió el error, con qué equipo operaba, si cayó o no en la cuenta del error, si adoptó o no medidas correctoras, si las consecuencias que puedan derivarse son o no graves, tipo de error en función del

[64] En España la cultura de la impuntualidad penaliza a quienes están donde tienen que estar a la hora que tienen que estar y además exigen de los demás otro tanto. A quienes son puntuales se les pide comprensión y tolerancia con los impuntuales. Se invierte la carga.

déficit sensorial o cognitivo involucrado. La indagación de tales cuestiones permite fijar perfiles cuantitativos de la aportación al proceso productivo de bienes o servicios. Pero también es una herramienta adecuada para diagnosticar deficiencias en el diseño, en la distribución de la faena, en la preparación del personal, en los procedimientos de trabajo en vigor, en el proceso de envejecimiento del personal (Calero y Lozano, 1994).

El manejo de tecnologías es un termómetro que permita constatar el grado de polivalencia técnica que prevalece entre el personal así como un indicador fiable de la evolución biográfica en el manejo de equipos e instrumentos propios de la cultura y generación con la que se identifica (Prieto y Gouveia, 1997; Segarra, 1994). Con la segunda mitad del siglo XX, el carácter efímero de los equipos de trabajo se ha acelerado, de suerte que en la década de 1990 la gran mayoría de los puestos de trabajo en el sector servicios y en el sector industrial han sido reconvertidos con la introducción de tecnologías de nuevo cuño. La enumeración de aparatos que el personal ha aprendido a manejar en su periplo laboral es un indicador objetivo de su disponibilidad a actualizarse transfiriendo lo dominado anteriormente a lo que se ha de dominar en la nueva tesitura (Carazo, 1996; Ricoma, 1996). También subyace el problema de cuantas innovaciones tecnológicas puede asimilar un empleado a lo largo de su trayectoria profesional, fijándolo entre tres y cuatro el término medio de modificaciones asimilables (Prieto, 1998).

Las evaluaciones conductuales discretas

Son evaluaciones que se llevan a cabo evitando entrometerse en la vida laboral u organizacional de las personas o unidades productivas estudiadas (Cook y Campbell, 1976; Webb y Weick, 1979). El personal tiene claro que está siendo entrevistado durante una entrevista, que está siendo observado cuando un observador merodea por su puesto de trabajo, que sus puntos opiniones están siendo escudriñada a través de las preguntas de la encuesta y todo ello suele conllevar que su conducta sea menos espontánea y más premeditada. Poniendo en marcha sistema de evaluación conductual discretos el evaluador evita causar la impresión de ser un intruso en la vida de la persona evaluada (Kellehear, 1993; Molina y Luciano, 1995). Su origen está en la arqueología o en la criminología forense, donde, a menudo, se reconstruyen pasajes y escenarios complejos a partir de los rastros y pistas que las personas dejan por el hecho de estar viviendo y conviviendo o de las huellas que los acontecimientos dejan en quien los ha protagonizado. Suelen distinguirse tres tipos de tácticas no intrusivas de recopilación de información relevante (McClure y Hernon, 1987; Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest, 1966):

- Medidas indirectas, aquellas que acaecen de modo espontáneo de suerte que el evaluador se limita a capturarlas, analizar y contabilizarlas. Por ejemplo, para comprobar el grado de uso de un manual de formación basta con efectuar una visita a los lugares donde trabajan quienes han asistido al curso y detectar si el manual está a mano o en un lugar inalcanzable, si está manoseado o si mantiene gran parte de la tersura del primer día. Para hacer un seguimiento del tabaquismo en el lugar de trabajo basta con pesar diariamente lo reogido en los ceniceros. Este tipo de medidas indirectas tienen un inconveniente, pueden ser percibidas por las personas como una intrusión indirecta en sus hábitos y costumbres.

- Análisis de contenidos. Se basa en el estudio cuantitativo o cualitativo de los documentos generados por un autor, una unidad productiva para identificar patrones que se repiten. Por ejemplo, se pueden identificar temas y asuntos recurrentes, distribución de la frecuencia de uso de determinadas palabras o expresiones, corpus lingüístico en vigor, valores y creencias subyacentes, opiniones y puntos de vista prevalecientes. Conviene analizar una amplia muestra de documentos generados y prestar atención a las diferencias entre connotaciones y denotaciones en el uso de las palabras. También se han analizado videos de seguridad que apuntan hacia distintos frentes en el área de trajo.

- Análisis de segundo orden. Existe una gran variedad de datos cuantitativos y cualitativos disponibles en los expedientes de personal, en los archivos, en cintas de audio o de video, en las redes telemáticas que pueden ser recuperados, escrutados y reorganizados con otros criterios y otros propósitos distintos a los iniciales. Por ejemplo, la información incluida en el listado de nóminas del personal, en el listado de compras de los clientes, en las operaciones de compra con tarjeta electrónica, en la relación de accidentes laborales, en los controles de entrada y salida al edificio, en los partes de baja, en el calendario de vacaciones, en la relación de horas extras. Basta con cruzar bases de datos para conseguir que afloren detalles relevantes respecto a tendencias. Suele evitarse la identificación de personas concretas a través de estos cruces de datos, siguiendo normas vigentes en la Unión Europea. Los análisis cruzados están mediatizados por la calidad de los datos de primera mano compilados, por lo que mantener contactos con quien los recopiló facilitan la interpretación de los análisis de segundo orden. Además re-analizar datos cosechados por otro autor es un modo de avanzar sacando partido del concepto de replicabilidad en la investigación científica y tecnológica[65].

En los entornos laborales se ha prestado especial atención al análisis o al reanálisis discreto de datos que tienen que ver absentismo, accidentes e incidentes laborales, consumo de alcohol y preferencias alimenticias en la cafetería de empresa, contabilidad analítica, bajas laborales, cartas y memoranda, estándares y desviaciones en la producción, grabaciones audiovisuales, huelgas y conflictos, índices de productividad, movilidad del personal, puntualidad, quejas del personal o de los clientes.

3.3. La evaluación del personal a través del estudio de la conducta organizacional

[65] En las facultades de psicología se promueve el despilfarro cuando las bases de datos de una tesis doctoral solo se utilizan una vez y no se dejan a disposición de otros investigadores que puedan sacarles partido adentrándose en los mismos datos desde otras ópticas o inclusive con la misma óptica pero distintos métodos de análisis de datos.

Desde la óptica de una evaluación psicológica de las conductas organizacionales la evaluación del personal aborda un mosaico de modalidades reseñadas en la figura 10. Las distinciones son como el carrete, cuanto más se suelta da más de sí; cuando se recupera, la distinción captada está servida y, si se sabe cómo, cunde.

Cuando se evalúa se aquilata el valor, la valía, los méritos de alguien o algo. El verbo aquilatar pone las cosas en su sitio en español[66]. Al aquilatar el orfebre calibra el peso en oro de un anillo o una moneda, el peso propio de una perla o una piedra preciosa utilizando como referente una determinada unidad de medida. Aquilatar es, pues, un modo de comprobar si alguien o algo vale lo que afirma valer o lo que se dice que vale, teniendo en cuenta un referente que se adopta como estándar. Al evaluar se ºdistingue entre el vino joven y el añejo, cierto y falso, viable o inviable, sapiencia y superstición. Se lleva a cabo una ponderación cognitiva basada en un análisis de hechos pero a la luz de qué es lo que se valora positiva o negativamente según políticas o primacías concretas en vigor (Crespo Suárez, 1992).

En la figura 10 se reseñan las doce modalidades más clásicas de la evaluación del personal que se abordan desde la óptica del análisis de la conducta organizacional: la evaluación de propuestas, de programas, de políticas, de productos, de procesos, del rendimiento, de objetivos, de incumbencias, de las necesidades, de los currícula, de la eficiencia y, finalmente, del impacto. Podrían añadirse otras modalidades como la evaluación tecnológica, la evaluación de los controles de calidad, la evaluación preventiva, la evaluación estética, la evaluación de las pautas de comunicación, la evaluación sensorial etc. (Scriven, 1991). A los efectos prácticos de esta memoria se relegan a un segundo plano.

[66] El quilate es la unidad en que se expresa la riqueza en oro (ley) en las aleaciones de oro y equivale a una parte de oro puro en 24 de aleación. Cuantos más quilates más pura la aleación. Un anillo de 18 quilates es un anillo en el que 18 de 24 unidades son de oro en la aleación. Cuando las monedas eran de oro, los tunantes solían raspar eliminando y quedándose con parte del oro. Aquilatar consistía en calibrar si el peso en oro de la moneda seguía siendo el enunciado en su faz. El quilate era también la unidad de masa utilizada para pesar perlas y piedras preciosas, equivaliendo a 205 miligramos. Aquilatar una perla es calibrar su propio peso para comprobar que es el idóneo (Llorente y Useros, 1989).

Figura 10: La evaluación del personal

Un mosaico de modalidades

La evaluación de propuestas:

Tiene que ver con la evaluación de sugerencias que el personal puede plantear a través de los cauces previstos al efecto en la entidad. Estas propuestas, una vez analizadas, pueden convertirse en un plan de acción que, a la larga, acabará afectando o incidiendo en el propio personal. La evaluación de propuestas fue un punto de partida muy utilizado en el plan Scanlon y en los círculos de calidad para promover y animar el espíritu de participación y de iniciativa (Lessieur y Puckett, 1969; Peiró Silla y González Romá, 1993).

Han funcionado, también, como un sistema de retroalimentación interna que, además, ha fomentado el sentido de la corresponsabilidad y vínculos de integración de quienes han formulado sugerencias y propuestas. Una vez evaluadas positivamente las propuestas llevan aparejadas un plan de incentivos y de involucración de los proponentes en el desarrollo e implantación de las iniciativas.

En el mundo universitario quienes saben salir bien parados en los distintos sistemas de evaluación de propuestas obtienen financiación para sus proyectos I+D; logran incrementar su visibilidad y autonomía en el campus, en el área de conocimiento. Es una pieza clave en la trayectoria como investigador y en la promoción

hacia puestos estables.

Esta modalidad de evaluación suele conocerse también como evaluación de diseños, prestando especial atención al contraste entre lo necesario e imprescindible y lo deseable.

La evaluación de programas:

Tiene que ver con la evaluación de la amplia variedad de programas y proyectos de índole estratégica en los que se ve implicado el personal por el hecho de ocupar un determinado puesto de trabajo y pertenecer a una determinada unidad productiva. La asignación del personal suele ser estratégica, no al azar, por lo que cuando se lleva a cabo un estudio éste es de índole casi-experimental.

Se evalúa en primer lugar si el programa que se pone en marcha tiene unas señas de identidad claras respecto a usos y costumbres que estén vigentes en la entidad. Por ejemplo, si un programa de cambio organizacional, de captación de un nuevo tipo de clientes no está debidamente identificado y percibido como programa de nuevo cuño por los empleados, su implicación en el mismo será confusa desde el inicio.

En segundo lugar se evalúa si se suministra al personal los criterios que permiten captar las ventajas que conlleva el nuevo programa y los criterios por los que debe guiarse al tomar decisiones consecuentes con los propósitos del programa. Según domine o no tales criterios el personal puede sentirse centrado o desconcertado en el desarrollo del programa.

En tercer lugar se compara con programas afines de la competencia sobre los que ya se tienen noticias o sobre los que el propio personal recaba noticias a través de sus contactos. Se analizan los pros y contras del propio programa con los de la competencia, prestando especial atención a las condiciones de desempeño y de compensación propias hacia el personal comparándolas con las condiciones que se dan en la competencia.

En cuarto lugar se hace un seguimiento empírico de los avances detectados entre el personal que sale airoso en el programa, contrastándolo con el estancamiento o deterioro que se constata entre quienes tiran la toalla. El seguimiento se efectúa a la luz de los criterios recopilando cuanta información empírica relevante esté disponible. A menudo está información está a la vista pero no se anota porque se da por sentada y conocida.

En quinto lugar, periódicamente, se exponen públicamente los logros individuales o de grupo de trabajo, de suerte que hay constancia pública y notoria entre el personal respecto al grado de viabilidad y éxito o fracaso que está teniendo el programa. En esta quinta fase se analiza de qué manera el personal mejora su manejo de conocimientos, habilidades y actitudes que son pertinentes para la consecución de los objetivos que se persiguen con el programa. Ello trae a menudo consigo un tránsfer interactivo entre los participantes nivelándose o compensándose su saber o saber hacer. Se sacan a la luz elementos administrativos y no intrusivos que puedan servir de guía al

personal directivo a la hora de decidir si se mantiene, amplia o cierra el programa (Scriven, 1980; Wholey, Hatry y Newcomer, 1994).

En el contexto de la conducta organizacional se evalúa el grado y tipo de esfuerzo requerido, la gama de resultados que determinarán aceptación o rechazo, el grado de adecuación previsible y conseguido en torno a los resultados, las cotas de eficacia alcanzadas que se consideraban viables, el tipo de tratamiento que ha recibido en su puesto por parte de quienes dirigían o coordinaban el programa y la gama de reacciones que han ido suscitando (Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1996). Frente a la evaluación de programas convencional, aquí se presta especial atención al proceso de acomodación del personal al programa que ha sido lanzado normalmente desde la dirección correspondiente, implicando al área de recursos humanos.

Evaluación de políticas:

Tiene que ver con la amplia gama de líneas políticas que están vigentes en las entidades públicas o privadas que de un modo directo o indirecto afectan al personal (Ballart, 1992; Nagel, 1999). La evaluación de las consecuencias de tales políticas para el personal suele llevarse a cabo en pequeños comités que sacan a la luz qué se pretende y qué se consigue (Vedung, 1997; Weiss, 1997). A menudo se detectan contradicciones e incompatibilidades entre líneas políticas que están en vigor en la misma entidad, que el personal detectó con anterioridad y, a menudo, usa en su beneficio (Braybrooke y Lindblom, 1970).

Las políticas de contratación, por ejemplo, suelen generar sesgos por sexos, por edades, por lugares de procedencia, por apellidos, por generaciones que están sustentando de modo explícito o implícito, por ejemplo, pautas de ascenso, de remuneración, de sustitución. Tales sesgos pesan más que la propia valía. Las políticas de empresa formulan objetivos, valores, recursos que se ponen en marcha para llevar a cabo unas acciones que se concretan a través de los procesos de decisión.

Suele distinguirse entre líneas políticas globales y departamentales. Tales políticas empresariales las suele fijar la alta dirección, personal de paso, transeúnte, que, como los jugadores de fútbol, se identifican muy poco con la entidad que dirigen temporalmente (Galbraith, 1985). En tales empresas los empleados más estables les apodan "los visitantes", "los interinos" por lo que, a menudo, tales políticas de empresas, el personal las aprecia sólo por su carácter efímero. Como consecuencia de ello se implican de boquilla.

Las políticas económicas fijan prioridades en lo que atañe a las inversiones, al gasto, al consumo y a los ingresos. Formalmente condicionan el comportamiento económico, pero en la práctica el personal presta atención al tipo de racionalidad que promueve y que se pone de manifiesto a través de los ratios e índices de la contabilidad analítica de explotación (Chardonnet, 1973)

Las políticas organizativas ponen en marcha estructuras, procesos y modelos que gobiernan las interacciones que tienen lugar en la entidad para generar los productos y servicios previstos. Es un modo de organizar el trabajo efectivo, de

coordinar los recursos técnicos y los humanos, de contar con el personal suficiente cualificado para asegurarse una mejor calidad del producto o servicio final y la lealtad del cliente (Sarries Sanz, 1998).

El personal tiene en sus manos el éxito o el fracaso de las políticas organizativas y suelen ser los primeros interesados en introducir cambios que alivien sobrecargas o desactiven perjuicios y deterioros. Las políticas de personal decantan aquellos procedimientos, estrategias e instrumentos que facilitan la consecución de los objetivos planteados y respaldados por la dirección general en al área de recursos humanos.

Suele distinguirse entre dirección o gestión (*management*) y administración en las cuestiones legales, salariales, organizativas y psicosociales. La dirección acota y operativiza los sistemas de comunicación, contratación, formación, relaciones sindicales, retribución, selección, mientras que la administración se ocupa de la manera documentar todo ello así como la seguridad social y cotizaciones a mutualidades. En las últimas décadas la expresión políticas de personal ha sido sustituida por políticas de recursos humanos, pasando a formar parte del marketing interno de las entidades (Quintanilla Pardo, 1992).

Las políticas salariales se concretan en una distribución equitativa y competitiva de la masa salarial disponible en los presupuestos de la empresa para un período dado en función de la valoración de los puestos, la valoración del desempeño individual, la cotización al alza o la baja en el mercado de tales puestos y tales desempeños (Weiss, 1993). Las políticas salariales atraen, retienen, incentivan al personal o lo desalientan poniendo distancias de por medio (Lawler, 1986). En la medida en que hay un tratamiento personalizado está relacionada directamente con la evaluación del personal. Se reconoce el valor añadido que aporta el personal evaluado positivamente. Las variaciones estan más ligadas a la marcha y prosperidad del negocio que a los índice del coste de la vida.

En España, a través de los convenios tiende a fomentarse la uniformidad para una misma categoría, sin aquilatar el valor añadido de la labor individual y prestando mucha atención a los índices del coste de la vida. Por ello, los resultados de la evaluación del personal pasan a ser en gran medida irrelevantes en esta área.

Evaluación de productos:

De las varias acepciones disponibles de este término en el seno de la comunidad científica y tecnológica, se utiliza la que refleja la idea de resultado de un proceso laboral, de un proceso productivo. En principio suele estar en manos de entidades externas o de la clientela, pero en ocasiones el propio personal toma partido.

Normalmente la evaluación de los productos y servicios están a cargo delas asociaciones del consumidor, revistas especializadas en el sector, institutos del consumo, periodistas especializados, científicos sociales a los que se les encarga el

seguimiento de una determinada línea de productos[67]. Las consecuencias de tales evaluaciones afectan al personal que los ha producido, de suerte que una evaluación negativa puede fomentar que el producto se venda pero no se compre. El ejemplo más conocido es la conflictiva relación que mantienen los críticos de películas, de teatro, de literatura con los directores, actores, autores (Amo de la Iglesia, 1970).

La clientela está implicada no sólo a través de su grado de satisfacción con el producto o servicio que ha adquirido sino a través de su grado de satisfacción con las relaciones que mantenidas con quienes les han atendido en la cadena de distribución. Es decir, el personal que vende o repara un producto incide en los futuros comportamientos de compra del cliente que puede cambiar de marca estando satisfecho de su producción, pero no de su distribución (Moles Palleja, 1996). Asimismo el propio personal en sus pautas de consumo personales puede estar incidiendo en la valoración social de los bienes o servicios que ha producido (Quintanilla Pardo, 1994). Si la marca que consume difiere de aquella que el o ella misma producen se genera una variante de la disonancia cognitiva en el entorno próximo o de quienes accedan a esa información.

Un ejemplo patente ocurre cuando un profesor/a de una universidad pública matricula a sus hijo/as en una universidad privada. Algo similar acaece cuando miembros del gobierno, el parlamento o la judicatura utilizan, como coche oficial, vehículos construidos en otro país.

La evaluación de productos tiene una relación indirecta con la evaluación de personal; pero en ocasiones las pautas de consumo disidentes de un empleado/a inciden en una evaluación negativa de la valía de su producción. Este tipo de conexión entre la evaluación de productos y la evaluación del personal tiene mala prensa en la cultura española; se percibe como un atentado a la libertad en el consumo, a la libertad de decisión en la vida privada. En otros países como USA este tipo de nexos están mucho más aceptados ya que la disociación entre vida privada y vida laboral no es tan neta como en España.

La evaluación de productos permite a su vez efectuar el contraste entre los objetivos perseguidos y los alcanzados, analizando el grado de aceptación y de penetración de los productos y servicios generados en el mercado. Cuando se comprueba, a través de los estudios de mercado, que el grado de aceptación de un producto con marca española es regularmente inferior al de un producto parecido de marca alemana, por ejemplo, se está ahondando por otra vía en los nexos entre evaluación de productos y evaluación del personal. Se sobreestima el producto producido por personal foráneo y se infraestima el producto hecho por personal autóctono. Los nexos están cruzados y su saldo va en la dirección apuntada a pesar de la propaganda en dirección contraria.

En épocas pasadas este efecto se corregía con medidas proteccionistas. En el

[67] En el Dpto de Ps. Diferencial y del Trabajo de la UCM el prof. Julio Fernández Garrido evaluó en 1986-87 las campañas publicitarias que las empresas lanzan en los medios de comunicación en torno a los juguetes durante las campañas de Navidad. Se analizaron los mensajes trasmitidos durante una semana a los niño/as y a los padres, tergiversando las relaciones paterno-filiales en el proceso de decisión y compra.

presente y en el futuro este sesgo se corrige incrementando la evaluación positiva del personal autóctono en el proceso productivo. Está claro que ambas modalidades de evaluación están imbricadas.

La evaluación de procesos:

Al hablar de procesos se alude al conjunto de cambios que tienen lugar en el lugar de trabajo, en el entorno productivo. El punto de mira está en la actuación de los empleados y empleadas mientras están metidos de lleno en faena. Es especialmente pertinente cuando se conoce que existe alta consistencia en el desempeño y que ahí radica la clave del producto final (Gustavsen, Hofmaier, Philips, 1996). Por ejemplo, un elemento clave para que un restaurante mantenga la fidelidad de sus clientes radica en que el cocinero jefe consiga, con la materia prima y con los pinches, unos platos cuya calidad y aceptación se mantengan estables día a día. Cuando la calidad y la aceptación son erráticas la clientela pasa a ser también errática. El comensal aprecia la continuidad en sabores, presentación, aromas, día a día e ignora que la materia prima no es la misma día a día en la huerta, en los mataderos o las lonjas. La evaluación de lo que ocurre en el proceso productivo traslada gran parte del peso a la valía del personal que logra homogeneizar la calidad en el producto final (output) a pesar de operar con ingredientes (input) heterogéneos.

Algo parecido ocurre en la mayoría de los oficios, incluso en aquellos del sector servicios: la clientela y sus gustos varía mucho en el día a día siendo el ingrediente con el que interactúa el personal, generando el servicio esperado. Pero a su vez el personal varía en el seno de la misma entidad como consecuencia de cambios, bajas, huelgas, nuevos empleados. Además, sobre un mismo diseño se introducen cambios porque el proveedor es distinto o porque el servicio post-venta ha detectado fallos que pueden corregirse en planta (Pereda Marín, 1993). La lista de opciones al evaluar procesos es muy amplia y, de un modo u otro, acaba incidiendo en el personal que puede ser evaluado en un momento dado.

El telón de Aquiles de la evaluación de procesos suele ser la tendencia a detectar fallos mientras opera el personal; en realidad su incidencia contrastada en el resultado final es, a menudo, irrelevante. Al evaluar procesos se suele analizar:

- el aprendizaje del personal o el de la organización a través de la retroalimentación,
- el grado de flexibilidad,
- las cotas de efectividad sacando partido de las infraestructuras disponibles,
- las interacciones entre personas o entre departamentos,
- los sistemas de comunicación interna y externa (Harrison, 1994; Mink, 1993).

La evaluación de procesos permite detectar, por ejemplo, que en una campaña el volumen mayor de devoluciones lo genera una determinada persona o personal con unas características determinadas. Con la información recabada puede procederse a

concretar dónde aprieta el zapato. El origen del problema puede estar en el propio empleado, en su jefe inmediato, en las interacciones que mantiene con los clientes.

Una evaluación cruzada de procesos permitió al autor comprobar que en Finlandia se catalogaban como suicidios aquellos accidentes en que lo acaecido no era razonable y el conductor iba solo. En España la defunción del conductor en ese mismo tipo de accidente era catalogada como muerte natural.

Dentro de la Universidad Complutense en la evaluación del proceso de asignar un libro como perdido se mezclan dos categorías:

a) libros sacados formalmente pero nunca devueltos resultando ilocalizable el titular del préstamo,

b) libros sacados irregularmente.

Los libros de la categoría a) son realmente los libros perdidos mientras que los libros de la categoría b) son libros robados. Para el personal de la biblioteca hablar de libros robados suena muy fuerte, ya que lleva a hablar de profesorado o de estudiantes que son ladrones de libros[68].

La evaluación de procesos comparte muchos elementos en común con la evaluación formativa, ya que ambas se llevan a cabo mientras se desarrolla la actividad. Volviendo al ejemplo del restaurante, cuando el cocinero prueba la sopa en la cocina, realiza una evaluación formativa que le permitirá introducir las correcciones que considere pertinentes.

Evaluación del rendimiento.

En español, se utilizan dos expresiones "evaluación del desempeño" o "evaluación del rendimiento" mientras que en inglés y en francés se usa uno sóla, "*performance appraisal*"[69]. Siguiendo con el ejemplo anterior, cuando el cliente prueba la sopa en su mesa y decide comérsela ha evaluado el rendimiento del personal de cocina. Ha lleva a cabo una evaluación sumativa.

La evaluación del rendimiento escolar es un precedente que viene a la mente cuando se realiza esta modalidad de evaluación. Los resultados se utilizan para evaluar

---

[68] En un famoso incidente el rector de la Universidad de Londres escribió al rector de la Universidad Complutense sobre unos libros robados. En la Facultad de Psicología hubo sus más y sus menos, pues se prefería hablar de libros perdidos. Las secuelas eran distintas para el personal afectado.

[69] En realidad, hay diferencias de matiz. El desempeño tiene que ver con la realización de los cometidos propios de un puesto, con el cumplimiento de las obligaciones. El rendimiento tiene que ver con la productividad y el beneficio que conlleva. En expresiones como rendimiento laboral, rendimiento escolar, rendimiento profesional el solapamiento es notable.

a un estudiante, a toda una clase, a todo el colegio, a todo un barrio, ciudad, etc. De la misma manera en el entorno laboral puede utilizarse para evaluar individual o colectivamente al personal, pudiendo o no efectuar comparaciones y contrastes. Suele distinguirse entre evaluación global, analítica y fragmentaria.

La evaluación global se centra en una puntuación o en una calificación final que, de modo sumativo acota y permite ordenar al personal evaluado en una sola escala. Otra variante son los sistemas de elección forzada que también desembocan en una sola escala de ordenamiento. Un ejemplo prototípico de la evaluación global proviene del mundo del deporte: lo que cuenta es el tiempo en el que al atleta ha recorrido una distancia determinada, la altura que ha saltado, un gol más que el equipo contrario.

La evaluación analítica se centra en el análisis de las partes (componentes principales) o en el análisis de los aspectos (principales dimensiones) del rendimiento. La evaluación analítica da lugar a

- Un perfil que se basa en componentes o en dimensiones independientes,
- Una ecuación que se nutre del peso que se da a cada componente o dimensión según la importancia relativa que se quiera asignar.

Las evaluaciones globales simplifican el proceso de decisión, pero sus índices de validez predictiva y fiabilidad en entornos laborales deja mucho que desear (Drenth, 1998). A menudo no queda a claro qué está apreciando cognitivamente el evaluador. Las evaluaciones analíticas complican el proceso de decisión por introducir matizaciones que incrementan significativamente el poder discriminador, pero los índices de validez predictiva y fiabilidad siguen siendo bajos.

En la evaluación fragmentaria se enumeran puntos fuertes o débiles en un perfil o en una ecuación sin llegar a una conclusión global. Se utiliza para destacar componentes o dimensiones en los que el personal debe mejorar. Al no desembocar en una síntesis, el personal no tiene claro si se sitúa, por ejemplo, por encima o por debajo de la media en su rendimiento (Bernardin y Beatty, 1984). Una cuestión clave es la ausencia o presencia de estándares en el desempeño o en el rendimiento que se está evaluando (Quijano de Arana, 1992).

Un estándar fija una puntuación, un punto de corte, unas cotas de pericia a partir de las cuales se decanta el apto. Los estándares pueden ser de tipo cuantitativo o cualitativo. Si existen son prescriptivos y normativos. Si no existen suelen crearse a partir de los resultados disponibles al efectuar evaluaciones del rendimiento.

Tres suelen ser los criterios de índole tanto política como tecnológica que facilitan el que la evaluación del rendimiento se lleve a cabo contando con el respaldo del propio personal evaluado: transparencia, aceptación y valor de la información (Drenth, 1998). Cuando se puede constatar una conexión razonable entre la actuación laboral y la evaluación, entonces puede hablarse de transparencia. Cuando hay un acuerdo entre empleados y empresa respecto al procedimiento de evaluación que se va a aplicar, entonces se habla de aceptación. La información que se obtiene es valiosa si la evaluación brinda pistas sobre las mejoras que conviene abordar en el desempeño

individual o colectivo.

Evaluación de los objetivos:

En la terminología americana prefieren hablar de metas (*goals*). En la terminología española suele hablarse de evaluación de la eficacia (metas conseguidas a través de las acciones y medios utilizados) o evaluación de la eficiencia cuando se recalca la obtención del producto que se considera pertinente (Sarramona, 1990). Lo que se persigue es la optimización y la funcionalidad (Castillejo, 1987). Existen dos variantes que adoptan estrategias de trabajo totalmente opuestas: evaluación con o sin objetivos identificados con antelación.

La más convencional se centra en confirmar si los objetivos que, por ejemplo, ha fijado la dirección los ha alcanzado el personal. Los objetivos están claramente identificados desde un principio (Mateos Aparicio, 1998; Odiorne, 1979). La evaluación centrada en los objetivos suele ser una herramienta en manos de la dirección que la utiliza para comprobar que el personal se desenvuelve en su labor de la forma prevista y concebida como pertinente.

Las cotas de eficacia del personal se evalúan a través del grado de consecución de las metas planteadas (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981). A menudo, además, el propio evaluador acaba sesgándose en su indagación, ya que conoce de antemano qué objetivos y propósitos se persiguen. Conoce además que cuanto más argumentos favorables acumule respecto a la consecución de objetivos, mayores probabilidades tiene de recabar el respaldo de la dirección, que se nutre políticamente de sus constataciones. Es, pues, una modalidad que cuenta con el respaldo de la dirección y de los evaluadores, ya que ambos saben qué buscan (Kiresuk, Smith y Cardillo, 1994).

Existe una modalidad alternativa: el evaluador desconoce qué objetivos están en juego. Tiene que averiguar qué objetivos se están consiguiendo realmente, comprobando después si coinciden con los que planteó la dirección. Es un tipo de evaluación centrada más bien en el cliente. Permite constatar qué objetivos está consiguiendo el personal en sus interacciones con el cliente que pueden o no coincidir con las que formalmente tiene planteada la dirección.

Esta modalidad no suele contar con el respaldo de la propia dirección. Muy a menudo aflora que los objetivos que se están consiguiendo tienen poco o nada que ver con los que formalmente han sido planteados. Tampoco suele ser un enfoque respaldado por los propios evaluadores: tienen que avanzar tanteando e infiriendo si los objetivos que están detectando son una realidad contrastada y demostrable, o un espejismo. Si no consiguen convencer sus análisis y diagnósticos pasan a ser considerados meras entelequias. Es un enfoque que propicia la identificación de las metas resaltando la actividad de descubrimiento (Tobin, 1997).

Un planteamiento intermedio consiste en que una parte del equipo de evaluadores conozca los objetivos y otra los desconozca. Variantes son mezclar objetivos reales con objetivos ficticios de manera que los evaluadores tengan que precisarlos.

La distinción entre objetivos y metas en español es de matiz, al igual que ocurre en otras lenguas como el inglés (Ackoff, 1966). Suele apuntarse que las metas son a corto plazo, los objetivos a medio plazo y los propósitos a largo plazo. En estas matizaciones lingüísticas hay más disenso que consenso.

Conviene subrayar aquí que la evaluación de la consecución de objetivos permite aquilatar en qué medida el personal llega a donde se espera que llegue de modo expreso y explícito, o llega a donde se espera que llegue de modo implícito. Tiene, pues, una doble lectura, pero siempre en la dirección proactiva y política. Conviene tener esto en cuenta porque evaluación de necesidades, que se abordará más adelante es de índole reactiva. A donde se quiere llegar con el personal tiene que ver con los asuntos que tienen encomendados en el puesto de trabajo, que son de su incumbencia.

Evaluación de las competencias:

De las varias acepciones que tiene la palabra competencia (Prieto, 1997) se asume aquí aquella que tiene que ver con las responsabilidades que son de la propia incumbencia. Todos los puestos tienen unas misiones y unas responsabilidades que quienes los ocupan asumen personal y profesionalmente para estar a la altura de las circunstancias (Labrado Fernández, 1996). Son los compromisos de gestión y actuación, las cargas que vienen con el sueldo. Muchas de las obligaciones y asuntos que son de su incumbencia las va descubriendo el titular a medida que se afianza en el puesto. Incluso cuando las funciones están descritas con detalle en los manuales, en España se entrecruza la categoría profesional con el puesto laboral generando ambigüedad y confusión respecto a qué responsabilidades se derivan de una u otra.

La evaluación de responsabilidades se centra en la identificación de cuáles son y cual es el grado de compromiso y exigencia que conllevan. Se da por sentado que hay una relación de causa-efecto entre las actividades y la responsabilidad, pero no es unívoca. Pueden mediar concomitancias ajenas a la voluntad del personal. Se trata, pues, de una típica condición necesaria, pero no suficiente. Cuando se detectan fallos o fracasos, al evaluar las actuaciones y responsabilidades del personal, salen a relucir carencias, equivocaciones, desaciertos. Se suelen evitar términos como culpabilidad o culpable. Pertenecen a otra esfera[70].

En este tipo de evaluaciones suelen aflorar responsabilidades por omisión (asuntos que se pasaron por alto) y responsabilidades por comisión (aquellas que ha llevado a cabo la persona)[71]. Aflora ahí una de las apreciaciones críticas, de las trampas

[70] Se trata del ámbito de la ética y la moral. La idea de culpa pertenece a la tradición judeo-cristiana que recalca la idea de una ley divina que hay que cumplir y que se viola al cometer una falta, un pecado. En la cultura japonesa prevalece la idea de "vergüenza" por los perjuicios causados de modo directo o indirecto a otras personas. Cuando hay fallos en su departamento, el jefe se reprocha a sí mismo ante sus subordinados en primer lugar y luego sus subordinados siguen la misma pauta. Se auto-recriminan.

[71] En el año 1998, el Tribunal Supremo ha emitido varias sentencias de encarcelamiento sustentadas en delitos cometidos por omisión en el desempeño de funciones de altos cargos de la

que puede echar a perder la evaluación de personal si no se supervisa adecuadamente. Cuando en el análisis de un accidente se achaca el fallo a un error mecánico, la máquina, el fabricante está en el punto de mira. Se puede cambiar la máquina o se puede cambiar el fabricante. Cuando se achaca el fallo a un error humano, se pone en marcha un expediente, la persona puede perder su trabajo, responsabilidades civiles o penales pueden llevarla a prisión o inhabilitarla.

El dictamen emitido tras evaluar la actuación del personal tiene consecuencias directas de largo alcance en la medida en que desencadena sanciones. Surge así la cuestión crucial: quien evalúa ¿es responsable de la utilización que se haga posteriormente de los contenidos reseñados en su informe?.

La respuesta genérica a esta cuestión es positiva, pero se operativiza en tres niveles distintos. Al informar respalda con su firma lo que ha evaluado y por tanto se atiene a las consecuencias de lo aseverado. Si se causan daños o perjuicios de contenidos del informe y éstos no pueden ser probados o sustentados sus actuaciones podrán ser revisadas por una comisión deontológico o los autos serán traslados al juez quien se pronunciará sobre la posible responsabilidad civil o penal. Se desprende que ello pone en marcha una cadena de causa-efecto.

Ello nutre a su vez la fobia hacia la evaluación del personal, personalizándola contra los evaluadores o personalizada en los propios evaluadores que emiten informes contemporizadores. Frente a la fobia una modalidad menos severa es la ansiedad ante la evaluación. Como salvaguarda se suele recalcar que "la evaluación del personal se lleva a cabo como un sistema de ayuda exclusivamente". Tal tipo de aserto tiene más bien una validez aparente.

En la década de los noventa en España y en otros países se ha puesto en marcha una idea de competencia que tiene muy poco que ver con responsabilidades y mucho más que ver con conocimientos y dominio de un determinado saber y saber hacer. Es una extraña mezcla entre conocimientos y habilidades, especialmente relevante en países de habla francesa y española donde el termino "skills" carece de una traducción directa.

Fue Chomsky (1973, 1976) quien a la palabra "competencia" le asignó la acepción de conocimiento y dominio que la persona tiene de la lengua que utiliza al hablar. La persona hace suyos unos determinados códigos lingüísticos que asimila a partir del lenguaje natural. Tiene que ver con su pericia lingüística al expresarse en una o en varias lenguas (Sánchez López y Rodríguez de Templeque, 1997). Por su parte McClelland (1973) utilizó el término competencia como substituto de inteligencia. Las reacciones emocionales varían notablemente según se afirme "esta persona ha puntuado bajo en inteligencia" o "esta persona se queda corto en su competencia". Los psicólogo/as suelen conocer estas acepciones a través de asignaturas como Pensamiento y Lenguaje, Gestión de Recursos Humanos, Análisis y Evaluación de Competencias. En las empresas esta terminología ha entrado a través de los colegios, ya que llegan a los padres informes con observaciones sobre la competencia lingüística de los hijo/as,

---

administración y de empresas españolas. Con ello ha elevado el listón en el ámbito de la evaluación de competencias y las secuelas de no haberse mantenido al tanto de asuntos en que tenía que estar al tanto.

toda vez que muchos educadores evitan expresiones como inteligencia o habilidades. Ambos planteamientos están muy distantes de la idea de responsabilidades que son de la propia incumbencia en un puesto de trabajo.

Evaluación de necesidades:

De entrada conviene acotar qué se entiende por "necesidades" en este contexto de la evaluación de personal. Tiene que ver con las discrepancias entre lo actual y lo deseable. Es la discrepancia entre lo que las personas ya dominan respecto a lo que precisan dominar cuanto antes para estar a la altura de las exigencias de la vida personal o profesional (Alguabella, González y Elorriaga, 1997). Es, por tanto, un concepto que se decanta a través de la substracción (Alin, Lafont, Macary, 1997), de suerte que al comprobarla se puede implementar una solución.

Está relacionado con la evaluación del rendimiento, de objetivos y de incumbencias en el seno de una estrategia de solución de problemas[72]. Lo prioritario es saber a dónde se quiere llegar con el personal y se contrasta con el desempeño o rendimiento actual. Lo prioritario puede ser, también, saber a dónde quiere llegar el propio personal y cuál es su punto de partida en el presente. De esta manera se infieren las carencias que conviene atender o encauzar. No se trata de contrastar lo ideal con lo actual. Se trata de contrastar lo actual con lo que conviene y es viable.

Una de las confusiones más comunes consiste en reducir la evaluación de necesidades a un estudio de mercado entre el personal. Tales estudios de mercado suelen reflejar lo que el personal quiere, no lo que precisa. La necesidad no es la querencia. A menudo el personal no tiene a su alcance elementos de referencia con los que aquilatar lo que realmente necesita.

Un ejemplo típico se observa entre el personal jubilado que capta que necesitaba haber mantenido otros estilos de vida 20 años antes, cuando estaba pendiente de otros asuntos mientras estaba en activo (Ferrer Cháscales, 1997). La clave está en la idea de discrepancia que evita confundir lo que la persona quiere con lo que la persona necesita. El personal, por ejemplo, quiere un salario más elevado que el actual para atender mejor sus gastos; eso no es lo que está en el punto de mira en la evaluación de necesidades. Tampoco se trata de las cosas que ya son viables y están presentes pero que la persona no va a querer o cuya utilización y provecho no es razonable. El personal puede adquirir muchas cosas irrelevantes durante las rebajas que no va a utilizar en unos plazos razonables. Es la línea quebradiza que separa el encargar ordenadores para todo el personal de un departamento que lo solicite respecto a restringirlo a quienes ya están en condiciones de usarlo. El nudo gordiano se parte centrándose en la constatación de hechos y dejando a un lado las opiniones expresadas

[72] En el lenguaje académico la palabra "necesidad" tiene una amplia variedad de acepciones de las que se ha nutrido a través de la Filosofía. Se distingue entre necesidad absoluta y condicional, entre necesidad real e ideal. Se habla de necesidad moral y de necesidad metafísica. Llega a oponerse el concepto de necesidad al de libertad. Todas estas acepciones brillan por su ausencia en esta sección.

sobre lo que harían. La solución suele abrirse paso estableciendo prioridades, de naturaleza más equitativa que igualitaria en el proceso de toma de decisiones (Gill y Hares, 1994).

Otra distinción tiene que ver con las necesidades que afloran cuando se demanda un rendimiento determinado o aquellas que surgen como consecuencia de poner en marcha un programa (González Tirados, 1990). Por ejemplo, si para ser un buen catedrático de universidad el dominio y fluidez del inglés es una exigencia, estaríamos en una necesidad ligada a rendimiento. Si el inglés se necesita para poder sacar un mejor partido viajando al extranjero durante el año sabático sería una necesidad ligada a un programa concreto que está en vigor.

La evaluación de necesidades se convierte a menudo en una potente herramienta de trabajo en manos de un psicólogo del personal. Permite acotar hechos y dejar en un plano secundario las posibilidades. De hecho la evaluación de las necesidades laborales permite depurar tanto los procesos de selección como de promoción del personal (Arévalo Hernando, 1994). Puede ser utilizada para rediseñar los espacios de trabajo y reorganizar las funciones que desarrollará el personal en el entorno de trabajo (Ramos, Rodríguez y González, 1994).

Asimismo, en la medida en que se satisfacen necesidades del personal se incrementan las cotas de motivación (Carneiro, 1995). Las necesidades del personal a lo largo del tiempo se pueden monitorizar de modo proactivo a través de aplicaciones informáticas avanzadas (Valle Álvarez, 1996). La evaluación de necesidades sustenta, pues, una visión estratégica en el seno de las políticas de evaluación del personal. Es la herramienta clave para la planificación y el desarrollo de los programas que afectan al personal (Walker, 1980).

Evaluación de currícula:

Se trata de evaluar periódicamente los expedientes de personal depositados en el departamento de recursos humanos y las solicitudes de candidatos con o sin relación directa con una convocatoria o una vacante. Se parte del principio "el mejor predictor de la actuación futura es la actuación pasada". Goldsmith (1922) puso en marcha un sistema que se conoce como "Hoja de Solicitud Ponderada"[73]. Es un sistema que utilizan las compañías de seguros. Utilizando la regresión múltiple jerárquica o la función discriminante (Cohen y Cohen, 1983) se obtienen unos pesos betas que optimizan la clasificación de los sujetos. Utilizando una segunda muestra de contraste, este tipo de datos biográficos se han asentado en la evaluación del personal.

Super (1960) convirtió el procedimiento en un inventario en el que se hace

[73] El autor de esta memoria ha seguido los pasos a Goldsmith en clase, solicitando al alumnado que entregue su CV. Posteriormente se transforman unos determinados datos en valores. Se clasifican los alumno/as según su nota en las actas de una asignatura previa, como Psicología del Trabajo, y a partir de ahí se obtienen las ponderaciones mediante regresión múltiple. El alumnado comienza a sacar consecuencias de los pesos beta obtenidos de cara a la asignatura de Formación o de Seleccion.

preguntas biográficas al sujeto algunas respecto al pasado y otras respecto al futuro. Algunas cuestiones piden al sujeto información verificable con datos del presente o del pasado. Algunas preguntas piden enunciar recuerdos concretos, por tanto distorsionables o falibles. Se le pide describa qué hace ahora y qué está dispuesto a hacer. Se le plantean asuntos parecidos en términos muy específicos y también muy genéricos. Se le pide que cuente si ha hecho determinadas cosas y cuales eran sus sentimientos y emociones.

Todo ello ha traído como consecuencia que se hayan subrayado sus similitudes y sus diferencias con la información que se recaba en los cuestionarios de personalidad (Guion, 1998). Se utilizan para la predicción de desempeños posteriores a partir de la información acumulada en los expedientes personales (Stokes, Mumford y Owens, 1994). Los protocolos se acomodan al respectivo sector productivo.

En los estudios de generalización de la validez, su validez predictiva promedio oscila entre r=0,24 (Schmitt, Gooding, Noe y Kirsch, 1984) y r=0,35 (Reilly y Chao, 1982). La correlación más baja era r=0,20 con medidas de productividad y la más alta era r=0,53 con los salarios.

La evaluación de los curricula también se ha utilizado para organizar o prever las trayectorias profesionales en el seno de las empresas. Analizando currícula en la empresa, por ejemplo, se pueden identificar las trayectorias que han seguido quienes han escalado hasta la cumbre o sus aledaños. Se han podido estudiar los currícula de personas que en un momento dado interrumpieron su progresión, abandonando o quedándose estancado/as. Se pueden identificar requisitos de incorporación a determinadas categorías laborales en lo que tiene que ver con experiencia, especialización y años de servicio. Se pueden identificar puestos o circunstancias cruciales en el ascenso o abandono de quienes estaban progresando, concretando si se trataba de circunstancias personales, generacionales o de sexo (Cascio, 1991).

El análisis de los currículos también se ha utilizado para efectuar rediseño de carreras y el reciclaje entre el personal empleado en empresas en proceso de reconversión (Vigara Díaz, 1983). El análisis de los currícula en España ha puesto de relieve dos tipos de tendencias diferenciadas. De un lado, el personal de más de 40 años que ocupa puestos de dirección cuya movilidad entre empresas es muy escasa, desarrollando sus trayectorias en 1-2 entidades muy lentamente. Por contraste, el personal por debajo de los 40 años permanece períodos cortos pero intensos en las empresas, desarrollando progresos raudos a partir de éxitos cruciales (Arco-Creade, 1996).

La evaluación del currículo también está vinculada a la evaluación de las habilidades, de suerte que se articulan a través del proceso formativo (Vico Cajal, 1997). Hay modos de encajar el análisis de perfiles con los proyectos curriculares que el personal puede desarrollar en profesiones nuevas cuando no hay precedentes (Viscarret Urchulutegui, 1996) o cuando los que hay deben ser actualizados (De Miguel Díaz, 1993).

En los programas de capacitación de personal que se comentaron en la seccion 1.1.6 de esta memoria, la evaluación de los currícula es una pieza clave. Se trata de identificar personal con potencial de ser promocionado a partir de la experiencia y la

información contenida en su expediente.

En la evaluación de los currícula una de las estrategias que requiere un tratamiento específico tiene que ver con los procesos de actualización de los contenidos en los expedientes. Si se van a tomar decisiones, la puesta al día es clave. Los avances más recientes, en aquellas empresas que están hilvanadas con una Intranet, los propios individuos pueden efectuar las actualizaciones que consideran pertinentes sacando partido de su firma electrónica. El personal de recursos humanos tiene que ser informado expresamente. Ello permite optimizar inversiones y recursos.

Otra de las áreas que ha tenido notable desarrollo ha sido entrenar al personal en la redacción de los currícula para poder acceder al mercado laboral brindando una imagen coherente de su propia valía (Lorente Páramo, 1987). Se aprende a hacer un buen marketing de uno mismo y poner los medios para optimizar el retorno de la inversión hecha durante años en la propia capacitación.

Evaluación de la eficiencia:

Éste es un ámbito en el que hay mar de fondo. Cuando se habla de eficiencia se alude a los resultados económicos. Son varios los enfoques posibles y muchas las reticencias que suscita inclusive el planteamiento de esta opción. En un planteamiento radical puede afirmase que el personal, a lo largo de su vida, ha dedicado esfuerzos, tiempo, dinero a capacitarse, a progresar, a analizar y resolver problemas, a aprender de los aciertos y errores propios o ajenos. De un modo u otro ello puede ser catalogado como un gran gasto.

Cuando el personal tiene trabajo, se hace con un puesto, empieza a producir tiene unos ingresos, un salario más, una serie de ingredientes que configuran su calidad de vida laboral[74]. De la misma manera, las entidades, al contratar a una persona, invierten en ella al menos durante los primeros meses, hasta que se hacen con los contenidos y responsabilidades del cargo. Hay una inversión en personal a través del salario más los ingredientes que configuran la calidad de vida laboral ya mencionados. Ciertamente hay unos ingresos a través de la actividad propia de la entidad que se reflejan en el resultado de explotación.

Como ilustración detallada, son varios los enfoques que se han diseñado y desarrollado. Del libro en formato hiperdocumento de Prieto, (1998), existen dos versiones, ambas electrónicas, una en http://www.ucm.es/OTROS/Psyap/utilidad/) y otra en disquete.

[74] Quien tiene aire acondicionado en su puesto de trabajo no lo aprecia hasta que falla. Las prestaciones de la seguridad social, treinta días de vacaciones legales, 52 fines de semana, 12 días festivos anuales, 10 días para asuntos propios, fondo de garantía salarial, jubilaciones anticipadas, prestaciones por desempleo, formación con cargo a fondo social europeo. La lista es muy larga.. Se aprecia cuando se viaja fuera o amistades de fuera vienen y comentan "eso en mi país no existe". Los mencionados y más son los ingredientes de la calidad de vida laboral.

Uno de los enfoques consiste en estimar el retorno de la inversión que el personal ha hecho, por ejemplo, en la obtención de una titulación superior, para después analizar los beneficios económicos derivados de contar con esa titulación. Por ejemplo, los salarios durante los cinco primeros años tras haberse licenciado comparados con los salarios de personas de su misma edad y condición que trabajan y no son titulados superiores.

Otro segundo enfoque consiste en contrastar costes y beneficios directos de contar, por ejemplo, con personal de determinadas características profesionales en la empresa. Una manera de operativizar este enfoque consiste en estimar cuánto me costaría contratar ahora mismo, según salarios del mercado laboral, a una persona de las mismas características o a una persona que pueda realizar los mismos cometidos, aunque sus características sean distintas.

Se han desarrollado varios catálogos de índices elaborados en distintos entornos productivos que permiten estimar el valor añadido de los recursos humanos (Brinkerhoff y Dressler, 1990; Fitz-Enz, 1992). La mayoría de tales índices se basan en acuerdos multilaterales sobre qué se entiende y cómo se mide la productividad en la gama de puestos en que está trabajando el personal al que se va a evaluar. Una buena parte de tales índices son ratios, es decir, el resultado de unas divisiones muy específicas y ajustadas al tipo de actividad productiva que tiene lugar.

Otro conjunto de índices son ecuaciones de regresión que se obtienen a partir de análisis matriciales. Existe un tipo de análisis de la relación entre coste y efectividad (Levin, 1983) cuando están en marcha programas o procesos que implican al personal. Entran en juego componentes tales como el uso del espacio y del tiempo, el grado y gama de pericia que está disponible, ganancias comprobadas recurriendo a pruebas o ejercicios situacionales contrastados. El resultado no es directo; requiere sesiones de discusión y ponderación entre el evaluador y los responsables de la entidad o departamento que ha encargado la evaluación de resultados.

Se ha intentado incluso una modalidad que parece potenciar el interés por la detección de resultados. El evaluador rehusa la percepción de haberes hasta el momento que logra demostrarle a su interlocutor que el programa analizado, por ejemplo, está obteniendo beneficios o pérdidas o que el retorno sobre la inversión se produce en un tiempo determinado. Se acrecienta el interés de los interlocutores en la entidad, quienes se implican en el proceso de elaboración y contraste de índices.

En la década de 1990 se puso en marcha una modalidad de análisis de los cambios de criterio que se conoce como ***Benchmarking*** (Fitz-enz, 1996). Fundamentalmente consiste en compararse con empresas líderes en el propio sector y con las que exista cierta afinidad. Se pueden contrastar resultados en el área del personal, comparando evaluaciones de programas, de productos, o de rendimientos. Los datos reales de las cuentas de explotación suelen ser asequibles, sobre todo si son empresas que cotizan en bolsa. A veces se habla del ***benchmarking*** (sin traducción al español) como un proceso de auscultación de la empresa y del personal implicado en las áreas de actividad que se comparan.

La evaluación de los resultados también se ha adentrado en el estudio de la utilidad y rentabilidad de la evaluación psicológica en procesos de evaluación del

personal (Boudreau, Sturman y Judge, 1997). Este tipo de enfoques tiene más de 60 años a sus espaldas en la evaluación de las conductas laborales en contextos organizacionales (Taylor and Russell, 1939) pero han pasado prácticamente desapercibidos en áreas afines de la evaluación psicológica, salvo en Cronbach y Gleser (1965). La única obra de Cronbach (1985) traducida al español no aborda tales fórmulas y enfoques donde había desarrollado una ecuación propia.

Evaluación del impacto:

El análisis del impacto se propone comprobar en qué medida las conductas laborales y organizacionales que se han identificado y evaluado realmente están funcionando al seleccionar o promocionar personal competente para la realización de las tareas y roles encomendados estando a la altura de lo que demandan las circunstancias institucionales (Prieto, Solanes y Martín, 1996; Schiemann y Lingie, 1999). Es decir, se evalúa si los programas de evaluación de personal implantados contribuyen a conseguir los objetivos y propósitos perseguidos al ponerlos en marcha y si los logros están teniendo resonancia efectiva en el medio laboral y organizacional (Gómez Jiménez y Llorens Montes, 1996; Peiró, Cruz-Roche y Orero, 1997). En terminología psicológica convencional tiene que ver con el análisis del tránsfer (Prieto, 1984). Es decir, mediante la evaluación sumativa, se intenta dar respuesta a cuestiones como las siguientes (Bartram y Gibson, 2000; Tascherau, 1997):

- ¿Ha funcionado el programa de evaluación del personal?
- El programa de evaluación ha conseguido los propósitos para los que fue diseñado y puesto en marcha?
- El personal evaluado ¿está realizando los cometidos y funciones para los que fue seleccionado o ascendido?, ¿se está implicando en la consecución de los objetivos de la organización sacando partido de los medios puestos a su disposición?
- ¿Cuál ha sido el grado de efectividad de los diferentes elementos del programa de evaluación?
- ¿Los costes del programa se compensan con los beneficios o ahorros generados?
- ¿Puede utilizarse este programa en contextos y problemas afines?

El análisis del impacto se nutre temporalmente de datos relativos a los progresos paulatinos (evaluación formativa) que se están labrando así como de las desviaciones que están acaeciendo, acotando sus causas y consecuencia. Pero se nutre sobre todo de la evaluación final (evaluación sumativa) que permite comprobar el progreso final y las desviaciones respecto a las previsiones (Rubio y Hernández, 1990). Tiene que ver con la evaluación del rendimiento, pero poniendo el énfasis en el rendimiento del propio

programa de evaluación del personal llevado a término[75]. A menudo se detectan y comprueban logros inesperados que, una vez aquilatados, pueden ser reutilizados e incorporados al balance final del programa (Lievens, Deswelgh y Pérez González, 1997; Rossi y Freeman, 1993).

El siguiente ejemplo, cuyos resultados no se han publicado, servirá de ilustración. En la UCM se ha estudiado el impacto del programa de becas a personal investigador: mensualmente reciben un sueldo durante cuatro años y como promedio una bolsa de viaje más gastos de estancia en el extranjero. Han sido, pues, inversiones superiores a los 10 millones de pesetas. Aproximadamente cuatro de cada cinco investigadores en este programa no han concluido la tesis doctoral y tampoco trabajan en aquello para lo que se especializaron ni en campos afines. Es decir, el impacto del programa es muy bajo ya que solo uno de cada cinco concluye la tesis y trabaja en aquello para lo que se preparó desarrollando docencia o investigación en entidades públicas o privadas. Además se constató una correlación negativa significativa entre dinero recibido y publicaciones. Publican más quienes menos ayudas han recibido de la universidad.

La evaluación del impacto difiere de la evaluación de los procesos en que ésta analiza la naturaleza del programa que se lleva a cabo con cierto detalle, mientras que aquella se sirve de los métodos científicos o tecnológicos para comprobar que se consiguen los resultados o efectos perseguidos al evaluar. La evaluación del impacto coteja el grado de efectividad del programa implantado. La evaluación de procesos suministra las pistas que permiten interpretar los resultados y las distintas variaciones que se observen en el efecto conseguido.

La evaluación del impacto no está relacionada con los estudios de índole meta-analítica ya que éstos hacen un seguimiento de los resultados obtenidos en distintos programas de evaluación, independientes entre sí, mientras que la evaluación del impacto se centra en el seguimiento de un único y mismo programa desarrollado durante un tiempo determinado.

En los estudios de impacto se suele recurrir a (Merwin, 1999; Mohr, 1996):

- diseños casi experimentales, comparando resultados en personas que se han beneficiado del programa con personas que no se han beneficiado.

- A la entrevista con discusión en grupo (focus group) a través de la cual se recaba información de índole cualitativa a través de los comentarios y argumentos.

- Al análisis de contenido en documentos. Weyman, Ellermann y Wingens (1986) realizaron una evaluación del impacto de la financiación pública de la investigación en ciencias sociales. Analizando la normativa legal

[75] Volviendo al ejemplo de la sopa, se trata de comprobar si los cocineros seleccionados o formados con el programa logran hacer buenas sopas que tengan demanda y contribuyen a afianzar la asiduidad de los comensales en el restaurante.

aprobada por el parlamento alemán y constataron que porciones significativas de los preámbulos de los textos legales utilizaban un vocabulario y aludían a los hallazgos provenientes del ámbito de las ciencias sociales.

- A entrevistas con las personas evaluadas y a encuestas telefónicas con los clientes que interactúan con dicho personal.

- Al estudio de casos (n=1) con personas evaluadas más entrevistas (o encuestas) con personal que interactúa con ellas.

- Visitas al lugar de trabajo de personas evaluadas donde se constatan sus pautas de desempeño y se recaban las opiniones de jefes inmediatos.

3.4. La formación del personal centrada en la conducta laboral y organizacional

La introducción de modelos conductuales formales en el mundo del trabajo ha sido relativamente tardía (Brethower, 1972; Luthans y Kreitner, 1975). Ahora bien, la influencia del conductismo ha sido omnipresente a lo largo del siglo XX en psicología del trabajo mediante una reconversión terminológica una vez más. Se sitúan en un primer plano palabras como “entrenamiento” ó “adiestramiento” para describir un espacio y un tiempo en el que el personal aprende si se combinan los adecuados estímulos, respuestas y refuerzos (Sánchez López y Rodríguez González, 1999). El psicólogo tenía a su cargo diseñar tales situaciones de entrenamiento o adiestramiento o entrenar a jefes y directivos a brindar los oportunos refuerzos en el puesto de trabajo para que se produzca el aprendizaje de los empleado/as. Se analizan a continuación una gama de aspectos e hitos a los cuales se ha dado una gran importancia en los programas de entrenamiento para la adquisición de conductas laborales pertinentes a través de una amplia gama de programas de intervención psicológica. Estos epígrafes ponen de relieve que se trata de un marco de referencia común al poner en marcha programas de formación del personal desde una óptica conductual.

La realimentación

Se ha aceptado como cosa hecha que “el conocimiento relativo al propio desempeño es una condición necesaria para el aprendizaje” (Blum y Naylor, 1949, p. 343). La expresión “conocimiento de resultados” se ha utilizado a menudo en psicología del trabajo como sinónimo de “retroalimentación” ya que es un mecanismo de autocontrol tanto para el individuo como para el grupo de trabajo (Annett, 1969). En primer lugar, conociendo los resultados de su labor el personal se informa y cae en la cuenta de las desviaciones respecto a la dirección deseada en su conducta laboral. En segundo lugar, conocer los resultados de la propia labor puede incidir en la manera como el personal se limita a cumplir con su deber (baja motivación) o trabajar de modo efectivo (alta motivación).

Thorndike (1927), en USA, al reformular su ley del efecto, y trasvasarlo al

mundo de las personas adultas implicadas en procesos de aprendizaje, destacó que éstas realizaban mejoras reales si conocían el resultado correcto o incorrecto de su labor. Elwell y Grindley (1938), en Europa, al investigar el proceso de aprendizaje en tareas que requerían movimientos de gran precisión comprobó que el personal precisaba conocer los resultados correctos o incorrectos de sus actuaciones para perfeccionar la coordinación de los movimientos implicados. En los programas de entrenamiento a directivos y mandos intermedios se insistía en la conveniencia de hacer conocer a los subordinados si en su labor progresaban en la dirección idónea. Un ejemplo típico de conocimiento intrínseco de los resultados tenía lugar cuando el propio trabajador captaba que su labor estaba bien hecha y se sentía satisfecho con lo hecho. Un ejemplo típico de conocimiento extrínseco a través de una fuente primaria (el o ella misma) de los resultados específicos esperados era constatar que había concluido la faena encomendada con mayor o menor acierto. Los comentarios positivos o negativos de compañeros o jefes eran presentados como conocimiento extrínseco a través de una fuente secundaria de los resultados de la propia labor. Naylor y Blum (1949) presentan ejemplos de un árbol gráfico del manejo del conocimiento de los resultados en el puesto de trabajo, tanto para incrementar el desempeño como la motivación del personal. En la década de 1960 se combinaron las encuestas, las entrevistas y las reuniones de trabajo en grupos como herramientas psicológicas adecuadas a la hora de dar a conocer al personal los resultados de su labor o de los cambios introducidos mediante programas de modificación de pautas de desempeño laboral o de desarrollo organizacional (Beer, 1976). Es decir, dar realimentación en programas de modificación de conductas laborales.

La práctica reiterada

"El factor más importante en la adquisición de una habilidad es la práctica o la repetición de la tarea (Viteles, 1932, p. 397)". De ahí el énfasis que se dio al estudio empírico de las curvas de aprendizaje a través de la práctica reiterada. El primer estudio que recalcaba la efectividad de la repetición "per se" lo realizaron Bryan y Harter (1897, 1899) con empleados de telégrafos. Sucesivas investigaciones permitieron comprobar que los incrementos en el aprendizaje no eran continuos; constataron periodos concretos de estancamiento o de pequeños declives que estaban relacionados con la complejidad de la tarea, el esfuerzo y la atención. Dentro y fuera del laboratorio se estudió el efecto de la duración de las sesiones de prácticas y de los intervalos de reposo. Los hallazgos recalcaron la importancia de centrarse en sesiones breves de prácticas repetitivas distribuidas durante una serie de sesiones separadas entre sí por intervalos de tiempo prudenciales. Eran más efectivas que la práctica masiva en sesiones organizadas de forma continua. Se optimizaba así el aprendizaje de tareas complejas en el lugar de trabajo. Una segunda línea de investigación comprobó cómo, en las sesiones de práctica reiterada así como en los intervalos de reposo, se reforzaban o se resentían determinados aspectos de la conducta laboral (McGeoch y Irion, 1952; Thurstone, 1919, 1930).

Fue James (1890) quien primero prestó atención a la importancia de la práctica mental a la hora de aprender y dominar determinadas conductas. El ensayo mental de conductas laborales fue estudiado desde muy pronto en el mundo laboral, como pone de

relieve los numerosos ejemplos que describe Münsterberg (1914) y cuyo uso se generalizó posteriormente a tareas que requerían elevadas tasas de esfuerzo físico o de buena forma deportiva. Feltz y Landers (1983) efectuaron una revisión de corte meta-analítico de un gran conjunto de trabajos publicados en este ámbito proponiendo que la práctica mental facilita el ensayo de los procesos cognitivos que están implicados en el desempeño de las tareas. Los logros con práctica mental son superiores a los que se consiguen sin práctica mental.

El transfer de lo aprendido

Fueron Thorndike y Woodworth (1901) quienes sentaron las bases para el estudio psicológico del transfer al recalcar que la transferencia de lo aprendido solo puede acaecer si la tarea A y B comparten elementos idénticos. Releyendo dicho artículo se tiene la sensación de que su planteamiento era tautológico, salvo que en vez de elementos idénticos se abra la espita a elementos similares (Prieto, 1994, 1995).

En el mundo laboral el concepto de tránsfer adquiere un relieve especial ya que, a menudo, las situaciones que se diseñan para los programas de entrenamiento difieren de las situaciones en las que se trabaja por lo que se ha prestado atención a una amplia gama de investigaciones pensadas para comprender los procesos involucrados. Interesaba saber si lo que el personal había aprendido a hacer en un puesto o tarea previa le servía en su desempeño en una tarea o puesto distinto pero relacionado. En Inglaterra Langdon y Yates (1928) estudiaron a) en qué medida un programa de entrenamiento en el manejo de tarjetas de unas características determinada podía facilitar el desempeño entre el personal que debía clasificar documentos contables y bancarios, b) en qué medida un programa de entrenamiento en el montaje de bicicletas optimizaba el desempeño posterior en la fábrica. En Alemania Schuschakow y Perewersew (1928) estudiaron de qué manera un programa de entrenamiento diseñado con unos equipos especiales para que los maquinistas aprendieran a manejar los frenos facilitaba el desempeño posterior determinado a partir de la disminución de accidentes y de frenazos bruscos durante la conducción de trenes y tranvías en la vida real. En estos estudios se procedió con datos de grupos experimentales y de control.

Briggs y Naylor (1962) y Naylor y Briggs (1965) resumieron los hallazgos más importantes en un gran conjunto de estudios donde se había abordado el papel del tránsfer según se diera similitud entre los estímulos, las respuestas, las tareas, según el intervalo transcurrido entre el aprendizaje de una y otra tarea, según el grado de pericia alcanzada en el aprendizaje previo, según la dificultad de la tarea, su complejidad y su organización, según se informara o no de los resultados logrados durante el proceso de transferencia, según distintas modalidades de programas de entrenamiento. En el tema del tránfer se ha distinguido entre (Holding, 1991; Patrick, 1992):

- tránsfer positivo (facilitador) y negativo (inhibidor) cuando habilidades ya adquiridas se utilizan en nuevas tareas,

- el tránsfer vertical (de una parte a toda la tarea y viceversa) y horizontal (de una tarea a otra),

- el tránsfer de lo genérico a lo específico (y viceversa),
- el tránsfer de una situación a otra situación de los principios generales dejando a un lado las peculiaridades comportamentales,
- el transfer con y sin retroalimentación.

Desde un principio se ha tenido claro que la razón de ser de los programas de formación de personal no es el aprendizaje por si mismo, sino conseguir mejoras reales en el desempeño laboral, contar con empleados competentes y competitivos, mantener e incrementar las cuotas de penetración de los productos y servicios realizados en el seno de la entidad productiva (Prieto, 1995). Tiene que ver con la utilización y aplicación regular y efectiva de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en el programa de formación al entorno laboral y a la esfera profesional y personal[76]. En el análisis y seguimiento de todo lo relacionado con el tránsfer han prevalecido los modelos conductuales.

Instrucción en el puesto

En la década de 1920, Charles R. Allen[77], un psicólogo que trabajaba para una empresa, había desarrollado su propio método de entrenamiento dirigido a los capataces y mandos medios de las factorías ordenado en cuatro pasos reseñados en términos conductuales: mostrar, decir, hacer, comprobar (McCord, 1987). Durante la segunda guerra mundial hubo que formar muy rápidamente a un volumen ingente de personas a las que se contrataba para cubrir puestos de trabajo substituyendo a personas que se habían incorporado al ejercito y estaban en los campos de batalla. Se creó una comisión encargada de diseñar programas de entrenamiento rápido para el puesto de trabajo. Pusieron en marcha tres programas, uno de los cuales tuvo gran impacto por desglosar estructuradamente las conductas que tenía que llevar a cabo el mando intermedio o el capataz que entrenar a los recientes llegados o a los recien reconvertidos a trabajar de modo efectivo en plazos de tiempo muy cortos e inmediatos. Se basaba en el esquema de Allen ampliándolo a siete pasos formulados en términos conductuales: a) Muestra a los empleados cómo han de hacerlo, b) explícales los puntos clave, c) haz que te observen de nuevo haciéndolo, d) déjales realizar las porciones más sencilla del puesto,

[76] En programas psicoterapéuticos de índole psicoanalítica el concepto de transferencia alude al proceso mediante el cual determinados fantasmas del inconsciente afloran durante la curación y se exteriorizan en la relación que se mantiene con el terapeuta. Existen, además, una amplia gama de variantes como “cura por transferencia, “mejora por transferencia”, “neurosis por transferencia”, “remisión de la transferencia”, “resistencia a la transferencia”.

[77] Era un estudioso de la obra del psicólogo educativo alemán, Johannes F. Herbart (1776-1841), quien sucedió a Emmanuel Kant (1724-1804) en la cátedra de la Universidad de Köninsberg. Se le considera padre de la pedagogía contemporánea: en 1806, dejó a un lado la filosofía y desarrolló un sistema propio de psicología del aprendizaje que en España ejerció notable influencia a través de la Institución Libre de Enseñanza.

e) ayúdales a realizar las tareas del puesto de principio a fin, f) déjales hacer las tareas de principio a fin, pero observándoles, g) y déjales que lo hagan por cuenta (Husband, 1949). Posteriormente este esquema se concretó en una tarjeta cuyo anverso y reverso se ilustra en la figura 11. Puede comprobarse que era un sistema eminentemente conductual que le indicaba al responsable de planta qué tenía que hacer para entrenar al empleado nuevo que se incorporaba. El tamaño de la tarjeta en que estaban impresas estas instrucciones era similar al de una tarjeta de visita, por lo que se podía guardar en el bolsillo superior exterior de la chaqueta para su consulta en el momento que fuera necesario. Este sistema tuvo notable éxito y acabada la II guerra mundial se convirtió en un estándar.

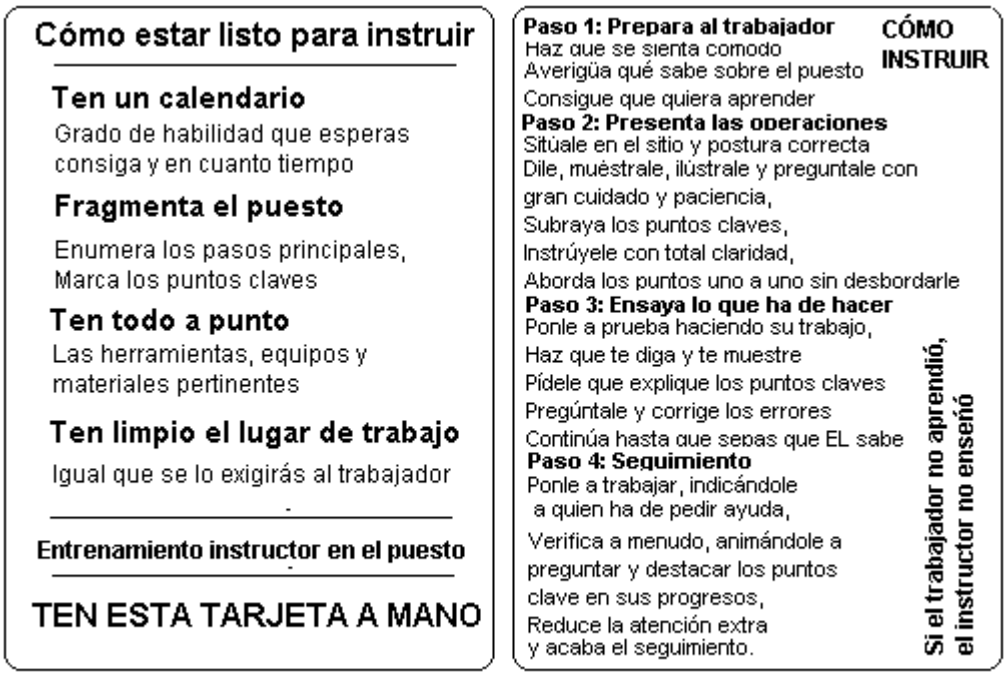


Figura 11: Tarjeta de instrucción en el puesto

La instrucción programada

Además de las cuestiones relacionadas con la psicología del aprendizaje Skinner (1982) prestó gran atención en sus investigaciones y desarrollos teóricos a la cuestión a la enseñanza, la educación. A partir de su modelo del condicionamiento operante situó la clave en el refuerzo de las respuestas acertadas y en la evitación del error. El punto de mira estaba en consolidar el aprendizaje en la dirección deseada y en marginar titubeos y equivocaciones, por tratarse de comportamientos no deseables. En 1934 el profesor Sydney L. Pressey de la Universidad de Ohio inventó la primera máquina docente a la que se prestó escasa atención hasta que Skinner (1954) escribió su artículo que respaldaba científicamente la pertinencia de tal artilugio. Sacando gran partido al

condicionamiento operante y a la retroalimentación concibió un sistema de enseñanza programada[78]. Al personal le presentaban pequeñas unidades de información organizadas secuencialmente que debían ser estudiadas. Se comprobaba paso a paso el grado de comprensión, planteando preguntas o problemas; se retro-alimentaban las respuestas. La enseñanza programada en los entornos laborales tuvo una gran aceptación en USA porque, en grandes empresas, reducía los costos, se ajustaba a los progresos individuales de quien estudiaba, desmenuzaba los materiales centrándolos en lo esencial y eliminando lo confuso y prescindible, se fijaba un curso idóneo en el proceso de aprendizaje y se podía efectuar un seguimiento pormenorizado de los pasos seguidos por quien estudiaba (Candau, 1970)[79]. En España son más de doscientos los cursos de enseñanza programada que estaban registrados con un código de ISBN a finales de 1999.

Otras secuelas de la enseñanza programada en el ámbito de la formación de personal han sido la puesta en marcha de una gran variedad de modalidades de diseño sistemático de programas de instrucción, el énfasis en los objetivos del aprendizaje, la delimitación del ámbito de responsabilidades del formador y del formando, el interés por una formación centrada en el desarrollo de habilidades profesionales y cometidos del puesto.

La modificación de conducta

Como secuela de la aceptación de la enseñanza programada en el mundo de las empresas se empezó a prestar atención al concepto de contingencia y al procedimiento de condicionamiento operante. Murphy (1972) publicó en el órgano oficial de la Asociación Americana de Formadores de Personal el primer esquema de análisis de contingencia en el desempeño que se reseña en la tabla nº 8.

Ciertamente el punto de partida es la detección de problemas en el desempeño vinculados a pautas de conducta laboral de los individuos en las organizaciones. Por eso, en vez de hablar de modificación de conducta se empezaron a utilizar otras expresiones como auditoría del desempeño, ingeniería del desempeño que tienen en común partir de la observación de la conducta laboral y la recopilación de información respecto a la tasa base.

[78] Inicialmente se sustentaba en tales máquinas docentes y paulatinamente sacaron partido de los ordenadores recibiendo el nombre genérico de enseñanza asistida por ordenador.

[79] Su éxito fue tal que en USA, en 1962, ocho años después del artículo de Skinner se creó la Sociedad Nacional de Instrucción Programada que, en la actualidad, se conoce como Sociedad Internacional para la Mejora en el Desempeño.

Tabla 8: Primer conjunto de preguntas publicadas que permiten analizar las contingencias en el desempeño laboral, Fuente, Murphy, 1972
1. ¿Cuál es el estándar en el desempeño? 2. ¿Conoce el empleado este estándar? 3. ¿En qué medida el empleado piensa que lo está haciendo bien? 4. ¿En qué medida su jefe piensa que lo está haciendo bien? 5. ¿Qué consecuencias aversivas de la conducta deseada pueden estar inhibiéndola? 6. ¿Qué está reforzando la conducta no deseada? 7. ¿Qué reforzadores naturales o artificiosos están disponibles en el entorno inmediato de trabajo para empezar a reforzar la conducta deseada? 8. ¿Qué consecuencias aversivas de la conducta no deseada están a mano? 9. ¿Qué respuestas del formando están ya disponibles al embarcarse en un programa de aproximación progresiva a la conducta deseada? 10. ¿Qué calendario de refuerzos es más eficiente para desarrollar y mantener la conducta deseada? 11. ¿Qué reforzadores están disponibles para recompensar al jefe del trabajador para que refuerce la nueva conducta del trabajador?

En los propios departamentos de formación que abrieron la puerta a este tipo de programas de administración de las contingencias en las conductas comenzaron a caer en la cuenta de que tales preguntas permitían detectar problemas cuya solución no pasaba directamente por programas de formación, ya que les antecedían o persistían a los mismos. En otras palabras, si el trabajador nunca logra hacer lo que se espera de él en el puesto posiblemente no había aprendido lo que tenía que hacer y la solución es darle formación. En tal coyuntura la modificación de conducta no es una solución pertinente. Ahora bien si el trabajador es capaz de hacer lo que tiene que hacer al menos una vez, entonces el problema puede abordarse programando una gama de refuerzos que incrementen el número de conductas laborales deseables o que disminuyan las inadecuadas. Surgieron así una serie de programas de refuerzo (más bien escasos comparados con los desarrollados en otros ambitos de intervención psicológica) destacando por su iniciativa pionera Luthans y Kreitner (1975) y Miller (1978). O'Brien, Dickinson y Rosow (1982) diseñaron un programa de administración de refuerzos positivos dirigido expresamente a directivos y mandos medios, estructurado en doce reglas de funcionamiento para que reunieran datos respecto a la conducta observada en sus subordinados así como las posibles recompensas a utilizar. Las doce reglas que plantearon combinan diagnóstico con prescripción, con la peculiaridad de formularlo en un lenguaje muy próximo al que prevalece en la cultura media organizacional. He aquí las doce reglas:

1. Seleccione las recompensas.

2. Debe identificar nuevas recompensas.

3. Preste atención a las recompensas que funcionan con naturalidad.

4. Ponga en circulación recompensas que merezcan la pena.

5. Suministre recompensas contingentes con el desempeño de conductas laborales que sean apropiadas.

6. Ponga en marcha los reforzadores previstos para una conducta tan pronto como se ésta conducta se produzca.

7. Procure que las recompensas sigan a las conductas deseadas y no las precedan.

8. Las recompensas tienen que estar vinculadas de modo contigente a la conducta deseada, no al resultado.

9. Comience en el momento presente de desempeño.

10. Recompense pequeños pasos de mejora hacia la meta final.

11. Establezca un sistema que tienda a pasarse que a no llegar al recompensar las conductas.

12. Enuncie sus objetivos en término positivos.

Veinte programas de características similares fueron analizados en otros tanto capítulos del libro de O'Brien, Dickinson y Rosow (1982) donde se presentan pormenores de casos concretos y se glosan los resultados concretos de tales aplicaciones. Este tipo de programas no ha sido diseñado para que lo apliquen psicólogos, sino para que sean los propios dirigentes quienes lo apliquen directamente, recomendándoles consultar a los expertos en modificación de conducta para contrastar dudas y constatar avances.

Con esta denominación no parece que este ámbito haya prosperado ya que revisando las publicaciones sobre el tema con el epígrafe de modificación de conducta durante la década de 1990, solamente se ha publicado un libro (Yunker, 1990) hace ya diez años. En la serie conocida como International Review of Industrial and Organizational Psychology la última revisión sobre el tema data de 1987, lo cual confirma lo ya afirmado. El único foro donde siguen recopilándose modalidades de intervención con esta óptica es la revista especializada Journal of Organizational Behavior Management que publica dos números al año.

En España han sido López Mena (1981), Alvarez Muñoz (1984), López Mena, Rodríguez Moya y Soto Elgüeta, (1988) los primeros que empezaron a estudiar las aplicaciones de la modificación de conducta en las empresas en el área de la prevención de la seguridad y prevención de accidentes. López Mena (1983) comprobó las reticencias que en medios directivos mostraban hacia la idea de introducir programas de modificación de conducta en las empresas. Carrasco (1993) ha utilizado la modificación de conducta como marco de referencia para un tratamiento psicológico de la falta de asertividad en contextos laborales.

El modelado de conductas

El modelo de aprendizaje social propuesto y desarrollado por Albert Bandura (1925-) da un paso más allá incorporando los procesos cognitivos individuales, la influencia abierta y encubierta del ambiente, y la conducta como elementos que interactúan compaginándose con el condicionamiento operante y con las contingencias que están disponibles en el ambiente (Bandura, 1976). La figura 12 reseña el modelo de Bandura acomodándolo al contexto del trabajo en el mundo de las organizaciones.

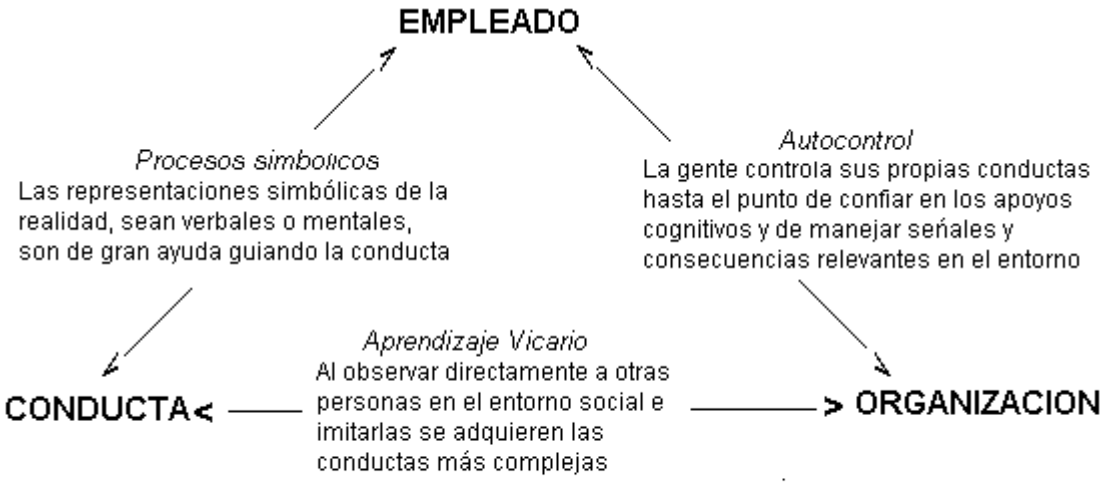


Figura 12: Un modelo de aprendizaje social de la conducta en las organizaciones, Fuente: Kreitner y Luthans, 1984

Este gama de enfoques se ha abierto puertas porque asigna un papel relevante a la observación y a la imitación en el proceso de aprendizaje. Le asigna al personal un protagonismo porque interpreta las situaciones y las personas presentes y, a partir de ahí, decide cual de los modelos de conducta laboral observados resulta más pertinente y, a la par, mas ajustados a los propios intereses y ópticas. Ello da pie a comportamientos diferentes antes situaciones similares. Los procesos simbólicos se pueden dirigir utilizando medios audiovisuales tanto en los programas de formación como en el funcionamiento diario laboral.

Operativamente el modelado de conductas requiere que, en primer lugar, el personal identifique aquellas conductas o desempeños que son clave en su programa de entrenamiento. Puede recurrirse a actuaciones reales en contexto reales presentados a través de jefe o un compañero que se convierte en modelo a imitar o a través de una filmación o de una representación animada. Deben quedar claros cuales son los aspectos esenciales de la conducta o desempeño laboral que están en el punto de mira.

En segundo lugar el personal retiene y recuerda aquellos elementos que adquieren su sentido pleno en la situación laboral, verbalizando o imaginando los

aspectos que quiere destacar. Entran en juego procesos cognitivos en los cuales el personal se ve a sí mismo funcionando de modo congruente y ensayando incluso mentalmente determinadas pautas comportamentales. En tercer lugar la persona ensaya en entornos tan reales como sea posible las pautas de conducta o de desempeño que se consideran estándar en la entidad productiva para el puesto y cometidos que estén implicados. Puede intentarse incluso trasladar lo ensayado a nuevas situaciones, algunas afines pero no equivalentes. En cuarto lugar el personal recibe un adecuada retroalimentación suministrada por una persona que suele ser el formador, el jefe o un compañero/a cercano. Se le hace ver en qué medida se acerca al resultado deseado. Por último tiene lugar la transferencia de lo aprendido situándole a la persona en el puesto que tiene que desarrollar informándole de sus progresos o estancamientos.

Luthans y Martinko (1987) han formalizado un esquema de intervención que se centra en cinco etapas:

1. Se identifican, de modo preciso, las pautas de conducta o desempeño final que el personal debe aprender.

2. Se toman una serie de mediciones con las que acotar cual es la línea base en las conductas o desempeños finales que están en el punto de mira.

3. Se efectúa un análisis funcional de las contingencias que operan de modo efectivo en el entorno laboral adelantándose o siguiendo a determinadas conductas y desempeños.

4. Se interviene cambiando determinadas contingencias que existen en el entorno laboral para aumentar la frecuencia de aquellas conductas que se quieren afianzar y diluir aquellas que conviene disminuyan. Se recurre a programas de refuerzo estratégico que apuntalen los aquellos comportamientos que sean funcionales o se echa mano de estrategias comportamentales con las que extinguir o diluir aquellas pautas de desempeño que no se consideran pertinentes.

5. Se lleva a cabo una evaluación de los logros determinando si los cambios generados han ido en la dirección prevista y si ha habido mejoras en cuestiones de fondo. Se efectúan las mediciones oportunas y el oportuno seguimiento.

Para conseguir un cambio de actitudes, por ejemplo, este marco de intervención permite combinar el modelado con el juego de roles y con el refuerzo social. Este tipo de programas se ha utilizado para incrementar las cotas de calidad, reducir el absentismo, formar a los mandos en programas de mejora de sus interacciones con los subordinados. Se ha utilizado también para entrenar a los formadores en el manejo de habilidades sociales en el aula y a los ejecutivos en el manejo de habilidades directivas (Decker y Nathan, 1985). En España Gil Rodríguez (1983) ha trabajado con estos enfoques desarrollando programas de entrenamiento en habilidades sociales. Meliá, Arnedo, Ricarte (1996) han utilizado el modelado de conductas en el ámbito de la seguridad en el trabajo. Ramírez (1995) ha analizado los problemas relacionados con la desmotivación y la inadaptación laboral bajo el prisma del modelado de conductas.

Recapitulando

En este capítulo se ha pasado revista al papel del análisis de las conductas laborales y de la conducta en las organizaciones a la hora de situar una muy amplia gama de modalidades de intervención en psicología del trabajo. Los modelos conductuales se meten en la piel de quien ocupa el puesto de trabajo para identificar qué conductas laborales son pertinentes a la hora de conseguir los resultados laborales esperados y qué tipo de interacciones se producen en el seno de la organización al desempeñar unos roles determinados y unas tareas concretas con ciertas restricciones circunstanciales. Igualmente los modelos conductuales conectan con la tradición idiográfica en Psicología al centrarse en sus análisis en lo que le ocurre al trabajador individual, en un entorno natural que es su lugar de trabajo y la organización que contrata sus servicios. Aunque se combinan métodos cuantitativos y cualitativos, los métodos conductuales reseñados muestran una cierta preferencia por análisis cualitativo de la aportación de las conductas laborales al funcionamiento solvente del personal. Hay una cierta fobia hacia las opiniones conductuales expresadas a través de cuestionarios y una insistencia reincidente en la observación de las conductas, de los desempeños como una fuente de información fidedigna y contrastable sobre lo que la persona hace y concluye de modo solvente en su medio de trabajo.

Se ha comentado asimismo la implantación de diversos modelos de modificación de conducta y de modelado de conductas, insistiendo en que parece haber sido más bien un fenómeno de la década de 1970 y 1980 en USA, y de 1980 en España sin que pueda afirmarse que exista continuidad y regularidad en la decada de 1990. Puede ser también, una vez más, el resultado de un cambio de denominación. En vez de modificación o modelado de conductas y desempeños laborales se utilizan terminologías más amplias como ingeniería de conductas laborales, auditoría del desempeño.

3.5. Referencias bibliográficas

Ackoff, R. L. (1966). Investigación operativa. Barcelona: Sagitario.

Alguabella, J., González, M., & Elorriaga, J. (1997). Análisis de necesidades de personas adultas con grave discapacidad. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Alin, F., Lafont, D., & Macary, J. F. (1997). El proyecto Intranet: del análisis de las necesidades de la empresa a la implementación de soluciones. Barcelona: Gestión 2000.

Alluisi, E.A. y Morgan, B.B. (1982). Temporal factors in human performance and productivity. In E.A. Alluisi y E.A. Fleishman (Ed.), Human performance and productivity: stress and performance effectiveness, volumen 3 (pp. 165-247). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Alvarez Muñoz, F. (1984). Aplicación de técnicas de modificación de conducta en la estructura y organización de la empresa. Actas I congreso del colegio oficial de psicólogos, 5, 3-6.

Amo de Laiglesia, A. (1970). Cine y critica de cine. Madrid: Taurus.

Annett, J. (1969). Feedback and human behaviour. Harmondsworth: Penguin.

Arco-Creade, C. (1996). ¿Cómo ve usted su carrera profesional?. Capital Humano, 90, 20–25.

Arévalo Hernando, P. A. (1994). Necesidades laborales y selección de personal. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,, 10, 95–102.

Argyle, M. (1972). The social psychology of work. Middlesex: Penguin.

Bandura, A. (1976). Social learning theory. Englewood, Prentice Hall. [Traducción,1987, Madrid: Espasa]

Barrett, R.S. (1966). Performance rating. Chicago: Science Research Associates.

Ballart Hernández, J. (1992). ¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? estudios de caso. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Bartram, S. y Gibson, B. (2000). Evaluating training: a resource for measuring the results and impact of training on people, departments and organizations. Boston: Gower.

Baumgarten, F. (1928). Die berufseignungsprüfungen, theorie und praxis. Berna. Verlag A. Francke. [Traducción, 1957, Barcelona: Labor]

Beer, M. (1976). The technology of organization development. En M.D. Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (1 ed., pp. 937-993). Chicago: Rand McNally.

Bernardin, H.J. y Beatty, R.W. (1984). Performance appraisal: assessing behavior at work. Boston: Kent Publishing.

Bittner, R. (1948). Developing an employee merit rating procedure. Personnel Psychology, 1, 403-432.

Blanz, F. y Ghiselli, E.E. (1972). The mixed standard scale: a new rating scale formats. Personnel Psychology, 25, 185-199.

Blum, M. L. y Naylor, J.C. (1949). Industrial psychology:its theoretical and social foundations. Nueva York: Harper & Row. [Traducción, 1976, México: Trillas]

Bosch, G. (1998). Reorganización del tiempo de trabajo: un análisis de las recientes tendencias en Europa. Aedipe, Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal, 6, 10-23.

Bosch Fiol, E. Ferrer Pérez, A. y Gili Planas, M. (1996). Aspectos diferenciales en el uso del tiempo entre las mujeres que trabajan fuera del hogar y las amas de casa. Psicothema, 8(3), 527-531.

Boudreau, J. W., Sturman, M. C., & Judge, T. A. (1997). Utility Analysis: What are the black boxes and do they affect decisions?. In N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 303–322). Chichester: John Wiley.

Braybrooke, D., & Lindblom, C. E. (1970). Strategy of Decision: Policy Evalaution as a Social Process. Boston: Free Press.

Bryan W.L. y Harter, N. (1897). Studies in the psychology and physiology of the telegraphic language. Psychological Review, 4, 27-55.

Bryan W.L. y Harter, N. (1899). Studies in the psychology and physiology of the telegraphic language. Psychological Review, 6, 345-375.

Brethower, D.M. (1972). Behavioural analysis in business and industry: a total performance system. Kalamazoo, Michigan: Behaviordelia.

Brigss, G.E. y Naylor, J.C. (1962). The relative efficiency of several training methods as a function of transfer task complexity. Journal of Experimental Psychology, 64, 505-512.

Brinkerhoff, R. O., & Dressler, D. E. (1990). Productivity Measurement: A guide for Managersn and Evaluators. Newbury Park: Sage.

Buckner, D.N. (1959). The predictability of ratings as a function of interrater agreement. Journal of Applied Psychology, 43, 60-64.

Calero, M. y Lozano, M. (1994). La evaluación del potencial de aprendizaje en ancianos. Revista de Psicología General y Aplicada, 47(1), 89-100.

Candau, V. M. (1970). La enseñanza programada. Madrid: Narcea.

Carazo, J.A. (1996). ¿Qué estudian los directores de recursos humanos? Capital Humano, 93, 44-46.

Carneiro, M. (1995). Geometría analítica de la motivación. Capital Humano, 77, 30–34.

Carrasco, I. (1993). Tratamiento de un problema de aserción en el área laboral. In A. Maciá y F. X. Méndez Carrillo (Ed.), Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta: estudio de casos (pp. 85-100). Madrid: Pirámide.

Cascio, W. F. (1991). Applied Psychology in Personnel Management (4th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Castillejo, J. L. (1987). Pedagogía tecnológica. Barcelona: CEAC.

Chardonnet, L. (1973). Contabilidad analítica y técnicas de gestión. Madrid: Iberico Europea de Ediciones.

Chomsky, N. (1973). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Seix Barral.

Chomsky, N. (1976). Análisis formal de los lenguajes naturales. Madrid: Alberto Corazón.

Coates, G.D. y Kirby, R.H. (1982). Organismic factors and individual differences in human performance and productivity. In E.A. Alluisi y E.A. Fleishman (Ed.), Human performance and productivity: stress and performance effectiveness, volumen 3 (pp. 91-140). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Cohen, J., & Cohen, P. (1983). Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1976). The design and conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings. In M.D. Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (1 ed., pp. 223-326). Chicago: Rand McNally.

Crespo Suárez, E. (1992). Actitudes, evaluación y racionalidad. Estudios de Psicología, 47, 37–45.

Cronbach, L. J. (1985). Fundamentos de la exploración psicológica (2nd ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.

Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1965). Psychological tests and personnel decisions (2nd ed.). Urbana IL: University of Illinois Press.

Dalkey, N.C. (1969). The Delphi Method: an experimental study of group opinion . Santa Monica, CA: Rand Corporation.

De Miguel Díaz, M. (1993). Evaluación y desarrollo profesional docente. Oviedo: KRK.

Decker, P. J., & Nathan, B. R. (1985). Behavior Modeling Training: principles and applications. Nueva York: Praeger.

Díaz Ramiro, E.M. (1999). Temporalidad y psicología del trabajo. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 223-253). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Domínguez, J.L. y Real, J.L. (1997). Accidentabilidad laboral y atribución causal. Boletín de Psicología, 54, 7-24.

Drenth, P. J., D.. (1998). Personnel Appraisal. In P. J. Drenth, D.., H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), Handbook of Work and Organizational Psychology, Volume 3: Personnel Psychology (pp. 59–87). Hove: Psychology Press.

Drenth, P. J., D.., Thierry, H., & de Wolff, C. J. (Eds.). (1998). Handbook of Work and Organizational Psychology, Volume 2: Work Psychology (2nd ed.). Hove, UK: Psychology Press.

Ellwell, J.L. y Grindley, G.C. (1938). The effect of knowledge of results on learning and performance I: a coordinated movement of the two hands. British Journal of Psychology, 29, 39-53.

Erismann, T. y Moers, M. (1926). Psicología del trabajo profesional. Barcelona: Labor.

Fegetter, A.J. (1982). A method for investigating human factor aspects of aircraft accidents and incidents. Ergonomics, 25, 1065-1075.

Feltz, D.L. y Landers, D.M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance. Journal of Sport Psychology, 5, 25-57.

Fernández, G. (1995). Las competencias aportan claves para identificar hoy al líder del siglo XXI. Capital Humano, 81, 48-50.

Fernández Ballesteros, R. (1981). Perspectivas históricas de la evaluación conductual. In R. Fernández Ballesteros y J.A. I. Carrobles (Ed.), Evaluación Conductual: metodología y aplicaciones (pp. 31-62). Madrid: Pirámide.

Fernández Ríos, M. (1995). Análisis y descripción de puestos de trabajo. Teoría, métodos y ejercicios. Madrid: Díaz de Santos.

Ferrer Cascales, R. I. (1997). Evaluación de las necesidades de salud, psicológicas y sociales de un colectivo de españoles y extranjeros de 60 a 79 años.. Alicante: Universidad de Alicante.

Fine, S.A. y Wiley, W.W. (1976). Introducción al análisis funcional de puestos. In E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 19-27). Mexico: Trillas.

Fitz-Enz, J. (1992). Valor añadido por la dirección de recursos humanos. Bilbao: Deusto.

Fitz-enz, J. (1996). Benchmarking staff: ventajas competitivas y servicio al cliente. Bilbao: Deusto.

Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. Psychological Bulletin, 51, 327-358.

Fleishman, E.A. (1992). Flesihman Job Analysis Survey. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Fuertes Martínez, F. (1998). Aplicaciones del análisis de puestos y tareas en la integración laboral de personas con discapacidad. In M. Fernandez Ríos, R. Rico y G. Gómez Jarabo [Eds.] (Ed.), Diseño de puestos de trabajo para personas con discapacidad (pp. 301-319). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Fuertes Martínez, F., Munduate Jaca, L. y Fortea Bagán, M.A. (1996). Análisis y rediseño de puestos. Castellón de la Plana: Unievrsidad Jaime I.

Galbraith, J. K. (1985). La anatomía del poder. Barcelona: Plaza y Janés.

García Alvarez, A.I. y Ovejero Bernal, A. (1998). Feedback laboral y precisión de las autoevaluaciones de desempeño. Revista de Psicología de Trabajo y de las Organizaciones, 14(1), 65-87.

Gil Rodríguez, F. (1983). Los entrenamientos en habilidades sociales como técnica eficaces de formación en la empresa. Actas primer congreso nacional de psicología del trabajo, 1, 171-176.

Gil Vegas, J.M. (1990). La evaluación del rendimiento laboral en puestos de trabajo informáticos [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.

Gill, D., & Hares, J. (1994). Estudios de opinión, un proceso para el cambio. Capital Humano, 63, 21–26.

Goldsmith, D. B. (1922). The use of a personal hisory blank as a salesmanship test. Journal of Applied Psychology, 6, 149–155.

Gómez Jiménez, E. y Llorens Montes, F.J. (1996). El impacto de la calidad total en los resultados empresariales, algunos problemas de evaluación y medición. Dirección y Organización: Revista de Dirección, Organización y Administración, 17, 41-47.

González Tirados, R. M. (1990). Análisis de necesidades de formación en formadores del área técnico-práctica. Madrid: UPM.

Gruneberg, M. M. y Wall, T. (1984). Social psychology and organizational behaviour. Chichester: John Wiley & Sons.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gustavsen, B., Hofmaier, B., & Philips, M. E. (1996). Concept-Driven Development and the Organization of the Process of Change: An Evaluation of the Swedish Working Life Fund. Nueva York: John Benjamins .

Hanlon, S.C., Meyer, D.G. y Taylor R.R. (1994). Cnsequences of gainsharing: a field experiment revisited. Group and Organization Management, 19, 87-111.

Harrison, M. I. (1994). Diagnosing Organizations: Methods, Models & Processes. Londres: Sage.

Holding, D.H. (1991). Transfer of training. In J.E. Morrison (Ed.), Training for performance: principles of applied human learning (pp. 93-125). Chichester: John Wiley.

Hollway, W. (1991). Work psychology and organizational behaviour: managing the individual at work. Londres: Sage.

Husband, R.W. (1949). Applied Psychology. Nueva York: Harper & Brothers.

Huse, E.F., Bodwitch, J.L. (1973). Behavior in organizations: a systems approach to managing. Reading, MA: Addison-Wesley. [Traducción, 1975, Bilbao:Deusto]

Ilgen, D.R. y Schneider, J. (1991). Performance measurement: a multidiscipline view. In C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology, volumen 6 (pp. 71-108). Chichester: Wiley.

INAP (1992). Estudio delphi modernización procedimientos administración pública. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

James, W. (1890). Principles of Psychology. Nueva York: Henry Holt.

Kanfer, F.H. y Saslow, G. (1965). Behavioral analysis. Archives of General Psychiatry, 12, 529-538.

Kellehear, A. (1993). The unobtrusive researcher: a guide to methods. Boston: Paul & Company.

Kiresuk, T. J., Smith, A., & Cardillo, J. E. (1994). Goal Attainment Scaling: Applications, Theory and Measurement. Nueva York: Lawrence Erlbaum.

Kreitner, R. y Luthans, F. (1984). A social learning approach to behavioral management: radical behaviorists "mellowing out". Organizational Dynamics, Autumn, 47-65.

Labrado Fernández, M. (1996). Misiones y responsabilidades de los puestos de trabajo. Barcelona: Gestión 2000.

Landy, F.J. y Trumbo, D. (1980). Psychology of work-behavior. Homewood: Dorsey.

Landgon, J.N. y Yates, E.M. (1928). An experimental investigation into transfer of training in skilled performance . British Journal of Psychology, 18, 422-437.

Lara Peinado, F. (1982). El codigo de Hammurabi. Madrid: Nacional.

Latham, G.P. y Wexley, K.N. (1977). Behavioral observation scales for performance appraisal purposes. Personnel Psychology, 30, 255-268.

Lawler, E. E. (1986). La retribución: su impacto en la eficacia empresarial. Barcelona: Hispano Europea.

Lessieur, F. G., & Puckett, E. S. (1969). The Scanlon Plan has proved itself. Harvard Business Review, 47, 107–118.

Levin, H. (1983). Cost Effectiveness: A Primer. Newbury Park: Sage.

Lévy-Leboyer, C. y Sperandio, J.C. (1987). Traité de psychologie du travail. Paris: Press Universitaires de France.

Lievens, F., Deswelgh, W. y Pérez González, D. (1997). Una revisión crítica del método del "assessment center". Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13(2), 245-254.

Linaza Artiñano, F. (1979). Aspectos sociales y familiares que intervienen en el accidente laboral. Actas VI Congreso Nacional de Psicología, Mesa 9, 101-102.

Locke, E. A., Shaw, K. N., & Saari, L. M. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. Psychological Bulletin, 90, 125–152.

López Mena, L. (1981). Sobre las técnicas de modificación de la conducta en la organización. Revista de Psicología General y Aplicada, 36(2), 329-336.

López Mena, L. (1983). Aceptabilidad del término de modificación de conducta en directivos de empresas españolas. Actas primer congreso nacional de psicología del trabajo, 117-124

López Mena, L., Rodríguez Moya, M. Y Soto Elgüeta J. (1988). Beneficios económicos con un programa conductual en seguridad en el trabajo. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 4 (10), 74-86.

.Llorente, J. L., & Useros, M. (1989). La joyería y sus técnicas. Madrid: Paraninfo.

Lorente Paramo, G. (1987). Curriculum Vitae: orientaciones y modelos para su redaccion. Madrid: Reus.

Luthans, F. y Kreitner, R. (1975). Organizational behavior modification. Glenview, IL: Scott Foresman. [Traducción, 1979, Mexico: Trillas]

Luthans, F. y Martinko, M. (1987). Behavioral approaches to organizations. In C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology, volumen 2 (pp. 35-60). Chichester: John Wiley.

Madden, J.M. (1964). Effects of variations in rting scale format of judgements. Journal of Applied Psychology, 48(3), 147-151.

Martín, J., Díaz, E.M. y Rubio, S. (1995). Hacia un modelo de selección específico para trabajadores de turnos rotativos. Ansiedad y estrés, 1, 173-187.

Mateos Aparicio, P. (1998). Dirección y objetivos de la empresa actual. Madrid: Centro Estudios Ramón Areces.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist, 28, 1–14.

McClure, C.R. y Hernon, P. (1987). Unobtrusive testing and library reference service. Los Angeles: Ablex.

McCord, A.B. (1987). Job training. In R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook: a guide to human resources development (3 ed., pp. 363-382). Nueva york: McGraw-Hill.

McGeoch, J.A. y Irion, A.L. (1952). The psychology of human learning. Nueva York: Longmans.

Meister, D. (1985). Behavioral analysis and measurement methods. Nueva York: John Wiley & Sons.

Meliá, J.L. (1995). Un proceso de intervención para reducir los accidentes. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 11(32), 51-65.

Meliá, J.L. (1998). Un modelo causal psicosocial de los accidentes laborales. Anuario de Psicología, 29(3), 25-43.

Meliá, J.L., Arnedo, M.T. y Ricarte, J.J. (1996). Efecto experimental del modelado de la conducta segura y del refuerzo de la conducta productiva sobre la seguridad y la productividad. Psicológica, 17(2), 229-248.

Melia, J.J., Sospedra, M.J. y Rodrigo, M.F. (1994). Medición del riesgo basal (RB317) en psicología del trabajo de la seguridad laboral. Anuario de Psicología, 60, 49-61.

Merwin, S. (1999). Evaluation: 10 significant ways for measuring and improving training impact. San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, L.M. (1978). Behavior Management: the new science of managing people at work. Nueva York: John Wiley.

Mink, O. G. (1993). Change at Work: A Comprehensive Management Process for Transforming Organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

Mohr, L. B. (1996). Impact analysis for program evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Moles Palleja, G. (1996). Satisfacción del cliente y calidad de servicios. Valencia: CISS.

Molina, F.J. y Luciano, M.C. (1995). Eliminación de un patrón inadecuado de conducta alimentaria, estudio de un caso. Revista Latinoamericana de Psicología, 27(3), 451-462.

Montero Martínez, R. (1993). Reducción de los accidentes de tráfico mediante el cambio de la conducta hacia la seguridad. Mapfre Seguridad, 52, 31-37.

Münsterberg, H. (1914). Psicología de la actividad industrial: ensayo de psicología experimental aplicada. Madrid: Daniel Jorro.

Murphy, J.R. (1972). Is it Skinner or nothing. Training and Development Journal, 26(2), 2-8.

Nagel, S. S. (1999). The Policy Process. Nueva York: Nova Science.

Naylor, J.C. y Briggs, G.E. (1965). Team-training effectiveness under various conditions. Journal of Applied Psychology, 49(4), 223-229.

Odiorne, G. S. (1979). La dirección por objetivos. Cernanyola: Labor.

O'Brien R.M., Dickinson, A.M. y Rosow, M.P. (1982). Industrial behavior modification: a management handbook. Nueva York: Pergamon Press.

Pallak, M.S. y Perloff, R.O. (1986). Psychology and work: productivity, change and employment . Washington,DC: American Psychological Association.

Paterson, D.G. (1922). The Scott company graphic scale rating scale. Journal of Personnel Research, 1, 361-376.

Patrick, J. (1992). Training: research and practice. Londres: Academic Press.

Paul, M.P., Antoñanzas, T., Marco M., Viñuales, P., Vela, M., Arribas, J.L. y Rueda, A.J. (1997). Hacia la gestión por el análisis de puestos. Gestión hospitalaria, 3, 35-41.

Peiró Silla, J.M. (1983). Psicología de la organización, tomo I y II. Madrid.

Peiró Silla, J.M., Cruz-Roche, I. y Orero, A. (1997). La formación continua en España. Contexto, significación, evaluación e impacto de los primeros acuerdos. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13(3), 315-332.

Peiró Silla, J. M., & González Romá, V. (1993). Círculos de calidad. Madrid: UCM-EUDEMA.

Pereda Marín, S. (1993). Análisis y estudio del trabajo. Madrid: UCM-EUDEMA.

Prieto, F., Solanes, A., y Martín. P. (1996). Análisis prospectivo del rol profesional del psicólogo del trabajo y de las organizaciones: diseño, implantación, gestión y evaluación de sistemas tecnológicos. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 12(1), 51-66.

Prieto, J.M. (1985) La intervención psicológica en la Seguridad Vial, en M.V. del Barrio, II Seminario de Formación Vial, Monografías del Departamento de Psicología General, Valencia, Universidad de Valencia.

Prieto, J.M. (1994) El tránsfer en los programas de entrenamiento del personal, Boletín de Estudios Económicos, 49, (151) 173-185

Prieto, J.M. (1995), Managing the transfer of training in organizational settings, Invited Keynote Address, 6th European Congress of Psychology, Athens, (2-7 Julio)

Prieto, J. M. (1997). Competere. In C. Lévy-Leboyer (Ed.), Gestión de las competencias (pp. 7–24). Barcelona: Gestión 2000.

Prieto, J.M. (1998) Hasta aquí hemos llegado, In formación, 3, 18-20

Prieto, J.M. y Gouveia, V.V. (1997), Psicología telemática, en A. Cordero, La Evaluación Psicológica en el año 2000, Madrid, Tea Ediciones

Prieto, J.M. y Martín, J. (1990) New forms of work organization, en Irish Journal of Psychology, 11, 2, 202-217.

Pritchard, R.D., Jones, S.D., Roth, P.L. Stuebing, K.K. y Ekeberg, S.E. (1988). Effects of group feedback, goal setting and incentives on organizational productivity. Journal of Applied Psychology, 73, 337-358.

Quijano de Arana, S. (1985). Enfoque sistemático para la selección. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Quintanilla Pardo, I. (1992). Recursos humanos y márketing interno. Madrid: Pirámide.

Quintanilla Pardo, I. (1994). Marketing y Psicología: conceptos y aplicaciones. Valencia: Promolibro.

Ramírez, A. (1995). Desmotivación y comportamiento inadaptado en el trabajo. Capital Humano, 79, 42-49.

Ramos, J., Rodríguez, I., & González, P. (1994). Análisis de las demandas de planificacion y dotación de infraestructura deportiva desde una perspectiva psicosocial. Apuntes de Psicologia, 40, 87–98.

Reilly, R. R., & Chao, G. T. (1982). Validity and fairness of some alternative employee selection procedures. Personnel Psychology, 35, 1–62.

Ricoma, C. (1996). Impacto de la tecnología de la información en la comunicación interna. Capital Humano, 90, 36-39.

Rivera Frutos, O. (1983). Causas de la propensión a los accidentes. Boletín de Psicología, 5(3), 16-24.

Robbins, S.P. (1986). Organizational behavior: concepts, controversies and applications. Englewood, NJ: Prentice Hall.

Rodríguez González, J. (1999). Metodología para el estudio del tiempo como variable psicológica. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 47-85). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Roe, R. A., Coetsier, P., Lévy-Leboyer, C., Peiró, J. M., & Wilpert, B. (1994). The teaching of work and organizational psychology in Europe: Towards the development of a reference model. The European Work and Organizational Psychologist, 4, 355–365.

Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1993). Evaluation : a systematic approach (5 ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Ruano Hernández, A., Noguera Germán, N. y Fernández Arias, J.C. (1994). El desempeño del trabajo con carretillas automotoras de manutención: perspectiva desde la prevención de riesgos laborales. Mapfre Seguridad, 14(54), 21-31.

Rubio, V.J. y Hernández, J.M. (1990). Diseño y elaboración de un instrumento de evaluación de impacto ambiental. Actas III Congreso Nacional de Psicología Social, 2, 308-313.

Sánchez López, M.P. (Ed.) (1999). Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. (1999a). El tiempo como variable psicológica. In M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 21-46). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. (1999b). Tiempo y cambio psicológico. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 87-113). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. (1999c). La percepción del tiempo. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 135-156). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, M.P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1999). El bilingüismo; bass para la intervención psicológica. Madrid: Síntesis.

Sánchez López, M.P. y Rodríguez González, J. (1999). Temporalidad, psicología cognitiva y diferencias individuales. En M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 157-189). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sarramona, J. (1990). Tecnología educativa: una valoración crítica. Barcelona: CEAC.

Sarries Sanz, L. (1998). Formación, tecnología y organización en las empresas. Madrid: Cauce.

Scriven , M. S. (1980). The Logic of Evaluation. Inverness CA: Edgepress.

Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus (4th ed.). Newbury Park: Sage.

Segarra, F. (1994). La gestión de recursos humanos en una empresa familiar. Capital Humano, 70, 20-25.

Shalit, B. (1986). La percepción de amenaza en un accidente con gas nocivo y el estilo de afrontamiento constatado. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 2(4/5), 130-150.

Schiemann, W.A. y Lingle, J.H. (1999). Bullseye: hitting your strategic targets through high impact measurement. Nueva York: Free Press.

Schmitt, N., Gooding, R. Z., Noe, R. A., & Kirsch, M. (1984). Meta-analyses of validity studies published between 1964 and 1982 and the investigation of study characteristics. Personnel Psychology, 37, 407–422.

Schultz, D.G. y Siegel. A.L. (1964). The analysis of job performance by multidimensional scaling techniques. Journal of Applied Psychology, 48, 329-335.

Schuschakow, A. y Perewersew, G. (1928). Anlernung von lokomotivführern. Industrielle Psychotechnik, 7, 183-186.

Smith, P. y Kendall, L.M. (1963). Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. Journal of Applied Psychology, 47, 149-155.

Silva, F. (1989). Evaluación conductual y criterios psicométricos. Madrid: Pirámide.

Sisson, E.D. (1948). Forced-choice, the new army rating. Personnel Psychology, 1, 365-381.

Skinner, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review, 24, 86-97.

Skinner, B. F. (1982). Tecnología de la enseñanza. Cerdanyola: Labor.

Steers, R.M. y Porter, L.W. (1987). Motivation and work behavior (4 ed.). Nueva York: McGrawHill.

Stokes, G. S., Mumford, M. D., & Owens, W. A. (1994). Biodata Handbook: Thjeory, research and use of biographical information in selection and performnce prediction. Palo Alto: Consulting Psychology Press.

Suárez Linares, M, García Tardón, A. González García, J.E. (1997). Relación coste-beneficio en un servicio de salud laboral, indicadores. Mapfre Medicina, 8(2), 119-131.

Super, D. E. (1960). The biographical inventory as a method for describing adjustment and predicting success. Bulletin of the International Association of Applied Psychology, 9, 18–39.

Symonds, P.M. (1929). Notes on rating. Journal of Applied Psychology, 9, 188-195.

Taschereau, S. (1997). Evaluating the impact f training and institutional development programs: a collaborative approach. Washington: World Bank.

Taylor, E.K. y Wherry, R.J. (1951). A study of leniency in two rating systems. Personnel Psychology, 4, 39-47.

Taylor, H. C., & Russell, J. T. (1939). The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection. Journal of Applied Psychology, 23, 565–578.

Tezanos,J.F., Díaz, J.A. y Sánchez Morales, R. (1997). Estudio delphi sobre tendencias científico-tecnológicas. Madrid: Fundación Sistema.

Thorndike, E.L. (1927). Law of effect. American Journal of Psychology, 39, 212-222.

Thorndike, E.L. y Woodworth, R.S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. Psychological Review, 8, 247-262.

Thurstone, L.L. (1919). The learning curve equation. Psychological Monographs, 26, 114.

Thurstone, L.L. (1930). The learning function . Journal General Psychology, 3, 489.

Tobin, D. R. (1997). The Knowledge-Enabled Organization: Moving from 'Training' to 'Learning' to Meet Business Goals. New York: AMACOM.

Turoff, M. (1970). The design of a policy Delphi. Technological Forecasting and Social Change, 2, 149-171.

Vedung, E. (1997). Evaluación de políticas públicas y programas. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Vico Cajal, C. (1997). La nueva formacion profesional: vinculacion con el sistema productivo y competencia profesional. Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones, 13, 291–304.

Vigara Díaz, B. (1983). Reconversión y Reciclaje. II Seminario Iberoamericano de Orientacion Escolar y Profesional, 1, 494–502.

Viscarret Urchulutegui, J. (1996). Perfil profesional del prevencionistas. Capital Humano, 94, 33–42.

Viteles, M.S. (1932). Industrial psychology. Nueva York: W.W.Norton.

Vivas Consuelo, D. y Sánchez Ruano, E. (1993). Informe delphi: el sistema sanitario español. Valencia: MCQ Ediciones.

Walker, J. W. (1980). Human Resources Planning. Nueva York: McGraw Hill.

Warr, P. (1987). Psychology at work (3 ed.). Middlesex: Penguin.

Webb, E.J., Campbell, D.T., Schwartz, R.D. y Sechrest, L. (1966). Unobtrusive measures. Chicago: Rand McNally.

Webb E. y Weick, K.E. (1979). Unobtrusive measure in organizational theory:a reminder. Administrative Science Quarterly, 24, 650-659.

Weiss, C. H. (1997). Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies. Englewood, NJ: Prentice Hall.

Weiss, D. (1993). La función de los recursos humanos. Madrid: CDN Ciencias de la Direccion.

Weymann, A., Ellermann, L. y Wingens, M. (1986). A research programme on the utilization of the social sciences. In F. Heller (Ed.), The use and abuse of social science (pp. 64-73). Londres: sage.

Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (1994). Handbook of Practical Program Evaluation. San Francisco CA: Jossey-Bass.

Wiley, L., Harber, H.B. y Giorgia, J.M. (1959). Evidence for a generalized rating tendency. Engineering and Industrial Psychology, 1, 55-61.

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1996). Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines (2nd ed.). Reading MA: Addison-Wesley.

Yunker, G.W. (1990). Issue in the management of human behavior: analyses, explorations and insights. Nueva York: JAI Press.

"Basta mirar algo con atención
para que se vuelva interesante."
Eugenio D'Ors, *(1882-1954)*,
El nuevo glosario, I.

CAPÍTULO 4: PRAGMÁTICA DE LA FORMACIÓN DE PERSONAL

La comunicación que funciona es de índole bidireccional y requiere que el emisor y el receptor logren sintonizar. Los mensajes adquieren y ganan sentido dentro del contexto físico e histórico en el que se pronuncian y dentro del contexto cultural y organizacional en el que intercambian. Expresiones como “formación de personal”, “formar al personal” están bien formuladas sintácticamente pero para ser interpretadas en su sentido efectivo y cabal han de conocerse las condiciones pragmáticas en las cuales se han pronunciado dichas expresiones. No basta con saber quien la emite, sino también qué pretende, cual es su intención, a quienes se dirige, cuales son las expectativas implícitas o explícitas de ambos interlocutores, qué dan por sobreentendido, en qué contexto tales expresiones son de recibo y en cuales pueden sonar a provocación. Este es el dominio de la pragmática y bajo esa óptica se abre y orienta este capítulo (Austin, 1971).

Suele ser moneda corriente entre profesionales de la formación de personal, entre psicólogos y sociólogos que trabajan con el personal, entre directivos y cuadros de empresa, el equiparar los términos "**formación**" y "**training**". Entidades públicas o privadas, nacionales o autónomas, las utilizan de modo indistinto, al traducir los nombres de organismos de la Unión Europea, del Estado Español, de las Comunidades Autónomas. Los membretes están asentando dicha equiparación con carácter institucional.

En España, se ha convertido en una costumbre el equiparar "**formación**" con "**training**". Rutinariamente, traductores profesionales y circunstanciales han establecido esta equivalencia en libros, informes, artículos, leyes y normativas. En Iberoamérica, por contra, términos como adiestramiento, entrenamiento, capacitación suelen preferirse habitualmente al efectuar traducciones (Kaplan, 1995). No se trata de un problema de lenguaje, sino de habla (Saussure, 1916).

El habla se expresa a través de las palabras que seleccionan y utilizan los hablantes en el proceso de intercomunicación interpersonal o grupal. A través del habla el individuo aprende el lenguaje y la lengua evoluciona. El uso frecuente hace que unos vocablos adquieran unos significados peculiares que se superponen al significado estable convencional, configurando unas connotaciones que se consolidan como vehículo de comunicación especializado entre expertos y como barrera de confusión para los legos (Matthews, 1983). Eligiendo una determinada lengua quienes hablan consiguen que su comunicación resulte inteligible siempre que las acepciones dadas a las palabras y frases sean compartidas. Este dilema aparece a menudo a lo largo de esta memoria. La lengua en que se ha escrito es el español. Pero el habla en que se expresa forma parte del discurso que comparten los psicólogos del personal, donde el inglés, como lengua franca, marca huella. De ahí la razón de ser de las numerosas referencias y contrastes con la terminología académica en inglés en este ámbito. Un proyecto docente e investigador como éste es un acto del habla contextualizada en circunstancias pragmáticas en la línea planteada por Austin (1971). Se parte del lenguaje común para acotar términos y desembocar en una manera de hablar especializada propia de los psicólogos en el mundo de la formación del personal. A

través de la precisión y convergencia lingüística se evitan falsos problemas generados por una comprensión inadecuada del lenguaje utilizado.

Expresiones como "**formación continua**", "**formación permanente**", "**formación ocupacional**", "**formación profesional**", "**formación y desarrollo**", se han enraizado en el habla de quienes, en España, se dedican a esta vertiente muy específica del desarrollo de los recursos humanos en entidades públicas y privadas[80]. En inglés, las expresiones afines que están acuñadas son "**continuing training**", "**occupational training**", "**vocational training**", "**training and development**". En ambos conjuntos de expresiones, se equiparan de modo directo, "**formación**" y "**training**" (Cfr, por ejemplo, Martín Valverde, 1991). ¿Son realmente equivalentes? El siguiente ejemplo sirve de botón de muestra aclaratorio. Un programa de "**formación sexual**" y un programa de "**sexual training**" ¿sugieren un mismo contenido?. En las lenguas latinas la palabra **formación** tiene que ver con educación y el equivalente a "**training**" en español es **entrenamiento**. Un curso de "**formación sexual**" y un curso de "**entrenamiento sexual** " suscitan resonancias y connotaciones muy distintas. La terminología utilizada en España muestra, así, su propio talón de Aquiles. Por sus connotaciones, "**formación**" y **training**" no son equivalentes.

Los fondos de la Unión Europea ¿se destinan a promover la **formación** o el **training** de las personas en paro? A los jugadores de un equipo de fútbol ¿se les forma o se les entrena para ganar? Las personas que están en paro ¿han de recibir formación o entrenamiento para convencer y conseguir un puesto de trabajo? Las empresas ¿contratan a personas formadas o a personas entrenadas para ser eficientes? La utilización de uno de los dos términos cambia el sentido final de la frase. Las diferencias de matiz están presentes en el habla, pero no brillan por su ausencia en las denominaciones formales que se utilizan en España al enunciar programas y resultados esperados.

Sería iluso intentar cambiar las palabras a estas alturas. Son muchos los libros, informes, artículos y normas legales que versan sobre **formación del personal**. Pero sí puede ser conveniente introducir determinadas matizaciones. Estas permiten clarificar las reglas de juego que maneja la persona experta y que desconoce la profana.

4.1. Análisis del habla

En la tabla 9 se recoge una lista de palabras que, en determinados contextos, pueden sustituir al vocablo **formación**. Es un inventario del repertorio lingüístico que permite identificar los matices que están presentes al hablar de la **formación** en español (Espasa Calpe, 1991; Vox, 1995)**.**

La columna de la izquierda agrupa, alfabéticamente, términos afines que comparten un mismo significado: formación tiene que ver con dar forma a través de la

[80] En determinados contextos , expresiones como "**formación de la personalidad**" se ha utilizado para referirse al proceso de desarrollo y maduración de la personalidad (Polaino Lorente, 1976) o de perfeccionamiento cognoscitivo, volitivo y ético (Millán Puelles, 1983).

docencia, el estudio, la cultura. La columna de la derecha agrupa, alfabéticamente, términos que ponen de relieve una gama de acepciones muy abierta: formación tiene que ver con el hecho de poner en orden, configurar ordenando u organizando. El antónimo de formación es disolución; es decir, lo contrario de formar tiene que ver con deshacer, desunir, disolver; en las antípodas de lo reseñado en la columna derecha. Rara vez se utiliza formación como el antónimo de ignorancia, incultura, oscurantismo, torpeza; es decir, lo reseñado en la columna izquierda.

Tabla 9: Sinónimos que se asocian en español con la idea de formación	
Adiestramiento Adoctrinamiento Aleccionamiento Aprendizaje Capacitación Catequesis Desarrollo Educación Enseñanza Entrenamiento Especialización Estudio Evangelización Instrucción Maneras Modales Pedagogía Preparación Refinamiento	Alineación Acompañamiento Configuración Comitiva Composición Constitución Creación Desfile Disposición Establecimiento Estructura Institución Fila Hilera Orden Procesión Séquito Reata Textura
	Antónimo: Disolución

Formación, en español, es un caso de polisemia. Una sola palabra tiene dos o más significados. Una primera acepción respalda la idea de dar forma, preparar, enseñar; la segunda la idea de algo que ya está formado, constituido, organizado. Cada una de las dos variantes comparte un nexo común de coincidencia. En función del contexto se capta cuál de los dos significados se está utilizando. A lo largo de esta memoria, se retiene sólo uno de tales significados: *la función de formación tiene que ver con docencia, estudio, aprendizaje*. Se deja de lado el segundo significado ya que admite un amplio conjunto de acepciones colaterales.

Por contra, en inglés, el término **training** parece ser un buen ejemplo de monosemia. En la tabla 10 se recoge una lista de los vocablos que se suelen utilizar como afines a **training** (Laird, 1985). Nuevamente, la columna de la izquierda agrupa, alfabéticamente, términos afines que comparten una misma acepción: **training** tiene que ver con docencia y estudio. La columna de la derecha agrupa, alfabéticamente,

términos que ponen de relieve una segunda acepción muy concreta: **training** tiene que ver con los aspectos esenciales sobre los que se cimenta el saber. Ambas acepciones son bastante afines, compartiendo un único significado.

Tabla 10: Sinónimos en inglés de training	
Coaching (Tutorización) Discipline (Disciplina) Drill (Ejercitamiento) Exercise (Ejercicio) Indoctrination (Adoctrinamiento) Instruction (Instrucción) Practice (Practica) Preparation (Preparación) Schooling (Escolarización)	Basic Principles (Principios Básicos) Foundation (Fundamentos) Groundwork (Fundamentos) Preliminaries (Preliminares)

Torrents dels Prats (1989), intérprete cualificado ante las Naciones Unidas, incluye, en este orden, las siguientes acepciones que conviene tener en cuenta a la hora de efectuar una adecuada traducción del término **training**: Aprendizaje, Adiestramiento, Entrenamiento, Ejercicio, Ensayo, Instrucción, Enseñanza, Educación, Cultura, Estudios, Prácticas, Formación, Formación Profesional, Capacitación, Preparación. Destaca que "la acción de aprender algún arte u oficio" es el sentido específico que corresponde a **training** (pag. 624). La acepción "formación" la asume como válida a la hora de traducir al inglés expresiones como "centros de formación". La expresión "formación profesional" puede sólo traducirse al inglés como "vocational training". Se trata en ambos casos de una equiparación institucional, no de una traducción literal.

(1) Respecto al adjetivo **trained** señala las siguientes acepciones:

(2) Adiestrado, amaestrado, enseñado;

(3) Que ha estudiado, educado, preparado;

(4) Diplomado, licenciado, titulado;

(5) Competente, que sabe su oficio.

En español, el adjetivo **formado/a** asume las acepciones (2), (3) y (4) pero no así la (1). En inglés **trained** suele aplicarse también a animales; en español **formado/a** nunca se aplica a animales.

Este análisis comparativo pone de relieve la equivocación que se comete cuando, en la jerga profesional, se equipara **formación** con **training**. **Formación** es un término mucho más genérico y ambiguo que **training**. **Formación** tiene mucho en común con la idea de educación, mientras que **training** está mucho más centrado en la idea de aprendizaje supervisado. Ello entraña diferencias muy importantes a la hora de

diseñar programas y planes de acción.

4.2. Análisis etimológico

El análisis etimológico brinda también una ayuda. La palabra "**formación**" se deriva del verbo latino "**formare**" que significaba "**dar forma**", "**configurar**". Expresiones latinas como "*puerum formare*" (educar a un niño), "*animos formare*" (modelar el espíritu), "*studia alicuius formare*" (organizar los estudios de alguien), "*personam novam formare* (crear un personaje nuevo), "*consuetudinem formare*" (introducir una costumbre) están en el origen de la idea de "**formatio**", es decir, **acción de dar forma** (Bolelli, 1989; Corominas, 1987) pero también, **acción de poner en orden** (Segura Munguía, 1985). "Formation" en francés e inglés y "Formazione" en italiano comparten la misma evolución y el mismo significado en la actualidad. Es una idea ambigua y aparente.

La palabra "**training**" tiene su origen en el mundo de la equitación y en el de la actividad ecuestre. En el origen están dos verbos, "**trahere**"(latín clásico), "**traginare**" (latín vulgar) que significaban "**atraer, tirar hacia sí, arrastrar** ". Se utilizaban, por ejemplo, para indicar la destreza que había que alcanzar en el manejo de las riendas para controlar los movimientos de los caballos que tiraban de un carro. Surge así, en el siglo XII, el verbo francés "**traîner**" que da lugar a "**to train**" en inglés y a "**entrenar**" en español (Dauzat, Dubois y Mitterand, 1989; Onions, Friedrichsen y Burchfield, 1985). Entrenar venía a significar "aprender a tirar de las cosas para conseguir que vayan como tienen que ir". Es una idea mucho más concreta y contundente.

Del análisis etimológico se desprenden dos constataciones:

- El punto de mira en la acción de dar forma apunta a la consecución y mantenimiento de una determina apariencia. Formar consiste en conseguir que alguien se parezca a un determinado modelo. La persona formada es un profesional convencional: cumple.

- El punto de mira en el entrenamiento está en conseguir que las cosas o las personas funcionen como tienen que funcionar. La persona entrenada es una profesional eficiente: convence. Las cotas de exigencia implicadas son muy distintas.

Una vez más, el término utilizado, formación o entrenamiento, entraña una concepción de base que no es baladí. Ello conlleva planteamientos muy distintos a la hora de fijar objetivos y a la hora de evaluar resultados cuando se pone en marcha un programa de formación o un programa de entrenamiento en el contexto laboral y organizacional.

4.3. Análisis de las terminologías bibliográficas afines

En español son varias las opciones terminológicas que se han utilizado durante el siglo XIX y XX, tanto en España como en Latinoamerica, a la hora de nombrar este ámbito. Pasaremos revista, en orden alfabético, a aquellas que están más consolidadas. Para estimar el grado de consolidación se ha utilizado la base de datos del ISBN, actualización correspondiente al año 1998, disponible en la Secretaría de Estado de Cultura, en el Ministerio de Educación y Ciencia (http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html). En esta base de datos están recopilados todos los libros publicados en España desde 1973, fecha en que se puso en marcha la numeración internacional normalizada para los libros (ISBN). Es el sistema de registro de los libros usado en las principales bibliotecas del mundo.

Adiestramiento:

Se han publicado en España 53 libros que incluyen en su título la expresión "Adiestramiento", de ellos cincuenta relacionados con la crianza de animales. José Mallart (1897-1989) hablaba en sus libros de Adiestramiento de Personal (Mallart, 1981). Esta era la denominación usada en las empresas españolas, hasta la guerra civil española, al aludir a programas pensados para contar con personal diestro, para enseñar a ser hábiles en la realización de los cometidos encomendados. El punto de mira está en la mejora de la actuación personal a través de la familiarización con la metodología de trabajo y del seguimiento de logros o estancamientos del personal. La denominación "Adiestramiento de Personal" sigue en vigor en aquellas empresas españolas que son filiales de empresas italianas o siguen los marcos de referencia de autores italianos en este ámbito (Canonici, 1979). También sigue utilizándose, por ejemplo, en empresas de ingeniería del sector eléctrico al referirse a tales programas y departamentos. Parece ser que ello es una secuela de la abundancia de militares que fueron transferidos al sector eléctrico y nuclear en las décadas de 1920 (General Primo de Rivera), de 1940 a 1960 (Malherbe, 1986; Tuñón de Lara y Viñas, 1986). El gran inconveniente para el uso generalizado de este término radica, para unos, en su asociación con el servicio militar obligatorio, ("ejercicios de adiestramiento militar") y, para otros, en la existencia de programas de adiestramiento de animales. Ello ha dado pie a un cierto solapamiento y a un cierto rechazo ante la gama de connotaciones emocionales implicadas. Una denominación afín que también se ha utilizado ha sido "Adiestramiento industrial" (Alameri Mushein, 1990). La traducción española del libro de texto clásico de McGehee y Thayer, (1976) combinó en el título la palabra "adiestramiento" con "formación", aclarando ambas, al alimón, la idea de "training".

Aprendizaje de adultos:

Se han publicado en España 749 libros que se ocupan del tema del aprendizaje en sus acepciones más genéricas. Sólo dos de ellos se ocupan del aprendizaje de adultos (Brockett y Hiemstra, 1993; Pérez Paredes, 1996) y uno sobre el aprendizaje organizacional (Aubrey y Cohen, 1997). Ello pone de relieve que la línea iniciada por

Thorndike (1928) que ha estado en vigor durante décadas en USA y Canadá, por ejemplo, no ha cuajado en España con tal denominación. Tales enfoques destacan que los adultos aprenden de modo muy distinto a como aprenden los niños. Por ejemplo, se deciden a aprender si pueden conseguir algo que atraiga su atención e interés sirviéndose de la formación. Aprenden prestando atención a su aplicación y viabilidad en el mundo real y conectando lo aprendido con sus experiencias previas, con las cuales se identifican. Sus propias decisiones juegan un gran papel en su implicación en los programas de aprendizaje. Con la edad se acentúan las diferencias individuales y el papel que desempeñan en la consecución del aprendizaje (Knowles, 1984; Merriam y Caffarella, 1999). En revisiones recientes de los fundamentos psicológicos del aprendizaje (Puente Ferreras, 1998), no se diferencia entre aprendizaje de adultos e infantil. A partir de 1989, en el Reino Unido la revista "Adult Education" pasó a llamarse "Adult Learning". Ello pone de relieve que este término cuenta con un mayor respaldo en los entornos anglófonos que en los hispanos.

Capacitación:

Se han publicado en España 43 libros que incluyen en su título la expresión "Capacitación". Todos ellos aluden a programas que facilitan el proceso de adecuación del personal a través del aprendizaje para la realización de los cometidos propios de un puesto o de una categoría profesional determinada, como médico, transportista, agente de viajes, agricultores, personal de seguridad, bancarios, policías, guardas etc. La capacitación suele ser de índole personal (Alcalde Caloo, Álvarez Fernández y García Rodríguez, 1993), centrándose en el manejo y dominio de las nuevas tecnologías que son relevantes en el puesto de trabajo (Bautista, 1994). En Latinoamerica, éste es el término que se utiliza de modo preferente al aludir a los programas de formación de personal. Son dos los libros en los que el se ha optado por la expresión "programas de capacitación" al traducir expresiones como "**training program**" y "**training audit**" (Applegarth, 1992; Dowling, 1985), respectivamente.

Desarrollo:

Son 2.367 los libros publicados en España que incluyen en el título la expresión "desarrollo". A todas luces se trata de un término muy genérico. De ellos veintisiete tienen que ver con desarrollo profesional, diecisiete con desarrollo personal, tres con desarrollo individual y uno con desarrollo de carreras. En este contexto, los programas de desarrollo resaltan el perfeccionamiento individual, el cambio de estatus en las instituciones, la valoración individual creciente o decreciente del personal. Entra en juego el crecimiento intelectual en las empresas, prestando atención al rendimiento cognitivo aquilatado cuantitativamente y a los procesos cognitivos implicados en el análisis y solución de problemas (Álvarez Jiménez, 1996). Se estudia, asimismo, el grado de viabilidad de las trayectorias profesionales (Pérez Ferra y Torres González, 1996), los modelos implícitos o explícitos de carreras vigentes (Neira Fontela, 1984), el proceso de preparación y acomodación a los cambios vitales (Almenar, 1989), teniendo en cuenta los valores personales y organizacionales, la existencia o ausencia

de una orientación profesional en pos del empleo (Castillo Clavero, 1998), de unos programas de formación profesional convincentes y solventes (Rodríguez Herrero, 1986). Existe ya una amplia gama de modalidades terapéuticas que facilitan el desarrollo personal cuando hay que sortear barreras internas o externas que se interponen (Vázquez Alonso, 1996), ya que los fracasos entrañan consecuencias negativas en la salud del personal que no logra abrirse paso. Muchos de tales programas son distintas modalidades de educación para la salud (Polaino Lorente, 1987). Trabajos recientes han analizado los vínculos existentes entre calidad docente e investigadora y el desarrollo profesional del profesorado universitario (Rumbo Arcas, 1999). El desarrollo individual y el desarrollo de los equipos de trabajo parecen estar entreverados de modo harto sutil, según pone de relieve la circunstancia siguiente: el mismo texto que en inglés plantea distintos enfoques para optimizar la gestión de equipos, en español los traductores lo convierten, con desparpajo, en un manual de desarrollo personal (Margerison y McCann, 1991). Hablando en plata, los consultores rizan el rizo hasta cambiar su apariencia.

Educación de adultos:

7.373 libros se han publicado en España que versan sobre alguna de las múltiples facetas de la educación. De ellos, ciento diecinueve están dedicados a la educación de adultos, cuatro a la educación profesional y dos a la educación laboral. En español, la actividad educativa es un proceso a través del cual se encamina, dirige, orienta, enseña, perfecciona a unas personas determinadas realizando determinados ejercicios en pos de la consecución de unos objetivos dados. Intervienen, al menos, dos agentes, el educador y el educando que mantienen una relaciones institucionalizadas (educación reglada) o unas relaciones espontáneas (educación difusa) y que generan cambios esperados (propositivos) o inesperados (no propositivos) en la dirección deseada (Catalán Catalán y Gallach Vela, 1996). En las Facultades de Ciencias de la Educación suele afirmarse que la educación de adultos es una denominación genérica dentro de la cual se subsume la formación de personal (Beltrán Llavador y Moragues Benavent, 1998). A través de programas de educación permanente se pretenden conseguir resultados flexibles y abiertos que se prolonguen a lo largo de la vida adulta del personal (Martínez de Morentín, 1993). Convencionalmente, en España, los programas de educación de adultos se han centrado en programas de alfabetización dentro y fuera del lugar de trabajo. En las últimas décadas han cogido especial realce, en programas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años y en la socialización del conocimiento a través de una reconversión institucional, las llamadas universidades populares (Ferrández Arenaz y Puente Martínez, 1991; García Carrasco, 1997). Educación de adultos es un término respaldado por la UNESCO. Designa a un amplio conjunto de programas que tienen como vehículo un boletín con esta denominación. Existen varias revistas con la denominación de Adult Education en USA y en el Reino Unido, figurando en la denominación de numerosos institutos en ambos países así como en Alemania, Australia, Chile, Dinamarca, Finlandia, Francia, Holanda, Hong Kong, Irlanda, Israel, Nigeria, Zambia. Se trata, pues, de un término con notable implantación en todo el mundo. Cubre una esfera mucho más amplia y generalista, de suerte que el aprendizaje vinculado al puesto de trabajo o a la profesión es solo una

faceta.

Enseñanza

Existen 2.303 libros publicados en España que portan la palabra enseñanza en el título. De ellos sólo uno tiene que ver con la enseñanza de adultos, ocupándose de los programas de alfabetización que se realizaron de 1900 a 1931(Martín Zúñiga, 1993). No hay ninguno libro publicado que verse sobre programas de enseñanza ocupacional, laboral, de trabajadores, del personal. Ello pone de relieve que este término es relevante en los contextos educativos infantiles, pero no en el entorno de la formación del personal ni en el de la educación de adultos. Sobre la enseñanza profesional se han publicado cuatro libros, tres sobre aspectos legislativos y uno históricos. Hay uno que se ocupa de la transición de la escuela a la empresa, considerando a ésta como una extensión de la formación reglada (Escribano Montoya, 1991). Ello permite constatar la escasa atención que los pedagogos prestan al mundo empresarial en la concepción de la enseñanza. La relectura de los 2303 títulos pone de relieve que la enseñanza esta relacionada con una amplia variedad de ámbitos del quehacer humano, pero con el mundo laboral y empresarial, muy poco.

Entrenamiento:

Existen 223 libros publicados en España que portan la palabra entrenamiento en el título. Este término está muy circunscrito a los entornos deportivos en España, subrayando altas cotas de exigencia en la consecución de los resultados esperados (Buceta, 1998). Alude a la realización de una determinada gama de ejercicios en la práctica de un deporte concreto con miras competitivas y de superación (De Diego y Sagredo, 1992). Por extensión se usa para referirse a la gama de ejercicios que llevan a cabo determinados profesionales para prepararse o mantenerse en forma en el desempeño de su profesión (Amat, 1995). Algunos de tales ejercicios son de índole estrictamente psicológica, como pueden ser los programas de entrenamiento autógeno (Häring, 1980), de relajación progresiva (Bernstein, 1996), de entrenamiento mental (Eberspächer, 1995), de autocontrol (Calleja González, 1994) o de estrategias metacognitivas (Alonso Tapia, 1994). En todos estos textos, la traducción al español, cuando tiene lugar, es meticulosa; training es traducido como entrenamiento. Lo tienen muy claro los psicólogos cognitivos y conductistas que están respaldando tales versiones o aproximaciones. Por contra, en el área de los recursos humanos, la gran mayoría de las traducciones evita el término entrenamiento, salvo en la traducción del libro de Bass y Vaughan (1976) que tuvo lugar en Mexico. La cuestión no es baladí. Con los programas de entrenamiento se busca el perfeccionamiento para la consecución del éxito. Si no hay éxito, el programa de entrenamiento ha sido un fracaso y el puesto de trabajo del entrenador queda en la cuerda floja. Estas connotaciones han generado, quizá, que, en las traducciones, se evite la asociación training-entrenamiento en el mundo laboral y productivo, de suerte que quienes se dedican a la formación de personal en España hayan evitado con ahínco presentarse a sí mismo/as como entrenadores o denominar programas de entrenamiento al conjunto de acciones que

ponen en marcha con su intervención profesional. Quizá sea un modo de curarse en salud.

Formación:

Existen 2,296 libros publicados en España en cuyo título figura la palabra formación. De ellos cuatrocientos ocho tienen que ver con formación profesional, ochenta y tres con formación ocupacional, quince con formación de personal y doce con formación continua. La gran mayoría de los textos de formación profesional son manuales de preparación para el desempeño en determinados puestos o categorías profesionales, con un notable solapamiento con los textos de formación ocupacional. La formación profesional presta atención a la inserción de jóvenes trabajadores cualificados (Acosta, 1998), mientras que la formación ocupacional se centra en el reciclaje de trabajadores ya empleados o de trabajadores parados pero con experiencia laboral previa mediante un sistema de certificaciones (INEM, 1994). Los libros que versan sobre formación de personal tienen como punto de mira los programas que promueven los departamentos de formación o las consultoras en empresas públicas o privadas, abordando cuestiones tanto teóricas como prácticas (Benielli, 1965; Buckley y Caple, 1991). La mayoría suelen glosar técnicas y procedimientos de trabajo (Rae, 1993; Ricart Torrens, 1971), conectar la formación con los sistemas de reclutamiento y selección (Alcaide Castro, Flórez Saborido y González Rendón, 1996; Olea, 1976), establecer nexos entre sistemas de valoración y remuneración del personal (Randell, 1988). La formación continua pretende garantizar la actualización y reciclaje de plantillas, por lo que está relacionada con la formación ocupacional y la formación de personal (Duran López, Alcaide Castro y González Rendón, 1994; Goguelin, 1973). Se la considera a menudo una modalidad de la educación permanente de los trabajadores (Debesse y Mialaret, 1986). Recurre a un amplio conjunto de tecnologías didácticas (Lapeña Lapeña, González Sánchez, 1994) y se somete a sistemas de evaluación para aquilatar su impacto en el desempeño laboral (Navarro Domenichelli y Boix Cuenca, 1998). Todo ello ha sido posible gracias al apoyo institucional de España y de la Unión Europea a través del fondo social europeo (programa FORCE). Ello ha incrementado los volúmenes de inversión publica y privada en el sector de la formación (Sarriés Sanz, 1996) a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) durante la década de 1990.

Instrucción:

Se han publicado 217 libros en España que incorporan la palabra instrucción en el título. Dos de ellos tienen que ver con programas de instrucción pública, nueve estableciendo un marco de referencia estrictamente psicológico dirigido a los docentes a la hora de poner en marcha de programas de instrucción (Beltrán Llera y Genovard Roselló, 1996). El uso de este término fue muy generalizado a lo largo del siglo XIX hasta la guerra civil española (Ceprián Nieto, 1991) por ser la piedra de toque de la Institución Libre de Enseñanza y del Regeneracionismo. Por ejemplo, Concepción Arenal (1820-1893) escribió dos libros titulados "La instrucción del pueblo", "La

instrucción del obrero". En esa época, se utilizaba la denominación "Ministerio de Instrucción Pública". Al hablar de programas de instrucción se aludía a la adquisición y a la transmisión de conocimientos y de reglas precisas para desenvolverse de modo solvente en los cometidos de la vida diaria o de la vida laboral, respectivamente (Casas Fernández, 1954). Se apostaba por el racionalismo armónico como marco estratégico de transformación interna de la población española analfabeta y como instrumento de modernización de España en la esfera económica y cultural. Durante el siglo XX se han dejado de lado tales planteamientos. Se conjugan unos objetivos determinados, unas materias y temática dada, y una manera de entender el papel y los logros del alumnado en su propia transformación. La didáctica ha pasado a denominarse diseño instruccional, las técnicas didácticas se presentan como tecnología instruccional, las estrategias didácticas como objetivos instruccionales formulados en términos conductistas. En realidad hay un juego de palabras: en griego "διδακτικη" significaba "el arte de enseñar" y en la actualidad los distintos modelos y teorías de la instrucción son variantes de una cada vez más sofisticada tecnología de la enseñanza (Kemp, 1972), sustentada y depurada a partir de los principios y hallazgos de la psicología evolutiva, de la psicología del aprendizaje y de la psicología de la educación (Rivas Martínez, 1993). También aquí se puede observar un peculiar trueque terminológico en el proceso de traducción del inglés al español. En el título en inglés del libro de Mager y Beach (1973) el énfasis estaba en "**vocational instruction**" mientras que en español se habla de "**formación profesional**". Esta confusión terminológica quedó expresada de modo nítido en el libro de Martínez Valverde (1974) quien contempló todas las opciones posibles y forzó que la instrucción hiciera mutis en el escenario.

Pedagogía de adultos:

En España se han publicado 558 libros que incluyen la palabra "pedagogía" en el título. Ahora bien, sólo dos de ellos se ocupan de la pedagogía en el mundo de los adultos (OEI, 1986). En realidad, existe otro término, Andragogía, que puso en circulación en 1833 en Alemania un maestro, Alexander Knapp, sustituyendo el término griego de παιδος (niños) por el de ανηρ,ανδρος (persona adulta). Este término se ha utilizado y se ha abierto paso, paulatinamente, en USA, Holanda, Inglaterra, Yugoslavia como expresión alternativa a pedagogía de adultos. En español existen tres libros que versan sobre el tema de la andragogía, el más antiguo publicado en Caracas (Adams, 1970), el segundo, en Buenos Aires (Ludojoski, 1986) y el más reciente en la República Dominicana (Adams, Diaz y Díaz, 1997). En España la expresión "andragogía" no ha cuajado ya que conceptualmente la pedagogía pretende cubrir todo el decurso humano (Casanova, 1985; García Hoz, 1963).

Perfeccionamiento

Se han publicado en España 105 libros que incluyen la palabra perfeccionamiento en el título. Otros 85 utilizan la palabra perfección. Prácticamente todos estos libros abordan cuestiones muy especificas en el área de la formación de personal o a logros, en el medio laboral y productivo, achacables a cotas elevadas de

eficiencia del personal debidamente formado. Permite, por ejemplo, la distinción entre manuales de iniciación y manuales de perfección, marcando como audiencia potencial dos colectivos muy diferenciados. En realidad perfeccionamiento tiene que ver con pericia profesional a través de la formación y utilización de lo aprendido en el lugar de trabajo (Fernández Pérez, 1995; Martínez Mut, 1983). A través de los títulos se alude a cotas de conocimiento y desempeño irreprochables en una amplia variedad de contextos y categorías profesionales. Viene a ser el antídoto a la chapuza.

El repaso de las denominaciones utilizadas en los libros publicados en español pone de relieve lo siguiente:

- Prevalece la heterogeneidad a la hora de designar en español, a través de los títulos de los libros, las señas de identidad de este ámbito del conocimiento y del ejercicio profesional;

- Prevalece la heterogeneidad a la hora de traducir al español los títulos de libros publicados en inglés, de suerte que prevalecen las versiones libres y los términos no se utilizan de modo unívoco;

- El conjunto de libros publicados en español en temas que tienen que ver con este ámbito es muy amplio; parece haberse incrementado por los subsidios obtenidos a través del fondo social europeo, programas objetivo dos y cuatro, a los que empleadores y empleados españoles han accedido vía INEM y FORCEM.

Por todo ello conviene estructurar un marco de referencia conceptual y operativo que permita organizar estratégica y didácticamente los contenidos de esta disciplina.

4.4. Análisis desde un marco de referencia funcional

La primera cuestión que conviene dilucidar es el peso que conviene dar a la díada "Enseñanza" versus "Aprendizaje". Son términos que suelen ir asociados, como pone de relieve el hecho de que sean 58 los libros publicados en España en cuyo título ambas palabras van enlazadas. Es éste, sin embargo, un viejo dilema.

4.4.1.Formar es enseñar

Una vez mas conviene entrar por el análisis del habla, antes de adentrarnos en detalles técnicos. En español, el verbo enseñar admite tres variantes, "enseñar a… ", "enseñar algo", "algo me enseña que".

- La primera variante alude al hecho de comunicar un conjunto de conocimientos para que el interlocutor aprenda ("*le enseñé a contar hasta*

diez"), de lanzar una invitación a aprender algo a partir de una experiencia dada ("*Este accidente te enseñará a ser más prudente al volante*"), de prestar especial atención a una o varias personas ("*le voy a enseñar a este cómo…*"). Es decir, un criterio que resalta los aspectos cognitivos en el proceso de transmisión de información y en su uso. A través de la enseñanza se transfieren esquemas que organizan o estructuran la información con el propósito de conseguir que la persona comprenda, asimile, desarrolle o aplique. Es una aproximación eminentemente intelectual (Fenstermacher, 1989; Stern, 1963).

- La segunda modalidad alude a la idea de exhibirse o mostrar algo ("*te enseñaré el camino*", "*enseña lo que traes ahí*", "*lo estás enseñando todo*",). Es decir, un criterio que resalta los contenidos que forman parte del trasiego de información y que destaca cómo quien enseña queda prendido e identificado en aquello que transmite. Se satisface así una curiosidad, una demanda por parte de quien pide o exige que le muestren aquello que, hasta ahora, estaba oculto a su conocimiento. También entraña una idea de obligación, dando a entender que quien está al tanto de saberes desconocidos ha de compartirlos (Buckman, 1986; Porter y Brophy, 1988).

- La tercera variante también recalca que se aprende a través de experiencias que dejan huella ("*la muerte de Pepe me ha enseñado que en la vida hay que …*" "*Esto te enseñará a ...*"). Es decir, un criterio que resalta los aspectos vivenciales que se dan en todo proceso de enseñanza. Destaca que a lo largo de una vida, unos acontecimientos la persona puede sacar conclusiones. Es decir, unas enseñanzas no regladas, una buena enseñanza (Passmore, 1987).

Cuando se afirma que formar es enseñar, estas tres acepciones a la hora de hablar de la enseñanza están presentes en el uso actual y en el análisis etimológico[81]. Subyace con ellas una relación funcional de índole triádica: existen unos contenidos a los que se denomina enseñanza, existe una (o varias) persona que enseña, existe una (o varias) persona a quien se enseña.

De estas tres variantes, en este apartado se aborda fundamentalmente la primera acepción, que destaca los aspectos cognitivos que subyacen en la enseñanza. Se conecta, por ello, con los modelos estrictamente instruccionales (Reigeluth, 1987)

Al analizar manuales de formación que funcionan, que se utilizan, que se editan sucesivas veces, sale a relucir una lógica interna que se pone a buen recaudo. Se han diseñado teniendo en cuenta una serie de metas, dando una serie de pasos, adoptando una serie de decisiones para optimizar la enseñanza que se quiere impartir. Se han

---

[81] La palabra "enseñar" tiene su raíz sánscrita en "**sek**" (seguir) y en el verbo latino "**insignare**" que significaba "marcar", "señalar", "destacar", "designar". A su vez derivaba de "**insignis**", quien porta la insignia, quien es insigne, quien destaca (Roberts y Pastor, 1997)[81]. Tenía que ver con la costumbre de marcar con una banderola u estandarte el lugar en que se impartía clase, con el hecho de destacarse ante los demás al tomar la palabra, con el hecho de considerar al docente una persona destacada cuyo dictamen contaba. Enseñar requería status; era un privilegio. Enseñaba quien era designado.

logrado identificar, así, modelos que permiten sistematizar tecnológicamente la organización de la enseñanza, la comunicación entre el docente y el alumnado, la construcción del conocimiento en el aula (MEC, 1993). Este tipo de enfoques utiliza una terminología muy específica: "tecnología de la instrucción","diseña instruccional", "tecnología educativa". El punto de mira está en incrementar la pericia de los docentes y la calidad de los materiales didácticos que se utilizan dentro y fuera del aula (Araújo y Chadwick, 1993)[82].

La clave está en determinar qué es lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar, de qué manera poner a prueba si lo diseñado funciona al impartirlo, cuándo revisar los contenidos y las estrategias didácticas utilizadas para mejorarlas, en qué medida la enseñanza está consiguiendo los objetivos perseguidos. Se sitúa en un primer plano la formación entendida como un proceso de transmisión a través de la enseñanza. Es decir, al formar se comunica una información, se invita a aprender a partir de una experiencia, se muestra algo que no debe pasarse por alto (Biehler y Snowman, 1986).

Formar enseñando al personal tiene importantes ventajas. Se enseña transmitiendo unos contenidos concertados y estructurados y se procura evitar el error o las equivocaciones. Se da por sentado que el contenido interesa por sí mismo. Se asimila si el contenido ha sido trasmitido e ilustrado con claridad sacando partido de unos procedimientos idóneos. La transmisión ha funcionado si los asistentes han captado o dominado lo esencial, lo importante o si saben hacer aquello que se ha mostrado utilizando ejemplos representativos. Se tiene la garantía de que todo lo que debía presentarse ha sido expuesto a los asistentes, sin que éstos pierdan el tiempo buscándose la vida indagando, dando vueltas a los temas, proponiendo otras opciones viables pero que no vienen al caso. Se ahorra, pues, tiempo, ya que los contenido están elaborados y ordenados siguiendo un plan. Asimismo los asistentes saben a qué atenerse, qué deben memorizar o qué es lo cuenta para demostrar la propia valía (Aebli, 1995).

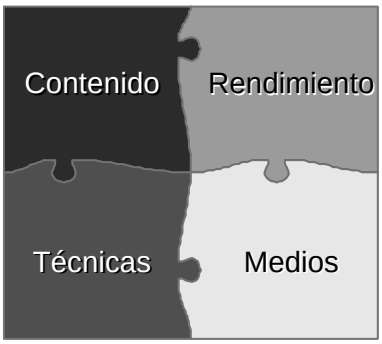
El formador pasa a ser un tecnólogo educativo que organiza su enseñanza ideando situaciones en las cuales incorpora e integra determinados ingredientes, contenidos, rendimiento, técnicas y medios, reseñados en la figura 13. Este es un marco de referencia que se utiliza en Psicología del Personal para optimizar el diseño, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza impartida (Clark, 1989).

---

[82] Existe, en la actualidad, la "Association for Educational Communication and Technlogy" (AECT) que auspicia una revista internacional, denominada "Educational Technology Research and Development", donde se publican las investigaciones y desarrollos que tienen lugar desde esta óptica de una actividad formativa centrada en la enseñanza. Esta revista es el resultado de haberse fusionado dos revistas que discurrían previamente por cauces independientes, el "Journal of Instructional Development" y "Educational Technology".

Figura 13

Ingredientes de la enseñanza



En los contenidos entran aquellos conceptos, procedimientos, procesos, principios y hechos que son relevantes en el puesto de trabajo y que el docente aborda en su exposición (Merrill, 1987). Cuando hablamos de conceptos aludimos a ciertas ideas clave. Los procedimientos tienen que ver con el modo de operar: son, pues, de carácter prescriptivo. Los procesos son descripciones que permiten explicar las relaciones causa-efecto. Los principios suelen ser normas o eslóganes que deben interpretarse y aplicarse contextualizándolos. Los hechos son informaciones muy concretas de carácter unívoco que deben manejarse al actuar acertadamente. Se subraya que los contenidos han de ser los previstos, para salir al paso de la improvisación o de la inspiración. Normalmente los contenidos vienen de la mano del análisis de necesidades y de las metas que se persiguen al poner en marcha los programas de formación. La clave está en tener claro qué es lo que el alumnado ha de hacer con estos contenidos. Cuando no se tiene claro qué ha de saber hacer el alumnado al manejar tales contenidos, los contenidos se convierten en mera erudición, y la enseñanza puede ser catalogada como erudita y el docente como erudito.

En el rendimiento esperado entra el grado de exigencia respecto a qué es lo que se espera que el alumnado sepa hacer al concluir la formación y al incorporarse al puesto de trabajo. El rendimiento esperado se concreta formulando objetivos didácticos viables y verificables cuyo grado de consecución se pone a prueba a través del análisis de resultados, del análisis del desempeño en un puesto de trabajo. Las cotas de rendimiento exigibles se acotan, también, durante el análisis de necesidades y de metas que se persiguen al poner en marcha los programas de formación (Wilms y Hardcastle, 1996). "¡*Con aprobar basta*!" o "¡*error cero*!" son dos modos de expresar cotas de exigencia diferenciadas. Este suele ser un punto en litigio entre docentes y alumnado, entre docentes, alumnado y patrocinador (empleador), entre docentes, alumnado, patrocinador y clientes. Los clientes suelen perderse cuando las cotas de exigencia en el rendimiento esperado es bajo en el puesto de trabajo. Es un error centrar el rendimiento esperado en lo que ocurre en el aula durante el curso o a su conclusión. Entra de por medio la evaluación del personal y de su desempeño. Por ello suele distinguirse entre nivel de rendimiento, (es decir, la cota alcanzada en un momento dado ante unas pruebas determinadas), y capacidad de rendimiento, (es decir, qué es lo que la persona

está en condiciones de hacer en otras circunstancias o lo máximo que puede dar de sí). En la enseñanza se opta por fijar un nivel de desempeño idóneo, verificable operativamente de modo regular, que concreta el grado de exigencia habitual. Suele evitarse cuanto tiene que ver con la capacidad máxima de rendimiento toda vez que ello sale a relucir en situaciones excepcionales no homologables.

Las técnicas didácticas son las distintas estrategias a las que puede recurrir un docente para presentar los contenidos, para llevar la iniciativa y para estimular al alumnado (Stephens, 1996). Ello da pie a clasificar las técnicas docentes como explicativas, directivas o provocativas. En las *técnicas explicativas* el docente habla, comenta, aclara, hace demostraciones. La lección magistral con o sin participación de los asistentes es un buen ejemplo. Se persigue que el alumnado comprenda aquello que le ha sido comunicado. En *las técnicas directivas* el docente dirige de modo explícito o encubierto la actividad del alumnado, por ejemplo, asignando tareas, creando grupos de discusión sobre aspectos concretos, organizando juegos de roles, asignando papeles muy concretos. Se persigue realimentar al alumnado enseñándole a progresar en la dirección deseable a partir de una experiencia dada. En las *técnicas provocativas*, el docente moviliza al alumnado planteándole retos, juegos, descubrimientos, indagaciones, simulaciones de índole muy abierta y borrosa de suerte que una parte tome el guante y asuma el reto de superarse o de superar incluso al docente. Se persigue poner a prueba al alumnado para que avance descubriendo, exhibiéndose y pisando fuerte. Las investigaciones ponen de relieve que los docentes utilizan una gama muy pequeña de técnicas didácticas (Charlier, 1989). Prevalece la rutina respecto a aquellas técnicas que conoce y con las que se siente a gusto, prestando muy escasa atención a la consideración y muy escaso tiempo a la familiarización con nuevas técnicas didácticas. Un ejemplo de ello está en el hecho siguiente: de los 4,407 libros publicados en español que versan sobre didáctica, solamente catorce tienen que ver expresamente con el manejo de técnicas didácticas en la enseñanza.

Los medios logísticos tienen que ver con los recursos humanos, técnicos y financieros, así como equipamientos e instalaciones que tienen que estar presentes para conseguir que las actividades se desarrollen de la forma prevista (Belisle y Jouannade, 1988; Lebrun, 1999). Son todos aquellos elementos que tienen que estar en su sitio a la hora prevista, funcionando del modo deseado. En las clases presenciales el profesor y el aula son un medio; las trasparencias, el retroproyector, las diapositivas, las cintas de video, el magnetoscopio, los manuales, los ordenadores, los disquettes, las redes telemáticas etc… son todos medios logísticos (Blandin, 1990). Los cobros y pagos, las previsiones y desviaciones presupuestarias, los servicios e instalaciones disponibles son todos ellos medios logísticos. El número de alumnos, el espacio disponible, los horarios, los factores ambientales son todos ellos medios logísticos. No suele estar muy claro quien se encarga de supervisarlos, pero un fallo que persista sin control se convierte en un torpedo en la línea de flotación de la tecnología formativa.

Estos cuatro ingredientes están presentes en buena parte de la amplia gama de modelos de diseño instruccional concebidos y depurados en entornos educativos y formativos (Briggs, Gustafson y Tillman, 1991). Al combinarse satisfactoriamente, estos cuatro ingredientes señalan que todo está a punto para que se imparta la enseñanza. Muchos de estos modelos pretenden identificar funciones y estrategias generalizables en la enseñanza. Suelen ser de gran ayuda para quienes, siendo expertos

en otras áreas del conocimiento o de la actividad profesional, tienen que diseñar e impartir cursos en un momento dado, sin contar con una capacitación específica en didáctica. Este tipo de modelos suelen ser muy útiles en entidades públicas o privadas de gran tamaño, donde el mismo curso se va a impartir en distintos lugares y épocas, donde el mismo curso lo van a impartir distintas personas con trayectorias y competencias divergentes. En España este tipo de modelos están funcionando en grandes empresas que mantienen relaciones contractuales estables con consultoras dedicadas a la formación de personal. Brillan por su ausencia los acuerdos estables entre las universidades y grandes empresas para diseñar programas de formación a medio o largo plazo.

En su desarrollo, estos sistemas que optimizan el papel de la enseñanza en los programas de formación tienen algunos inconvenientes que merece la pena destacar (Logan, 1979). Plantean una visión idealizada que se sustenta en una concepción jerarquizada del proceso de comunicación entre formadores y formandos. Suelen enunciar pormenorizadamente qué es lo que hay que hacer en el tipo de interacciones que tienen lugar durante la enseñanza, pero dejan mucho margen de autonomía a la hora de optar entre distintos modos de llevarlo a cabo. Recibir información no entraña dominar y aplicar la información. Los conocimientos pueden ser un estímulo para la acción si se integran con otros conocimientos y experiencias; al trasmitir enseñanzas se suele prestar muy escasa atención al proceso de integración en la vida diaria.

Estos modelos de diseño estructurado de la enseñanza han mantenido también una vinculación indirecta con la educación a distancia. Cuando una empresa tiene centros de trabajo situados en lugares geográficos distantes o en países de lengua y cultura diversas, conviene asegurar que los contenidos que se abordan en el aula se imparten de modo afín o equiparable, sea quien sea el docente, sea cual sea la lengua. Se aseguran así unos estándares en el proceso productivo y, por lo mismo, se aseguran unos estándares en la tecnología y en los contenidos didácticos. Esta homogeneidad en la enseñanza es crucial cuando lo que está en juego son procedimientos de trabajo que deben ejecutarse de la forma prescrita, con independencia de quién haya enseñado a hacerlo y de quién lleva a cabo la tarea[83].

4.4.2. Formar es aprender

Antes de adentrarnos en detalles técnicos, una vez más conviene entrar por el análisis del habla. En español, el verbo aprender admite variantes: "aprender a…", "aprender algo", "he aprendido que".

- La primera variante alude al hecho de adquirir una habilidad ("*ya he aprendido a conducir*" "*¿has aprendido a hablar?*") a través de determinadas actividades o experiencias que facilitan o dificultan las

[83] Si quien enseña es la persona que está ejecutando actualmente la labor en el puesto, suelen transmitirse pautas de acción no estándares que, a menudo, son peculiaridades de quien ocupa el puesto en un momento dado. Se transmiten vicios y aciertos muchos de ellos invisibles para la entidad.

interacciones con el ambiente. Tiene que ver, a menudo, con saber hacer, con hacer y tiene mucho nexos en común con las concepciones conductistas. El resultado del aprendizaje suele ser algo observable, que el personal puede manejar en entornos reales. Si se compara el estado previo y el actual se ha producido una modificación de habilidades constatable. Además los resultados de este aprendizaje son adquisiciones estables en la medida en que han sido adquiridas (Catania, 1992; Leplat, 1972).

- La segunda modalidad alude a memorizar algo que debe ser recordado ("*he aprendido lo que entra para el examen*", "*tu teléfono es fácil de aprender*"). Es decir, se memorizan determinados conocimientos. Media un modelo funcional de la mente que opera con la metáfora de una maquina que procesa, retiene y facilita información. Bajo esta concepción se subraya que el aprendizaje es un proceso cognitivo que acaece en el fuero interno, reteniendo hechos, conceptos, procedimientos, procesos, principios. El personal capta y retiene aquellos conocimientos que precisa sin necesidad de contextualizarlos en la realidad cotidiana. Aprende creando representaciones sobre su lugar de trabajo, sobre su organización a través del almacenamiento y la recuperación de la información que resulta relevante (Gardner, 1988; Navarro Guzmán, 1993; Puente Ferreras, 1998).

- La tercera alude a hallarle el sentido profundo a algo, su razón de ser ("*he aprendido que esta vida son tres días*", "*¿has aprendido que ésto da muy poco más de sí?*"). Es decir, el aprendizaje es el resultado de un proceso interno que requiere la involucración activa del personal implicado dándole un significado subjetivo a lo que acontece. Estamos en el área del constructivismo, donde la persona origina y da forma a sus conocimientos, que evolucionan y se ajustan a los cambios o exigencias que tengan lugar. Da pie a un modo de organizar y ordenar el mundo real a partir de las experiencias y de las vivencias protagonizadas por la persona que aprende (Barrón Ruiz, 1991; Coll, 1997).

Cuando se afirma que formar es conseguir que la persona aprenda, estas acepciones están presentes en el uso actual y en el análisis etimológico[84]. En español, aprender tiene que ver con una experiencia "¡ajá!", con una experiencia "¡eureka!", que expresa satisfacción por haber caído en la cuenta de algo, por tener la adecuada clarividencia en el momento oportuno. El aprendizaje se hace consciente al descubrir la clave interna que da sentido a lo captado. Es decir, conecta más bien con la concepción constructivista.

Desde el punto de vista técnico son seis los enfoques en el estudio del aprendizaje que se han asentado y sentando plaza entre los psicólogos que ponen en marcha programas de formación del personal: conductistas, cognitivos, sociales, constructivistas, vivenciales, organizacionales (Lovell, 1980; Tennant, 1988). Se pasan

[84] En español, la palabra "aprender" tiene su raíz sánscrita en "**ghend**" (coger, agarrar) y en el verbo latino "**aprehendere**" que significaba aprehender, captar, comprender (Roberts y Pastor, 1997). En inglés, "learn" etimológicamente tiene que ver tanto con "adquirir" como con "impartir" conocimientos.

revista, brevemente, estos seis modelos a continuación. Se reseñan e ilustran brevemente en la figura 14.

El aprendizaje conductual:

Cuatro son las aportaciones más relevantes de los enfoques conductistas que se han integrado en los programas de formación de personal. La primera aportación tiene que ver con el énfasis en que el aprendizaje se pone de manifiesto a través de conductas observables y de los cambios en la dirección deseadas de ciertas conductas laborales. La segunda tiene que ver con el importante papel del entorno de trabajo a la hora de dar forma o meter en vereda las conductas que no se adecuan, de suerte que el aprendizaje está mediatizado por las ciscunstancias y restricciones que rodean a la persona en el lugar de trabajo. La tercera tiene que ver con la influencia que tienen los principios de la contigüidad y del refuerzo que operan en el lugar de trabajo y en las relaciones interpersonales. La cuarta tiene que ver con las posibilidades que dan las estrategias de condicionamiento operante, de suerte que se refuerza lo que resulta pertinente y se presta muy escasa atención a lo que el personal tiene que dejar de hacer (Catania, 1992; Bayés, 1975).

El papel del docente consiste en diseñar un entorno formativo que fomente ciertas transformaciones comportamentales gratificándolas hasta conseguir que sean estables o que desactive otras pautas comportamentales no deseables descuidándolas. Opera, fundamentalmente, con objetivos conductuales que van ligados a las tareas que deben aprender a realizar los formandos (Davis, Alexander y Yelon, 1974). El personal asiste a los programas de formación para conseguir mejorar sus cotas de desempeño en tareas relativamente sencillas y acotadas donde el grado de implicación personal es bajo. Aprende ejecutando y repitiendo determinadas operaciones, acciones, gestos, comportamientos correctos. El error aislado se considera un indicador de fallo que puede ser subsanado volviendo a leer, repasando, ejecutando de nuevo. El error reiterado es un grave indicador de fracaso del programa. A menudo, los conocimientos se fragmentan presentándolos en pequeñas unidades. El grado de comprensión se comprueba entonces mediante pruebas de elección múltiple, por ejemplo. En ocasiones, ni tan siquiera se presenta la información que el estudiante debe aprender. Se le plantea al alumnado unas preguntas; se le aprueba si sus respuestas van en la dirección deseada y se le reprueba si van desencaminadas.

Lo que se promueve es el cambio premeditado de ciertas conductas y hábitos laborales. Se combinan pautas de condicionamiento clásico y operante. Se reconoce sin ambages el papel de variables intervinientes como la motivación, la atención, la percepción y la memoria en la consecución y estabilización de la respuesta condicionada que resulta pertinente en el puesto. Fue Edward C. Tolman (1886-1959) quien acuñó la expresión "mapas cognitivos" para referirse a las representaciones del ambiente que son utilizadas por un organismo. Estas claves de consumo interno las utiliza el personal para incrementar o decrementar aquellas pautas de desempeño

condicionadas que resultan adecuadas[85].

En resumidas cuentas, en lo que atañe a la formación del personal los enfoques conductuales conciben el proceso de aprendizaje centrándolo en los cambios en conductas laborales concretas. El aprendizaje funciona si lo utiliza de modo conveniente ante los estímulos que aparecen en el lugar de trabajo. Al poner en marcha programas de formación el propósito que se persigue es generar determinados cambios en la conducta laboral, encauzándola en la dirección que se considera correcta. El papel del formador consiste en articular un espacio idóneo que facilite la adquisición de aquellas conductas y pautas de desempeño que configuran un estándar. Ello se traduce en trabajar con objetivos comportamentales y en centrar los programas en la adquisición de aquellas habilidades que son convenientes para dominar los cometidos e incumbencias del puesto (Merriam y Caffarella, 1999).

El aprendizaje cognitivo.

Una segunda aproximación tiene que ver con la manera que tiene el personal de captar, comprender, revisar, generalizar y adelantarse a ciertas situaciones laborales. El personal piensa e interpreta sus sensaciones y procura hallarle un sentido a los hechos y acontecimientos que constata en su entorno laboral. Se vincula el aprendizaje individual con el flujo del pensamiento individual consciente. Es decir, se sirve del lenguaje, recuerda y resuelve problemas. Lo que se promueve es el cambio y perfeccionamiento intencionado de ciertas cogniciones laborales. El propósito perseguido es que la persona conozca, aprehenda, capte, memorice, recuerde aquellos conocimientos, habilidades o actitudes que se consideran solventes en el lugar de trabajo.

Bode (1929) fue el primero que puso de relieve que podía prestarse más atención a la globalidad que a la particularidad, a los patrones más que a los hitos en el estudio psicológico del proceso de aprendizaje. Señaló que el estudio del aprendizaje humano requiere sacar a relucir la función que desempeñan la percepción, la visión de conjunto, la perspicacia y la intuición, la búsqueda de un significado. La mente humana no opera como mero intercambiador de estímulos y respuestas, sino que el personal interpreta sus sensaciones, intenta hallar la razón de ser de cuantos acontecimientos e informes llegan a su consciencia. Se aprende también dándole vueltas a las experiencia y vicencias hasta entender qué nexos subyacen tras las relaciones que observan selectivamente entre una amplia variedad de estímulos y una gama de respuestas viables bastante más restringida en el ambiente laboral. A menudo el personal cae en la cuenta a través de pequeñas ráfagas sustentadas en el fenómeno psicológico conocido como intuición (Agor, 1989).

Wolfgang Köhler (1887-1967) subrayó la importancia del papel que juega la

[85] Tolman (1932) detectó aprendizajes latentes y postuló la existencia de mapas cognitivos al observar mejoras en el desempeño de las ratas en el laberinto en sesiones en las que no había recompensa alguna pero posteriormente, cuando se introduce la recompensa. La ejecución era mejor que cuando no se habían familiarizado con el laberinto. A su vez, Hull y Spence (1938) postularon que variables intervinientes como la motivación desempeñan un papel de reducción o de incremento del impulso. En España Sánchez López (1980; 1997) estableció nexos entre mapas y estilos cognitivos en la formación de la persona bilingüe.

transposición de lo aprendido en un ejercicio a otro ejercicio: cuentan las relaciones que se detectan entre elementos relevantes en las tareas a realizar y no tanto los elementos específicos que intervienen[86]. Posteriormente otros miembros de la escuela de la Gestalt estudiaron el papel de la perspicacia o la intuición (insight) en el proceso de clarificación de los cometidos que han de realizarse, facilitando una penetración y comprensión global de aquello que tiene que aprenderse (Köhler, 1973). Este tipo de planteamientos ha tenido secuelas en el diseño de programas de formación de personal. Presta notable atención a ejercicios que fomentan la comprensión intuitiva de los cometidos en toda su complejidad, pasando por alto el diseño de ejercicios que disgregan los cometidos en componentes discretos, simplificados.

Ausubel (1967) distinguió entre aprendizaje con sentido coherente y aprendizaje memorístico. El primero se da cuando la persona conecta lo aprendido con aspectos que ya existen en su marco de referencia cognitivo, mientras que el aprendizaje memorístico no se engarza en la estructura cognitiva de la persona por lo que memoriza se olvida pronto. Marton, Hounsell y Entwistle (1984) llegaron a parecidas conclusiones cuando analizaron las pautas de estudio de formandos a quienes suministraron un texto que debían leer y sobre el cual tenían que responder algunas preguntas. Estas abordaban no sólo qué había sacado en claro, sino también cómo habían dominado el texto. Distinguieron entre quienes habían estudiado el texto a fondo y quienes se habían quedado en la superficie. Quienes estudian a fondo se empeñan en hacerse una idea cabal de la cuestión central abordada, sacan a la luz cual es el trasfondo, tratan de obtener una visión de conjunto, de extraer qué es lo esencial y con qué está relacionado, identificando elementos confusos interactuando de modo crítico con los contenidos, relacionándolo con cuestiones y asuntos previos, así como sopesando las pruebas, la secuencia lógica de los argumentos, así como las conclusiones. Quienes estudian superficialmente se limitan a abordar los temas memorizan los aspectos que consideran más importantes, tienen claro cuanto han aprendido en función del tiempo dedicado, tratan de acotar cuales son las respuestas correctas, subrayan y retienen aquellos fragmentos concretos que consideran entrarán en el examen recitándoselo a si mismos, cumplen con su deber y procuran estar a la altura de las circunstancias y las exigencias del formador (Marton y Saljó, 1976). En un estudio posterior Ramsden (1988) identificó a un tercer grupo de formandos que combinaban estratégicamente ambos pautas de estudio y aprendizaje con la mira puesta en optimizar las calificaciones. Se organizan sus métodos de estudios y gestionan el tiempo disponible, pero aprenden con la antena puesta a aquello que subrayan los formadores en sus presentaciones. Se fijan en los contenidos abordados y en las querencias del formador.

Los nuevos paradigmas en el estudio de la inteligencia humana (Sánchez Canovas, 1986), enfoques concretos como la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1985) o las múltiples facetas de la inteligencia (Gardner, 1995) han

[86] La ley de la transposición la estableció Kohler entrenando a picotear a unos pollos en una hoja de papel clara y a otros en una oscura. Aquellos que habían aprendido a picotear en una hoja clara seguían haciéndolo en la más clara de las que se presentaban. A su vez los que habían aprendido a picotear en la más oscura preferían picotear en las hojas más oscuras que les presentaban. Estos estudios han pasado a un segundo plano respecto a los estudios realizados con chimpancés en la isla de Tenerife.

generado una revisión del papel de la inteligencia en el aprendizaje, de suerte que pueden diseñarse estrategias de formación específicas en función del conjunto de habilidades que deban dominarse en un puesto de trabajo. Por ejemplo, las sietes modalidades de comportamiento inteligente sustentadas por Gardner son relevantes a la hora de elaborar materiales de formación,

a) cuando hay que manejar argumentos de tipo persuasivo o hay que sacar partido de la información contable;

b) cuando hay que incrementar el grado de comprensión y fluidez en la comunicación oral o escrita;

c) cuando hay que desenvolverse con éxito en entornos donde prevalecen las señales acústicas;

d) cuando la orientación y reorganización espacial forma parte de las señas de identidad del puesto;

e) cuando el control de los movimientos y actividades corporales juega un papel relevante a la hora de evitar accidentes;

f) cuando la comprensión y sintonía emocional con el interlocutor resulta una pieza clave;

g) cuando el grado de satisfacción o insatisfacción con la imagen de uno mismo facilita o entorpece la acomodación a las exigencias de la vida diaria[87].

Ello da lugar a muchas opciones estratégicas a la hora de formar al personal.

En línea parecida, el papel de los estilos cognitivos en el aprendizaje también ha sido estudiado dando lugar a un amplio conjunto de 20 dimensiones independientes identificadas. Los más estudiados son la amplitud de categorización, la complejidad cognitiva, la toma de riesgos versus cautela, los adaptadores versus los innovadores, la reflexividad y la impulsividad (Quiroga Estévez, 1994, 1999). Son dimensiones que identifican determinadas pautas en la actividad mental que sigue el personal cuando afrontan las exigencias y cometidos que les demandan las situaciones de la vida diaria en que tienen que desenvolverse de modo solvente. A través de determinadas pruebas se saca a la luz la manera característica cómo la persona piensa el problema que le ocupa, cómo lo percibe, cómo categoriza, de qué manera recuerda y cómo pone en marcha una solución. Uno de los más estudiados en España ha sido la Impulsividad o Reflexividad que saca a relucir dos modalidades alternativas de resolver tareas

[87] Howard Gardner identificó siete facetas de inteligencia: lógica-matemática, linguística, musical, espacial, cinestésica-corporal, interpersonal, intrapersonal. La resonancia de su modelo ha sido notable entre el mundo educativo y de la formación. Modelos similares soslayando la idea de una inteligencia general y respaldando la idea de multiples inteligencias habían sido propuestas y demostrada por autores como L.L. Thurstone, ya mencionado, o J. P. Guilford (1897-1987) a través de sus publicaciones.

compleja que el personal aborda con incertidumbre (Quiroga y Forteza, 1988).

En resumidas cuentas, en lo que atañe a la formación del personal los enfoques cognitivos conciben el proceso de aprendizaje centrándolo en los procesos mentales que tienen lugar en el fuero interno de las personas que aprenden. El aprendizaje funciona si el personal logra estructurar de modo autónomo sus cogniciones. Al poner en marcha programas de formación el propósito que se persigue es sacar partido y ampliar determinadas capacidades, habilidades y destrezas que son relevantes en la comprensión de lo que acaece en el puesto. El papel del formador consiste en estructurar los contenidos que se van a abordar en las sesiones de trabajo. Ello se traduce en fomentar el desarrollo cognitivo, en prestar atención al desempeño intelectual que evoluciona con la edad. Conciben la formación como un proceso de aprendizaje continuo, donde lo importante aprender a seguir aprendiendo (Merriam y Caffarella, 1999).

El aprendizaje social.

Los modelos de aprendizaje social pueden agruparse en dos grandes vertientes: aquellos enfoques que subrayan la importancia de la observación y la imitación, y aquellos que subrayan que los grupos de trabajo son el contexto natural de las interacciones y del aprendizaje. Se estudia en grupo en las clases, en los seminarios, en los talleres, en las conferencias, en los simposia.

Los enfoques más consolidados son aquellos que estudian la manera como el personal adecua su propia manera de pensar, querer y actuar en los contextos laborales a partir de las observaciones que llevan a cabo sobre el funcionamiento de otras personas a las que asignan el papel de modelos. A través de tales modelos el asume o rehusa como normales según as vean presentes o ausentes en su experiencia laboral. Es decir, se promueven cambios y perfeccionamientos adaptativos ante ciertas normas y pautas sociales que actúan como referentes en la coyuntura laboral.

Fueron Miller y Dollard (1940) quienes marcaron el rumbo al estudiar de qué manera las personas aprenden observando a las personas que son relevantes en el propio entorno laboral. En realidad seguían los pasos de Claparède (1967) quien en la evaluación del funcionamiento cognitivo infantil prestó notable atención al papel de la imitación, como ya se ha resaltado ya en el capítulo 1 de este proyecto al comentar la obra de dicho autor. El valor añadido de ambos autores es que combinaron la imitación con el refuerzo en las observaciones que efectúan las personas que quieren aprender imitando. Por esta vía conectaron los estudios sobre la personalidad social de los individuos con los estudios del aprendizaje, pero sin salirse de una óptica estrictamente conductista.

Como ya se ha indicado en el capítulo tres de este proyecto, ha sido Bandura (1975) quien incorporó la vertiente cognitiva y quien deslindó la observación de la imitación. Puede aprenderse observando sin tener que imitar. El condicionamiento

vicario ha sido utilizado como marco de referencia a la hora de entrenar al personal en un amplio espectro de programas de formación centrados en cometidos laborales muy concretos (Decker y Nathan, 1985). Los elementos claves están en una adecuada selección estratégica, a) de los medios de presentación, b) de las características del modelo elegido, c) de los comportamientos claves que va a exhibir, d) de su pericia en el manejo del medio de presentación, e) de las características y pautas comportamentales de quienes observan.

Un trabajo pionero lo llevó a cabo Gerst, (1971) en un programa diseñado para que un grupo de trabajadores aprendiera ciertos gestos del lenguaje de sordos para poder comunicarse entre ellos cuando el ruido es ensordecedor en el lugar de trabajo. Observando e imitando a modelos escogidos en función de su pericia así como de su afinidad con los trabajadores, la gesticulación se aprendía más rápidamente. En esta misma línea, en la Facultad de Psicología de la UCM, por ejemplo, durante más de una década la Dra. Ana Calles ha entrenado a los estudiantes de la especialidad de Psicología del Trabajo en las pautas de comportamiento que deben seguirse durante la entrevista de evaluación y selección de personal. A los ejercicios de prácticas se han incorporado los procesos de atención, retención, reproducción y motivación que están presentes en el modelo de Bandura. Los estudiantes observan videos de entrevistadores profesionales recalcándoseles las secuelas que entraña el éxito o el fracaso, tanto para quien entrevista como para quien es entrevistado. Posteriormente, en una sala con espejos unidireccionales el alumnado ponía a prueba lo aprendido, ensayando con otras personas y siendo grabado a su vez, de suerte que podía observarse a sí mismo, más adelante, entrevistando.

Los recientes enfoques de Bandura (1987) en torno a los mecanismos de autoeficacia en el desempeño humano han adquirido cierto realce en el desarrollo de programas de entrenamiento ya que introducen el reconocimiento de las propias capacidades para ejercer un control sobre los acontecimientos y sobre el propio funcionamiento en el lugar de trabajo. Se ha comprobado que las creencias del personal respecto a su eficacia inciden en la manera como se motivan, conciben el entorno, las posibilidades que están en su mano, las opciones de acción que eligen, el esfuerzo que dedican, el tiempo que perseveran (Gómez Luján, 1996; Palomares Palacios, 1995; Sánchez López, 1999). Ello incide en el desempeño, en la motivación y en la satisfacción personal y profesional (Quijano y Navarro, 1998).

La segunda opción se ocupa del funcionamiento de los grupos como agentes activos en el aprendizaje social ha estado en el punto de mira de quienes han estudiado la personalidad humana a través de las interacciones que mantiene, por ejemplo, al solicitar información o al expresar su opinión dentro de un grupo de trabajo (Bales, 1950). Fue Bion, (1990) quien introdujo en el Instituto Tavistock las terapias de grupo de corte psicoanalítico formando parte de talleres de aprendizaje social. Suministraba las interpretaciones a todos los miembros del grupo en una sesión compartida, saltándose el procedimiento clásico de dar las interpretaciones individualmente. Ello le llevó a postular que siempre que un grupo de trabajo de modo interactivo se comporta dando por sentado unos supuestos básicos que se dan por sentados de modo implícito, de suerte que el psicólogo interviene tratando de hacer explícito lo implícito y generando así un aprendizaje social sobre el propio grupo. Identificó tres supuestos básicos recurrentes: a) dependencia de un líder que da protección, b) emparejamiento

para hacer surgir un líder, c) luchar (o huir) contra el líder o contra otro grupo. Los miembros del grupo aprenden y desarrollan aquellas habilidades que el grupo (o ellos mismos) les asigna para la consecución de tales propósitos comunes. De esta manera se incrementan la valencia y la cooperación entre los miembros del grupo. Operativamente este tipo de enfoques recurre a dinámicas de grupos, sociogramas, juegos de roles, mimodramas, etc. Se analiza cuanto es racional y consciente en el grupo como punto de partida, para incorporar, en un segundo momento, todo aquello que es afectivo e inconsciente en el grupo. El aprendizaje social tiene lugar trabajando ambos mecanismos con el grupo, haciendo que afloren y asuman con talante abierto y cooperante.

Otros enfoques operativizan el aprendizaje social prestando atención a los determinantes psicosociales de la conducta laboral a partir del análisis que sobre su propio funcionamiento hacen los miembros de un equipo de trabajo. Es decir, se analizan y se incorporan en el proceso de aprendizaje los cometidos e incumbencias, las percepciones sociales, las expectativas, las valencias y valores, los planes de acción y las pautas de autorregulación y autoexigencia que están vigentes en los grupos de trabajo. Este tipo de planteamientos los respaldan aquellos modelos psicológicos que sitúan el aprendizaje social en el nexo entre personalidad e inteligencia social (Cantor y Kihlstrom, 1987; Musitu, 1980).

En resumidas cuentas, en lo que atañe a la formación del personal los enfoques sociales conciben el proceso de aprendizaje centrándolo en la observación y en las interacciones que el personal mantiene con los demás en el grupo de trabajo de referencia. El aprendizaje funciona si el personal logra intercactuar de modo eficiente con las personas con quienes comparte un determinado ambiente de trabajo y unos cometidos. Al poner en marcha programas de formación el propósito que se persigue es generar nuevos papeles, roles, pautas de interacciones solventes en el medio laboral. El papel del formador consiste en modelar y en guiar al personal en el proceso de asumir nuevos roles y nuevas estrategias comportamentales en sus interacciones con jefes, subordinados, compañeros, clientes. Ello se traduce en incidir en los procesos de socialización que tienen lugar, en los papeles y los episodios roles, en los procesos de atribución de responsabilidades, en la identificación de los supuestos básicos y sus consecuencias en el lugar de trabajo, (Merriam y Caffarella, 1999).

Aprendizaje constructivista

En el mundo de la formación del personal el constructivismo se nutre de dos corrientes, una cognitiva y otra social. Además ésta es una denominación que converge con otras terminologías utilizadas en el seno de las empresas como diseño, ingeniería, auditoría de la formación de personal. Básicamente se recalca que el proceso de aprendizaje consiste en reconstruir las informaciones y las actividades hasta darles un sentido propio, hasta convertirlo en un marco de referencia de hechura propia. Puede afirmarse también que el constructivismo tiene también ciertos nexos con el análisis fenomenológico de lo que aparece de forma inmediata ante la conciencia. Husserl (1985) insistió en que la experiencia se construye porque está mediatizada por un "*a priori*" teórico. "Cada nueva experiencia supone una remodelación, más o menos

importante, tanto del mundo interpersonal como de las actitudes íntimas. Pero por pequeña que sea la experiencia nueva, todo queda modificado esencialmente" (Monedero, 1995, p.53).

El modelo de desarrollo cognitivo propuesto por Jean Piaget (1896-1980), centrado en cuatro etapas ligadas a la madurez progresiva del sistema nervioso y a las interacciones y problemas afrontados en el entorno próximo, es considerado el punto de partida del constructivismo de índole cognitiva en e mundo de la educación (Coll, 1997) y, por ende, en el de la formación del personal. Por ejemplo, fomentando procesos cognitivos de acomodación el personal aprende a sintonizar con los cambios o a transformar esquemas previos de funcionamiento ajustándolos a los nuevos. El aprendizaje viene a ser una actividad individual a través de la cual el personal adapta progresivamente sus esquemas mentales a los que están en vigor en el entorno laboral. Una manera de hacerlo es cambiando denominaciones[88] o actualizando argumentos de venta. Piaget (1990) subrayó que el lenguaje surge de la interacción con el ambiente social, lo cual da pie a sustentar el aprendizaje del vocabulario provocando situaciones en las cuales el personal tenga que construir su propia manera de hacerse entender. Actividades típicas pueden ser mantener discusiones informales, buscar opciones alternativas de reacción ante un mismo argumento, redactar variantes del mismo documento que tiene que ponerse en circulación.

El aprendizaje por descubrimiento es otro enfoque que invita a los formandos a explorar su entorno, a alumbrar conceptos nuevos, a poner en marcha nuevas habilidades, a calibrar y pensar las cosas por su cuenta los asuntos que tiene planteados Bruner (1992). Los formandos se afianzan sacando partido de su curiosidad natural, desarrollando sus propios marcos de referencia de cara a la acción, ganando pericia en sus interacciones con el ambiente.construir y al representar la gama de conocimientos que van descubriendo y elaborando Operativamente centra el conocimiento en las acciones que se ponen en marcha, en los modelos o imágenes cognitivas que va fraguándose el propio formando, en los símbolos lingüísticos y matemáticos que permiten representar de modo abstracto el conocimiento adquirido, marcando distancias respecto a las experiencias. En los últimos años Internet está siendo utilizando como un banco de pruebas para que el formando localice información dispersa y proceda a estructurarla e integrarla generando su propio conocimiento que ha de expresar con sus propias palabras. El embrión estaba en algunas de las propuestas de Thorndike (1928) respecto al aprendizaje por ensayo y error. Entran en juego la inducción y el tanteo. Al inducir, el alumnado parte de un problema concreto y confuso para desembocar en unas propuestas claras y generalizables. Al tantear, el alumnado sopesa aciertos y equivocaciones, avances y retrocesos, alternativas viables e inviables. Por ejemplo, el punto de partida puede ser una breve exposición del docente, quien esboza el problema o asunto que debe abordar el alumnado. A continuación se plantea un ejercicio, un juego, una actividad que implica al alumnado forzándoles a meterse en situación, trabajando en pequeños grupos. Sigue una fase de intercambios de puntos de vista entre

[88] Así a las habilidades y destrezas -*skills*- se les pasa a llamar "competencias" o se realza la importancia de aquilatar el "capital intelectual" de la empresa donde antes se recalcaba la valía profesional de los recursos humanos. Otrosí, los estudios sobre fatiga y "surmenage" pasan a ser investigaciones sobre estrés.

los subgrupos y de consultas con el docente, quien asume el papel de fuente. El alumnado efectúa, finalmente, unas propuestas al grupo completo que son validadas o revisadas por el conjunto de los compañeros/as y por el profesor. Éste interviene finalmente glosando, subrayando o sintetizando las aportaciones y progresos más relevantes (Barron Ruiz, 1991).

Aprender a aprender es otro enfoque que presenta el aprendizaje como un proceso complejo y continuo que tiene lugar a lo largo del ciclo vital del personal. Se combinan aptitudes con experiencias personales a la hora de abordar y solventar situaciones relevantes. Del Val (1992) ha identificado 200 métodos que recurren a la denominación "aprender a aprender" como señas de identidad. Se parte del hecho siguiente: al comienzo el aprendizaje va a paso lento, y a medida que se aprende se acelera el paso. De un lado, disminuye el tránsfer negativo ya que aprendiendo se desarrollan esquemas que descartan esquemas previos por inviables o impertinentes. De otro lado, da juego el tránsfer positivo ya que lo aprendido puede aplicarse a otras situaciones. Aprendiendo a aprender se consigue que los elementos dispersos vayan encajando. Además, los conocimientos se quedan obsoletos en breves plazos de tiempo, por lo que lo ya aprendido sirve de trampolín para seguir haciendo progresos. Esto se ha puesto de relieve en el ámbito de la informática, donde quien domina un entorno operativo (por ejemplo, Windows 95) tiene muchos elementos de referencia para desenvolverse con éxito en el siguiente entorno operativo (Windows 98). Igualmente se ha comprobado que el éxito en los programas de formación tiene que ver con elementos como saber organizarse, saber adelantarse a los acontecimientos, saber controlar el propio ritmo de trabajo, saber expresarse correctamente, todas ellas competencias generalizables de un aprendizaje a otro aprendizaje (Mayor Sánchez, 1993). Mumford (1986) analizó la vigencia de tal enfoque en las empresas y constató que son fundamentalmente los directivos quienes suelen estar más implicados en este tipo de programas.

La percepción juega un papel destacado en el manejo que hace el personal de hipótesis y expectativas y en el modo como recupera información relevante de su memoria para contextualizarla y aplicarla en la situación real que se aborda. Los errores y distorsiones perceptivas desempeñan un papel muy destacado en las transacciones que intervienen en la configuración de un modelo mental coherente, como han resaltado las investigaciones llevadas a cabo utilizando la habitación dislocada de Ames (Ittelson y Cantril, 1954). En este contexto adquieren especial relevancia los estudios diferenciales en torno a la dependencia e independencia de campo ya que media en la manera que tiene la persona de orientarse correctamente en un entorno distorsionado o en el modo de identificar elementos familiares en contextos poco usuales (Sánchez López y Quiroga Estévez, 1983). Las pruebas iniciales utilizadas disociaban la visión y la postura en la percepción de la verticalidad sometiendo a la persona a tests como el de la habitación rotaria, el del marco y la varilla y el de la habitación y la silla inclinada. En este último, por ejemplo, se requería un ajuste corporal o un ajuste de la habitación. Algunos de los hallazgos en el mundo de la educación y de la formación de personal reseñados por Witkin y Goodenough, (1991) adquieren hoy plena relevancia dentro del marco de referencia en el seno del constructivismo cognitivo.

Respecto al constructivismo social resalta que el conocimiento se construye a través de las actividades e interacciones sociales que mantiene regularmente la persona

al analizar y conversar sobre las cuestiones que preocupan y satisfacen. Forma parte del proceso de socialización cultural como puso de manifiesto Lewis (1967, 1972) en sus estudios de campo. La obra de Paulo Freire (1921-1996) sirve también de botón de muestra. Desarrolló su propio modelo de educación de adultos analfabetos o analfabetos funcionales en poblaciones menesterosas, tanto en países subdesarrollados como desarrollados (Freire, 1994). La cuestión clave consiste en conectar el desarrollo personal con la autoconcienciación de las personas analfabetas a través del proceso de conocer. El "yo pienso" racional se reconstruye como "nosotros pensamos" de índole relacional; el proceso educativo pasa a ser un proceso de liberación de la opresión y marginación que sufre el personal en su realidad objetiva inmediata. La estrategia y programación formativa que puso en marcha de cara a la alfabetización de adultos ha dado pie a algunos programas de instrucción para mano de obra escasamente cualificada, diseñados para implicarles en la buena marcha de la empresa o de la cooperativa. Sacando partido de sus avances en la lectura y en la escritura analizaron los asuntos que les afectaban en el día a día. El primer elemento es el diálogo horizontal entre personas que se tratan de igual a igual. El segundo elemento da pie a que sea el alumnado quien elabore y codifique, con una mínima interferencia del tutor, aquellos aspectos que considera pertinentes en el sistema de funcionamiento que va a ponerse en marcha. Por ejemplo, los argumentos de venta los fija el propio grupo analizando sus experiencias como compradores y vendedores, sin que existan argumentos que vengan impuestos desde la dirección. El tercer elemento consiste en conseguir que las personas se cuestionen el sentido y razón de lo que están haciendo hasta que logren formularlo. Al hacerlo el grupo se apropia de las aportaciones, dudas y estancamientos de sus integrantes. De esta manera, surge su concepción de la transferencia de poder (empowerment) que acompaña al aprendizaje. Posteriormente está idea ha sido asimilada en la década de 1990 como marco de referencia idóneo a la hora de construir el marco de referencia idóneo mediante programas de formación y desarrollo pensados para la alta dirección por ser las personas encargadas de fijar el marco de referencia cultural en el seno de las organizaciones (Wilson, 1997),

En resumidas cuentas, en lo que atañe a la formación del personal los enfoques constructivistas conciben el aprendizaje como un proceso de elaboración propia de los significados que el personal maneja para afrontar las experiencias que encuentra en sus experiencias laborales. El aprendizaje funciona si el personal construye en su fuero interno la realidad con la que interactúa buscando a su vez la congruencia con el marco cultura de referencia que encuentra en la organización para la que trabaja. Al poner en marcha programas de formación el propósito que se persigue es aprenda a elaborar sus propias estrategias eficientes en el desarrollo del conocimiento que resulta pertinente. El papel del formador consiste en facilitar el proceso de elaboración propia en el formando y al mismo tiempo implicarse en determinadas transacciones con los formandos para poner a prueba la pertinencia de los modelos que son de cosecha propia. Ello se traduce en incidir en promover el aprendizaje autodirigido, la actuación practica reflexiva, el analisis de las experiencias laborales como punto de partida para la abstracción y la generalización a situaciones afines, la transformación de esquemas previos a esquemas actualizados. (Merriam y Caffarella, 1999).

El aprendizaje vivencial.

La quinta aproximación tiene que ver con el proceso de aquilatar las vivencias generadas por determinadas experiencias laborales para articular unas pautas de acción solventes que requieren la implicación efectiva del personal. Las vivencias combinan ingredientes cognitivos y afectivos de índole subjetiva en las relaciones que mantiene en su lugar de trabajo con otras personas, con los equipos así como las normas explícitas e implícitas de funcionamiento (Menezes Selles, Paschoal y Rechilski, 1994). El personal tiene notables márgenes de maniobra en cuestiones que tienen que ver con lo que quiere y puede hacer en el lugar de trabajo sacando partido al aprendizaje. El personal puede elegir, rehusar o aceptar en su lugar de trabajo al dictado de opciones personales y de su libre arbitrio. Están implicados los potenciales individuales y grupales. A través de los programas de formación suelen movilizarse vivencias personales y profesionales e introducirse posibilidades de cambio y perfeccionamiento[89]. Las vivencias tienen un carácter temporal y además están muy ligadas a la comprensión emocional del tiempo a lo largo de la vida del trabajador (García y Salado, 1996).

Las vivencias están presentes en las relaciones que mantienen el formador y el formando, expresándose a través de expectativas que marcan las interacciones viables. Por ejemplo, el formando puede percibir al formador como fuente de conocimientos, como cancerbero que abre puertas y opciones no asequibles hasta ahora, como objeto de admiración y envidia, como juez que dictamina sobre lo que está correcto o equivocado, como figura de autoridad (Salzberger-Wittenberg, Henry y Osborne, 1983). Cada una de estas expectativas conlleva vivencias diferenciadas que están presentes en el aula facilitando o interfiriendo en el proceso de aprendizaje. Desde la óptica psicoanalítica cada una de estas emociones está vinculada a etapas infantiles generadoras de ansiedad, hostilidad, confianza.

Abraham H. Maslow (1908-70) situó la necesidad de autorrealización en la cumbre de su modelo de la motivación humana (Maslow, 1976). La autorrealización es, a menudo, el propósito que persigue el personal cuando se involucra en programas de formación. Desarrollos posteriores han identificado otras metas que se derivan de la motivación para aprender, como el descubrimiento de una vocación determinada, la adquisición de un conjunto de valores dados, el caer en la cuenta de los aspectos positivos y encantadores que hay en la vida personal y profesional, de la vivencia de experiencias inefables, la identificación con la labor realizada, la satisfacción de las necesidades psicológicas, el control de impulsos, el salir mejor o peor parado de los problemas que va planteando la vida en el proceso de maduración y envejecimiento, el aprender a elegir convenientemente (Sahakian 1984, p.439). Tales metas actúan como alicientes en el proceso de aprendizaje continuo que se fomenta en las organizaciones.

Muchos de los programas de formación de directivos se sustentan en la idea de

---

[89] La palabra "vivencia" la inventó José Ortega y Gasset con el propósito de introducir en español un concepto afín a la palabra alemana **Erlebnis**. Brilla por su ausencia en inglés. Los fenomenólogos españoles equiparan experiencia con vivencia; Monedero (1975) introduce matizaciones: “una vivencia es algo interno de un sujeto, mientras que una experiencia es algo que modifica nuestra concepción del mundo (p. 131)”.

"dejar hacer" y de "dejar madurar" a través de los análisis de situaciones y cuestiones delicadas. Son enfoques de índole no-directiva, en la línea propuesta por Carl Rogers (1902-1986) quien ha ejercido una notable influencia en el mundo de la educación de adultos y la formación de personal. A partir de su concepción del consejo psicológico y del crecimiento personal, subrayó que el único aprendizaje que incide en el aprendizaje de modo efectivo es aquel que se genera a partir de las vivencias de quien se descubre y consolida por cuenta propia. Los contenidos de tales vivencias no pueden ser transmitidos directamente de persona a persona por lo que asigna el papel principal al formando por ser quien tiene la última palabra respecto a si quiere o no aprender, respecto a lo que quiere o no aprender, en el proceso de ser él o ella misma (Rogers, 1982). El formador se convierte en facilitador del aprendizaje, en animador del grupo, ayudando a los formandos a ser responsables y a funcionar con coherencia en el seno del grupo. El proceso de evaluación es aquilatado y acordado entre el facilitador y los formandos. Tales enfoques han sido utilizados en programas de desarrollo de directivos, toda vez que se concibe el aprendizaje en términos de la involucración personal, la autoiniciación, la penetración, la autoevaluación y la integración con la propias vivencias.

Otra modalidad es el aprendizaje experiencial que pasa su tarjeta de visita cuando el formando (o los formandos) tiene en su mano el control de gran parte de lo que ocurre, cuando el formando se implica de lleno personalmente y cuando existe un alto grado de correspondencia entre la vida diaria del formando y el espacio y tiempo que dedica a aprender (Boud, 1989). Se produce un desplazamiento. Pasa a ser secundario que un alumno/a sepa escribir en Wordperfect; pasa a un primer plano que el alumno/a tenga claro que aprender es una responsabilidad suya indelegable y que se aprende para usar, aplicar, resolver asuntos en la vida cotidiana. Una técnica para facilitar esta transición en personas adultas es la siguiente. En la primera sesión se les pide a las personas que escriban una pequeña autobiografía donde deben destacar sus experiencias con el aprendizaje y éxitos o fracasos sacando partido de lo aprendido. En la siguiente sesión el personal comenta en público su autobiografía, se conversa sobre los sentimientos y estados de ánimo y discute de qué manera se puede sacar un mejor partido de lo que se va a abordar en el curso que comienza. Analizar la propia vida pasa a ser un catalizador que invita a conectar lo que se aprende con la vida real. Otra de las técnicas que se utilizan son las agendas. Cada formando escribe una página semanal, por ejemplo, comentando una posible aplicación a su vida diaria de alguna idea o enfoque que ha abordado en el aula. Periódicamente el docente revisa o califica la agenda de cada alumno/a, asignándole una puntuación que tiene un peso específico en la nota final (Hettich, 1990).

Aprender haciendo es una pieza clave en el aprendizaje experiencial, ya que marca el toque de distinción respecto al aprendizaje escuchando. Lo convencional suele ser enseñar al alumno en qué consisten los diseños tipo ABAB y explicarles cuál ha sido su uso en las investigaciones en torno al aprendizaje mediante condicionamiento. Lo vivencial consiste en dar un paso más allá: plantearles a los alumno/as que pueden cambiar una pauta de comportamiento del docente en el aula poniendo en marcha un programa de condicionamiento con un diseño tipo ABAB (Chrisler, 1996). De esta manera comprueban que puede incrementar o disminuir la frecuencia del contacto visual, los desplazamiento en el aula, la alusión a ejemplos o anécdotas en las explicaciones, el uso de la pizarra o de las transparencias. Si además se les pide que

redacten un informe siguiendo los estándares de estilo de la APA aprenden también a expresarse redactando un artículo.

En los programas de formación centrados en el aprendizaje experiencial el docente deja de ser un conductor y pasa a ser un facilitador del proceso de aprendizaje. El aprendizaje es más profundo y duradero si se consigue combinar una comprensión intelectual y emocional de lo que se está abordando. Stefan (1990) impartió un curso titulado "Estudios de Personalidad: La Despersonalización Institucional" donde, además de analizar artículos y de efectuar una visita programada a un hospital y a una cárcel, se llevó a cabo la siguiente experiencia contando con la anuencia escrita del alumnado. Tras mantener una entrevista con un juez, el alumnado fue arrestado y detenido con esposas, les tomaron las huellas dactilares, les fotografiaron, fueron encerrados en una celda individual hasta la mañana siguiente. Nadie hacía caso de sus protestas y solicitaciones. Cada alumno/a escribió un informe sobre lo que había experimentado[90].

En resumidas cuentas, en lo que atañe a la formación del personal los enfoques vivenciales conciben el aprendizaje como una serie de pasos y actuaciones en cadena que va dando la persona para realizarse en toda su potencialidad, en la medida de lo que sea posible y viable. El aprendizaje funciona si el personal atiende y cubre de modo combinado sus necesidades cognitivas y afectivas. Al poner en marcha programas de formación el propósito que se persigue es fomentar la autorrealización y el funcionamiento autónomo en el seno de la interdependencia vital. El papel del formador consiste en facilitar el desarrollo de la persona cabal e integrado. Ello se traduce en incidir en promover el aprendizaje autodirigido con las peculiaridades que son propias del aprendizaje en la vida adulta (Merrriam y Caffarella, 1999).

El aprendizaje organizacional.

Las organizaciones, a través de las personas, crean y transforman conocimientos, reglas, procedimientos o estrategias eficientes analizando determinadas experiencias de éxito o fracaso para mantener o incrementar su penetración en los mercados. Es decir, cambio y perfeccionamiento organizativo ante una coyuntura productiva creando conocimiento estratégico sobre su propia manera de funcionar como entidad que perdura en un sector competivo (Nonaka, 1996). Se persigue que las personas efectúen una puesta en común de cuantos conocimientos, habilidades o actitudes permiten a la organización crear lo que conviene crear, situándose y manteniéndose en una realidad donde el personal aprende a aprender con los demás para que la organización, cada vez, sea más competitiva y exigente (Schön, 1983).

---

[90] Inopinadamente una situación similar se vivió hace 10 años en el Dpto. de Psicología Diferencial y del Trabajo de la UCM. Un grupo de alumno/as del Prof. Jesús Valverde, que efectuaban sus prácticas en la cárcel de Carabanchel, fueron detenidos y convertidos en rehenes de los propios presos que se habían amotinado. En su propia carne vivieron, inesperadamente, la experiencia de estar entre barrotes durante unos días sin poder salir, estando a merced de las tensas circunstancias entre amotinados, jueces y fuerzas de seguridad.

Las organizaciones aprenden indagando y analizando, colectivamente, situaciones relevantes del pasado, retos que se producen en el presente y acciones estratégicas que se puedan adoptar por resultar pertinentes. Se basa en las reflexiones colectivas de los trabajadores, no en reflexiones para el fuero interno individual (Argyris y Schön, 1978). El punto de partida suele ser la observación en directo de cómo ocurren las cosas para sacar a la luz cuáles son las reglas de juego que están en vigor. El siguiente paso suele requerir que se analice el pasado, reconstruyéndolo a través de los puntos de vista e interpretaciones del propio personal o de los informes, documentos y bases de datos de la entidad a los que se tenga acceso. El propósito es reconstruir las reglas de juego que estaban en vigor, por ejemplo. Una tercera opción consiste en generar cambios estratégicos captando de qué manera se genera una mejor perspicacia estratégica.

El manejo de puntos de referencia destacados ("*benchmarking*") para fijar estándares con los cuales las organizaciones afines puedan compararse entre sí es otro de los planteamientos que han cobrado notable fuerza en el área del aprendizaje organizacional (Boxwell, 1994)[91]. Se trata de aprender de las mejores empresas en un sector determinado estableciendo comparaciones entre la propia empresa y la empresa más destacada. Se estudia su liquidez, su política de inversiones, su productividad, su rentabilidad, sus políticas de recursos humanos, sus planes de formación, sus precios, sus prioridades. Lo de menos suelen ser las cifras reales de negocio, de personal, de clientes (Suárez, 1996). Lo importante es subrayar cuál es el valor añadido que hace que una o varias empresas marquen la pauta a seguir a escala nacional o internacional. La clave está en la puesta en común de información relevante de suerte que las organizaciones aprenden a superarse entre sí (Fitz-enz, 1992, 1996). Un ejemplo de la aplicación del "benchmarking" al mundo de la educación superior puede encontrarse en http://www.psu.edu/educom.html y http://www.cheba.com/. En esta última dirección se ha puesto en marcha un "Consortium for Higher Education Benchmarking Analysis" (CHEBA) que se sirve de las nuevas tecnologías de la información para intercambiar información confidencial de funcionamiento entre universidades de todo el mundo.

Existe una técnica, conocida como **Metaplan**, que empezó a ser utilizada en Alemania en la década de 1970 (http://www.metaplan.de) y que está siendo utilizada en otros países como Francia y España, a la hora de promover el aprendizaje en el seno de las organizaciones (Freimuth y Straub, 1996). Se trabaja en sesiones de grupo procurando la implicación de todos los asistentes, la precisión en la presentación de argumentos e ideas, la optimización del uso del tiempo, la consecución de los objetivos de aprendizaje organizacional previstos. Interviene un moderador cuya principal tarea consiste en visualizar las discusiones, en promover la interacción entre los participantes, plantear una secuencia precisa de preguntas que hagan aflorar la información en el seno del grupo. Para ello el moderador se sirve de unas tarjetas de colores que se van situando sobre una superficie continua, que opera como un hilo conductor, a medida que el pensamiento del grupo se concreta y estructura. La visualización adquiere mucha importancia, ya que permite poner de relieve los nexos

[91] Parece ser que no existe en español una palabra que equivalga a **benchmarking**. Palabras como "hito", "mojón", "pilar", "rodrigón", "boya" tienen algo que ver, pero no existen expresiones coloquiales que signifiquen tomar a algo o alguien como punto de referencia.

lógicos del aprendizaje producido que aflora a través de las aportaciones del grupo.

Mediante actividades al aire libre, en las que los participantes se embarcan en una aventura y en las que suelen sentirse desbordados por la acción y por los riesgos implicados, se ha desarrollado una modalidad de intervención centrada en la realización de actividades de alto rendimiento al aire libre (Kerjean, 1990). Se selecciona una actividad física que está supeditada a fomentar el aprendizaje de cómo se construye un equipo de trabajo, de cómo funciona la comunicación, de cómo se gana en autonomía, de cómo se labra el estilo de liderazgo que resulta pertinente en una entidad y en el contexto de una estrategia competitiva. La acción y la aventura en plena naturaleza pasan a ser un soporte formativo. Interviene un monitor que estimula la acción durante el día y la reflexión o la auto-evaluación al finalizar la jornada. Un ejemplo típico puede ser el siguiente. Miembros del equipo directivo son invitados a desplazarse a caballo de una localidad a otra durante un fin de semana. Se elige una actividad física en campo abierto en la que ninguno sea experto. El monitor es experto en la actividad deportiva y en el análisis de las dinámicas de grupo. Los participantes tienen total autonomía en la realización del recorrido, tomando las decisiones que consideren pertinentes para vadear dificultades y solucionar cuantos problemas se encuentren en el camino. Cada noche, ya en la posada, tras la cena, el grupo analiza con el monitor qué ha ocurrido y se ponen los puntos sobre las íes sopesando las interacciones, los momentos de tensión, enfado o jovialidad, los fallos y carencias que han surgido. Estas sesiones pueden ser consideradas una variante de los grupos Balint, pensados en su momento para estudiar los problemas que surgen en el intercambio entre profesionales de parecido rango y sector (Balint, 1984).

En resumidas cuentas, en lo que atañe a la formación del personal los enfoques organizacionales conciben el aprendizaje como una serie de pasos y actuaciones que realizan los miembros de la organización, cada cual en su nivel estructural, para sacar consecuencias de los retos, éxitos y fracasos. El aprendizaje funciona si la organización atiende los aspectos claves de su funcionamiento interno que puede facilitar o entorpecer procesos de perfeccionamiento interno para garantizar la supervivencia en un entorno de mercado cambiante y exigente. Al poner en marcha programas de formación el propósito que se persigue es la consolidación y expansión de la entidad a través del crecimiento personal y profesional de los distintos componentes de su tecnoestructura. El papel del formador consiste en facilitar el desarrollo de la entidad de un cohesionado, asertivo y proactivo. Ello se traduce en incidir en promover el aprendizaje autodirigido con las peculiaridades que son propias de entidades que cambian en función de las prioridades que fijan empleadores y empleados.

Estos seis enfoques resaltan las líneas dominantes abordadas en la comunidad psicológica que desarrolla sus servicios y líneas de investigación en el interfaz del mundo laboral y organizacional. Ahora bien, la relación expuesta hasta aquí, tien un gran inconveniente: no genera una estrategia ni desemboca en un ordenamiento funcional.

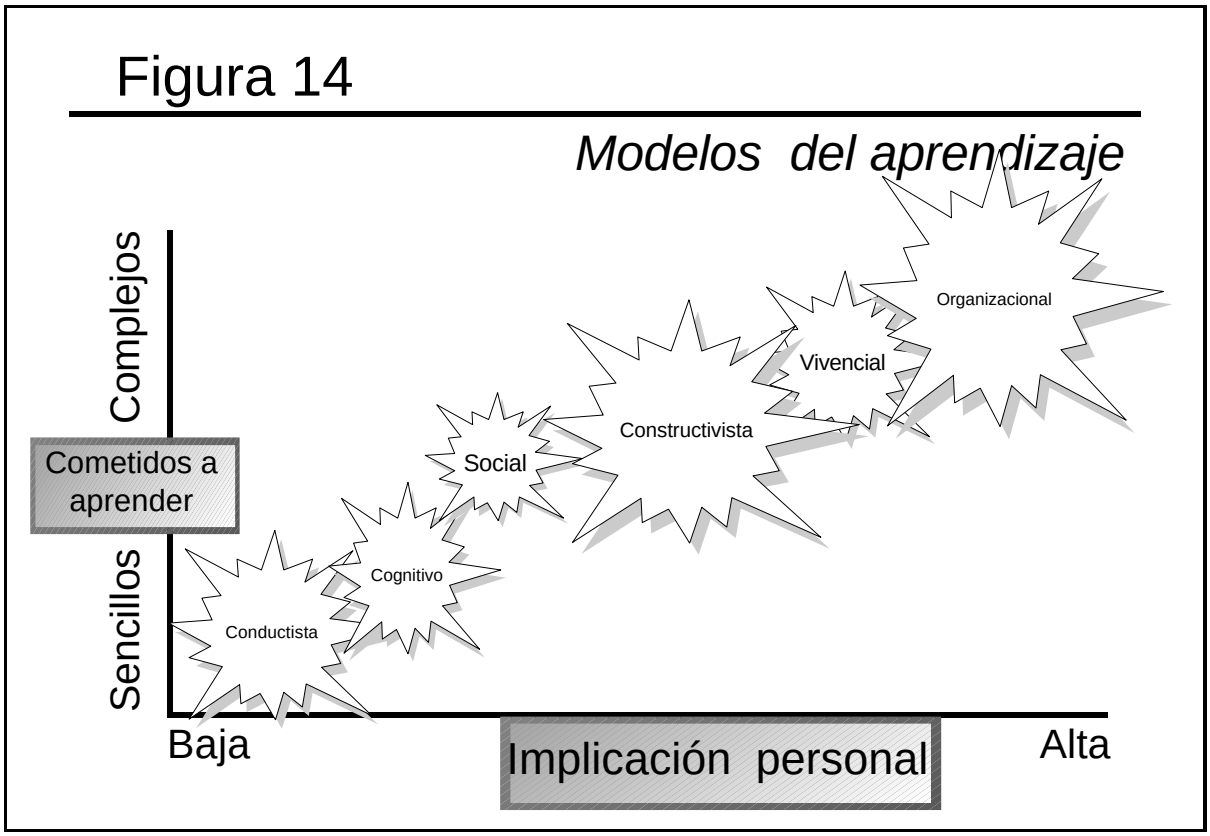
Con este propósito, el autor de esta memoria concibió un procedimiento operativo que permite reorganizar la información relativa a los modelos de aprendizaje en torno a un eje funcional y a un estratégico. La vista estaba puesta en la toma de decisiones ya que, a menudo, los psicólogos tienen que decidir qué modelo de

aprendizaje puede ser el más conveniente para poner en marcha programas de formación. La figura 14 le permite maniobrar operacionalmente al psicólogo/a del personal partiendo de dos cuestiones básicas:

- ¿Cuál es el grado de complejidad de los cometidos que tienen que aprender los formandos?

- ¿Cuál es el grado de implicación personal que se requiere para dominar los cometidos que deben aprenderse?

Figura 14



La respuesta a la primera cuestión suele ser relativamente sencilla. Basta con enumerar las tareas que las personas tienen que aprender y recurrir a un sistema de clasificación por jueces que las analicen y cataloguen según su grado de complejidad. En la práctica los jueces suelen ser los propios jefes, personal, representantes sindicales. La respuesta a la segunda cuestión conlleva obviar una rémora. A primera vista el aprendizaje de cualquier tarea requiere concentración y eso es lo que suelen requerir buena parte de los docentes. No obstante, no suele ser ésa la opinión del jefe de estudios, quien contempla el conjunto de la programación con cierto distanciamiento. Nuevamente, mediante el sistema de jueces, se efectúa una clasificación en un continuo, determinando cuál es el grado de involucración, de dedicación, de seguimiento que conlleva desempeñar de modo satisfactorio tal cometido. Suele seguirse el esquema de Fleishman (1992), por ejemplo, en el inventario conocido como Fleishman Job Analysis Survey. Un enfoque afín puede hallarse en Kowles (1984),

quien también se ocupa de establecer un nexo operativo entre la amplia gama de modelos de aprendizaje y los contenidos que deben abordarse en el programa de formación. La toma de decisiones se sustenta en el cruce entre dos dimensiones que son independientes de los propios modelos que se tienen que aquilatar.

Para la elaboración de las entradas que figuran en la Figura 14 se recurrió a un estudio de campo mediante un sistema de jueces que debía ordenar tareas, ejercicios y modelos psicológicos del aprendizaje durante una mañana y una tarde. Los sujetos eran 25 responsables de departamentos de formación en empresas o en consultoras españolas que habían estudiado Psicología en España y que habían cursado la especialidad de Psicología Industrial, Psicología del Trabajo, o Psicología Organizacional. Tenían más de cinco años de experiencia profesional a sus espaldas; participaban en un seminario sobre evaluación de la calidad de la formación.

- Clarificación conceptual: Durante dos horas de exposición se agruparon por bloques los enfoques psicológicos en el estudio del aprendizaje abordados dentro y fuera de las aulas universitarias. No se citaron autores, pero sí el punto de mira central en cada uno de estos enfoques, según ha quedado reseñado anteriormente en esta sección de la Memoria. Hubo que efectuar algunas aclaraciones sobre qué se entiende por modelos de aprendizaje constructivista, vivencial y de aprendizaje organizacional.

- Técnica Q de clasificación: Durante una hora se pidió a los sujetos que pusieran algún ejemplo de aplicaciones de cada modelo al mundo de la formación de personal. Luego se les pidió que ordenaran tales categorías según el grado de concentración, dedicación o esfuerzo personal que puede entrañar su utilización en situaciones laborales. Los modelos conductistas y cognitivos parecen conllevar un menor grado de implicación personal, los modelos vivenciales y organizacionales conllevan un alto grado de implicación personal. Ello queda reflejado horizontalmente en la figura 14.

- Técnica Q de ordenamiento: Se les presentó un listado de sesenta autores que aparecen mencionados en los libros que versan sobre psicología del aprendizaje, sobre formación de personal. Se les entregó asimismo una hoja con seis columnas donde aparecían los seis modelos de aprendizaje. Se les pidió que situaran los autores de la lista en cada categoría, según su familiarización con la obra y enfoque de dicho autor. Esta tarea la realizaron en 30 minutos.

- Estructura simple: Se prestó atención a los tres autores o enfoques más repetidos en cada columna, comprobándose que no aparecieran mencionados en otras columnas. Es decir, procedimiento parecido al que se sigue cuando hay que verificar la estructura simple de una matriz Personas x Variables.

    - Pavlov, Skinner y Watson fueron identificados como figuras destacadas en los modelos conductistas del aprendizaje;

    - GESTALT (Köhler, Koffka), Piaget, Goleman, en los modelos

cognitivos;

- Bandura, Bion, Lewin, en los modelos sociales;
- Piaget, Bruner y "aprender a aprender" en los modelos constructivistas.
- Maslow, PNL, Rogers en los modelos vivenciales.
- Argyris, Likert y Enfoques sociotécnicos en los modelos organizacionales.

- Técnica Q de ordenamiento: Se les pidió a los sujetos que identificaron seis cadenas de cometidos laborales que fuera de lo sencillo a lo complejo. Contaban con dos horas de trabajo. Una de ellas tenía que ver con el márketing telefónico.
  - Cometido muy sencillo: descolgar el teléfono, saludar e indicar el nombre de la entidad;
  - Cometido moderadamente sencillo: resumir y anotar la queja principal de un cliente al teléfono;
  - Cometido moderadamente complejo: conseguir incrementar las pausas y silencios del cliente ofendido, quien pasa de hablar a escuchar los argumentos que expone el personal;
  - Cometido altamente complejo: conseguir un ajuste en los ritmos de respiración entre cliente enfadado y empleada de suerte que paulatinamente se amaine el tono de la conversación hasta que concluya con buenas maneras.

- Técnica Q de ordenamiento: Se pidió a los sujetos que mencionaran, en fichas, ejercicios habituales que se realizan en los cursos de formación para entrenar al personal para la realización de tales cometidos. Se les pidió asimismo que conectaran tales ejercicios con uno de los cinco modelos de aprendizaje. Contaron con una hora de trabajo.

- Estructura simple: Se analizaron los datos prestando atención a aquellos ejercicios en los que había convergencia a la hora de asignarlos como típicos de un modelo de aprendizaje dado. Se obtuvo así una distribución de los modelos con el patrón ascendente que queda reflejado en la figura 14. Las estrellas se tocan porque suelen combinarse ejercicios de varios modelos en un mismo programa.

La figura 14 viene a ser un mapa cognitivo para quien se dedica a la formación de personal. El formador busca claves que le permitan establecer un sistema de prioridades a la hora de optar por uno de los modelos de aprendizaje que tiene a su

disposición cuando tiene que diseñar un programa de formación. Se trata, pues, de un marco de referencia.

Al escudriñar la figura 14 se constata que los modelos más estudiados en los laboratorios de psicología, los conductistas y los cognitivos, sirven para el aprendizaje de tareas y cometidos más bien sencillos donde el grado de implicación del personal es bajo. Por contra, los modelos más abordados por los psicólogos en estudios de campo, los vivenciales y los organizacionales, entran en juego cuando se trata de aprendizajes de cometidos más bien sofisticados y complejos donde el grado de implicación del personal es alto para que el resultado sea un éxito.

¿Es tan fuerte el contraste entre la formación de personal centrada en la enseñanza y la formación del personal centrada en el aprendizaje? En la tabla 11 se reseñan brevemente las secuelas más importantes que se derivan cuando la enseñanza y el aprendizaje se abordan como caras opuestas de una misma moneda durante el proceso de formación del personal. En la práctica, institucionalmente, se acaba optando por una de ellas.

Los elementos que aparecen reseñados en cada columna de la Tabla 11 ya han sido glosados en ésta y en la sección precedente. Al contrastar ambas columnas prevalecen las divergencias respecto a las convergencias. Es decir, el contenido de la mayoría de las celdas de una columna enfatiza afirmaciones diferentes de las que se sustentan en las celdas de la otra columna. Las convergencias se dan en la valoración del error y del éxito, donde el que triunfa y sabe es el alumno/a, el que fracasa y no sabe es el alumno/a. Nadie puede sustituir a otra persona en el proceso de formarse.

Tabla 11: Contraste entre énfasis en la enseñanza o en el aprendizaje al formar al personal		
	Enseñanza	Aprendizaje
Etimología	Destacar	Aprehender
Marco de referencia Del docente Del alumnado	 Transmitir Estudiar	 Captar Progresar
Papel del docente	Instructor	Facilitador
Papel del alumnado	Estudiante	Emprendedor
Pautas de comunicación Docente Alumnado	 Emitir Recibir	 Estimular Emitir
Didáctica	Exposición	Indagación
Mayor faena	El docente	El alumnado
Ultima decisión	El docente	El alumnado
Iniciativa	El docente	El alumnado
Actividad mental	Decodificar	Codificar
Control y supervisión	Disciplina	Autonomía
Perspectiva	El saber como producto que se memoriza y aplica	El saber como proceso que se genera y construye
Ratio docente/alumnado	Puede ser alta	Ha de ser baja
Evaluación	Cuenta la nota	Cuenta el logro
Función del error	Fracaso	Estímulo
Valoración del error	Fracaso del alumnado	Fracaso del alumnado
Valoración del éxito	El alumnado sabe	El alumnado sabe

4.4. 3. Formar al personal es … Aepnrseenñdaerr

La formación del personal admite, pues, una doble lectura, como la que se constata en el enunciado de este epígrafe y en la clásica figura gestáltica. Ambas perspectivas coexisten. Formar puede ser tanto enseñar como aprender.

Son modos diferenciados de organizar qué es lo que se pretende abordar y qué lo que se quiere conseguir. El formador/a puede optar por seguir una estrategia centrada en la enseñanza. Por su parte, una parte de los alumno/as pueden estar optando por aprender y otros cuantos alumno/as han venido al aula esperando escuchar aquello que les tienen que enseñar. El formador/a puede haber diseñado unos ejercicios para provocar al alumnado para que aprenda descubriendo y el alumnado puede estar cerrado en banda porque paga para

que le enseñen aquello que tienen que estudiar[92].

La formación del personal se concreta, pues, en programas de enseñanza o de aprendizaje que, sistemáticamente (Prieto, 1994),

- se diseñan, imparten o acaecen durante un período de tiempo concreto,
- buscan el perfeccionamiento del personal,
- detentan una calidad contrastada,
- trasmiten o generan entre el personal la gama de conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes para asegurar una actuación eficiente,
- facilitan una mejor comprensión de las funciones, competencias o responsabilidades que definen las señas de identidad del puesto,
- promueven cotas de eficacia mayores en el comportamiento laboral e institucional,
- contribuyen al crecimiento personal en el seno de la entidad productiva.

Esta lista puede servir para establecer un control de calidad de los programas de formación que diseñan o contratan los psicólogos del personal. Brinda un marco de referencia operativizable para adoptar decisiones que atañen a la puesta en marcha o a la continuidad de las actividades formativas programadas.

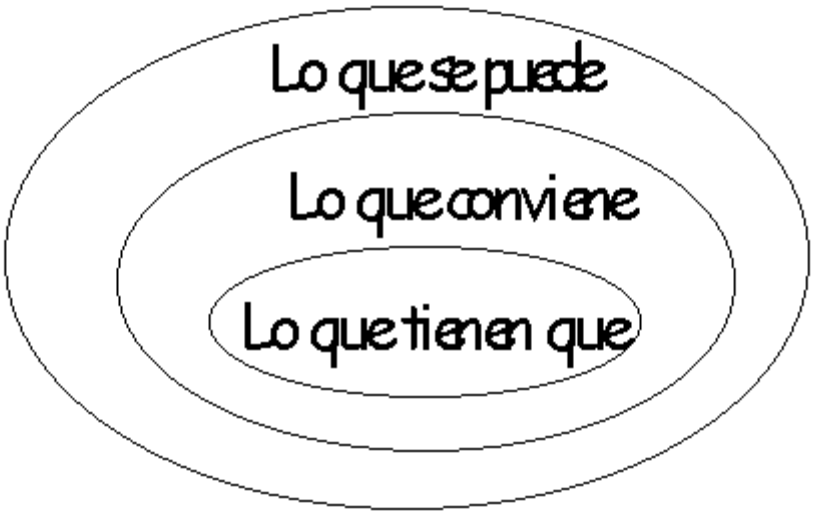
Con la expresión "sistemáticamente" se pone el énfasis en una enseñanza o en un aprendizaje cuyos propósitos se alcanzan de modo regular y al hilo de una estrategia, no de modo circunstancial. En la figura 15 se reseñan tres niveles de exigencia.

- Determinados contenidos tienen que enseñarse o aprenderse obligatoriamente con un alto grado de exigencia. Constituyen aspectos esenciales del puesto de trabajo. Tienen que aparecer realzados en el programa, dada su índole fundamental. Se les ha de dedicar un lapso de tiempo o esfuerzo proporcional a su importancia en el programa o en el puesto de trabajo. En un examen ha de dárseles el peso más importante ya que definen los estándares mínimos de calidad en el puesto. Delimitan la cota del apto o no apto, del aprobado o del suspenso. Menos no es aceptable. Constituyen el meollo de la enseñanza o del aprendizaje según se pone de relieve en la figura 15.

[92] La técnica del análisis transaccional es una herramienta dúctil para sacar a la luz este choque de pretensiones que se producen a menudo en el aula como consecuencia de la distinta gama de espectativas que está nutriendo el docente y el alumnado, cada cual con su santo y seña.

Figura 15 Enseñanza o aprendizaje sistemático

según grado de exige



- En medio están los asuntos que conviene enseñar o aprender por su carácter complementario. Suelen trabajarse con cierta regularidad ya que son necesarios, pero no imprescindibles, para un desempeño eficaz en el puesto. En un examen pueden entrar con cierto peso, por ejemplo, para aquilatar un notable.

- Determinados contenidos pueden enseñarse o aprenderse si hay tiempo, si hay suficiente interés, si se presta atención. Estos últimos aspectos pueden ser objeto de una actividad circunstancial que figura en el programa con un carácter muy secundario, para quienes quieran seguir ahondando. Son partes que a veces se abordan y a veces se pasan por alto. En un examen permiten acotar la excelencia. Constituyen la periferia de la enseñanza o del aprendizaje, según se pone de relieve en la figura 15.

Esta delimitación estratégica en tres niveles, (lo que se tiene que, lo que conviene, lo que se puede), subraya que las cotas de eficacia en la enseñanza o aprendizaje que se quieren alcanzar han de estar delimitadas de antemano, supervisadas y vinculadas a los objetivos que se persiguen al diseñar el programa o los materiales de formación. Puede darse cancha a la enseñanza ocurrente o al aprendizaje circunstancial pero dosificándolo.

Con la expresión "durante un período de tiempo concreto" se quiere recalcar que los horarios, plazos y calendarios de formación tienen que estar claros desde un principio. Así, cada cual sabe a qué atenerse en cuanto a sus obligaciones, puede

estimar los costes reales y conoce la fecha a partir de la cual se esperan unos resultados cotejables y evaluables en el lugar de trabajo.

Con la expresión " buscan el perfeccionamiento del personal" se subraya una concepción dinámica y teleológica de la formación del personal. Se trata de conseguir lo que aún no está logrado, de generar un transito hacia algo mejor. Se apuesta por cotas de desempeño y logros progresivamente avanzados, sin estancamiento. A través de la formación se completan capacidades y posibilidades. Pero también se alude al proceso de maduración del personal como un ingrediente deseable en el desarrollo del trabajador/a como personal adulta. Se alude también a una progresión positiva que aporta mejoras al trabajador.

Con la expresión "calidad contrastada" se quiere recalcar un elemento diferenciador de los bienes y servicios que circulan por las empresas a partir de la implantación, en 1947, de los estándares ISO de homologación de calidades (http://www.iso.ch/) uno de los cuales tiene que ver con el mundo de las consultoras y departamentos de formación. Quien ha diseñado los programas debe acumular información relativa a las cotas de consecución de los objetivos didácticos previstos. A su vez, quien contrata o aprueba la puesta en marcha de un programa asume responsabilidades directas por la decisión adoptada. De la misma manera que, en las empresas, se sondean garantías a la hora de adquirir equipamientos y soportes, a la hora de contratar programas ha de recibirse la información pertinente que permita aquilatar si el programa merece o no la pena. Ello entraña exigir, por adelantado, pruebas respecto a la idoneidad del curso o del programa diseñado. Merece la pena si está en sintonía con las metas y necesidades de la entidad así como de las personas que van a quedar involucradas. Asimismo, quienes se van a matricular en un programa formativo han de tener acceso a la información que avale los logros conseguidos por quienes les hayan precedido en imparticiones previas.

Con la expresión "la gama de conocimientos, habilidades y actitudes que son imprescindibles para asegurar una actuación eficiente" se está aludiendo a otra nota diferenciadora de los programas de formación de personal. Una enseñanza que, por ejemplo, se limita a trasmitir conocimientos es un curso incompleto. Sería un programa estrictamente erudito. El que los conocimientos, habilidades y actitudes abordados sean aquellos que son relevantes para el puesto sitúa la programación en una óptica estrictamente aplicada. Se acentúa que los tres elementos han de estar presentes de modo fehaciente en el contenido del curso diseñado. Moldean el saber estar y el saber ser como elementos esenciales en el desempeño y actuación laboral. Recurriendo a un símil teatral, los conocimientos son el guión, el movimiento escénico son las habilidades, las ganas de éxito son las actitudes. Todo actor o actriz al identificarse con su papel se implica de lleno en las tres vertientes de la puesta en escena. La actuación laboral y la actuación escénica tienen muchos nexos en común[93].

[93] En los entornos universitarios españoles rara vez se aborda el cambio de actitudes a través de lo que ocurre en el aula; el cambio en habilidades suele abordarse en las prácticas, cuando realmente son tales. La adquisición de conocimientos es el único elemento que está siempre en el orden del día de la actividad docente. Cuando revisamos con el alumnado las distintas técnicas didácticas que puede utilizar el profesorado, escasean aquellas que son idóneas para cambiar actitudes, y abundan las que se usan para impartir conocimientos.

Con la expresión "facilita una mejor comprensión de las funciones, competencias o responsabilidades" se está recalcando otra nota diferenciadora de los programas de formación de personal. Se instruye al personal o el personal aprende para estar a la altura de los cometidos que tiene (o le serán) confiados y para labrarse una idea clara del tipo de planteamiento profesional que precisa la entidad en ese puesto.

Con la expresión "promueve cotas de eficacia mayores en el comportamiento laboral e institucional" se está realzando otra nota diferenciadora. Una actuación laboral es eficaz cuando se consiguen los objetivos que estaban marcados con antelación. Una persona eficaz es aquella que consigue lo que se propone o lo que le han propuesto. La razón de ser de un programa de formación radica en incrementar las cotas de eficacia contrastando un antes y un después respecto a lo que se consigue habitualmente y lo que se pretende conseguir. Si no hay mejoras la supervivencia de la entidad puede hacer aguas.

Con la expresión "contribuye al crecimiento personal" se está aludiendo a la motivación interna ya que, en la educación de adultos, el aprendizaje hunde sus raíces en la esfera personal. La persona se dispone a aprender si capta determinadas ventajas personales o profesionales que compensen el esfuerzo y dedicación que exija la realización del programa. Se trata de un crecimiento dirigido. Formarse viene a ser una apuesta por completarse a sí mismo en el lugar de trabajo. El formador, en el papel de facilitador, supervisa los avances y estancamientos del formando. Durante las sesiones le estimula para que esté cada vez más seguro de sí, piense por sí mismo y sea dueño de su vida, decisiones y actuaciones en el entorno laboral (Avallone, 1989).

Bajo la óptica expuesta, a través de los programas de formación de personal se implanta y financia un amplio conjunto de actividades centradas sistemáticamente en la enseñanza o en el aprendizaje supervisado que persiguen tres objetivos genéricos:

- Instruir al personal para que sepa estar a la altura de los cometidos que tiene confiados,
- Instruir al personal para que sepa ser el tipo de profesional que la entidad precisa en una ocupación dada.
- Perfeccionar al personal hacia cotas de excelencia y plenitud.

Saber estar y saber ser han sido, también, las miras finales en las relaciones maestro y aprendiz desde la época de los gremios. Se pretendía **formar** e **instruir** a la vez bajo una óptica de crecimiento dirigido.

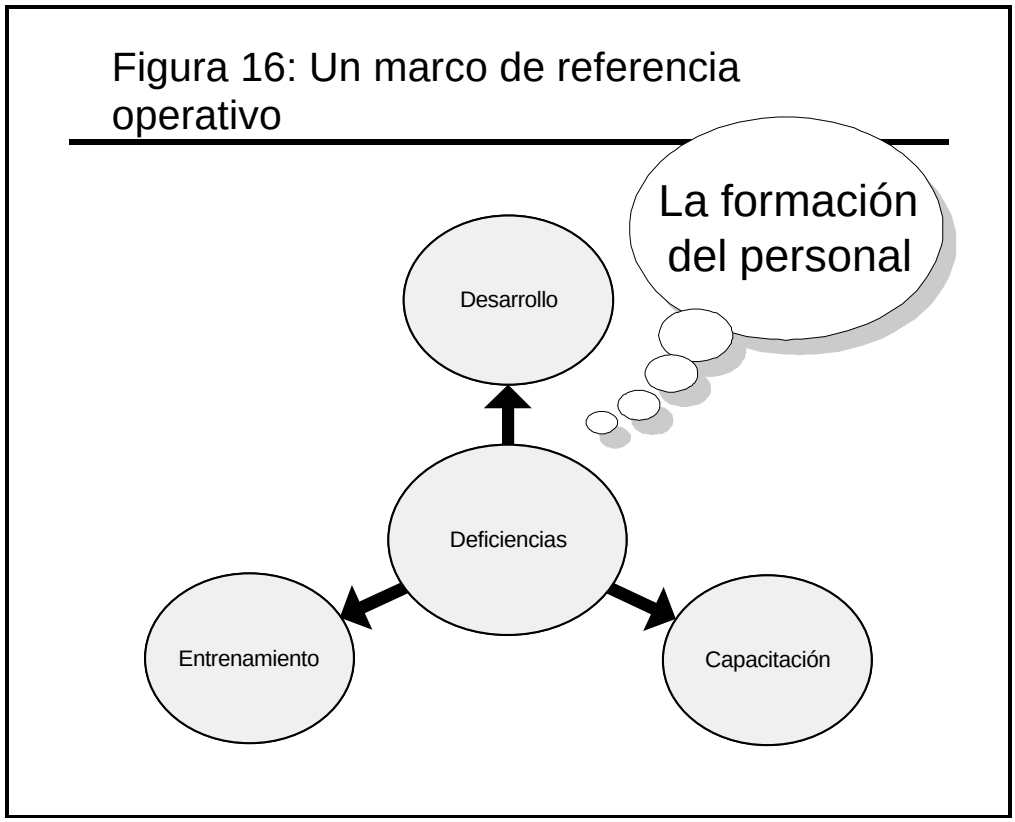
A partir de esta redefinición del concepto de formación de personal, pueden distinguirse, con claridad, tres modalidades estratégicas que sostienen la actualización continuada de los recursos humanos en las entidades productivas o de servicios (Nadler y Nadler, 1989). Es hora de introducir, de modo estructurado, los conceptos de entrenamiento, capacitación y desarrollo.

4.5. Análisis desde un marco de referencia operativo

En las secciones 4.2 y 4.3 se han abordado los aspectos etimológicos y linguísticos que están detrás de una terminología u otra al referirse a los programas de formación. En esta sección se procede a cortar el nudo gordiano, proponiendo una terminología ordenada estratégicamente de carácter operativo.

La distinción que se propone a continuación da pie a una concepción que permite encuadrar operativamente la enseñanza y el aprendizaje permanente en el contexto organizativo de los planes y programas vigentes que atañen a la formación del personal. La figura 16 ilustra el marco de referencia operativo del concepto de formación de personal que se está proponiendo.

Figura 16: Un marco de referencia operativo



El punto de partida son las deficiencias y carencias que se detectan en el personal que ocupa un determinado puesto de trabajo en la actualidad o que puede ocupar un determinado puesto a corto plazo. El punto de llegada es contar con personal cualificado y competente que esté a la altura de los retos y demandas crecientes. En medio se sitúan tres niveles estratégicos: el entrenamiento, la capacitación y el desarrollo del personal.

Este esquema se nutre de las metas que están vigentes en la entidad que pone en

marcha un programa de formación. Cada uno de los tres niveles estratégicos saca a la luz qué es lo que se espera del personal en cada uno de los programas en que participa. Además, este esquema converge con el uso habitual en distintas asociaciones nacionales e internacionales de formadores de personal (Nadler y Nadler, 1990; Buckley y Caple, 1991).

La Tabla 12 expone de modo sucinto cada uno de los tres conceptos, destacando los aspectos esenciales en cada uno de ellos.

Tabla 12: Delimitación conceptual del entrenamiento, capacitación y desarrollo del personal	
ENTRENAMIENTO	Aprendizaje que logra incrementar las cotas de eficiencia en el puesto actual cuando se detecta que la persona no está a la altura de las demandas o exigencias.
CAPACITACION	Aprendizaje que logra agilizar la promoción de candidatos idóneos a un puesto concreto, distinto del actual, a corto plazo.
DESARROLLO	Aprendizaje que fomenta el crecimiento personal del personal en consonancia con los cambios que se producen en la entidad.

Lo peculiar del concepto de entrenamiento es que se trata de un programa de perfeccionamiento del personal que es pertinente "aquí y ahora" para resolver deficiencias en el desempeño que pueden ser subsanadas si tiene lugar el aprendizaje. En español existe otra palabra, **adiestramiento**, que se utiliza igualmente para denominar esta misma concepción estratégica de la formación de personal. Son términos equiparables en este contexto: a través del aprendizaje la persona debe adquirir las destrezas que son pertinentes para el puesto actual. El aprendizaje ha funcionado si, concluido el programa, la persona actúa de modo eficiente y convincente.

Lo peculiar del concepto de capacitación es que se trata de un programa de perfeccionamiento del personal que es pertinente a unos meses vista y para un puesto debidamente delimitado. Antes de poner en marcha un programa de capacitación conviene detectar los puntos fuertes y débiles de cada uno de las personas que pueden ser candidatos potenciales para cubrir la vacante. Programas de auto-evaluación como el "*balance profesional*" (Murga, 1990) constituyen una herramienta de trabajo idónea para este propósito. El programa de capacitación procura subsanar las lagunas detectadas para que, en los meses que median, las personas adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser competentes tras incorporarse al puesto que ha de cubrirse. A través del aprendizaje cada persona enriquece su perfil profesional para adecuarse mejor a las exigencias concretas del puesto a cubrir. El aprendizaje ha funcionado si al asumir las competencias del puesto, la persona logra atenderlas de modo altamente eficiente.

Lo peculiar del concepto de desarrollo es que se trata de un programa de perfeccionamiento de personal centrado en la iniciativa individual sin una idea muy clara de qué es lo que pretende conseguir a través del aprendizaje. Los programas de desarrollo contribuyen a enriquecer el perfil profesional de la persona ampliando su gama de competencias (Ferreres Pavía, 1997). Fomentan aficiones, aumentan la polivalencia, nutren el currículum vitae, sin una perspectiva de ejecución práctica a la vista. Por ejemplo, muchos cursos para personas en paro o en proceso de reconversión industrial son programas de desarrollo del personal ya que no existe un puesto claramente definido a la vista. Otro tanto ocurre con los cursos que se programan como consecuencia de pactos concretos en la negociación de convenios colectivos.

Conviene ahondar en estos tres conceptos porque configuran tres niveles de operativización de los programas de formación en el contexto de una Psicología del Personal.

4.5.1 Programas de Entrenamiento

Conseguir que el personal se perfecciones y sea competente en los asuntos que son de su incumbencia en la actualidad, es la mira que se persigue a través de un programa de entrenamiento (Grosser y Neumaier, 1986). El personal tiene que saber hacer ahora las tareas y funciones que tiene encomendadas y que ha de asumir. Se trata de un aprendizaje que está muy ligado al puesto actual. Las carencias suelen detectarse, por ejemplo, cuando

- una persona acaba de incorporarse al puesto,
- se introducen tecnologías novedosas,
- se cambian los métodos o procedimientos de trabajo,
- se inician líneas de producción o de servicio que no existían previamente,
- el volumen de averías o fallos es alto,
- las tasas de accidentabilidad son elevadas,
- se incrementan las quejas del personal o de los clientes,
- se utilizan mal los materiales o equipos disponibles,
- las personas rotan en los puestos.

Asimismo los informes que se derivan de una evaluación sistemática del rendimiento ponen el dedo en la llaga indicando qué personas pueden sacar provecho de un entrenamiento específico.

Normalmente son los clientes y los compañeros quienes sufren las

consecuencias de dichas deficiencias. Es responsabilidad del jefe inmediato el caer en la cuenta de dichas carencias y el enviar a esa persona a un curso de entrenamiento. Ello implica que la persona inscrita en el programa tiene que tener muy claras cuales son las razones y las consecuencias de su presencia en un curso de entrenamiento. Su continuidad en el puesto actual está en juego.

Mientras tiene lugar el curso, dicho personal mantiene un contacto regular con su jefe inmediato o la persona que se haya convertido en su tutor. El propósito es crear un nexo entre las aulas y el puesto, evacuando consultas para optimizar la utilización de lo aprendido. En su lugar de trabajo tiene que contar con alguien que haga un seguimiento de sus avances o sus estancamientos. La existencia de este control remoto es esencial para que el entrenamiento tenga sentido y de resultados.

Una vez reincorporado al puesto, será el jefe inmediato el que tendrá que evaluar si se producen las mejoras esperadas. Para ello es responsabilidad suya el crear aquellas circunstancias que permitan poner a prueba al entrenamiento recibido. Si se producen mejoras, el aprendizaje ha funcionado. Si hay un seguimiento y una evaluación rigurosa del grado de utilización, se puede constatar que el aprendizaje funciona. Sin seguimiento y evaluación, se ha impartido una enseñanza al alumnado, pero no un entrenamiento. La comparación entre el desempeño anterior y el actual es la pieza clave que determina si el entrenamiento ha tenido éxito.

4.5.2 Programas de Capacitación

Intervenir en la trayectoria profesional de un empleado/a, facilitándole los medios para que se perfeccione y pueda hacerse cargo de un puesto distinto del actual, es el punto de mira de un programa de capacitación. Tienen que existir vacantes concretas a corto plazo, pudiendo ser uno o varios los candidatos que aspiran a cubrir dicho puesto. El personal tiene que saber hacer las tareas y funciones que quiere acometer en un futuro próximo. Se trata de un aprendizaje que está muy ligado a un puesto distinto del actual pero concreto y previsible a corto plazo (Daowling, 1985). Puede ponerse en marcha un programa de capacitación, por ejemplo, cuando:

- en la entidad existe un programa de desarrollo de carreras,
- existen puestos de nuevas creación,
- se detecta personal en vía muerta,
- la evaluación del rendimiento actual facilita el acceso a la promoción interna,
- la empresa está en expansión de productos o servicios,
- hay puestos de designación directa.

En tales circunstancias, son muy útiles la amplia gama de procedimientos psicológicos en el área de la evaluación de potenciales (Dyer y Vriend, 1995; Prieto

Sánchez, 1988; Rivas Martínez, 1995 y 1998; Román Pérez y Díez López, 1988; Solé y Monedero, 1997). Permiten identificar qué personas pueden dar mucho más de sí al situarlas ante nuevos retos y exigencias laborales. Tales procedimientos son pertinentes para detectar candidatos con potencial que pueden beneficiarse de un programa de capacitación.

Mientras se desarrolla el programa de capacitación, el personal debe mantenerse en contacto con su futuro jefe (o con un tutor si dicho jefe aún no existe). Con dicha persona tiene que evacuar consultas, resolver dudas, hacer planes por escrito, fijarse objetivos en su propio proceso de aprendizaje. Este control remoto resulta crucial para asegurar que la capacitación tenga lugar y para que el personal sepa a qué atenerse con los contenidos que está abordando. El propósito consiste en contar con un referente que ayude a detectar lagunas y a afrontar déficits. En los programas de capacitación se cuenta con un lapso de tiempo entre la asistencia a cursos y la incorporación potencial a la vacante.

La capacitación no concluye con los cursos. Hasta que se cubra la vacante o hasta que el candidato potencial sea desechado, la evaluación de los logros y estancamientos continúa. El futuro jefe, y no el jefe actual, es la persona que debe evaluar los progresos del personal que está inmerso en un programa de capacitación para hacerse con una vacante concreta. La evaluación final ha de versar sobre el grado de competencia e idoneidad demostrada por los distintos candidatos de cara al puesto. La decisión última ha de basarse en dichas evaluaciones. Si los ascensos no tienen ninguna relación con los programas de capacitación, resulta más conveniente el suspenderlos. Si la pura antigüedad prevalece, por ejemplo, de modo exclusivo a la hora de fijar el derecho al ascenso, puede ponerse en marcha un programa de capacitación para el más antiguo exclusivamente.

4.5.3 Programas de Desarrollo

Lograr que el personal se perfecciones manteniéndose al día, estando al tanto de las nuevas tendencias y evoluciones, manifiestando un talante abierto y bien dispuesto hacia los cambios, conociendo e interactuando con otras personas que llevan temas afines, suele ser el punto de mira de los programas de desarrollo (De Miguel Díaz, 1993).

En toda empresa existen personas que tienen a gala el estar cualificados, que quieren sintonizar con los avances que se producen, que desean conocer personalmente a interlocutores destacados, que se encuentran a gusto progresando y creciendo al hilo de lo que ocurre en la empresa y en la sociedad. Tal personal disfruta teniendo a su disposición información actualizada. Se trata de un aprendizaje centrado en los saberes que están disponibles si se dispone de tiempo y dedicación para consumirlos. Su conexión con el puesto de trabajo puede ser directa o indirecta, pero siempre pertinente. A larga la empresa y el personal se benefician de ello (IBM, 1990).

Son estas personas quienes deciden por sí mismas inscribirse a un curso, impartido en la entidad o fuera de ella. A veces solicitan expresamente financiación institucional pero normalmente saben sacar partido, por sí mismos, de los recursos

habituales a su alcance.

Estas personas hacen su propio seguimiento, en función del margen de iniciativa o de acción del que dispongan. Mantienen un contacto regular con el Departamento de Formación y se hacen visibles en otros departamentos por su agilidad a la hora de resolver problemas sacando provecho de la información que controlan. Son personas con las que se cuenta a la hora de cubrir una vacante con perfil ambiguo. Por propia iniciativa desarrollan un perfil polivalente.

En aquellas empresas donde el peso de la promoción interna es superior al de la externa, los programas de desarrollo vigentes logran ser efectivos. Si asiduamente causan baja el personal cualificado o si, de modo regular, se contrata personal externo con experiencia, los programas de desarrollo están desfasados respecto a las exigencias de la entidad.

4.5.4 Implicaciones de este marco de referencia operativo

En el seno de la Unión Europea cuando se utiliza la expresión "**training**" se alude fundamentalmente a programas de entrenamiento y capacitación. Otro tanto acaece en USA. Cuando en los países latinos se utiliza la expresión "**formación**" se alude a programas de desarrollo. Aquí es donde surge la discrepancia. Cada concepto trae consigo unos significados propios en cada lengua así como unos papeles y funciones diferenciadas que se ponen de relieve a través de programas de educación de adultos (Bax y Federighi, 1995). Cuando en las traducciones se equipara, surge el choque (McGehee y Thayer, 1976).

La convergencia puede darse en aquello que tiene que ver con la operativa, con la manera de hacer las cosas. La clarificación operativa propuesta aquí trae secuelas dignas de mención en la política de personal y en la planificación de los recursos humanos:

Si no está claro cuál es el puesto concreto para el cual se está capacitando al personal, la iniciativa queda en manos de quienes se inscriben en los cursos y no de la entidad que los financia o promueve.

Si no hay puestos de trabajo concretos a la vista no hay modo de evaluar la pertinencia de la capacitación impartida. La relación causa-efecto no puede ser objeto de investigación científica ni tecnológica. Los resultados dependen de la inventiva de la persona a la hora de conseguir un puesto y ejecutarlo.

Si las tareas y puestos existen sólo en abstracto, su contenido queda perfilado con altas dosis de incertidumbre e indefinición. Sin una vacante a la vista, no hay modo, pues, de indagar la calidad y la idoneidad de la formación recibida.

Si no está claro quién se ocupa del seguimiento y de la evaluación del personal que asiste a un programa, no hay modo de estimar qué beneficios y qué utilidad se deriva de la formación que está en vigor. Solamente tiene sentido el constatar el grado de aprendizaje alcanzado y el grado de complacencia que muestran quienes han asistido a un curso. La evaluación se circunscribe a hacer un examen o a responder a un cuestionario que reseñe las reacciones emocionales de los asistentes al concluir un curso.

Si no existe un puesto de trabajo en una entidad concreta, la aplicación de lo aprendido y la utilidad real de la inversión realizada no puede acotarse, quedando abierta a la iniciativa del formando. Toma apuntes y notas, colecciona manuales, enmarca diplomas de asistencia. Sigue esperando a Godot.

Recapitulando

En este capítulo se ha revisado el concepto de formación desde una perspectiva pragmática intentando acotar su significado a través del habla, la etimología y su uso por autores y traductores a través de las referencias bibliográficas publicadas en español. En poca palabras, la expresión “formación del personal” adquiere sentido en su contexto. A partir de ahí se ha abordado el concepto de formación de personal dicotómicamente, contrastando si el énfasis ha de estar en enseñar o en aprender. En ese contraste se ha contemplado la formación como un programa de instrucción (enseñanza) o como programas centrados en el aprendizaje conductual, cognitivo, social, constructivista, vivencial y organizacional. Como referente de síntesis se ha perfilado una definición propia de formación que, posteriormente, se ha estructurado operativamente en tres niveles, entrenamiento, capacitación y desarrollo. Este capítulo está mucho más centrado en la óptica profesional en lo que concierne a la intervención psicológica en programas de formación del personal.

4.6. Referencias bibliográficas

Acosta, A. (1998). La formación profesional: cualificaciones y certificaciones. Murcia: Fundación Formación y Empleo.

Adams, F. (1970). Andragogía: ciencia de la educación de adultos. Caracas: Fidea.

Adams, F., Díaz, S. y Díaz, J. (1997). Naturaleza y fundamentos de la andragogía. Santiago de los Caballeros: Universidad Abierta para Adultos.

Aebli, H. (1995). Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología. Madrid: Narcea.

Agor, W.H. (1989). Intuition in organizations: leading and managing productively. Newbury Park, CA: Sage.

Alameri Mushein, S. (1990). Adiestramiento Industrial. Valencia: Universidad de Valencia, Serie Tesis Doctorales.

Alcaide Castro, M., Flórez Saborido, I., & González Rendón, M. (1996). Mercado de trabajo, reclutamiento y formación de personal en España. Madrid: Piramide.

Alcalde Caloo, C., Alvarez Fernández, L., & García Rodríguez, C. (1993). Taller de capacitación

personal. Burgos: MEC, Dirección Provincial.

Almenar, S. (1989). Programa de desarrollo individual. Valencia: Promolibro

Alonso Tapia, J. (1994). Entrenamiento metacognitivo: programas de mejora en la comprensión de la lectura. Madrid: UAM, Tesis doctorales.

Alvarez Jiménez, C. (1996). El desarrollo humano en la empresa. Madrid: Accion Social Empresarial.

Amat Salas, O. (1995). Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores. Barcelona: Gestión 2000.

Applegarth, M.. (1992). How to Take a Training Audit [Programas de capacitación: Como realizar una auditoría]. Bogotá: LEGIS.

Araújo, J. B., & Chadwick, C. B. (1993). Tecnología Educacional: teorías de la instrucción. Barcelona: Paidós Ibérica.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational Learning. Reading, MA: Addison-Wesley.

Aubrey, R., Cohen, P. M., & Peters, T.. (1997). La organización en aprendizaje permanente. Bilbao: Deusto.

Austin, J. L. (1971). Palabras y acciones: cómo hacer cosas con las palabras. Buenos Aires: Paidós.

Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Avallone, F. (1989). La formazione psicosociale: metodologie e technique. . Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Bales, R.F. (1950). Personality and interpersonal behavior . Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Balint, M. (1984). La capacitación psicológica del médico. Barcelona: Gedisa.

Bandura, A. (1975). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe.

Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Barcelona: Martínez Roca.

Bass, B. M., & Vaughan, J. A.. (1976). Entrenamiento en la Industria. Mexico: CECA

Barrón Ruiz, A. (1991). Aprendizaje por descubrimiento: análisis crítico y reconstrucción. Salamanca: Amarú.

Bautista, A. (1994). Las nuevas tecnologías de la capacitación docente. Madrid: Visor.

Bax, W., & Federighi, P. (1995). The roles and functions of the system of adult education in the general education system, including vocational training. Barcelona: Asociacion Europea para la Educación de Adultos.

Bayés Sopena, R. (1975). Sobre el conductismo. Barcelona: Fontanella.

Belisle, C. y Jouannade, G. (1988). La communication visuelle. Paris: Les Editions D' organisations.

Beltrán Llavador, J., & Moragues Benavent, J. J. (1988). Terminograma de educación de adultos. Valencia: Generalitat Valenciana.

Beltrán Llera, J., & Genovard Roselló, C. (1996). Psicología de la Instrucción I. Madrid: Síntesis.

Benielli, J. (1965). La formación del personal en la empresa. Barcelona: Sagitario.

Bernstein, D.. (1996). Progresive relaxation training: a manual for the helping professions [Entrenamiento de relajación progresiva]. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Biehler, R.F. y Snowman, J. (1986). Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin.

Bion, W. R. (1990). Experiencias en grupos. Barcelona: Paidós.

Blandin, B. (1990). Formateurs et formation multimedia: les métiers, les fonctions, l'ingénierie . Paris: Les Editions d? Organisation.

Bode, H.B. (1929). Conflicting psychologies of learning. Nueva York: Heath.

Bolelli, T.. (1989). Dizionario Etimologico della Lingua Italiana. Milan: TEA.

Boud, D. (1989). Some competing traditions in experiential learning. In S. W. Weil & I. McGill (Eds.), Making ºSense of Experiential Learning: diversity in theory and practice (p.). Milton Keynes UK: Open University Press y SRHE.

Boxwell, R. J. (1994). Benchmarking para competir con ventaja. Aravaca: McGraw-Hill/ Interamericana de España.

Briggs, L., Gustafson, K. L., & Tillman, M. (1991). Instructional Design. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Brockett, R. G., y Hiemstra, R.. (1993). El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bruner, J.S. (1992). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buceta, J. M. (1998). Psicología del entrenamiento deportivo. Madrid: Dykinson.

Buckley, R., & Caple, J.. (1991). La formación: teoría y práctica. Madrid: Diaz de Santos.

Buckman, M. (1986). Role over person: morality and authenticity in teaching. Teacher College Record, 87(4), 529-543.

Calleja González, M. F. (1994). Entrenamiento en autocontrol. Valladolid: Universidad de valladolid.

Canonici, A. (1979). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao: Deusto.

Cantor, N., & Kilhstrom, J. F. (1987). Personality and Social Intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Casanova Rodríguez, M. A. (1985). La Pedagogía actual: tendencias y perspectivas. Madrid: Anaya.

Casas Fernández, M. (1954). Concepción Arenal en el aspecto pedagógico. Madrid: Libreria General Victoriano Suarez.

Castillo Clavero, A. M. (1998). Técnicas de orientación profesional y desarrollo personal en la búsqueda de empleo. Malaga: COIE-UMA.

Catalán Catalán, J. P., & Gallach Vela, M. J. (1996). El perfil del profesor de educación de adultos y su activación en la animación sociocultural y la educación laboral. Valencia: ACEMA.

Catania, A. C. (1992). Learning (3 ed.). Englewood: Prentice Hall.

Ceprián Nieto, B. (1991). Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del estado: origen y evolución (1836-1986). Madrid: UNED.

Charlier, E. (1989). Planifier un cours c'est prende des décisions. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Chrisler, J. C. (1996). Conditioning the instructor's behavior: a class project in Psychology of Learning. In M. E. Ware & D. E. Johnson (Eds.), Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching og Psychology, volume II (pp. 151–152). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Claparède, E. (1967). Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares. Madrid: Aguilar-Santillana.

Clark, R. C. (1989). Developing Technical Training: A Structures Approach for the Development of Classroom and Computer-based Materials. Reading, MA: Addison-Wesley.

Coll, C. (Ed.). (1997). El constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.

Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana (3. ed.). Madrid: Gredos.

Daowling, J. R. (1985). Como desarrollar programas de capacitación. Madrid: Emalsa.

Dauzat, A., Dubois, J., & Mitterand, H.. (1989). Nouveau Dictionnaire Etymologique. Paris: Larousse.

Davis, R., Alexander, L. y Yelon, S. (1974). Learning system design. Nueva York: McGraw-Hill.

De Diego, S., & Sagredo, C. (1992). Jugar con ventaja: las claves psicológicas del éxito deportivo. Madrid: Alianza.

Debesse, M., & Mialaret, G. (1986). Formación continua y educación permanente. Barcelona: Oikos

Tau.

Decker, P. J., & Nathan, B. R. (1985). Behavior Modeling Training: principles and applications. Nueva York: Praeger.

Del Val, J. (1992). Aprender a aprender, Volumen I y II. Madrid: Alhambra Longman.

Dowling, J. R.. (1985). Cómo desarrollar programas de capacitación. Madrid: Emalsa.

Durán López, F., Alcaide Castro, M., & González Rendón, M. (1994). La formación profesional continua en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Dyer, W., & Vriend, J. (1995). Técnicas efectivas de asesoramiento psicológico. Barcelona: Mondadori

Eberspächer, H. (1995). Entrenamiento mental: un manual para entrenadores y deportistas. Barcelona: INDE.

Escribano Montoya, F. (1991). La empresa: una extensión de los centros de enseñanza profesional. Aranjuez: Centro de Profesores.

Espasa-Calpe. (1991). Gran Diccionario de Sinónimos y Antónimos. Madrid: Espasa Calpe.

Fenstermacher, G.D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In M.C. Wittrock [Ed.] (Ed.), La investigación de la enseñanza, volumen I (pp. 107-165). Barcelona: Paidós Iberica.

Fernández Pérez, M. (1995). La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula y análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI.

Ferrández Arenaz, A., & Puente Martínez, J. M. (1991). La educación de adultos en España y en el resto de Europa. Madrid: Fondo Promoción Social.

Ferreres Pavía, V. S. (1997). El desarrollo profesional docente. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.

Fitz-Enz, J. (1992). Valor añadido por la dirección de recursos humanos. Bilbao: Deusto.

Fitz-enz, J. (1996). Benchmarking staff: ventajas competitivas y servicio al cliente. Bilbao: Deusto.

Fleishman, E. A. (1992). Fleishman Job Analysis Survey. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Freimuth, J., & Straub, F. (1996). Demokratisierung von Organisationen. Philosophie, Ursprünge und Perspektiven der Mataplan- Idee. Wiesb: Th. Gabler

Freire, P. (1994). Pedagogía de la Esperanza. Madrid: Siglo XXI España.

García E. y Salado, J. (1996). La vivencia del tiempo en la psicología normal y en la patológica. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 16(60), 619-626.

García Carrasco, J. (1997). Educación de adultos. Barcelona: Ariel.

García Hoz, V. (1963). Principios de pedagogía sistemática. Madrid: Rialp.

Gardner, H. (1988). La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Piados.

Gardner, H.. (1995). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Gerst, M. S. (1971). Symbolic coding processes in observational learning. Journal of Personality and Social Psychology, 19, 7–17.

Goguelin, P. (1973). Formación continua de adultos. Madrid: Narcea.

Gómez Luján, J.F. (1996). Análisis de la autoeficaica en una tarea atlética. Valencia: Universidad de Valencia.

Grosser, M., & Neumaier, A. (1986). Manual de entrenamiento. Barcelona: Martínez Roca.

Haring, C. (1980). El entrenamiento autógeno. Barcelona: Herder.

Hettich, P. (1990). The Journal: An autobiographical approach to learning. In J. Hartley & W. J. Mckeachie (Eds.), Teaching Psychology: A Handbook (p.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hull, C. L., & Spence, K. W. (1938). "Correction" versus "non-correction" method of trial-and-error learning in the rats. Journal of Comparative Psychology, 25, 127–145.

Husserl, E. (1985). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

IBM, I. (Ed.). (1990). Desarrollo profesional y de la dirección: tomo 7. Madrid: International Business Machines

INEM. (1994). La formación ocupacional en España. Madrid: Author.

Ittelson, W.H. y Antril, H. (1954). Perception: a transactional approach. Nueva York: Doubleday.

Kaplan, S. M.. (1995). Wiley's English-Spanish, Spanish-English Dictionary of Psychology and Psychiatry. Diccionario de Psicología y Psiquiatría Inglés-Español, Español-Inglés Wiley. Nueva York: John Wiley.

Kemp, J. E. (1972). Planeamiento didáctico. Mexico: Diana.

Kerjean, A. (1990). Hors Limites: Apprendre en agissant. Paris: Albin Michel.

Knowles, M. (1984). The adult learner: a neglected species. Houston, TX: Gulf.

Köhler, W. (1973). Psicología de la forma. Madrid: Biblioteca Nueva.

Laird, C.. (1985). Webster's New World Thesaurus. New York: Prentice Hall.

Lapeña Lapeña, A., & González Sanchez, M. C. (1994). La formación continua de los trabajadores: manual del formador. Madrid: IFES.

Lebrun, M. (1999). Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruselas: De Boeck & Larcier.

Leplat, J. (1972). Formación y aprendizaje. Madrid: Narcea.

Lewis, O. (1967). La vida. Nueva York: Random House.

Lewis, O. (1972). La cultura de la pobreza, pobreza, burguesía y revolución . Barcelona: Anagrama.

Logan, R. S. (1979). A state of the art in assessment of instructional systems development. In H. F. O'Neil, Jr.. (Ed.), Issues in instructional systems development (p. 213-243). Nueva York: Academic Press.

Lovell, R.B. (1980). Adult learning. Nueva ork: John Wiley .

Ludojoski, R.L. (1986). Andragogía, educación del adulto. Buenos Aires: Guadalupe.

Passmore, J. (1987). Filosofía de la enseñanza. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Mager, R. F., & Beach, K. M.. (1973). La Formación Profesional: Desarrollo de un curso sistemático. Madrid.

Malherbe, P. C. (1986). La dictadura de Primor de Rivera. In A. Blanco Freijeiro, J. Mangas , J. L. Martín, J. Valdeón, A. Domínguez Ortiz, J. Aróstegui, M. Tuñón de Lara, & J. P. Fusi (Eds.), Historia de España (pp. 969–986). Madrid: Historia 16.

Mallart, J. (1981). Psicología Industrial y Organizacional. Madrid: AIEST.

Margerison , C., & Mc Cann, D.. (1991). Manual de desarrollo personal. Madrid: Consultores Españoles.

Martín Valverde, A.. (1991). European Employment and Industrial Relations Glossary: Spain. London: Sweet & Maxwell.

Martínez Mut, B. (1983). El perfeccionamiento del profesorado: estrategias y modalidades. Madrid: Anaya.

Martínez Valverde, C. (1974). Instrucción, enseñanza, ejercicio, adiestramiento, formación. Madrid: Naval.

Martín Zúñiga, F. (1993). La enseñanza de adultos desde 1900 a 1931. Málaga: Edinford.

Martínez de Morentín, J. I. (1993). Planificación de programas de educación permanente y de adultos. San Sebastián: ACUSS.

Marton, F. Y Saljó R. (1976). On qualitative differences in learning I and II. Bristish Journal of Educational Psychology, 46(1/2), 86-127.

Marton, F., Hounsell, D.J. y Entwistle, N.J. (1984). The experiebce of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Maslow, A. H. (1976). El hombre autorrealizado (4 ed.). Barcelona: Kairós.

Matthews, P. H.. (1983). Gramática generativa y competencia lingüística. Madrid: Espasa-Calpe.

Mayor Sánchez, J. (1993). Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.

McGehee, W., & Thayer, P. W.. (1976). Training: Adiestramiento y formación profesional. Madrid: Index.

MEC. (1993). Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores . Madrid: Secretaría de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo.

Menezes Selles, R, Paschoal, A. y Rechulski, J. (1994). La vivencia del trabajador y la organización del trabajo en un ambiente de alta tecnología. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 13(2), 137-144.

Merriam, S.B. y Caffarella, R.S. (1999). Learning in Adulthood (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Merrill , M. D. (1987). A lesson based on the component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional theories in action: lessons ilustrating selected theories and models (p.). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

De Miguel Díaz, M. (1993). Evaluación y desarrollo profesional docente. Oviedo: KRK.

Millán Puelles, A. (1983). La formación de la personalidad humana. Madrid: Rialp.

Miller, N.E. y Dollard, J.C. (1940). Social learning and imitation. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Monedero, C. (1975). Antropología y psicología (ed.). Madrid: Pirámide.

Mumford, A. (1986). Learning to learn for managers. Journal European Industrial Training, 10(2), 3-28.

Murga, A. (1990). El pasaporte profesional. Madrid: MEPSA.

Musitu Ochoa, G. (1980). Aprendizaje Social. Valencia: Nau.

Nadler, L., & Nadler, Z. (1989). Developing Human Resources (3rd.th ed.). San Francisco CA: Jossey-Bass.

Nadler, L., & Nadler, Z. (1990). The handbook of human resource development. Nueva York: John Wiley.

Navarro Domenichelli, R., & Boix Cuenca, A. (1998). Guía metodológica para la evaluación del impacto de la formación continua en el desempeño laboral . Valencia: Bernia.

Navarro Guzmán, J.I. (1993). Aprendizaje y memoria humana. Madrid: McGraw Hill.

Nonaka, I. (1996). The knowledge-creating company. In K. Starkey (Ed.), How organizations learn (pp. 18-31). Londres: International Thompson Business Press.

Neira Fontela, E. (1984). Modelo de desarrollo de carreras para la dinámica de dirección. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

OEI. (1986). Pedagogía de la comunicación en una escuela de adultos. Madrid: Organización Estados Iberoamericanos.

Olea, I. (1976). Formación y selección de personal. Bilbao: Deusto.

Onions, C. T., Friedrichsen, G. S., & Burchfield, R. W.. (1985). The Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford: Oxford.

Palomares Palacios, J.A. (1995). La autoeficacia y el rendimiento motor en estudiantes. Valencia:

Universidad de Valencia.

Pérez Ferra, M. (1996). Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Jaen: Universidad de jaen.

Pérez Paredes, P. (1996). El aprendizaje de inglés por parte de los adultos. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.

Piaget, J. (1990). La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI.

Polaino Lorente, A. M. (1976). La formación de la personalidad. Madrid: Magisterio Español.

Porter A.C. y Brophy J. (1988), Synthesis of research on good teaching: insights from the work of the institute for research on teaching, Educational Leadership, 45, (8), 74-85

Prieto, J. M. (1994). La Intervención Psicológica en Formación del Personal. In J. M. Peiró & J. Ramos (Eds.), Intervención psicosocial en las organizaciones (pp. 165–202). Barcelona: PPU.

Prieto Sánchez, M. D. (1988). Manual de la EDPA: Evaluación dinámica del potencial de aprendizaje. Murcia: Universidad de Murcia.

Puente Ferreras, A. (1998). Cognicion y aprendizaje: Fundamentos psicológicos. Madrid: Piramide.

Quijano, S.D. y Navarro Cid, J. (1998). Un modelo integrado de la motivación en el trabajo, conceptualización y medida. Revista de Psicología de Trabajo y de las Organizaciones, 14(2), 193-216.

Quiroga Estévez, M. A. (1994). Los estilos cognitivos. In J. Sánchez Cánovas & M. P. Sánchez López (Eds.), Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas (pp. 317–375). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Quiroga Estévez, M. A. (1999). Diferencias individuales en al interrelación cognición-emoción: los estilos cognitivos. In J. Sánchez Cánovas & M. P. Sánchez López (Eds.), Psicología de la diversidad humana (pp. 315–363). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Quiroga Estevez, A., y Forteza J. A. (1983). La reflexividad-impulsividad: estado de la cuestión y análisis de las características psicométricas del M.F.F. 20. Investigaciones Psicológicas, 5, 97-124..

Quiroga Estevez, A., & Sánchez López, P. (1984). Influencia del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo en el rendimiento académico de sujetos universitarios. In Actas I Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos: Vol. 2. (pp. 111–113). Madrid: Colegio Oficial de Psicologos.

Rae, L. (1993). Manual de formación de personal. Madrid: Diaz de Santos.

Ramsden, P. (1988). Improving earning: new perspectives. Londres: Kogan Page.

Randell, G. (1988). Valoración y formación de personal. Bilbao: Deusto.

Reigeluth, C.M. (1987). Instructional theories in action: lessons illustrating selected theories and models. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ricart Torrens, J. (1971). Técnicas de formación de personal. Barcelona: Interciencia.

Rivas Martínez, F. (1993). Lecturas de psicología de la educación y de la instrucción.. Valencia: Universidad de Valencia.

Rivas Martínez, F. (1995). Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.

Rivas Martínez, F. (1998). Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento. Madrid: Morata.

Roberts , E. A., & Pastor, B.. (1997). Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española (2nd ed.). Madrid: Alianza.

Rodríguez Herrero, J. J. (1986). Formación profesional y desarrollo. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Rogers, C. R. (1982). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona: Paidós Ibérica.

Román Pérez, M., & Díez López, E. (1988). Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y

desarrollo. Fuenlabrada: Cincel.

Rumbo Arcas, M. B. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado. Granada: GEU.

Sahakian, W.S. (1984). Introduction to the psychology of learning (2 ed.). Itasca, lll: Peacock.

Salzberger-Wittenmerg, I., Henry, G. y Osborne, E. (1983). The emotional experience of learning and teaching. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Sánchez Cánovas, J. (1986). El nuevo paradigma de la inteligencia humana. Valencia: Tirant lo Blanc.

Sánchez López, M. P. (1980). Nuevas perspectivas en el estudio del bilinguismo: los estilos y los mapas cognoscitivos.. Revista de Psicología General y Aplicada, 35, 827–844.

Sánchez López, M.P. (Ed.) (1999). Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez López, P. y Quiroga, M.A. (1983). Relación entre dos medidas de DC-IC: apoyo para una consideración bidimensional del cnstructo. Informes de Psicología, 3, 3-14.

Sánchez López, M.P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1997). El bilingüismo: bases para la intervención psicológica. Madrid: Síntesis.

Sarriés Sanz, L. (1996). Impacto socioeconómico de la formación continua en las empresas: el caso de Navarra. Madrid: Cauce.

Saussure, F.. (1916). Cours de Linguistique Générale , [Traducción, 1916. Buenos Aires: Losada.]

Schön, D.A. (1983). Organizational learning. In G. Morgan (Ed.), Beyond method (pp. 114-128). Newbury park: Sage.

Segura Munguía, S.. (1985). Diccionario Etimológico Latino-Español. Madrid: Anaya.

Solé, I., & Monedero, C. (1997). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza Editorial.

Stefan, E. S. (1990). Experiential Education in Depersonalization. In J. Hartley & W. J. McKeachie (Eds.), Teaching Psychology: A Handbook (pp. 169–171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stephens, M.D. (1996). Teaching methods. In A.C. Tuijnman [Ed.] (Ed.), International encyclopedia of adult education and training (2 ed., pp. 534-538). Londres: Pergamon.

Stern, G.C. (1963). Measuring noncognitive variables in research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 398-447). Skokie, IL: Rand Mc Nally.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Suárez, J. L. (1996). Benchmarking de la función financiera. Aravaca: McGrawHill.

Tennant, M. (1988). Psychology and Adult Learning. Londres y Nueva York: Routledge.

Thorndike , E. L. (1928). Adult Learning. New York: MacMillan.

Tolman, E. C. (1932). Purposive behavior in animals and in men. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Torrents dels Prats, A.. (1989). Diccionario de Dificultades del Inglés. Madrid: Anaya.

Tuñón de Lara, M. (1985). El movimiento obrero en la historia de España. Madrid: Sarpe.

Vázquez Alonso, M. J. (1996). Las terapias de desarrollo personal. Barcelona: Robinbook.

Vox. (1995). Diccionario Ideológico de la Lengua Española (1st ed.). Barcelona: Biblograf.

Wilms, W.W. y Hardcastle, A.J. (1996). Performance contracting. In A.C. Tuijnman [Ed.] (Ed.), International encyclopedia of adult education and training (2 ed., pp. 318-325). Londres: Pergamon.

Wilson, T. (1997). Manual de Empowerment: cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores. Barcelona:

Gestión 2000.

Witkin, H., & Goodenough, D. R. (1991). Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes. Madrid: Pirámide.

"Personalmente siempre estoy dispuesto a aprender,
aunque no siempre me gusta que me den lecciones."

***Winston Churchill** (1874-1965)*

CAPÍTULO 5: PRAGMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE PERSONAL

La pragmática se ocupa de sacar a la luz aquellos significados de las palabras y de las frases cuyo significado está mediatizado por factores externos como la situaciones y condiciones del emisor, las situaciones y condiciones del receptor, las matizaciones coyunturales que el emisor y el receptor asignan a las palabras en un acto comunicativo concreto. Solo así funciona la comunicación bidireccional. Expresiones como “evaluación de personal”, “evaluar al personal” están bien formuladas sintácticamente pero para ser interpretadas en su sentido efectivo y cabal han de conocerse las condiciones pragmáticas en las cuales se han pronunciado dichas expresiones. No basta con saber quien las emite, sino también qué pretende, cual es su intención, a quienes se dirige, cuales son las expectativas implícitas o explícitas de ambos interlocutores, qué dan por sobreentendido, en qué contexto tales expresiones son de recibo y en cuales pueden sonar a provocación. Este es el dominio de la pragmática y bajo esa óptica se abre y orienta este capítulo (Van Dijk, 1980).

En lenguas latinas como el italiano, el francés y el español, la expresión "**evaluación del personal**" está asentada en el lenguaje profesional de quienes se dedican al mundo de los recursos humanos, de la gestión de empresas, de las relaciones laborales en el seno de una entidad de producción o servicios. En inglés, son dos las expresiones que se usan habitualmente, "**personnel assessment**" y "**personnel appraisal**" dentro de un marco común de referencia: "**Personnel Psychology**". La expresión "**personnel evaluation**" se utiliza menos, siendo más comunes otras variantes como "**evaluating employees**".

"**Personnel assessment**" y "**personnel appraisal**" son dos modos de referirse a la misma actividad: un procedimiento que permite dirimir el grado de excelencia o idoneidad del personal. Inicialmente, en muchas entidades productivas, tales procedimientos suelen ser de carácter subjetivo, ya que un directivo, un mando hacen atribuciones según su buen saber y entender.

La Psicología del Personal se ha abierto camino y consolidado generando procedimientos estandarizados de trabajo que se llevan a cabo cuando hay que "ordenar, clasificar y aquilatar al personal en función de una serie de pautas de referencia o dimensiones que suelen estar previamente delimitadas" (Guion, 1998. p. 211). Se basan en la recopilación sistemática y fiable de información relevante sobre el personal que, debidamente procesada, permite adoptar las decisiones que resultan pertinentes. Uno de sus ingredientes puede ser la evaluación psicológica ("**psychological assessment**").

En ocasiones parece detectarse una cierta preferencia por "**personnel assessment**" a la hora de clasificar al personal en procesos de reclutamiento y selección de personal, mientras que "**personnel appraisal**" parece utilizarse más a la hora de

calificar al personal en función de su desempeño y su idoneidad cuando hay que revisar salarios o hay posibilidades de promoción. El término "**appraisal**" conlleva, en inglés, una cierta referencia al valor de mercado al evaluar al personal. El término "**assessment**" viene a ser un sinónimo de evaluación, aunque no han faltado ciertos esfuerzos para marcar diferencias que no han cuajado (Scriven, 1991). Pero el uso de una u otra expresión parece estar ligada más bien a preferencias lingüísticas de índole personal. Por ejemplo, un autor como Peter Drenth, de Holanda, suele utilizar la expresión "Personnel Appraisal" (Drenth, 1984, 1998). Autores como Peter Herriot, del Reino Unido, o Robert M. Guion, de USA; utilizan ambas expresiones de modo prácticamente equivalente (Anderson y Herriot, 1997; Guion, 1991; 1998; Herriot, 1989).

Dado que el término utilizado en español y las dos variantes que se utilizan en inglés designa lo mismo, "evaluación de personal" se consolida como concepto relevante y pertinente, sobre el que se va a profundizar en esta parte de la memoria. Además en Iberoamérica se utiliza también esta expresión con idéntico sentido (Kaplan, 1995).

En ocasiones este es un terreno delicado. Al personal no le gusta que alguien le evalúe. De ahí que, a menudo, la expresión "programas de evaluación de personal" da lugar a otras expresiones más abiertas, que no suscitan reticencias, como "programas de evaluación y desarrollo del personal", "programas de evaluación y desarrollo de carreras del personal". Evaluar para contribuir al desarrollo personal o profesional parece ser un planteamiento persuasivo.

Los programas de evaluación de personal tienen, insoslayablemente, un marchamo político. Se ponen en marcha porque alguien considera valiosos y pertinentes, en un momento dado o por un período dado, determinados estándares en el desempeño. Los criterios vienen dictados por alguien o se negocian con alguien, normalmente la dirección sea empresarial o sindical. Se sustentan en juicios de valor a partir de una determinada información fáctica que suelen recopilar los psicólogo/as del personal en los entornos laborales y organizativos.

5.1. Análisis del habla

En la tabla 13 se recoge una lista de palabras que, en determinados contextos, pueden sustituir al vocablo **evaluación**. Es un inventario del repertorio lingüístico que permite identificar los matices que están presentes al hablar de la **evaluación** en español (Espasa Calpe, 1991; Vox 1995).

La columna de la izquierda agrupa, alfabéticamente, términos afines que comparten un mismo significado: evaluar tiene que ver con medir, calificar, puntuar. Es un enfoque eminentemente cuantitativo. Esta acepción está muy presente en la mayoría de los textos de psicometría y evaluación psicológica que estudian los estudiantes de

Psicología en las Facultades españolas. Suelen equiparar evaluar con medir, de modo fiable y válido. Esta misma acepción la maneja el personal en su vida diaria, ya que desde la escuela primaria captaron que cada nota o calificación recibida era una evaluación.

La columna central agrupa, alfabéticamente, términos afines que comparten un mismo significado: evaluar tiene que ver con emitir un juicio, dictaminar, diagnosticar. Es un enfoque eminentemente cualitativo, muy habituales en los estudios que se llevan a cabo desde la óptica de la psicología dinámica. Esta misma acepción la utiliza a menudo el personal en la vida diaria al dar una opinión, de índole personal y a menudo no contrastable y poco transferible. Se da por sentada la coincidencia en apreciaciones y dictámenes entre maestro y discípulo que han pasado juntos muchas horas, y se considera un éxito y un indicador de rigor la coincidencia entre profesionales del mismo área de conocimiento. En el mundo de la judicatura fallo es una modalidad de evaluación del personal. Los peritajes, los pronósticos y las versiones que se recogen al relatar unos hechos son una modalidad de evaluación del personal implicado. Incluso la autocrítica que propiciaban, en su momento, los marxistas como herramienta de progreso puede ser considerada una modalidad de evaluación de las obras, comportamientos y actuaciones personales. Ésta es, pues, la acepción más amplia, que admite y conlleva una amplia gama de matices.

Tabla 13. Sinónimos que se asocian en español con la idea de evaluación.

Calificación Clasificación Conteo Escandallo Graduación Medida Muestreo Nota Numeración Pesaje Ponderación Puntuación Recuento Sondeo	Análisis, Apreciación, Auditoría, Autocrítica, Atribución, Conclusión, Criterio, Crítica, Determinación, Diagnóstico, Dictamen, Discernimiento, Enjuiciamiento, Ensayo, Estimación, Estudio, Fallo, Impresión, Juicio, Laudo, Observación, Opinión, Parecer, Peritaje, Plebiscito, Pronóstico, Prueba, Punto de vista, Sentencia, Sentir,Veredicto, Verificación Versión	Ajuste, Amillaramiento Aprecio, Arqueo, Cálculo, Comprobación, Cómputo, Cotización, Encasillamiento, Escrutinio, Examen, Gasto, Justiprecio, Pago, Tanteo, Tasa, Tasación, Valoración

La columna de la derecha agrupa, alfabéticamente, términos afines que comparten un mismo significado: evaluar tiene que ver con valorar, tasar, justipreciar.

Es un enfoque eminentemente cuantitativo. Suele brillar por su ausencia en buena parte de los textos de evaluación y diagnóstico que se utilizan en las Facultades de Psicología, salvo en la especialidad de Psicología del Trabajo, por las connotaciones crematísticas que lleva aparejadas. Su aprendizaje suele postergarse a la etapa profesional o a otras áreas afines en las ciencias económicas. Reducir la evaluación a la valoración suele considerarse un indicador de utilitarismo y de regate corto.

Así pues, **evaluación**, en español, es un término polisémico ya que posee, al menos, tres amplios conjuntos de significados que están interconectados. En función del contexto se capta si el interlocutor está subrayando la idea de medir, dictaminar o valorar.

En Psicología, la distinción entre "assessment" y "evaluation" en inglés ha dado lugar a una distinción en español entre "evaluación psicológica" y "evaluación valorativa" (Fernández Ballesteros, 1985) que posteriormente sustentó la distinción entre evaluación y valoración (Fernández-Ballesteros, 1992, p. 26). A su vez, Silva (1989) reconoce que la palabra evaluación ha acabado imponiéndose como traducción tanto de "assessment" como de "evaluation" (p. 31).

En español existe una expresión "reconocimiento de personal" que se utiliza al referirse a determinados programas de revisión médica como a ciertos centros de reconocimiento de conductores. Podría reconocerse un paralelismo entre la expresión "reconocimiento de personal" y "personnel assessment". Este uso no se está imponiendo en el habla y carece de sentido proseguir en esa dirección. No existe una expresión en español que sea equiparable a "personnel appraisal", por lo que carece de sentido pretender labrar uno a medida. De ahí la conveniencia de respaldar la utilización de "evaluación de personal" como expresión consolidada.

Torrents dels Prats (1989) incluye, en este orden, las siguientes acepciones a la hora de efectuar una adecuada traducción del término "**evaluation**":

- Evaluar, tasar, calcular, valorar, que tiene que ver con la tercera columna de la Tabla 13;
- Determinar, precisar y fijar, que tiene que ver con la segunda columna;
- Analizar, estudiar, que también tiene que ver con la segunda columna;
- Apreciar, enjuiciar, hacerse cargo, que tiene que ver con la segunda y tercera columna;
- Ponderar, ponderar los pros y contras, que tiene que ver con la primera columna;
- Juzgar la bondad, calidades, características de una persona o cosa, calificar,

que tiene que ver con la segunda y primera columna;

- Probar y ensayar cuando se refiere a aparatos o equipos pero que también se aplica a personas, según se reseña en la segunda columna.

Por las connotaciones enunciadas parece evidente que evaluación y "**evaluation**" comparten un espacio lingüístico muy parecido en ambas lenguas. Laird (1985) da entrada a los verbos "*to appraise*", "*to judge*", "*to assess*" como sinónimos de "**evaluate**" en todo aquello que tiene que ver con "*decide*" y "*estimate*". En lo que concierne a **assessment** presenta "*appraisal*", "*evaluation*" y "*estimation*" como sinónimos, asignándole al verbo "**assess**" dos acepciones, una relacionada con tasar y otra con estimar. Se trata, pues, de un circuito cerrado en ambas lenguas.

5. 2. Análisis etimológico

El análisis etimológico brinda también ayuda. La palabra "**evaluación**" y "**evaluation**" se derivan, a través del verbo francés "evaluer", del verbo latino "**val∀re**" (Dauzat, Dubois y Mitterand, 1989). Significaba "**ser o estar fuerte**", "**ser vigoroso o potente**", "**ser eficaz**", "**estar sano**" (Segura Munguía, 1985). A su vez "**valere"** tenía su origen en la raíz indoeuropea **wal-"-* del que hereda el mismo significado (Roberts y Pastor, 1997). La idea central al evaluar al personal parecía ser comprobar si alguien tenía la fuerza, el vigor, la eficacia que se consideraban pertinentes.

La palabra "**assessment**" y "**asesor**" comparten el mismo origen en latín, "**assessor**" que significaba "**quien se sienta al lado**", es decir, el ayudante (Corominas, 1987). Comparten una raíz indoeuropea común, *sed-*, que significaba sentarse. En francés antiguo vino a significar quien, estando sentado, fija las tasas. La palabra "**appraisal**" y "**precio**" comparten el mismo origen en latín, "pretium" que, inicialmente significaba "valor"[92] y posteriormente "**recompensa**", "**salario**", "**paga**". Ello se pone de relieve en expresiones como "*pro cuiusque merito pretia poenasque exsolvere*": distribuir recompensas y castigos según el merecimiento de cada uno. Se inició así la idea de evaluar merecimientos con el propósito de recompensar, idea que está patente en "**personnel appraisal**".

Etimológicamente, en cualquiera de las variantes reseñadas, al evaluar se apreciaba valía del personal. Este parece ser el meollo de la cuestión que subyace al concepto de evaluación del personal.

5.3. Análisis de las terminologías bibliográficas afines

En la Tabla 13 se han señalado las variantes terminológicas que se utilizan en

[92] La raíz indoeuropea **pret-yo-* significaba valor o precio de una cosas y subyace en palabras como precio, apreciar, depreciar, despreciar, menospreciar (Roberts y Pastor, 1997).

español a la hora de referirse a este ámbito. Pasaremos revista a aquellas que están más consolidadas. Para estimar el grado de consolidación se ha utilizado, de nuevo, la base de datos del ISBN; actualización correspondiente a Diciembre de 1998, disponible online en la Secretaria de Estado de Cultura, en el Ministerio de Educación y Ciencia (http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html). En esta base de datos están recopilados todos los libros publicados en España desde 1973. Fecha en que se puso en marcha la numeración internacional normalizada para los libros (ISBN). Es el sistema de registro de los libros utilizado en las principales bibliotecas del mundo.

Evaluación:

Se han publicado en España 1987 libros que incluyen en su título la expresión "Evaluación". Ello pone de relieve que es un término de amplia utilización en una amplia variedad de contextos profesionales, como bioquímica, ciencias de la salud, ciencias sociales, ecología, economía, educación, filología, física, ingeniería, servicios sociales, tecnología.

De esos 1987 libros sobre evaluación, un 2% (41) tienen que ver con la evaluación psicológica en cualquiera de sus variantes. Es decir, la evaluación psicológica es un área relevante pero minoritaria en el seno de los distintos programas de evaluación que están disponibles en nuestra sociedad. Un 2,4% (48) tienen que ver con evaluación de programas, lo cual deja sentado que también se trata de un área relevante pero minoritaria. Se han publicado seis libros sobre la evaluación institucional u organizacional; cinco de ellos versan sobre la evaluación de las instituciones universitarias, aspecto éste que se deriva de la Ley de Reforma Universitaria.

Evaluación del personal:

Sólo se han publicado dos libros que utilizan en el título la expresión "evaluación de personal". El primero es de la profesora Claude Lévy-Leboyer[93] (1991) de la Universidad René Descartes, Paris V. El prólogo fue escrito por el autor de esta memoria. Es una traducción al español de un libro publicado un año antes en francés. La primera parte se ocupa del proceso de elección del método de evaluación y la segunda versa sobre los métodos de evaluación. A lo largo del libro la evaluación del personal es el marco de referencia que permite desembocar en una selección de personal idónea. El segundo libro es el del profesor Ismael Quintanilla Pardo (1992) de la Universidad de Valencia. En la primera parte pasa revista a los distintos enfoques que pueden seguirse a la hora de efectuar la selección del personal, centrándose, en la segunda, en la entrevista de selección. El que solamente existan dos libros con este título en español da ya idea de la exigua atención que esta disciplina ha atraído en el seno de la comunidad académica a la hora de publicar libros. El que ambos libros estén centrados en la selección de personal, pone de relieve que la selección es una faceta muy destacada en el proceso de evaluación del personal.

De hecho, sobre selección de personal se han publicado en España 36 libros, lo

[93] Ex-presidente de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada

cual deja constancia del hecho de que ésta es la terminología más asentada. Se abordan diferentes facetas. Algunos tiene que ver con la presentación de un modelo concreto de selección (Ansorena Cap, 1996) de suerte que se desglosan, por ejemplo, los pasos que han de seguirse. Quijano (1985) se centra en aquella técnicas que se aplica en procesos de selección de directivos. Otros se ocupan de la perspectiva opuesta, esto es, la estrategia que debe seguirse para salir bien parado en un proceso de selección, consiguiendo el puesto que se pretende (Benito Alas, 1990). La entrevista de selección es la técnica más abordada, por ejemplo, Cardona Herrero, (1991). Otro de los temas recurrentes es la presentación de tests psicológicos concretos que se utilizan en selección (Guion, 1960; Lawshe, 1972) así como su contrapartida, entrenar al personal a manejarse con las pruebas (Pinto, 1998). Es ésta la única área donde se entrena profesionalmente a los sujetos que tienen que pasar pruebas psicológicas respecto a qué estrategias conviene seguir para no naufragar en el intento. Muchos de tales programas están desarrollados por los propios titulados que meses después pueden ser contratados para diseñar sistemas de selección que ello/as han contribuido a atacar. A veces resulta una labor más propia de espías dobles.

Otra expresión afín, "promoción del personal" aparece en el título de cuatro publicaciones. Tres de ellas tienen que ver con un sistema experto desarrollado, en 1992, por el Instituto de Ingeniería del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Madrid y adaptado a algunas entidades bajo demanda. El cuarto y más antiguo es una guía de procedimientos que permiten calificar al personal de cara a su promoción (Matute Butragueño, 1969). Sobre Reclutamiento de Personal se han publicado dos guías prácticas (Satet, 1965; Wearne, 1982).

A partir de aquí se van a mencionar términos relacionados con la evaluación del personal, para captar cual ha sido su calado en las publicaciones españolas.

Evaluación del rendimiento:

Se han publicado en español diez libros que versan sobre la evaluación del rendimiento. De ellos cinco tiene que ver con evaluación del rendimiento escolar y cuatro con evaluación del rendimiento del personal laboral. El libro de Bazinet (1984) es una breve revisión de los métodos utilizados sobre todo en entornos de habla francesa. El del profesor Santiago Quijano (1992), catedrático de Psicología Social en la Universidad de Barcelona, es una amplia revisión de las técnicas utilizadas para evaluar el rendimiento del personal directivo. El tercer libro reseña la metodología de análisis de puestos y evaluación del rendimiento que respalda en España la consultora Harper & Lynch (1992) y, por ultimo, el de Gallardo San Salvador (1987) es una evaluación del personal docente utilizando la información que se obtiene a través de las pruebas de acceso. El décimo libro es una tesis doctoral que evalúa el rendimiento de unas pruebas muy concretas de índole médica en la salud pública. Así pues, la evaluación del rendimiento tiene que ver con el proceso de evaluar personas en entornos académicos o laborales. En ambos entornos se percibe como algo natural que el personal implicado pueda ser evaluado utilizando determinados procedimientos y

persiguiendo determinados propósitos.

Evaluación de la formación:

Son 10 los libros que versan sobre la manera de evaluar a quienes han asistido a programas de formación o entrenamiento del personal. Uno de ellos versa sobre la evaluación de quienes están tomando cursos de formación profesional reglada (González Tirados, 1992). Otro revisa los métodos y enfoques utilizados (García Álvarez, 1997) y tres se centran en la evaluación del personal que ha participado en cursos de entrenamiento en habilidades sociales (Caballo, 1988; 1997) o de mejora en programas de memorización (Carrasco Montejo, 1997). Los cinco restantes son manuales de consumo interno en distintas entidades que llevan a cabo este tipo de procedimientos de evaluación de su personal cuando participa en programas de formación.

Esta área de publicaciones adquiere especial relevancia en el contexto de esta memoria, toda vez que es donde se cruzan la formación del personal y la evaluación del personal. Es una intersección de ambos ejes del perfil, pero el campo de confluencia es mucho más amplio.

Un concepto relacionado es el de la "Evaluación Formativa" que se ocupa de evaluar al personal mientras está asistiendo a cursos y hay posibilidades de introducir mejoras. Hay cuatro libros publicados en español sobre evaluación formativa y otros diez sobre evaluación continua. Ello entraña que la evaluación del personal, entendida como proceso continuado de seguimiento, está recibiendo notable atención como una aproximación idónea (Chadwick y Rivera, 1997; Rosales López, 1988; Rotger Amengual, 1994).

Otro concepto relacionado es el de la "Evaluación de Necesidades" que tiene el personal de cara a su formación. Se han publicado 6 libros, todos ellos centrados en entornos educativos, tanto del profesorado, como de los directores de centros como del propio alumnado.

La "Evaluación de los Procesos" es otro concepto relacionado sobre el que se han publicado 5 libros, todos ellos sobre procesos educativos o didácticos en entornos escolares.

Recapitulando: a partir de los libros publicados puede afirmarse que la "Evaluación del Personal" es un concepto reciente, de la década de los noventa, cuya raigambre es escasa. Otros conceptos como "Evaluación Psicológica", "Evaluación de Programas", "Evaluación de la Formación", "Evaluación del Rendimiento", "Selección de Personal" están mucho más asentados en el interés y actividad de los autores españoles. Ello puede facilitar la exposición que sigue, toda vez que se trata de un ámbito en el que sus elementos, hasta ahora, están más bien dispersos en español. No es este el caso en la comunidad científica internacional donde el término "Personnel Assessment" o "Personnel Appraisal" o "Personnel Evaluation" están mucho más

asentadas según se ha hecho notar anteriormente.

En su conjunto la evaluación del personal es, en realidad, un entramado complejo, donde se ensartan perspectivas y planteamientos que, a primera vista, están muy alejados. Como los dedos de una mano, encajan.

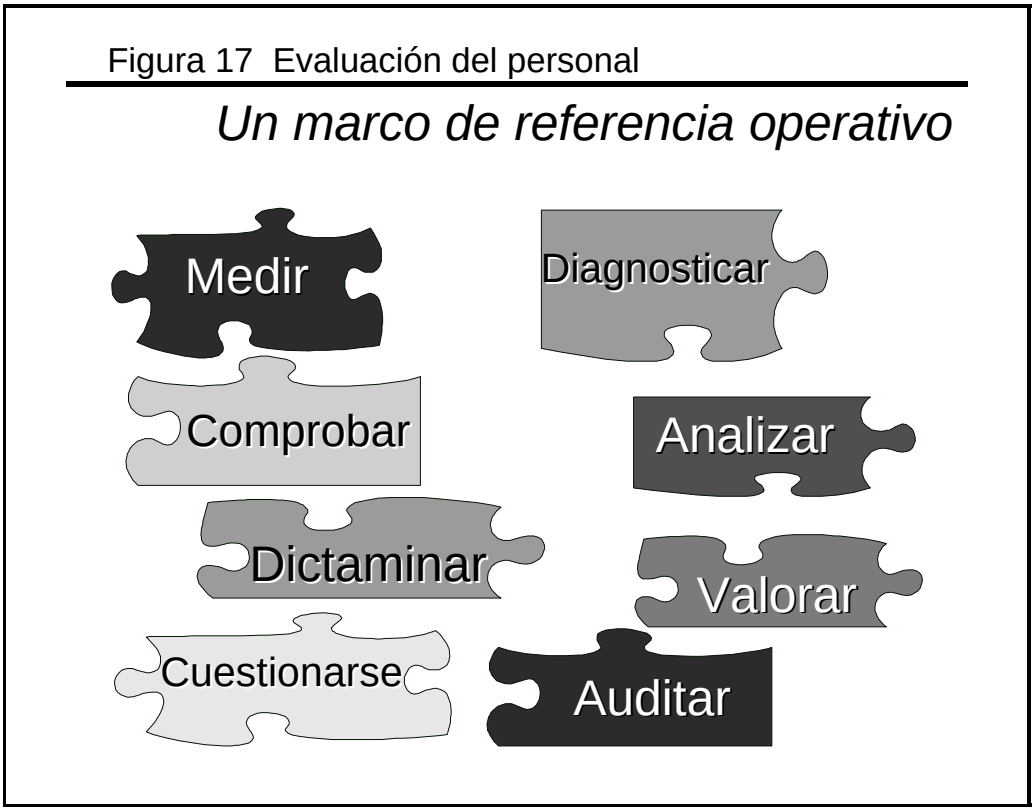
5.4. Análisis desde un marco de referencia operativo

En las secciones 5.1. y 5.2. se han abordado los aspectos etimológicos y lingüísticos que están detrás de la terminología usada al referirse a los programas de evaluación del personal. En esta sección se procede a cortar el nudo gordiano, sacando a la luz la gama de connotaciones que hacen acto de presencia cuando se habla de la evaluación del personal.

En la Figura 17 se reseña el conjunto de ocho significados subjetivos que la expresión "evaluación del personal" tiene entre quienes solicitan y llevan a cabo este tipo de programas. Son, pues, las connotaciones que vienen a la mente y que traen consigo consecuencias operativas. Evaluar al personal puede ser

- Efectuar mediciones válidas y fiables,
- Diagnósticar si se cuenta con el personal pertinente
- Comprobar si se ha conseguido lo pretendido,
- Contar con un dictamen pericial,
- Analizar los contenidos de un banco de datos,
- Cuestionarse el sentido de lo realizado,
- Valorar el grado de rentabilidad y utilidad
- Auditar el funcionamiento del personal.

Figura 17 Evaluación del personal



La cuestión crítica radica en el hecho siguiente: a menudo quien solicita un programa de evaluación de personal espera que el informe final brinde respuesta a las cuestiones que se plantea respecto al tipo de personal que tiene en plantilla, por ejemplo. Por el contrario, quien ha puesto en marcha el programa de evaluación de personal lleva a cabo determinadas mediciones válidas y fiables que le permiten establecer uno o varios perfiles. Consecuencia de ello es la disonancia entre lo que tiene en mente quien solicita y quien realiza el programa de evaluación del personal. Por ello, en la Figura 17, cada tesela tiene su propio tamaño; pertenece a un mosaico distinto. Su forma llama a engaño: hace pensar que algunas teselas, entre sí, pudieran encajar. Lo mismo ocurre con la evaluación del personal: las connotaciones están en la retaguardia. Cada una de estas siete connotaciones desemboca, operativamente, en un tipo de enfoques prácticos y funcionales. Se van a analizar, uno a uno, los siete asertos.

5.4.1 Evaluar al personal es efectuar mediciones válidas y fiables,

Se trata de un enfoque en que predomina la concepción cuantitativa. Evaluar al personal conlleva poner en marcha un proceso a través del cual se asigna a cada

cantidad una medida. La misma medida corresponde a cantidades iguales; distintas medidas corresponden a cantidades desiguales (Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1996). Así pues, asignando números se llevan a cabo mediciones y se evalúa al personal. La clave está en tomar una magnitud como punto de referencia y denominarla unidad; a partir de ahí se pueden asignar números o unidades a cualquier magnitud dada comparándola con esa magnitud que sirve de referencia.

En primer lugar, al evaluar al personal se pueden recopilar datos en función de un eje temporal. Afloran dos opciones, las series longitudinales y las transversales. A lo largo del año es posible evaluar el desempeño o los accidentes del personal, por ejemplo, por días, semanas o meses. Ello permite detectar tendencias estacionales o cíclicas en series de datos ordenados de modo secuencial a lo largo del tiempo. Una segunda opción consiste en recopilar datos del personal en una fecha determinada para efectuar comparaciones y contrastes de índole transversal. Tanto los análisis de series longitudinales como los análisis de corte transversal constituyen un punto de partida en la evaluación del personal (Collins y Horn, 1991; Harris, 1963). Son dos alternativas que, en Psicología Diferencial, han sustentado amplias y complejas líneas de investigación de índole longitudinal y transversal (Sánchez Cánovas y Sánchez López, 1994, 1999). Otro tanto cabe decir en el área de la Psicología del Personal al utilizar técnicas multivariadas para clasificar la información que se recaba respecto al personal (Martínez Arias, 1987; Rulon, Tiedeman, Tatsuoka y Langmuir, 1967)

Estas dos alternativas son, asimismo, la piedra de toque que permite diferenciar entre las líneas de investigación que se llevan a cabo en el área de personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos y las que se llevan a cabo en el área de psicología social. En ambos casos dentro del contexto de psicología del trabajo y de las organizaciones. Todo lo que tiene que ver con estudios test-retest, por ejemplo, y el seguimiento de una prueba psicológica a lo largo del tiempo nutre asignaturas como evaluación psicológica y psicología diferencial. Las polémicas sobre el grado de validez y de fiabilidad de las pruebas psicológicas surgen porque se comprueba su funcionamiento mediante toma diacrónicas y sincrónicas. A menudo, en psicología social, las encuestas e inventarios se administran una sola vez y, a partir de ahí, se efectúan afirmaciones tajantes en los informes y en las publicaciones. El grado de validez y fiabilidad de tales encuestas o inventarios se da por sentado, y pocas veces se verifica a lo largo del tiempo. Una sola aplicación transversal les basta y sobra a quienes de modo tajante critican la escasa validez y fiabilidad de los datos en que se asientan algunos hallazgos en psicología diferencial. Por ejemplo, rara vez hay constancia de los índices de validez y fiabilidad a lo largo del tiempo de los procedimientos que se utilizan para afirmar las señas de identidad de determinadas "competencias" de índole psicosocial (Spencer y Spencer, 1993). Existen porque han sido detectadas como requerimientos que facilitan un buen desempeño laboral.

En segundo lugar, al evaluar al personal se opta por unas escalas de medida (Martínez Arias y Rivas, 1991; Rivas y Martínez Arias, 1991). Ello entraña definir, de un lado, el conjunto de valores posibles que se pueden asignar y, de otro lado,

establecer una regla de asignación con la que se fija el grado de correspondencia entre el sistema empírico y el sistema numérico (Martínez Arias, 1995). Cuando se identifica al personal según el departamento en que trabaja, se opera con datos nominales o categorías. Las más comunes suelen ser la categoría laboral y el sexo. Cuando se le administra al personal una encuesta se le pide que conteste ajustándose a un orden lógico (alto, medio, bajo) y cuyos rangos no son precisamente equivalentes. Son datos de tipo ordinal, ordenados de una manera previa y convenientemente determinada. Cuando se identifican diferencias mensurables a partir de un punto cero arbitrario, se trabaja con datos recopilados en una escala relativa, datos que están enlazados en función de unos intervalos. Ejemplos típicos suelen ser la temperatura de trabajo en el entorno laboral o las puntuaciones que obtienen en unos tests de inteligencia. Cuando existe una puntuación cero que actúa como punto de referencia real y las medidas mantienen una proporción relativa respecto al cero se están utilizando datos proporcionales; su nexo común son unas relaciones determinadas. Este tipo de medidas tienen que ver con el salario, el número de accidentes, el volumen de ventas.

A la hora de evaluar al personal se recurre a menudo a las escalas. Se considera que los objetos observados se sitúan en un continuo en el que pueden interpretarse como índices de la presencia o ausencia de aquello que se está estudiando. Asimismo se considera que los valores marcados en las escalas son comparables entre investigaciones realizadas dentro del área de recursos humanos, recurriendo a modelos matemáticos apropiados. Surgen así hallazgos y constataciones que pueden asentar o difuminar un marco de referencia conceptual de lo que se mide. Igualmente se ponen en marcha unos criterios objetivos que permiten compaginar lo observado con los supuestos que dan por sentados determinados modelos del comportamiento del personal en los entornos laborales(Crocker y Algina, 1986). Los psicólogos del personal suelen prestar especial atención a las escalas que se basan en la información recabada del propio personal y de los estímulos con los que opera el personal (Nunnally, 1967).

En tercer lugar se pueden manejar en las mediciones valores discretos, como el número de personas en un departamento o los días de absentismo de una personal. Se utilizan números naturales, enteros, con los que se lleva a cabo el recuento de frecuencias. Asimismo se pueden utilizar valores continuos, como el peso o la altura estimada de los empleados/as, donde puede darse diferencias de medida en función de la herramienta utilizada. Se pueden expresar en cualquier número real, incluyendo sus fracciones, desglosando sus valores hasta la nimiedad. Con los valores discretos y continuos puede describirse con gran detalle y precisión cualquier muestra de empleado/as, dando entrada a la estadística descriptiva. Se hacen análisis de datos de índole explocatorio y se formulan hipótesis de trabajo respecto a lo que está ocurriendo entre el personal (Velandrino Nicolás, Sánchez Meca y López Pina, 1987).

Cualquiera de estas tres modalidades son modos de llevar a cabo, estudiar y presentar la evaluación del personal. Pero no son suficientes por sí mismas, requiriendo determinadas cotas de validez y de fiabilidad.

No es este el lugar para adentrarnos en el viejo problema de la validez. Martínez Arias (1995) ha desmenuzado el concepto de validez a través de su evolución histórica. Conviene destacar que, al evaluar al personal, la validez de contenido está presente: el constructo que se evalúa (por ejemplo, puntualidad) se aborda a través de una muestra representativa de elementos comportamentales que tienen que ver con la puntualidad. La validez relativa a un criterio está presente en la medida en que las relaciones del constructo que se está evaluando pueda relacionarse con otros constructos a través de correlaciones y regresiones. Por ejemplo, los nexos que existen entre puntualidad y sentido del deber o planificación anticipada de acontecimientos. La validez de constructo sale a relucir cada vez que se llevan a cabo inferencias o atribuciones comportamentales a partir de una determinada etiqueta; con ella se rotula de modo genérico las actuaciones del personal. Por ejemplo, esta persona es puntual porque logra estar a la hora acordada en el lugar acordado. A través de la lógica proposicional el concepto de validez es equiparable al concepto clásico de verdad.

La fiabilidad de las medidas tiene que ver con la ausencia de errores. En evaluación del personal ello es especialmente relevante; cualquier error de medida detectado y denunciado echa por tierra cualquier diagnóstico o decisión efectuada, pudiendo conllevar la exigencia de responsabilidades civiles o penales. Ello supera la concepción de fiabilidad que se reseña en los libros de psicometría (Crocker y Algina, 1986). Si no hay errores, las mediciones se sustentan; si hay un solo error, lo evaluado y el evaluador vislumbran la orden de desahucio.

Cuando se llevan a cabo mediciones válidas y fiables se pone en marcha un sistema estandarizado de evaluación del personal. Ello tiene sus ventajas porque se ponen en marcha o se validan normas de referencia en el ámbito concreto del desempeño laboral que se está evaluando. El personal sabe a qué atenerse una vez que se han hecho públicos los estándares de medición y evaluación en una entidad dada.

Quienes encargan las evaluaciones y quienes sufren las evaluaciones suelen tener claro que evaluar es medir. Se han acostumbrado a ello a través de una larga ristra de exámenes y de ejercicios que, en un momento u otro de su biografía, han puesto a prueba su valía y progreso. Por su parte la mayoría de los psicólogos del personal están preparados para efectuar mediciones válidas y fiables. En muchos casos es como poner el automático en marcha.

Ahora bien, a menudo se pasan por alto cuestiones como "¿desea este tipo de mediciones quien encargó el programa de evaluación del personal?", "¿quién está en condiciones de sacar partido de los informes que se suministran a partir de este tipo de mediciones?", "¿se presta el personal a que se lleven a cabo este tipo de mediciones?" El evaluador sabe efectuar mediciones y las lleva a cabo. Quien ha encargado la evaluación tiene en mente otra idea de qué ha demandado, alentando la sensación de que obtiene aquello que no ha pedido. Se ha producido un diálogo de sordos.

5.4.2. Diagnosticar si se cuenta con el personal que resulta pertinente

En griego antiguo διαγνωσις y διαγνωστικος venían a significar, respectivamente, el medio y el hecho de distinguir o discernir. En el ámbito de los recursos humanos cuando se habla de **diagnosticar** no se usa la acepción medica o terapéutica ("determinar una enfermedad", según la Real Academia de la Lengua Española, 1992) sino la acepción biológica ("compendio de los caracteres más notables que sirven para definir un taxón", es decir, "un grupo de organismos" según la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1996). Estamos en el terreno de las categorías taxonómicas, no de las enfermedades. Es el ámbito de los sistemas taxonómicos como los de Cattell y Kline (1977), Fleishman y Quaintance (1984), Guilford (1967) que nutren el marco de referencia que se utiliza en psicología diferencial al hablar de diagnóstico. En el seno del área de conocimientos "Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos" coexisten dos concepciones del diagnóstico, una de índole clínica y otra de índole diferencial. Esta última ahonda en la idea griega de γνωσις o en la latina de "*cognoscere*": conocer si se tiene el personal que se precisa o conocer qué personal se precisa. Se pretende establecer la naturaleza, la extensión o las implicaciones de los factores que facilitan o entorpecen la adaptación o el aprendizaje en los contextos laborales (Landsheere, 1985). Ambas opciones suelen ir asociadas en el mundo de los recursos humanos.

En los capítulos 1 a 3 ya se han abordado las herramientas más clásicas como los documentos personales de los candidatos, la entrevista, las referencias, los documentos institucionales que se recuperan de los archivos, los tests psicológicos, las pruebas situacionales, los ejercicios en grupo, las pruebas psicofisiológicas, los "assessment centres", los enfoques sociotécnico, la auditoria del desempeño (Anderson y Herriot, 1997; Herriot, 1989). Constituyen un marco de referencia operativo para llevar a cabo los diagnósticos individuales o de grupo.

Al "diagnosticar" se elaboran perfiles profesionales y se efectúa un análisis y seguimiento de la trayectoria profesional del personal estudiado. A través del perfil se acotan los aspectos característicos del personal (retrato) y a través de la trayectoria las facetas dinámicas y evolutivas (reportaje).

Se van a comentar brevemente dos programas de gran envergadura, uno en USA (en el ámbito del voluntariado organizado) y otro en la antigua Unión Soviética (en el ámbito de la carrera espacial), porque permiten aclarar de qué manera se combinan el análisis del perfil y de la trayectoria profesional, tanto en la fase de selección como de seguimiento así como en la conexión con programas de entrenamiento y formación específicos.

El programa más veterano se conoce bajo el nombre de "Cuerpo de Paz" (*Peace Corps*). Lo puso en marcha el presidente John F. Kennedy en 1961 y durante cerca de cuarenta años han participado 150.000 personas, todas ellas de nacionalidad norteamericana con un mínimo de cuatro años de estudios universitarios. Por los datos

disponibles respecto a los ratios de selección, ello entraña que otros 50.000 se presentaron pero no fueron aceptados[94]. Han sido 180 las lenguas y dialectos para las que se han creado módulos de aprendizaje ya preparados y contrastados.

El equipo que diseñó el sistema de diagnóstico del personal era multidisciplinar en el área de ciencias sociales, predominando psicólogos, antropólogos y educadores. Se combinaron, a propósito, enfoques y marcos de referencia teóricos y operativos muy diversos, relegándose a un segundo plano las preferencias y sesgos por escuelas (Schwimmer y Warren, 1992). El propósito de este programa de diagnóstico ha sido a) identificar personal cualificado en universidades americanas que pudieran trasladarse a prestar sus servicios, durante un tiempo previamente pactado, a países con notables carencias educativas, b) facilitar el intercambio, el respeto y la comprensión transcultural entre anfitriones y huéspedes.

En el proceso de diagnóstico se efectuaba un estudio integral de la persona, abordándose dinámicamente sus experiencias vitales, su compromiso e implicación previa en actividades de índole comunitaria, sus motivaciones, aspectos cognitivos, pautas de actuación en trabajos como voluntario/a, aficiones, estabilidad emocional, flexibilidad, independencia (Searles, 1997). Los procesos de evaluación y seguimiento suelen tener lugar en los propios campus universitarios, bajo la supervisión directa de instructores que actuaban en muchos casos como tutores hasta que se aceptaba finalmente al candidato/a, se le asignaba a un programa y a un país. No había restricciones de edad. Los matrimonios sin hijo/as podían participar siempre que se involucraran ambos miembros en el programa. En aquellos universitario/as que no habían concluido una carrera se evaluaba su experiencia mínima laboral mínima durante los tres años previos.

A la vuelta los participantes contaban con un programa especial de apoyo para la reinserción social y de desarrollo de su trayectoria profesional, recibiendo una recompensa monetaria por mes de involucración en el programa. En 1999 el máximo eran seis mil dólares. Ha tenido continuidad tanto en períodos de gobierno demócrata como republicana. Dos miembros del Senado americano han sido miembros del Cuerpo de Paz[95]. Periódicamente los proyectos y las personas que los llevaban a cabo han sido evaluados por supervisores o por investigadores becados expresamente para tales propósitos (Ridinger, 1998). A partir de tales informaciones se llevaban a cabo revisiones, ampliaciones o reducciones. Muchos de los evaluadores y de los voluntarios que participaron en este programa al reincorporarse a su país sacaron partido de la experiencia adquirida interactuando con otras culturas y países integrándose en empresas cuya línea de negocio o actividad cubría tales países. Asimismo buena parte de los programas que se diseñaron para la reinserción laboral de los miembros del

[94] El reto se lanzó a las dos de la madrugada del 14 de Octubre de 1960 en el campus de la universidad Ann Arbor: "¿Cuantos de ustedes querrían servir a su país y a la causa de la paz viviendo y trabajando en países subdesarrollados?".

[95] A uno de ellos, Christopher Dodd, Senador por Connecticut en 1980, lo conoció el autor de esta memoria en 1968 cuando aquel trabajaba como voluntario en la República Dominicana. Ese verano el autor comenzó a entrar en contacto con este programa como observador e interlocutor. Por ser español ése era el límite.

cuerpo de paz que regresaban a su país fueron reutilizados a su vez en el diseño de programas de búsqueda de empleo y desarrollo de carreras en los organismos gubernamentales o en las empresas a las que se incorporaron.

Este programa ha servido de campo de pruebas y mejoras en el ámbito del diagnóstico de personal ya que ha estado integrado, desde un principio, con programas de evaluación y formación del personal dentro del campus y con programas que sacarán partido de la formación recibida aplicándola y puliéndola en otros países y coyunturas económicas. Además, en la década de los ochenta se dio prioridad a un programa de ayuda al desarrollo de empresas competitivas en el tercer mundo, por lo que temas ligados al área de recursos humanos y comportamiento adquirió notable importancia. En la década de los noventa se dio prioridad a la mejora en la calidad del profesorado en escuelas de países del tercer mundo, por lo que formación y evaluación del profesorado ha estado también en una cota preferente. Con la caída del muro de Berlin, estos programas se extendieron a países del Este de Europa.

La experiencia del Cuerpo de Paz ha ejercido, asimismo, una notable influencia en los procedimientos de trabajo interno de organismos no gubernamentales internacionales. Han tenido que afrontar cometidos similares en períodos de tiempo relativamente cortos: identificar personal de valía entre los voluntarios que se han presentado para desarrollar programas de índole social en una gran variedad de países y coyunturas económicas y políticas.

Desde sus inicios la carrera espacial comenzó con dos competidores en liza: la URSS llevando la delantera tras el lanzamiento del Sputnik 1 en Octubre de 1957 y USA con el Explorer 1 lanzado en Enero de 1958. Se ha prestado poca atención a la carrera que iniciaron los psicólogo/as soviéticos formando parte de los equipos de científicos y técnicos que hicieron posible la cosmonáutica. Se pidieron aportaciones psicológicas en el área de la psicoingeniería y del diagnóstico de personal. En lo que atañe a esta segunda vertiente, tenían que

- Seleccionar al personal a partir de campañas de reclutamiento que cada vez abría más el abanico respecto a los perfiles de entrada pero que cada vez incrementaba las exigencias y especificidades a la hora de ser aceptado/as;

- Efectuar un seguimiento del personal durante su período de entrenamiento tomando decisiones sobre horario, calendarios, ritmos de trabajo y descanso, cambios de biorritmo, éxitos, estancamientos o fracasos, fallecimiento de compañero/as en accidentes;

- Asegurar una eficaz y complaciente convivencia a bordo durante estancias cortas y en espacios muy reducidos al principio, durante estancias prolongadas en espacios más holgados pero colmados de equipos sofisticados y delicados, realizando experimentos y experiencias de alta precisión y control.

Los psicólogos rusos utilizaban métodos diagnósticos basados en experimentos de laboratorio pensados inicialmente para identificar las propiedades básicas del sistema nervioso central (Nebylitisyn, 1972). Utilizaban métodos como la alteración del reflejo condicionado en la sensibilidad visual, reacciones galvánicas de la piel, umbrales absolutos de tipo visual y auditivo en condiciones generales y especiales (por ejemplo, tras consumir cafeína), frecuencia crítica de fusión del centelleo, frecuencia crítica de los fosfenos relampagueantes, adecuada cronaxia óptica, electroencefalogramas, reacciones motrices (Teplov, 1972). Sus hallazgos han hallado acomodo en una gran variedad de libros (y asignaturas) que versan sobre los fundamentos biológicos de la conducta humana (Cfr., por ejemplo, Mangan, 1982). Son pocos los que conocen la trastienda que da cuenta de los propósitos que se perseguían y de su financiación.

Estos dos ejemplos, brevemente reseñados, son relevantes porque han nutrido líneas de trabajo de investigadores durante varias décadas. Sus resultados no aparecen en los manuales de evaluación psicológica habituales, sino al ámbito de los recursos humanos, la ingeniería humana y la psicología militar. Más detalles se han abordado también en los capítulos 1 y 2, en USA, Alemania y el Reino Unido.

Los procedimientos diagnósticos de índole diferencial se aplican también a los grupos de trabajo, introduciendo el concepto de sintalidad, esto es, personalidad del grupo. Permite identificar y predecir qué puede hacer un grupo de trabajo cuando se acotan sus circunstancias laborales y profesionales (Cattell, 1951; Cattell, Saunders y Stice. 1953; Catell y Wispe, 1948)[96]. Un concepto complementario es el sinergia, que alude a la energía total del grupo de trabajo, que supera y desborda la suma de las energías de sus miembros. En el área de los recursos humanos se diagnostican también el grado de sintalidad y de sinergia de los grupos de trabajo implicados. Los artículos citados describen procedimientos operativos viables.

5.4.3. Evaluar al personal es comprobar si se ha conseguido lo pretendido

Se trata de un enfoque en que predomina la concepción cualitativa, sobre todo cuando formulan objetivos o resultados políticamente convenientes, pero intangibles. Por ejemplo, "prestar más atención al cliente externo", "incrementar la sensibilidad a los problemas que se detecten en el cliente interno", "mejorar las relaciones con los clientes, con los subordinados". Hay también procedimientos que permiten comprobar, cuantitativamente, los desfases entre lo esperado y lo logrado. Suelen centrarse en resultados y objetivos tangibles como "aumento de las ventas en un porcentaje determinado", "disminución de las devoluciones a un determinado porcentaje", "ajuste o reducción de los tiempos de ejecución a unos márgenes determinados.

Se concreta en la fijación de unos objetivos que han de alcanzarse con el

[96] Merece la pena reseñar que Cattell publicó sus trabajos respecto a la sintalidad en la revista Human Relations, del Instituto Tavistock y en el Journal of Social Psychology, dos palestras clásicas en sendas tradiciones diferenciadas.

personal y en la puesta en marcha de un programa de evaluación que verifique si se han conseguido. Prevalece, pues, una concepción política de la evaluación (Latham y Yukl, 1975).

Si al evaluar se comprueba que se ha conseguido lo pretendido, se está evaluando éxito. Si al evaluar se comprueba que no se ha conseguido lo pretendido, se está evaluando fracaso. Como consecuencia, las tornas pueden cambiar a favor o en contra, de quien evalúa, de quien es evaluado, de quien encarga la evaluación. No es, pues, un terreno neutral, como el de las mediciones

Este es el terreno en el que entran en juego palabras como "eficacia", "eficiencia", "efectividad", "efectivo". Se dirime una cuestión de causa efecto, de consecución de metas y objetivos. Subyace una cadena de medios y fines (Yela Granizo, 1996). Es el terreno de la teleología, un modo de explicación basado en las causas finales[97].

En ocasiones también salen a relucir objetivos y metas que se han conseguido sin haberlo pretendido, dándoseles la bienvenida por ser pertinentes o congruentes. Se trata del don de descubrir cosas sin proponérselo (***serendipity***). En español, conseguir que las cosas salgan por carambola.

En este enfoque la dirección se implica de lleno fijando objetivos que sean verificables operativamente (Mateos Aparicio, 1998). Introduce una perspectiva determinada respecto a qué se considera conveniente en una coyuntura dada y con unas consideraciones de futuro realizables. Pero también el personal se implica de lleno sacando a relucir y contrastando cuáles son sus metas y objetivos. Pueden haberse conseguido las de unos pero no las de los otros. En ocasiones los objetivos están centrados en alentar la lealtad y satisfacción del cliente; el punto de mira está en la convergencia entre lo que se oferta y lo que se demanda. Se trata, pues, de un planteamiento que puede circular, como mínimo a tres bandas (Odiorne, 1979). Aclarar y concretar los objetivos cuya grado de consecución va a ser verificada a través de un programa de evaluación del personal requiere unas estrategias con peso específico propio en la mente del evaluador. Esta concepción política de la evaluación no suele hacer acto de presencia en las aulas de las Facultades de Psicología en España. De ahí que el psicólogo deba abrirse paso por su cuenta en esta modalidad de evaluación contribuyendo a construir un mapa cognitivo a medida. Se sustenta en tres enfoques psicológicos que, en las Facultades de Psicología, suelen estudiarse por separado: la fijación de metas, la participación y la realimentación. Al hilvanarse, permiten evaluar si lo pretendido con el personal se ha conseguido. Nutren los planteamientos que se conocen como dirección por y con objetivos (Reddin y Ryan, 1993).

- El equipo directivo establece cuáles son los principales resultados que esperan de cada área. A la luz de los resultados que se han de conseguir se estudia y se estima cuál puede ser el procedimiento de evaluación y de

[97] En la teoría de las organizaciones se habla de la dirección como inteligencia social de la entidad que ordena todo en función de la finalidad empresarial (Galbraith, 1985). Se trata, pues, de una óptica teleológica.

medida más idóneo. La clave está en conseguir que el equipo directivo tenga una idea muy clara de los cometidos y actividades que deberán realizarse para conseguir los resultados y objetivos previstos. Se combinan fijación de metas y participación.

- Mediante una serie de reuniones conjuntas los directivos y sus colaboradores más directos sitúan tales objetivos globales en la perspectiva de cada departamento. Se acuerda cuáles son las metas que han de alcanzarse en cada departamento y concreta un orden de prioridades. Se concretan una serie de reuniones de supervisión entre directivo y colaborador. Este tipo de esquema se desarrolla de modo similar en orden descendente entre cada mando y sus subordinados directos. Se combinan fijación de metas, con participación.

- Se concretan cuáles son los estándares en el desempeño que está relacionado con cada objetivo planteado. Ello da pie a un calendario de trabajo para comprobar paulatinamente si tales estándares son realizables. Prevalece la fijación de metas.

- La retroalimentación empieza a funcionar en tanto en cuanto se vayan alcanzado los estándares en el desempeño y los objetivos perseguidos. La fuente de retroalimentación reside en el propio personal que constata sus progresos, sus estancamientos o sus desviaciones. Con los avances se fijan nuevas metas, con los estancamientos o retrocesos se revisan las metas previstas, desmenuzándolas o replanteándolas. El jefe inmediato puede, a su vez, actuar como fuente de retrpalimentación externa respecto a sus subordinados o colaboradores más directos. En esta fase el desánimo y el exceso de confianza suelen ser estados de ánimo que requieren la atención del psicólogo. Se combinan retroalimentación y participación.

- Se realiza una labor de seguimiento; se efectúan revisiones periódicas, se comprueban progresos y desfases, se dan las compensaciones acordadas según los logros alcanzados, se adoptan decisiones en sintonía con el proceso global. Estas revisiones sirven asimismo de retroalimentación. Destaca aquí la realimentación y la fijación de metas.

El esquema expuesto se basa en los tres ingredientes psicológicos ya mencionados. La fijación de metas los estudiantes suelen abordarla cuando estudian los modelos de aprendizaje social. Los modelos de participación suelen estudiarlos en Psicología Social. Las distintas pautas y modalidades de realimentación suelen estudiarlas en Aprendizaje Animal, Modificación de Conducta. La piedra de toque está en que por separado lo suelen tener claro, pero el modo de conjuntarlo depende más de su propia iniciativa y reflexión. Además, al encajar estos tres ingredientes rara vez tienen la impresión de que están efectuando una evaluación ya que como tales no los han estudiado.

5.4.4. Evaluar al personal es contar con un dictamen pericial

Se trata de un enfoque en que predomina la concepción cualitativa, aunque hay también cancha para los enfoques cuantitativos. Basta, por ejemplo, que se efectúe una clasificación final en orden creciente o decreciente.

Cuando se encarga un dictamen pericial se espera que una persona, con experiencia y conocimientos del asunto que se está evaluando, con experiencia y conocimiento de los procedimientos mismos de evaluación, afirme algo que tenga sentido, yendo al grano. Se está pidiendo que emita un juicio respecto a lo que es correcto, conveniente, pertinente, aceptable... Se analizan y sopesan unos hechos, valorando sus pro y contra, pronunciándose. Un dictamen es un pronunciamiento a favor o en contra.

Fue David Hume (1711-1776) quien recalcó la importancia de distinguir entre cuestiones relativas a hechos y cuestiones relativas a valores (Hume, 1986). Cuando se analizan "las cosas como son" se analizan hechos. Cuando se sopesan "las cosas como deben ser" se sopesan valores. En un dictamen ambas vertientes se entremezclan y solapan.

En nuestras Facultades de Psicología al alumnado se le enseña a analizar hechos, por ser el objeto primordial de toda investigación psicológica rigurosa. Se les invita a dejar a un lado los análisis de valores porque corresponden al terreno de las ideologías, de las preferencias personales; son la fuente de donde mana la diversidad. El análisis de hechos es una cuestión que abordan en Metodología, mientras que el análisis de valores corresponde a Etica y Deontología. Los abordan por separados y juntos parecen no encajar. La ficción está justamente en mantenerlos separados.

Al evaluar el psicólogo del personal puede limitarse a describir unos hechos. Suele recurrirse a una relación cronológica que acaece en uno o varios lugares. Por ejemplo, las preguntas que ha hecho un profesor en el examen. Puede, asimismo, dar un paso más e intentar dar una explicación, formulando unas proposiciones de hecho que pueden ponerse a prueba con el propósito de determinar si son verdaderas o falsas (Ayer, 1977; Carnap. 1974). Por ejemplo, si los contenidos de las preguntas se han dado en clase. Puede adentrarse aún más en su análisis y puede intentar predecir nuevos hechos. Por ejemplo, puede avanzar cual va a ser su nota o si el porcentaje de aprobados va a ser alto o bajo. Hasta aquí no se sale del análisis de hechos. Finalmente, puede decidirse a valorar los hechos, emitiendo juicios de valor que habitualmente se emiten relacionando los hechos con unas metas o propósitos que se consideran pertinentes. Por ejemplo, puede pronunciarse sobre si el examen ha sido justo o injusto en función del trabajo realizado y las expectativas, si le ha convencido o no ese curso en función de los conocimientos y habilidades que precisa para la realización de una determinada labor o ejercicio profesional. Tales juicios de valor no añaden ni quitan

nada a las preguntas ni a la nota. Son independientes de los contenidos del examen realizado y del número de aciertos o errores; pero están relacionados con los contenidos y con los aciertos o errores. El examen puede valorarlo el alumnado, el director/a del departamento, otros profesores.

En el laboratorio pueden deslindarse hechos de valores, pero en la vida cotidiana, en el mundo laboral y empresarial se entremezclan (Simon, 1971). Los hechos, por sí solos, no generan juicios de valor. Los juicios de valor los emiten las personas al dictado de sus predilecciones. Cuando el psicólogo se embarca en un programa de evaluación del personal combinando hechos y valores está poniendo leguas de por medio respecto a lo que se considera práctica ortodoxa. Pero, cuando le solicitan un dictamen profesional sobre un candidato, debe concluir emitiendo un juicio de valor sobre si es apto o no apto.

Entre el personal directivo o sindical abundan quienes sustentan que lo natural es valorar positiva o negativamente unos hechos. Sin saberlo, siguen la tradición iniciada por Aristóteles (384-322 a.C) que se ha abierto paso hasta nuestros días a través de la reflexión filosófica sobre la psicología. Benito Spinoza (1632-1677) ahondó en esta dirección en la concepción psicológica que fundamenta su pensamiento ético.

Desde el positivismo lógico y el conductual se suele argumentar que los valores reflejan, simplemente, emociones, actitudes y estados de ánimo de quien valora (Ayer, 1976; Skinner, 1982). Las expresiones valorativas carecen de significado objetivo; sirven como argumento persuasivo en programas de publicidad o propaganda y por tanto en el área de la intervención psicológica en el consumo y en las inducciones al consumo que promueve el personal en las empresas.

A través de modelos cognitivos (Toulmin, 1979; Vega Rodríguez, 1995) y de concepciones utilitaristas que se remontan a John Stuart Mill (1806-1873) en psicología del trabajo suele recalcarse que los valores son prescripciones. Es decir, juicios de valor que deben entenderse como una recomendación, como una instrucción, como una obligación.

Prieto (1992) analizó el sistema de concursos que se siguen en la administración pública para cubrir vacantes y el sistema de selección de personal que se sustenta en la evaluación psicológica centrada en la validez predictiva. El propósito fue analizar los juicios de valor de carácter prescriptivo que están vigentes al poner en marcha uno u otro procedimiento. En la columna de la derecha de la tabla 14 se contrastan los juicios de valor que están detrás de los procedimientos fijados por el derecho administrativo a la hora de seleccionar candidatos que han de cubrir vacantes en la administración pública y los juicios de valor que están detrás de los modelos de selección que lo psicólogos del personal utilizan cuando se incorporan a tales procesos o cuando trabajan para la empresa privada.

Tabla 14: Juicios de valor en que se sustentan los procedimientos de selección realizados en España mediante concursos públicos (prescripciones del derecho administrativo) y mediante pruebas psicologicas (prescripciones de la psicología del personal).

Evaluación administrativa del personal	**Evaluación psicológica del personal**
Toda persona que se presenta a un concurso ha de ser evaluada de modo equitativo y riguroso.	Toda persona que se presenta a un concurso ha de ser evaluada de modo equitativo y riguroso, y además las pruebas y ejercicios han de ser precisas e imparciales (sin sesgos).
Los miembros de la comisión cuentan con una autonomía total a la hora de concretar los contenidos de los ejercicios a realizar sin salirse de los enunciados del temario de la convocatoria.	Los miembros de la comisión que evalúa han de ser expertos en evaluación del personal y organizan los ejercicios teniendo en cuenta a) en qué deben ser expertos los convocados, b) qué aspectos del puesto tienen que ver con éxito o fracaso en el desempeño y c) cual es el grado de fiabilidad y validez de los ejercicios.
Los ejercicios que han de realizar los candidatos han de ser idénticos para todos y han de administrarse en condiciones de igualdad y sincronizadamente	Se pueden utilizar pruebas paralelas, bases de items equiparables, versiones diferentes que pueden administrarse asincronizadamente y asegurando la igualdad de oportunidades.
Desde la convocatoria al nombramiento ha de cumplirse con precisión cuanto se contempla en la normativa, tanto la específica como la genérica.	Además de cumplir con la normativa pueden añadirse determinados servicios de valor añadido dictados por una manera de entender la atención al cliente y al consumidor de productos psicológicos.
Quienes obtengan las puntuaciones más altas cubrirán las vacantes convocadas siguiendo un orden de prelación descendiente y sin que se contemplen medidas correctoras por las distorsiones instrumentales que se detecten en las pruebas.	Si se detectan distorsiones instrumentales en los resultados de las pruebas han de introducirse medidas correctoras como ponderaciones entre pruebas, penalizaciones por errores, correcciones por sesgos.
La comisión evaluadora deja de existir una vez que se publica la relación de aprobados y atiendan las revisiones solicitadas.	Quienes evalúan al personal son corresponsables de los resultados del proceso diseñado para incrementar las cotas de eficacia e idoneidad y para reducir la tasa de fracasos entre los candidato/as seleccionados

Por ejemplo, los psicólogos del personal

- Han desarrollado una gran variedad de procedimientos para incrementar la imparcialidad de los instrumentos y obviar los sesgos directos o indirectos ("*fairness issue*", Arvey y Faley, 1988);

- Se hace un análisis de tareas para incorporar aspectos importantes del desempeño en los ejercicios que se elaboran para poner a prueba la valía de los candidatos (Fernández Ríos, 1995);

- Se recurre a pruebas paralelas, a bases de datos sobre los items para comprobar si se está evaluando lo que se pretende evaluar de la manera pertinente (Muñiz, 1990; Prieto, 1978);

- Se ponderan diferencialmente los ejercicios en función de su relevancia para el puesto de trabajo, de sesgos que deban ser evitados, de intentos de adivinación inferidos a partir del análisis de los errores cometidos (Prieto, 1989);

- Se efectúan un seguimiento de los candidatos al incorporarse al puesto para comprobar las cotas de eficiencia e idoneidad y para analizar las causas y factores subyacentes a los fracasos (Prieto, 1985, 1993; Prieto y Simón, 1997).

Ahora bien, otras corrientes en psicología (Monedero, 1995) insisten en que las acciones humanas son, fundamentalmente, de índole propositiva y reflejan una toma de posición. No son conductas neutras ni meros datos objetivos; en ellos subyace una intencionalidad casi íntima. Resaltan que los propósitos humanos se ponen al descubierto a través del análisis de los juicios de valor verbalizados; permiten identificar preferencias y actuaciones intencionales que llevan el signo de la positividad o de la negatividad. Al análisis fenomenológico de los juicios de valor hace aflorar su valencia así como sus raíces. Salen a relucir las reglas de preferencia que son manifestaciones de una forma de vida juiciosa cuyas variaciones coyunturales pueden o no ser de naturaleza ilusoria. La valencia expresa la ilusión de preferir y permite dar cuenta y razón de las motivaciones que llevan al personal a actuar y a desenvolverse intencionalmente en su lugar de trabajo. Su estudio permite acotar las reglas de preferencia que subyacen, por ejemplo, entre la motivación y el rendimiento laboral (Forteza Méndez, 1975). En el mundo de la educación se da, por ejemplo, una simbiosis entre juicios de valor laborales (que emiten los docentes por razón de su puesto) y juicios de valor educativos (que emiten los docentes en función del papel que desempeñan con el alumnado). El análisis fenomenológico de las relaciones interpersonales que tienen lugar dentro y fuera del aula, pero en el seno de la propia comunidad educativa, saca a relucir cómo se consigue la finalidad formativa integradora y autorrealizadora (Pienda, 1998).

Entran en el dictamen los sesgos de atribución que con gran profusión y detalle han sido estudiados en Psicología Social (Bornas Agustí, 1989). Uno de los elementos claves es que los expertos consideran que el personal evaluado conoce las consecuencias de sus acciones y está preparado para realizar las actuaciones encomendadas (Jones y Davis, 1965). Se ha constatado, además, que en unos casos los expertos dictaminan basándose en la covariación que infieren a partir de sus múltiples observaciones en distintos momentos. Establecen así una relación de causa efecto que sustenta su dictamen sobre el desempeño del personal. Por el contrario, en ocasiones configura por su cuenta los factores que plausiblemente están incidiendo en el desempeño a partir de una sola observación (Kelley, 1967; 1972). Todo ello trae como consecuencia, en los dictámenes de jefes o trabajadores con experiencia en al actividad evaluada (Hewstone, 1989):

- La tendencia a quedarse cortos a la hora de estimar el impacto de los factores situacionales, dando mucha importancia a la predisposición individual en cada labor.

- La tendencia del personal evaluado a dar mucha importancia a los factores situacionales, mientras que quienes les evalúan prefieren hablar de rasgos y pautas de comportamiento relativamente estables.

- Quien son evaluados se atribuyen a sí mismos y a su propia valía los éxitos, achacando los fracasos a causas externas.

Un último elemento es la atribución de responsabilidades al personal evaluado. Quienes evalúan prestan atención a las responsabilidades vinculadas al rol que desempeña el personal en la entidad, analizando hechos a la luz de los episodios de rol identificados. Al superior le achacan responsabilidad de rol por las actuaciones de sus subordinados directos, aunque muy a menudo no pueda establecerse una vinculación directa. Esta vinculación viene respaldada por la opinión pública que respalda este tipo de atribuciones.

Quienes evalúan también prestan atención a la responsabilidad causal, donde se da entrada tanto al factor humano como al organizativo, al técnico, al temporal etc. Ante tanta dispersión de causas, una vez mencionadas, suelen quedar relegadas a un segundo plano. Quienes evalúan tienden asimismo a calibrar si el personal evaluado tiene la capacidad de sentirse y ser responsable. Ello lleva a una mayor comprensión hacia personas que están temporalmente enfermas, que atraviesan un mal momento, que están sobrecargados de trabajo. Quienes se quejan tienen mayores probabilidades de que se les exijan menos responsabilidades. Por último está el ámbito de las responsabilidad pasiva, aquella que afecta a las personas que siempre dicen no saber, que fue sin querer, que fue un despiste. Estas cuatro modalidades de atribución de responsabilidad hacen acto de presencia en los dictámenes (Shaver, 1985).

Los dictámenes, en su redacción final, suelen acoger análisis de hechos

combinados con juicios de valor. Además, quien evalúa da cancha a los sesgos de atribución mencionados y además se le pide afine al asignar responsabilidades. Desde el punto de vista psicológico estricto, esta amalgama no sustenta una evaluación del personal coherente y fundada. Sin embargo, a menudo, es la que se demanda y acepta siempre que las conclusiones resulten razonables[98].

5.4.5. Evaluar al personal es analizar los contenidos de un banco de datos

Se trata de un enfoque en que predomina la concepción cuantitativa: recurre a algoritmos y a modelos estocásticos para acotar la probabilidad de sucesos que dependen del tiempo. También Las bases de datos se estudian y analizan en la medida en que pueden ser herramienta de apoyo integrado al rendimiento de la entidad productiva y del personal (Winslow y Bramer, 1995). La clave está en la gestión solvente de los sistemas de información que le permiten al personal cualificado efectuar operaciones empresariales reales y adelantarse a los acontecimientos (Cash, McFarlan y McKenney, 1990; Ramakrishnan, 1997). El primer premio Nobel que se identifica como psicólogo, Herbert Simon, es uno de los pioneros en este ámbito (Simon, 1970: 1979). Impartió una conferencia sobre este tema en la UCM hace más de 10 años.

El análisis inteligente de las bases de datos conecta con varias disciplinas de nuevo cuño que se conoce como gestión integrada de base de datos (database management, ofimática, "bureautique") que a su vez se nutre de una disciplina matemática, "modelaje de base de datos" (database modelling). Hace acto de presencia un nuevo modo de entender y sacar partido de la información (Benyon, 1997; Mc Fadden, Hoffer y Prescott, 1998). Incorpora los conocimientos desarrollados en el área de la Inteligencia Artificial ya que utiliza herramientas de ayuda en línea a cada situación problemática brindando asesoramiento a medida del usuario. Se hacen ajustes teniendo en cuenta la manera como procesa la información la mente humana y la manera como aprenden las personas en este tipo de entornos (Adarraga Morales y Zaccagnini Sancho, 1994). Recurre, igualmente, a la Lógica Borrosa para escrutar y tomar decisiones en aquellas situaciones donde prevale el "sí, pero", o el "no, pero". Dejan de lado las Lógicas Dicotómicas centradas en "sí o no, pero no ambos a la vez", de raigambre aristotélica (Trillas, Alsina y Terricabras, 1995). También se nutre del Diseño Instruccional: saca partido de la función formativa de los ordenadores en el centro de trabajo, aspecto éste ya abordado en el capítulo 1.

Son tres los ingredientes que suelen manejarse al diseñar una base de datos que se analizará y barrerá en procesos de evaluación del personal: los datos que se introducen, las modificaciones y actualizaciones periódicas, los informes de salida. La gama de programas informáticos disponibles para gestionar las bases de datos son muy amplias. El autor, en la actualidad, ha optado en sus trabajos de I+D por SQL de Microsoft, pero la gama de soluciones se ajustan a las necesidades del evaluador.

[98] Término este, razonable, que aún no ha sido objeto de análisis pormenorizado en evaluación psicológica ni en psicología cognitiva o social. El territorio que cubre lo razonable es muy amplio.

Para organizar las bases de datos la primera maniobra consiste en concretar y aclarar qué se le va a pedir al sistema, con que periodicidad y para qué interlocutores. Es decir, se construye el sistema teniendo en cuenta qué elementos se van a utilizar regularmente o muy de vez en cuando para nutrir los informes en asuntos que atañen al personal (Orero Jiménez, 1985). Una vez al mes, por ejemplo, se analizan los datos de absentismo, por ejemplo, o la evolución de las horas extras. Una vez al año se estudia la masa salarial y la estructuración de las nóminas. Puesto que los recursos, inclusive los informáticos, son escasos, los árboles de codificación y procesamiento suelen articularse teniendo en cuenta las prioridades y frecuencias en las demandas. Ésta es una de las piedras de toque para discernir si un banco de datos ha sido diseñado a medida del consumidor, a medida del evaluador en este caso. Los meandros de la codificación son extensos, sobre todo cuando los datos introducidos nutren sistemas de simulación en los asuntos que atañen al personal (Harper & Lynch, 1992). Para que los informes sean fidedignos no basta con introducir los datos, siguiendo instrucciones precisas, sino actualizarlos en el momento en que se producen. Ello requiere la existencia de firmas electrónicas, ya que quien puede efectuar actualizaciones o requerir listados para nutrir un informe ha de estar autorizado para tales efectos detallados.

En lo que atañe a los datos que se manejan en el área de personal, un talón de Aquiles tiene que ver con la confidencialidad y privacidad de la información contenida en los expedientes individuales. Ello desemboca en la incorporación de procedimientos de criptografía (Galende Díaz, 1995). Es decir, la elección de procedimientos de cifrado que permitan asegurarse que sólo las personas autorizadas van a acceder y usar la información disponible en las bases de datos puestas de la forma prevista. Sorprende que en las Facultades de Psicología, en los cursos de introducción a la estadística, se familiarice al alumnado con la teoría de los números (pero no con la matemática discreta), la teoría de la información y algo de las complejidades algoritmicas. El propósito parece ser que puedan realizar análisis estadísticos. Con esos mismos nutrientes podrían aprender a cifrar los informes de pacientes y clientes, en cualquiera de las vertientes del quehacer psicológico. No es así. Y ésta sí que es una actividad que llevan a cabo todos los profesionales de la psicología que mantienen expedientes de sus clientes, de sus pacientes. Es un ámbito común a toda la psicología aplicada siempre que haya personal de por medio.

Al analizar la información que contienen las bases de datos relativas al personal, las demandas más comunes suelen ser:

- Ordenar los registros por un campo específico (por ejemplo, la fecha de nacimiento para predecir jubilaciones, para enviar una felicitación personalizada). Suele darse la opción de combinar la búsqueda de varios campos.

- Fijar criterios de selección que permitan examinar los expedientes del personal que comparta una característica determinada (categoría laboral,

lugar de residencia, casados vs. solteros).

- Enumerar el número de personas que comparten una o varias características concretas sin acceder a los expedientes individuales (cuántos son bilingües, por ejemplo).

- Llevar a cabo cálculos y estimaciones aritméticas o estadísticas (volumen de horas extras abonadas, distribución de los empleados según hagan o no horas extras cruzándolo con su estado matrimonial[99]).

- Interconectar la información disponible en varios ficheros que se generan y mantienen por separado en distintos departamentos. Al cruzarlos suelen salir a relucir contradicciones o aciertos en políticas de atención al personal y atención al cliente, por ejemplo.

La utilización de la información disponible en bases de datos puede ser también el foco de comportamientos delictivos por parte del personal interno de las empresas. Ésta es una cuestión que se abordará más adelante a través del proyecto de investigación que se presenta con esta memoria.

La visibilidad de los informes que se redactan utilizando la información disponible en las bases de datos suele ser muy lata y muy notoria. Se le da, a menudo, mucho mayor difusión que a los datos recabados por los otros enfoques reseñados en esta sección de la memoria. Aparecen incluso en las Memorias de Actividad que reciben los accionistas de la compañía, las Bolsas, los auditores, los organismos públicos y registros públicos, las páginas públicas de la empresa en Internet. Forman parte de una estrategia de presentación que saca partido de las evaluaciones apuntadas por estos enfoques en lo que atañe al personal.

Nuestros licenciado/as tienen que montarse por su cuenta estas líneas de evaluación. En la Facultad de Psicología aprenden algunos de los ingredientes, pero por separado. Rara vez se sugiere que juntos constituyen una modalidad de evaluación del personal.

5.4.6. Evaluar al personal es cuestionarse el sentido de lo realizado

Se trata de un enfoque en que predomina la concepción cualitativa. En definitiva, se trata de engendrar un pronunciamiento muy personal por parte de quien evalúa, de quien encarga la evaluación o de quien es evaluado. El propósito es hallarle el sentido a lo que se está realizando, a lo que está ocurriendo. Viene a ser un producto

[99] Este cruce permitió comprobar en una empresa que las horas extras las hacían fundamentalmente hombres casados y mujeres solteras en un porcentaje muy alto; en segundo lugar estaban los hombres solteros, y en tercer lugar, las mujeres casadas. La probabilidad de aventuras extramatrimoniales entre empleados casados y empleadas solteras era mayor que entre empleados solteros y empleadas casadas. Éste era un problema detectado que afectaba el funcionamiento del personal en aquella empresa. Ésta fue una aproximación discreta para detectar el foco de un problema.

totalmente subjetivo de la mente humana y del habla en el que conviven el sentido literal y el pretendido (Ullman, 1972). Ello está en claro contraste con la objetividad que está en el punto de mira cuando se lleva a cabo un programa de evaluación del personal. Tiene, sin embargo, su razón de ser en el contexto laboral. Quien solicita un programa de evaluación de personal persigue un propósito, que puede o no explicitar a quien lleva a cabo dicho programa. El evaluador, al presentar el informe final, suele reseñar unas conclusiones claras que pueden cuadrar con el propósito planteado por quien solicita o por quien recibe la evaluación[100].

En una primera aproximación, se está hablando de una variante del sentido común. Es decir, del conjunto de suposiciones y pautas cognoscitivas que sirven de guía a los empleadores y a los propios empleados para entender y tener claro la razón de ser de lo que se está haciendo. Se da por sentada la constancia del entorno productivo así como de la calidad del personal contratado. Se considera, asimismo, que lo que funciona en una situación funcionará en otra similar (Schütz y Luckmann, 1977). Su sentido común los directivos lo nutren del grado de comprensión que tienen respecto a lo que está acaeciendo con el personal y las consecuencias directas e indirectas que se derivan de sus actuaciones.

James (1958) introdujo la distinción entre el significado intelectual y el emocional que las personas le encuentran a aquello que se traen entre manos. Desde la perspectiva cognitiva, hallarle el sentido a lo que se está haciendo con el personal, se sustenta en el grado de comprensión que se pone de relieve a través de la percepción social. Desde la perspectiva emocional hallarle sentido a lo que se está haciendo tiene que ver con categorías afectivas y con la vivencia subjetiva de lo que el personal está expresando a través de sus actos y de sus reacciones. Ambas son facetas recuperadas posteriormente a las que se ha dado cauce a través del desarrollo de escalas de bienestar personal subjetivo (Sánchez Cánovas, 1998).

Alfred Adler (1870-1937) asoció el significado con los valores que el personal asigna a los asuntos y situaciones que le conciernen. Los hechos y cosas existen para el personal en la que medida que éste los capta, aprecia o menosprecia. Entran en juego intereses, anhelos, propósitos (Adler, 1964, 1984). Sin un cierto grado de aceptación individual o colectiva los resultados de la evaluación del personal pierden su sentido. Quien pide la evaluación y quien es evaluado, a menudo, halla sentido a la evaluación si ésta se compagina con los valores que utilizan como marco de referencia convincente. Lo que la persona aporta y recibe de su trabajo tiene un gran peso en el sentido que da y en el sentimiento de confianza que le inspiran las tareas que realiza en su vida. Una evaluación respecto a su valía le afecta, por lo menos transitoriamente y, en ocasiones, trágicamente.

El psiquiatra Victor Frankl (1905-1997) situó también la voluntad de hallarle un sentido a lo que se es y se hace en la vida en el centro de su modelo de evaluación e

---

[100] Suele ser éste uno de los focos de ambigüedad de rol en el psicólogo/a del personal. La razón de ser de una evaluación del personal en la alta dirección y en la representación sindical no suele coincidir. A su vez la razón de ser suele presentarse de modo velado a quien va a ser evaluado, que, a su vez, desconfía de lo que le han comunicado. La evaluación queda torpedeada desde varios frentes.

intervención psicoterapéutica (Frankl, 1995). Prisionero en Auschwitz sufrió toda la degradación de los campos de concentración. Constató que unas personas se hundían y otras lograban mantener la entereza de ánimo. La clave estaba en su voluntad de hallarle un sentido a cuanto les acaecía. Su enfoque ha calado poco en los enfoques de evaluación y tratamiento psicológico habituales. Por ejemplo, su enfoque, conocido como "logoterapia" aparece mencionado muy ocasionalmente en los programas. Ahora bien, hace acto de presencia, entre otros, en el mundo del trabajo a través de las lecturas de sus libros (algunos más de 20 ediciones en español) y de los cursos de formación que imparten algunos de sus seguidores.

Quien encarga la evaluación de personal, por ejemplo, tiene una idea en mente de lo que espera obtener, de lo que persigue, de la imagen que quiere transmitir al poner en marcha ese programa. En terminología cognitiva se trata de una representación cognitiva de las actividades que ha puesto en marcha. Otro tanto ocurre con quien es evaluado. A menudo surge el conflicto. Por ejemplo ¿tiene sentido aplicarle un cuestionario de personalidad a un directivo?; ¿tiene sentido aplicarle unas pruebas de inteligencia, de comprensión verbal, de razonamiento a una persona que es titulado superior o que ha triunfado en su profesión? A menudo cuando se plantea la cuestión del sentido aparece de por medio el apoyo social, la asertividad, el equilibrio y la entereza de ánimo, la autoestima (MacKay y Fanning, 1991).

Piaget (1990) hablaba de representación cognitiva al referirse a la significación que las personas dan a cuanto realizan cuando están inmersos en un proceso de asimilación o acomodación. Moscovici (1986, 1991) habla de representación social al referirse al proceso dinámico, que sustenta el sentido común y el saber práctico que se pone a pruebs. En psicología animal se alude al sentido y significado que los animales dan a determinados gestos, movimientos, dando paso a reacciones agresivas o de cortejo (Boakes, 1989). En las ciencias del lenguaje cuando se habla de significación se alude a la denotación que apunta hacia referentes externos o internos (Abril Curto, 1976). Vygostky (1995) subrayaba que la significación tiene que ver con la atribución de determinadas propiedades a un asunto o a un acontecimiento que afecta al personal. Se trata, pues, de un concepto muy estudiado desde distintas perspectivas en Psicología, pero notablemente ausente en lo que atañe a la evaluación[101].

En el área de la evaluación del personal tiene que ver también con la concepción proactiva de lo que se espera inducir o generar a través de la propia evaluación. Es un modo de adelantarse a los acontecimientos para asegurarse determinadas cotas de calidad en el entorno de una organización que aprende a través de su personal(Gallego Gil y Alonso, 1995). La idea del sentido y la significación de lo que se pretende conseguir al evaluar suele estar muy presente en la dirección de recursos humanos. Sobre todo cuando se producen cambios, se introducen nuevas estrategias y se revisan las prácticas que están en vigor (González Fernández, 1999).

A través de los testimonios personales, de las dinámicas de grupos o de la relectura de las actas que pusieron en marcha los programas suele acotarse cual era el

[101] En evaluación psicológica aparece casi exclusivamente con la acepción de significación estadística.

sentido y el significado perseguido al lanzar la evaluación del personal. Mintzberg (1992) puso en marcha tal estrategia al analizar el funcionamiento y la implicación del personal en los procesos de toma de decisiones y en el manejo del poder en las organizaciones. El sentido afloraba a través de la lectura entre líneas, pero en realidad tenía un gran peso en los proyectos y programas que se aceptaban o rechazaban. Al tratar de hallar sentido a lo hecho por el personal se estaba evaluando.

Hallarle el sentido a lo que se está realizado suele ser una cuestión que se aborda con relativa frecuencia en grandes corporaciones y en redes de pequeñas empresas interconectadas que patrocinan (con o sin fondos gubernamentales) líneas de investigación cuyo punto de mira está situado en el contraste transcultural. Algunos de tales estudios y proyectos se han publicado. A título de ejemplo, Haire, Ghiselli y Porter (1971), todos ellos psicólogos, llevaron a cabo un estudio transcultural evaluando las actitudes y maneras de pensar de 3.600 directivos que llevaban a cabo sus funciones en 14 países. Contaron con el apoyo financiero de la Fundación Ford. El propósito era evaluar si las diferencias culturales inciden en el modo como los directivos conciben y desarrollan su función.

En ocasiones este tipo de estudios se circunscribe al personal de una sola empresa. En otros casos se ciñen a determinado personal de diferentes empresas que reúnan unas características especificadas con antelación, según el tema que se aborde. El autor de esta memoria ha colaborado en dos proyectos de esta índole recopilando datos en España para

- Una evaluación transcultural de las creencias y actitudes de los empleados del First National City Bank en 14 filiales situadas en trece países distintos dirigido por la Prof. Ya-Ru Chen del Stern School of Business, de la Universidad de Nueva York. El propósito ha sido detectar convergencias y divergencias en la manera como empleados de una misma entidad interpretan las políticas de personal y las estrategias de interacción con cliente. Para detectar el sentido dado por los empleados a sus respuestas se trabajó con la técnica del grupo de discusión (focus group).

- Una evaluación transcultural de los estilos de liderazgo con personal directivo de dos sectores productivos en 64 países coordinado por el Prof. Robert House, de la Wharton School en la Universidad de Pensilvania. Para detectar si los mandos medios daban el mismo sentido a las cuestiones planteadas y a los descriptores que se iban a utilizar en una fase posterior de la investigación se recurrió también a los grupos de discusión, país por país, para sacar a la luz concepciones explícitas o implícitas sobre el estilo de liderazgo.

Son, pues, estudios en los que se comparte una metodología, unos instrumentos, equipos de profesionales con gran diversidad de marcos de referencia teóricos y operativos, una gran lentitud en la ejecución[102], multitud de consultas multilaterales,

[102] Tres años después de haber comenzado la recopilación de datos de la investigación que dirige lYa-Ru Chen sólo hay informes provisionales y ninguna publicación formal. En la que dirige Robert House cuatro años después de iniciada se empezó a publicar el primer artículo. En ambos se ha

unas pocas conclusiones y muchas matizaciones en el informe final.

La Unión Europea, a través de los objetivos cuatro y cinco, financia parcialmente los costes derivados de este tipo de estudios entre empresas o en una misma red de empresas situadas en países miembros. Existe, además, una Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, radicada en Loughlinstwon House, Irlanda, que compila los hallazgos de este tipo de estudios transnacionales dentro de la Unión Europea con la mira puesta en identificar los ingredientes comunes que puedan servir de base para futuras directivas en el seno de la Unión. Es un organismo oficial de la Unión Europea que depende directamente del Consejo de Ministros. Cuenta en primer lugar con un equipo de investigadores y documentalistas que recopilan publicaciones e informes. A partir de ahí publican un primer dossier que se hace llegar a las instituciones y equipos de investigación en ciencias sociales y recursos humanos que están dados de alta. Convocan un seminario en el que participa 1-2 personas por país, normalmente aquellos que más han publicado sobre el tema en cuestión. Finalmente se publica un informe final con las conclusiones del seminario que se remiten oficialmente, a veces con el formato de borrador de directivas europeas, a ministerios, consejerías, organismos públicos como documento de síntesis que brinda el estado de la cuestión para la puesta en marcha de posibles normativas, correcciones, proyectos. El autor de esta memoria se ha mantenido en contacto regular con esta Fundación desde que fue contactado por vez primera hace quince años y participó en una de las sesiones descritas. Buena parte de los dossiers generados por esta fundación permiten hallar los nexos comunes entre países en asuntos que se abordan habituales mediante programas de evaluación del personal.

5.4.7. Evaluar al personal es valorar el grado de rentabilidad y utilidad.

Se trata de un enfoque en que predomina la concepción cuantitativa; se presta atención a la satisfacción de expectativas y necesidades de quienes están implicados en políticas que atañen al personal. La rentabilidad tiene que ver con la relación que se establece entre el rendimiento económico que aporta el personal con su trabajo y lo que se ha invertido en ese personal. La utilidad tiene que ver con el grado de satisfacción que se obtiene al constatar que el personal trabaja en la dirección deseada, manteniendo determinadas cotas de eficacia y eficiencia. Ese grado de satisfacción es medible no solo expresando un orden (utilidad ordinal) sino también una intensidad (utilidad cardinal). Por cualquier de ambas vía la utilidad es medible. Una de las modalidades se centra en la consecución de unos resultados que de por sí se consideran valiosos o convenientes para la entidad. Son útiles porque sirven en el contexto de las políticas de personal. En la Tabla 15 se reseñan, sucintamente, una serie de parámetros e indicadores que se usan frecuente como marco de referencia. Permiten concretar cuando se habla de evaluar en términos de valorar (Castañeda, 1966).

La columna de la izquierda presenta una serie de parámetros clave: el modo de

---

utilizado profusamente Internet, pero los progresos son lentos por las dificultades de sincronización. Brillan por su ausencia quienes saben coordinar y gestionar, mientras que abundan quienes saben investigar y escribir.

producción, el uso del tiempo, el control de costes, las cotas de seguridad, la optimización tecnológica, la apuesta por la calidad. Para cada uno de estos parámetros se han enunciado algunos ejemplos de indicadores que suelen utilizarse para ponerlos de manifiesto, estimándolos o concretándolos. Son indicadores específicos y fácilmente medibles que reflejan los principales rasgos de cada parámetro en una coyuntura laboral y productiva concreta.

Por sí mismos, estos parámetros suelen estar en el punto de mira de la alta dirección cuando se abordan asuntos como el rendimiento de las inversiones, el período de recuperación, valor actual neto, rentabilidades marginales etc. Si quienes evalúan al personal prestan atención a uno o varios de estos parámetros que apuntan a resultados duros, entonces sus informes y los indicadores que se reseñan suelen ser congruentes con los que están encima de la mesa. Tienen notables equivalencias con los que se obtienen a partir de la contabilidad analítica (Roig Ibáñez, 1996).

Tales indicadores suelen estar disponibles en la empresa, dispersos por la red de departamentos o documentación que manejan los equipos de dirección. Algunos de tales indicadores también pueden concretarse, con relativa facilidad, en empresas pequeñas; nutren las pautas que siguen los propietarios en la toma de decisiones que concluye en la fijación de precios, por ejemplo.

El atolladero aflora cuando la mayoría de los psicólogos del personal propenden a prestar mucha más atención a los parámetros reseñados en la columna de la derecha. Apuntan a la detección de resultados blandos. Su punto fuerte es el desarrollo de sistemas de evaluación de conocimiento y habilidades adquiridas, de cambio de actitudes y de hábitos laborales en la dirección deseada, de cambios en el grado de satisfacción, de incidencia en las trayectorias y desarrollos profesionales, de potenciación de la iniciativa, de seguimiento del clima laboral (Pereda y Barachina, 1987; Pereda y García, 1986). Ahora bien, la incidencia de todo ello en la situación laboral y empresarial, en el grado de utilización de las plantas y equipos, en los contratos, en el funcionamiento de los stocks, en la cuenta de pérdidas y ganancias es muy etérea. Son aportaciones que se consideran pertinentes, pero no concluyentes (Perego y Riccardi, 1984). Como los buenos días, se echan de menos cuando faltan, pero al darlos el día sigue su propia marcha a su paso.

Afirmaciones tajantes como "los costes de la formación del personal son una inversión, no un gasto" se asientan a través de los parámetros reseñados en la columna de la izquierda; los que apuntan hacia los resultados duros. La continuidad de los programas de evaluación de personal están también vinculados a la disponibilidad de datos fehacientes que se ocupen de la columna de la izquierda. En ese momento la evaluación del personal se concibe y operativiza como valoración del personal (Zerilli, 1979). Se circunscribe, en gran medida, a la compilación de índices y ratios de eficiencia (como los que se mencionan en la tabla 16) o de potencial. De esta manera se detectan tendencias a lo largo del tiempo, se efectúan predicciones a corto o medio plazo sobre la actividad y resultados generados por el personal. Se concreta así el valor

de lo que se está aportando a la entidad. En ocasiones se obtienen mediciones cuya sustentación requiere argumentaciones suplementarias.

Tabla 15 Ejemplos de parámetros e indicadores utilizados al evaluar resultados duros y blandos en el desempeño habitual del personal

RESULTADOS DUROS	RESULTADOS BLANDOS
PRODUCCION - Unidades producidas - Artículos vendidos - Clientes contactados - Cuentas abiertas - Llamadas atendidas	CONOCIMIENTOS ESPECIFICOS - Normativas en vigor - Procedimientos estandarizados HABILIDADES ESPECIFICAS - Saber escuchar - Atajar conflictos
TIEMPO - Días u horas perdidas - Cumplimiento de plazos - Tiempo dedicado a reuniones - Tiempo medio en reparaciones - Horas extraordinarias	ACTITUDES ESPECIFICAS - Sentido responsabilidad - Lealtad a la firma SATISFACCION - de los empleados - de los clientes
COSTES - Coste de piezas devueltas - Precio por hora trabajada - Multas por accidentes laborales - Multas de tráfico en flota	TRAYECTORIAS PROFESIONALES - Promoción interna - Solicitudes de traslado
SEGURIDAD - Nº de incidentes graves - Nº de accidentes graves - Personal damnificado - Clientela damnificada	HÁBITOS LABORALES - Absentismo - Cumplimiento normas de seguridad
TECNOLOGÍA - Funcionamiento correcto - Dominio de procedimientos - Mejoras en uso maquinaria - Equipos averiados	INICIATIVA - Buzón de sugerencias - Círculos de calidad
CALIDAD - Volumen de piezas devueltas - Cartas sin errores a la firma - Volumen de quejas recibidas - Indices de audiencia - Diseños propios innovadores	CLIMA LABORAL - Conflictos interpersonales - Reclamaciones laborales pendientes

En los enfoque más básicos se suele recalcar que la utilidad tiene que ver con el grado de satisfacción subjetiva, con experiencia personal de la valía, como grado de consecución de unas preferencias determinadas. Es una herramienta que puede facilitar el proceso de toma de decisiones como pone de relieve la tabla 16, donde se contrastan los costes con los beneficios. A la hora de estimar el grado de eficiencia marginal se estima la incidencia de los beneficios estimados a lo largo de los años durante los que puede prolongarse el efecto, por ejemplo, de un programa de formación de personal.

Tabla 16: Análisis de las relaciones costes y beneficios en el proceso de toma de decisiones

Costes	**Beneficios**		
	A>B	A=B	A<B
A>B	Conviene calcular el ratio coste-eficiencia marginal	B es la mejor opción	B es la mejor opción en ambos parámetros
A=B	A es la mejor opción por sus beneficios	Tanto monta, monta tanto	B es la mejor opción por sus beneficios
A<B	A es la mejor opción en ambos parámetros	A es la mejor opción por su menor coste	Conviene calcular el ratio coste-eficiencia marginal

5.4.8. Evaluar al personal es auditar el funcionamiento del personal.

Palabras como auditoría, auditor, auditar existen en español desde hace siglos, ya que en latin "auditare" significa "escuchar asiduamente"(Segura Munguía, 1985). Una palabra equivalente en español arcaico es "oidor". Es un oficio antiguo: el "auditor" y el "oidor" eran personas nombradas para presenciar lo que acaecía durante las audiencias públicas de los jueces, de suerte que recopilaba pruebas y evidencias (Blas Varela, 1995). De esta manera lo acaecido podría reproducirse, si era menester, ante el Rey o la autoridad competente. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1992) reseñan oficios como el "auditor de guerra", "auditor de la nunciatura", "auditor de la Rota", "auditor de marina". Se trata, pues, de una palabra con mucha más raigambre y singladura que evaluación y evaluador.

En el entorno empresarial la auditoría es una actividad que desarrolla un contable independiente que revisa las cuentas de una entidad, un organismo (Álvarez López, 1991). Su papel es determinar que lo contabilizado está justificado documentalmente. El auditor verifica si lo que se afirma existir contablemente, realmente existe de modo fehaciente. En esta acepción, auditar es cotejar utilizando métodos muy próximos a la evaluación conductual (Ballestero Pareja, 1991). Los

ámbitos se superponen entrecruzándose. La mayoría de quienes desempeñan estas funciones suelen ser licenciados en economía o en derecho, con un entrenamiento específico en contabilidad.

Ahora bien, en las últimas dos décadas se ha abierto paso otra concepción. La auditoría concebida como un proceso de meta-evaluación que se ocupa tanto de compulsar el día a día como el producto final. El auditor se especializa en hacer un seguimiento de un solo cliente por encargo de éste o por encargo de otro cliente.

Por ejemplo, una entidad como Ford Internacional es una empresa que se encarga de diseñar y producir el prototipo de un determinado coche. Una vez concluido y homologado en los países más representativos saca a concurso dicho coche entre sus empresas filiales de suerte que la producción pasa a manos del mejor postor o de las mejores instalaciones. Las factorías filiales son completamente autónomas en el proceso de producción. Los talleres oficiales son totalmente autónomos en los servicios postventa que prestan a sus clientes. La única manera que tiene Ford Internacional para mantenerse al tanto de lo ocurre en el proceso de fabricación, distribución y mantenimiento es encargar auditorias a entidades independientes. Estas se encargan de evaluar qué ocurre en las filiales y qué ocurre con el cliente. Ford Internacional vende una marca; las auditorias externas e independientes facilitan información sobre el grado de aceptación de cada uno de los modelos. Ésta es una de las consecuencias de haber enterrado el modelo de corporación multinacional que estuvo en alza en la década de 1960; pasó a ser una red de pequeñas empresas independientes pero interconectadas a partir de la década de 1980. En este contexto la auditoría independiente pasa a ser un sistema independiente de evaluación de productos, rendimientos, resultados, necesidades, políticas etc. En la línea sustentada en la figura 10 de este proyecto docente e investigador.

De manera similar, la Unión Europea ha puesto en marcha durante la década de 1990 conciertos con auditorias externas e independientes; el propósito ha sido hacer un seguimiento del uso de los fondos estructurales, del fondo social, de los programas que los países miembros ponen en marcha con fondos comunitarios (Rodríguez Vilariño, 1997). Además de verificar la existencia de documentos se ha cotejado si lo documentado existe, si los olivos son olivos o cartón piedra. Se está dando además un tercer paso, evaluar si lo que existe debidamente documentado se precisa realmente o si conviene subsidiarla en función de determinadas prioridades estratégicas (García Benau, 1992) . La superposición entre auditoría y evaluación es ya un hecho consumado en este desarrollo reciente.

Cuando evaluar viene a significar auditar el funcionamiento del personal, se pone en marcha un doble sistema de diagnóstico y constatación: qué hace el personal que realiza sus actividades y qué hace el personal que audita tales actividades. Afloran muchos problemas de error humano, equivocación humana y estrés (Fernández Sevillano, 1992). Se consigue que, incluso, el personal auditado participe activamente en la evaluación de evidencias, de equivocaciones y aciertos (Hierro Cuenca, 1992). Se

ha constatado, por ejemplo, que los funcionarios son muy poco conspicuos a la hora de detectar nuevos trucos, trampas, modos de escurrir la legalidad, de sacar partido de las nuevas tecnologías sin violar la legalidad o lo pactado (Más y Ramió, 1992). Se adentra la auditoría en la evaluación y asignación de responsabilidades, lo cual, a su vez, incide en la convivencia en el seno de la unidad productiva (Simon, 1970). Las auditorías, al efectuar un seguimiento, no solo evalúan sino que también indagan con talante proactivo.

En la década de 1990s ha ganado especial auge el concepto de "auditoría de recursos humanos". En realidad se circunscriben a analizar y diagnosticar al personal de una entidad y los sistemas de dirección y administración de personal que están en funcionamiento (Poza Lleida, 1993). Prestan atención al grado de aprovechamiento de los recursos humanos disponibles, a su grado de polivalencia y capacitación, la adecuación entre las pautas de trabajo y de rendimiento. Se subraya la importancia de las comparaciones entre empresas afines en el mismo sector y respecto a empresas líderes en otros sectores. Al estudiarlas y contrastarlas puede potenciarse el aprendizaje organizacional en la línea apuntada en la Figura 14 de este proyecto docente e investigador. Se saca un gran partido a la información disponible en los expedientes del personal y a las bases de datos informatizadas de la empresa donde se reseña información relevante y dispersa respecto al personal (Harper & Lynch, 1992).

Cuando se lleva a término una auditoría de los recursos humanos se evalúa en realidad el funcionamiento de la organización. Se pasa revista a los sistemas de selección, formación y promoción del personal (Pineda Herrero, 1995). Se constata cómo se asignan los recursos humanos, técnicos y financieros. Se desglosan las trayectorias profesionales entre generaciones y áreas en el seno de la misma entidad. Se revisa el contenido y cometidos de los puestos, su monovalencia o su polivalencia. Se escudriñan los sistemas de remuneración y compensación que están vigentes para dejar claro qué se está potenciando y qué se está relegando. Se aclaran ámbitos de responsabilidad sobre todo entre el personal que opera con confusión y ambigüedad de rol. La lista es larga (Llopart Pérez, 1997). Se está auditando la imagen de las empresas, evaluando no sólo sus campañas, sino su discurso corporativo, el tipo de comunicación que mantiene su personal directivo con los medios, con los clientes, con el entorno social y político (Sanz de la Tajada, 1996). En definitiva, los lindes entre auditar y evaluar se solapan, velándose. La auditoría de recursos humanos pasa a ser otra denominación de origen para la evaluación del personal.

En el apartado 5.1 de esta memoria, al analizar el habla, se subrayó que el concepto, **evaluación**, en español, es un término polisémico; se identificaron tres gamas de acepciones, medir, dictaminar y valorar. En esta sección se han añadido otros cinco, diagnosticar, comprobar, analizar, cuestionarse y auditar. Las ocho acepciones están interconectadas cuando se habla de la evaluación del personal. En función del contexto se capta si el interlocutor está subrayando la idea de medir, diagnosticar, comprobar, dictaminar, analizar, cuestionarse, valorar o auditar. Considerar que la evaluación de personal es un término monosémico engendra equívocos conceptuales entre quien

evalúa, quien es evaluado o quien encarga el programa de evaluación del personal.

5.4.9. Evaluar al personal no es investigar

Antes de concluir esta sección conviene salir al paso de una confusión que, a menudo, se recalca en el habla y en los marcos de referencia teóricos u operativos. En entornos académicos suele confundirse, investigación con evaluación. Son dos conceptos diferenciados.

La tabla 17 resalta muchos más ejes de divergencia que de convergencia. De hecho comparten uno solo, recopilar datos. Es el elemento más externo y activo, aquel que involucra a nuestros estudiantes y colaboradores. Si la acción determina el concepto, porque de algún modo hay que denominar aquello que se hace, entonces la confusión entre investigación y evaluación puede ser razonable. Coexisten en el mismo acto de recogida de datos.

La tabla 17 pone de relieve que cuando se pone en marcha una investigación se indaga una explicación. Es decir, se indaga por qué emergen o cómo se producen determinados fenómenos o cambios entre el personal o por qué se han alcanzado determinadas cotas de desempeño, por ejemplo. A través de la investigación se intenta acotar hallazgos y formular conclusiones que sean generalizables a otros contextos sociolaborales y a otro personal. Se generan así nuevos conocimientos que puedan aplicarse. Para ello se plantean distintas gamas de hipótesis o predicciones plausibles que se puedan poner a prueba y verificar. Mediante un diseño adecuado se intenta contrastar la hipótesis nula. Se analiza la información fáctica de modo casi exclusivo. Siguiendo la tradición científica se recurre a los enfoques experimentales o comparativos. Se controla de un modo estricto y riguroso cada una de las situaciones experimentales. Los datos recopilados se analizan estadísticamente para inferir y destacar los nexos de causalidad que existen entre los predictores (variable independiente) y los criterios (variable dependiente). De esta manera se sustentan un determinado modelo o teoría que es relevante a la hora de explicar las pautas de desempeño y actuación del personal.

Tabla 17: Diferencias entre evaluacion e investigación		
	EVALUACIÓN	**INVESTIGACIÓN**
Punto de mira	Saber qué ha ocurrido	Saber por qué ha ocurrido
	Obtener constataciones específicas y concretas	Obtener hallazgos y conclusiones generalizables
	Generar líneas de actuación	Generar nuevos conocimientos
Énfasis	Comprobar la consecución de objetivos	Comprobar la pertinencia de las hipótesis y predicciones
	Constatar cambios producidos	Verificar la hipótesis nula
	Análisis de hechos y valores	Análisis de hechos
Metodología	Perspectiva tecnológica	Perspectiva científica
	Diagnosticar con rigor la situación actual	Controlar con rigor la situación experimental
	Recopilar datos	Recopilar datos
Utilización	Mejorar los programas	Sustentar una teoría o modelo
Valoración	Se aquilata lo evaluado	No hay implicación valorativa

Según se reseña en la Tabla 17 cuando se evalúa se pretende constatar qué ha ocurrido en concreto al poner en marcha un programa dado con unas personas concretas. Se evalúa para proseguir o para poner en marcha nuevas líneas de acción. Se comprueba si se han alcanzado los objetivos perseguidos, si los fenómenos generados o los cambios obtenidos son los esperados, si se producen realmente cambios que merezca la pena subrayar. Se toman en cuenta hechos (datos disponibles) y valores (**A** es más deseable que **B** en esta determina entidad). Se conecta así con la aproximación tecnológica en la resolución de problemas que afecta a la calidad de vida en el entorno laboral. Se realiza un diagnóstico de las personas y los programas implicados en el programa. Se analizan las situaciones, los cambios, las carencias, las mejoras que se ponen de relieve a través de la recopilación de datos. Como consecuencia de ello se destacan las ventajas o desventajas de un programa, las mejoras que hay que introducir,

los destinatarios más adecuados etc.

Son, pues, dos ópticas diferenciadas. La evaluación tiene que ver con la racionalidad tecnológica, mientras que la investigación se ajusta a los supuestos de la racionalidad científica. Ambas ópticas son compatibles, pero están diferenciadas (García Bacca, 1987).

El área de los recursos humanos suele estar ordenado de acuerdo con un plan racional. Suelen perseguirse unos designios y propósitos concretos. Asimismo, se dan cabida a una serie de valores y principios personales e institucionales. Surge así la distinción entre **racionalidad instrumental** y **racionalidad valorativa** (Weber, 1974).

La racionalidad instrumental es de índole funcional: configura los medios que permiten conseguir unos fines razonables en una coyuntura determinada. La racionalidad valorativa es de índole substancial: configura los fines deseables en una coyuntura determinada asignándoles una determinada prioridad.

Quien evalúa al personal suele recurrir a la racionalidad instrumental cuando

- Comprueba si el volumen de actividad está racionalizado y puede ser absorbida por el equipo humano que está en plantilla;
- Verifica si la gama de servidumbres administrativas que están en vigor regularizan el proceso de trabajo que se lleva a cabo;
- Pone a prueba los mecanismos de gestión burocrática que se han establecido para homogeneizar los procedimientos de trabajo, estandarizándolos;
- Sopesa los mecanismos de gestión presupuestaria que están establecidos para asegurar una reducción de costes y una optimización de los recursos.

Quien evalúa al personal suele recurrir a la racionalidad valorativa cuando

- presta atención a las exigencias políticas de carácter interno impuestas por la alta dirección de la entidad;
- conecta con las exigencias que el cliente plantea respecto a las cotas de calidad y de desempeño que deben alcanzarse en el puesto de trabajo a través de la programación;
- se acomoda a las exigencias de determinadas normas prescriptivas o descriptivas que fijan interlocutores institucionales externos;
- se ajusta a las exigencias que vienen dictadas por la legalidad vigente.

La racionalidad instrumental y la racionalidad valorativa tejen el hilo conductor

que conecta los sistemas de control interno y externo imperantes en la funcion de personal. Aunadas nutren la racionalidad tecnológica que impone razones, valores y hechos como parte integrante del proceso de producción. La racionalidad tecnológica sustenta su solvencia y eficiencia poniendo sus logros a prueba a través de la evaluación (Broncano, 1995; Quintanilla, 1989).

Recapitulando

En este capítulo se ha revisado el concepto de evaluación del personal desde una perspectiva pragmática intentando acotar su significado a través del habla, la etimología y su uso por autores y traductores a través de las referencias bibliográficas publicadas en español. La expresión "evaluación de personal" adquiere sentido en su contexto para los interlocutores implicados. A partir de ahí se ha desglosado el concepto de evaluación de personal en ocho categorías: medir, diagnosticar, comprobar, dictaminar, analizar, cuestionarse, valorar y auditar. Este capítulo está mucho más centrado en la óptica profesional en lo que concierne a la intervención psicológica en programas de evaluación del personal. Se marcan distancias entre evaluación e investigación.

5.5. Referencias bibliográficas

Abril Curto, G. (1976). Signo y significación. Madrid: Pablo del Río.

Adarraga Morales, P., & Zaccagnini Sancho, J. L. (1994). Psicología e Inteligencia Artificial. Madrid: Trotta.

Adler, A. (1964). El sentido de la vida. Barcelona: Miracle.

Adler, A. (1984). Conocimiento del hombre. Madrid: Espasa Calpe.

Alvarez López, J. (1991). Auditoría contable. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda..

Anderson, N., & Herriot, P. (1997). International Handbook of Selection and Assessment. Chichester, UK: John Wiley.

Ansorena Cap, A. (1996). 15 pasos para la selección de personal con éxito: método e instrumentos. Barcelona: Paidós Ibérica.

Arvey, R. D., & Faley, R. H. (1988). Fairness in Selecting Employees. Glenview, Ill: Addisson-Wesley.

Ayer, A. J. (1976). El positivismo lógico. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Ayer, A.J. (1977). Lenguaje, verdad y lógica. Barcelona: Martínez Roca.

Ballestero Pareja, E. (1991). Métodos evaluatorios de auditoría. Madrid: Alianza.

Bazinet, A. (1984). La evaluación del rendimiento. Barcelona : Herder.

Benito Alas, C. (1990). Cómo ser elegido en una selección de personal. Madrid: Iberico Europa de Ediciones SA.

Benyon, D. (1997). Information and Data Modelling (2nd ed.). Nueva York: McGraw Hill.

Blas Varela, F. (1995). Evidencia en auditoría. Madrid: Instituto de Auditores Censados Jurados de Cuentas en España.

Boakes, R. A. (1989). Historia de la psicología animal: de darwin al conductismo. Madrid: Alianza.

Bornas Agustí, X. (1989). La Teoría de la Atribución. Palma de Mallorca: Prensa Universitaria.

Broncano, F. (1995). Nuevas meditaciones sobre la técnica. Madrid: Trotta.

Caballo, V. E. (1988). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.

Caballo, V. E. (1997). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.

Cardona Herrero, S. (1991). Entrevistas de selección de personal. Madrid: Díaz de Santos.

Carnap, R. (1974). Matemáticas en las ciencias del comportamiento. Madrid: Alianza.

Carrasco Montejo, P. (1997). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.

Cash, J. I., Jr.., McFarlan, F. W., & McKenney, J. L. (1990). Gestión de los sistemas de información de la empresa: los problemas que afronta la alta direccion. Madrid: Alianza.

Castañeda, J. L. (1966). Elementos de valoración de personal. Madrid: Interciencia.

Cattell, R.B. (1951). New concepts for measuring leadership in terms of group syntality. Human Relations, 4, 161-184.

Cattell, R. B., & Kline, P. (1977). El análisis científico de la personalidad y la motivación. Madrid: Pirámide.

Cattell, R.B. y Wispe, L.G. (1948). The dimensions of syntality in small groups . Journal of Social Psychology, 28, 57-78.

Cattell, R.B., Saunders, D.R. y Stice, G.F. (1953). The dimensions of syntalitt in small groups. Human Relations, 6, 331-356.

Chadwick, C. B., & Rivera, N. (1997). Evaluación formativa para el docente (2nd ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Collins, L. M., & Horn, J. L. (Eds.) (1991). Best Methods for the Analysis of Change. Washington: APA.

Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana (3. ed.). Madrid: Gredos.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Dauzat, A., Dubois, J., & Mitterand, H.. (1989). Nouveau Dictionnaire Etymologique. Paris: Larousse.

Drenth, P. J., D.. (1984). Personnel Appraisal. In P. J. Drenth, D.., H. Thierry, P. J. Willems, y C. J. de Wolff (Eds.), Handbook of Work and Organizational Psychology (pp. 197–233). Chichester: John Wiley.

Drenth, P. J., D.. (1998). Personnel Appraisal. In P. J. Drenth, D.., H. Thierry, y C. J. de Wolff (Eds.), Handbook of Work and Organizational Psychology, volúmen 3, Personnel Psychology (pp. 59-87). Hove, UK: Psychology Press.

Espasa-Calpe. (1991). Gran Diccionario de Sinónimos y Antónimos. Madrid: Espasa Calpe.

Fernández Ballesteros, R. (1985). Evaluación psicológica y evaluación valorativa. Evaluación Psicológica, Psychological Assessment, 1, 7–32.

Fernández-Ballesteros, R. (1992). Conceptos y modelos básicos. In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), Introducción a la Evaluacion Psicológica I (pp. 25–58). Madrid: Pirámide.

Fernández Ríos, M. (1995). Análisis y descripción de puestos de trabajo. Madrid: Díaz de Santos.

Fernández Sevillano, J. (1992). Economía y psicología: auditoría del factor humano y del estrés laboral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Fleishman, E.A. y Quaintance, M.K. (1984). Taxonomies of human performance: the description of human tasks. Orlando, FL: Academic Press.

Forteza Méndez, J. A. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. Revista de Psicología General y Aplicada, 30, 75–91.

Frankl, V. E. (195). El hombre en búsqueda de sentido (18th ed.). Barcelona: Herder.

Galbraith, J. K. (1985). La anatomía del poder. Barcelona: Plaza y Janés.

Galende Díaz, J. C. (1995). Criptografia: historia de la escritura cifrada. Madrid: UCM.

Gallardo San Salvador, J. A. (1987). Evaluación del rendimiento docente mediante las pruebas de acceso. Granada: Universidad de Granada

Gallego Gil, D., & Alonso, C. (1995). La organización que aprende: un enfoque proactivo para un contexto de calidad y competitividad. Capital Humano, 84, 40–48.

García Alvarez, J. (1997). Evaluación de la formación: marcos de referencia. Bilbao: Mensajero.

García Bacca, J. D. (1987). Elogio de la técnica. Barcelona: Anthropos.

García Benau, M. A. (1992). La auditoría en Europa. Madrid: Instituto de Auditores censores Jurados de Cuentas de España.

González Fernández, L. (1999). Modelos de direccion de recursos humanos. Papeles del Psicologo, 72, 25–34.

González Tirados, R. M. (1992). Métodos de evaluación formación profesional. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, ICE.

Guion, R. M. (1960). Tests para selección de personal. Madrid: Rialp.

Guion, R. M. (1991). Personnel Assessment, Selection and Placement. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology: Volume 2 (pp. 327–397). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. Nueva York: McGraw-Hill.

Haire, M., Ghiselli, E. E., & Porter, L. W. (1971). Actitudes de los directivos: estudio transcultural. Madrid: Marova.

Harper & Lynch. (1992). Análisis y descripción de puestos, evaluación del rendimiento. Madrid: Gama 50.

Harris, C. W. (Ed.) (1963). Problems in measuring change. Madison: University of Wisconsin.

Herriot, P. (1989). Assessment and selection in organizations: Methods and practice for recruitment and appraisal. Chichester, UK: John Wiley.

Hewstone, M. (1989). Causal Attribution: From cognitive processes to collective beliefs. Oxford UK:

Blackwell.

Hierro Cuenca, A. (1992). Auditoría participativa. Madrid: Instituto de Auditores Internos de España.

Hume, D. (1986). Antología. Barcelona: Ediciones 62, Peninsula.

James, W. (1958). Talks to Teachers on Psychology and to students on some of life's ideals. New York: W.W. Norton.

Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception . In L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (pp. 219–266). Nueva York: Academic Press.

Kaplan, S. M.. (1995). Wiley's English-Spanish, Spanish-English Dictionary of Psychology and Psychiatry. Diccionario de Psicología y Psiquiatría Inglés-Español, Español-Inglés Wiley. Nueva York: John Wiley.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in Social Psychology. In D. Levine (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, (Vol. 15) (pp. 192–238). Lincoln NE: University of Nebraska.

Kelley, H. H. (1972). Causal schemata and the attribution process. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), Attribution: Perceiving the causes of behavior (pp. 151–174). Morristown NJ: General Learning Press.

Laird, C.. (1985). Webster's New World Thesaurus. New York: Prentice Hall.

Landsheere, G. (1985). Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas. Barcelona: Oikos Tau.

Latham, G. P., & Yukl, G. A. (1975). A review research on the application of Goal Setting in Organizations. Academy of Management Journal, 18, 824–845.

Lawshe, C. H. (1972). Pruebas psicotécnicas en la selección de personal. Madrid: Rialp.

Lévy-Leboyer, C.. (1991). Evaluation du personnel: quelle méthodes choisir? [Evaluación del Personal]. Madrid: Díaz de Santos.

Llopart Pérez, X. (1997). La gestión de los recursos humanos en base a competencias: análisis de competencias en empresas de auditoría. Barcelona: Universidad de Barcelona, tesis doctoral.

MacKay, M., & Fanning, P. (1991). Autoestima: evaluación y mejora. Barcelona: Martínez Roca.

Mangan, G. (1982). The Biology of Human Conduct: East-West Models of Temperament and Personality. Oxford: Pergamon Press.

Martínez Arias, R. (1987). Psicología Matemática II. Madrid: UNED.

Martínez Arias , R. (1995). Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos. Madrid: Síntesis.

Martínez Arias, R., & Rivas, M. T. (1991). Análisis de escalas acumulativas: modelo probabilístico de Mokken para items dicotómicos. Psicothema, 3, 199–218.

Mas, J., y Ramió, C. (1992). Técnicas de auditoría aplicadas a la administración pública. Barcelona: Generalitat de Catalunya, DOP.

Mateos Aparicio, P. (1998). Dirección y objetivos de la empresa actual. Madrid: Centro Estudios Ramón Areces.

Matute Butragueño, E. (1969). Guía para la calificación y la promoción del personal. Madrid: Iberico Europea de Ediciones SA.

McFadden, F. R., Hoffer, J. A., & Prescott, M. B. (1998). Modern Database Management. Reading MA: Addison-Wesley.

Mintzberg, H. (1992). El poder en la organización. Barcelona: Ariel.

Monedero, C. (1995). Antropologia y psicología. Madrid: Pirámide.

Moscovici, S. (1986). Psicología Social. Barcelona: Paidós Iberica.

Moscovici, S. (1991). Influencia social inconsciente: estudios de psicología experimental. Rubí: Anthropos.

Muñiz-Fernández, J. (1990). Teoría de respuesta a los items: un nuevo enfoque en la evaluación psicológica y educativa. Madrid: Pirámide.

Nebylitsyn, V. D. (1972). Fundamental Properties of the Human Nervous System. Nueva York: Plenum Press.

Nebylitsyn, V. D., & Gray, J. A. (1972). Biological Bases of Individual Behavior. Nueva York: Academic Press.

Nunnally, J. C. (1967). Psychometric Theory. Nueva York: McGraw Hill.

Odiorne, G. S. (1979). La dirección por objetivos. Cernanyola: Labor.

Orero Jiménez, A. M. (1985). Organización, gestión y ofimática. Madrid: UPM, ETSIT.

Pereda Marín, S., & Barachina, M. P. (1987). Satisfacción y rendimiento laboral en empleadas en escuelas infantiles. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 3, 20–28.

Pereda Marín, S., & García de Tomás, J. (1986). Variables responsables y causas de satisfacción e insatisfacción en el trabajo entre empleados españoles de Banca. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 1, 101–114.

Perego, L., & Riccardi, R. (1984). La valoración del personal. Barcelona: Hispano Europea.

Piaget, J. (1990). La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI.

Pienda, J.A. (1998). Educación, axiología y utopía. Madrid: Dykinson.

Pineda Herrero, P. (1995). Auditoría de la formación. Barcelona: Gestió 2000.

Pinto, A. (1998). Cómo superar pruebas de selección de personal. Madrid: Academia Pinto SL.

Poza Lleida, J. M. (1993). Principios de auditoría sociolaboral. Bilbao : Deusto.

Prieto, J. M. (1978). Mayor fiabilidad y validez trabajando con formas paralelas. In N. Seisdedos (Ed.), Monografía Técnica del 16 PF (pp. 73–83). Madrid: TEA Ediciones.

Prieto, J. M. (1985). La regresión múltiple en la predicción del rendimiento. Actas I Congreso de Orientación Escolar y Profesional, I, 614–620.

Prieto, J. M. (1989). Male-Female different strategies when answering items in personnel selection aptitude-testing. In B. J. Fallon, H. P. Pfister, & J. Brebner (Eds.), Advances in Industrial and Organizational Psychology (pp. 309–317). Amsterdam: North Holland.

Prieto, J. M. (1992). Prólogo. In C. Lévy-Leboyer (Ed.), Evaluación del personal (pp. IX–XIII). Madrid: Díaz de Santos.

Prieto, J. M. (1993). The team perspective in selection and assessment. In H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assesment (pp. 221–234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Prieto, J. M., & Simon, C. (1997). Network and its implications for assessment. In N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 97–124). Chichester UK: Wiley.

Quijano de Arana, S. (1985). Enfoque sistemático para la selección. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Quijano de Arana, S. (1992). Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento. Barcelona: PPU.

Quintanilla Pardo, I. (1991). Recursos humanos y márketing interno. Madrid: Pirámide.

Quintanilla Pardo, I. (1992). Selección y evaluación de personal: la entrevista. Valencia: Promolibro.

Quintanilla, M. A. (1989). Tecnología: Un enfoque filosófico. Madrid: Fundesco.

Ramakrishnam, R. (1997). Database Management Systems. Nueva York: WCB-McGraw Hill.

Real Academia de Ciencias Exactas, Física y Naturales. (1996). Vocabulario científico y técnico (3rd ed.). Madrid: Espasa.

Real Academia de la Lengua Española. (1992). Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe.

Reddin, B., & Ryan, D. (1993). Manual de dirección por objetivos. Bilbao: Deusto.

Ridinger, R. B. (1998). Peace Corps: An Annotated Bibliography. Nueva York: MacMillan.

Rivas, M. T. y Martínez Arias (1991). Relación entre escalamiento multidimensional métrico y análsis de componentes principales. Psicothema, 3, 443–451.

Rodríguez Vilariño, A. (1997). Delitos económicos y su auditoría. Madrid: Instituto de Auditores Censores Jurados de Cuentas en España.

Roig Ibañez, J. (1996). El estudio de los puestos de trabajo, la valoración de tareas y la valoración del personal. Madrid: Díaz de Santos.

Rosales Lopez, C. (1988). Criterios para una evaluación formativa. Madrid: Narcea.

Rotger Amengual, B. (1994). Evaluación formativa. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Rulon, P. J., Tiedeman, D. V., Tatsuoka, M. M., & Langmuir, C. R. (1967). Multivariate Statistics for Personnel Clasification. Nueva York: Jonh Wiley.

Roberts , E. A., & Pastor, B.. (1997). Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española (2nd ed.). Madrid: Alianza.

Sánchez Cánovas, J. (1998). Escala de bienestar psicológico. Manual. Madrid: Tea Ediciones.

Sánchez Canovas, J. y Sánchez López, M.P. (Eds.) (1994), Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez Cánovas, J., y Sánchez López, P. (1999). Psicología de la diversidad humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sanz de la Tajada, L. (1996). Auditoría de la imagen de empresa: métodos y técnicas de estudio de la imagen. Madrid: Síntesis.

Satet, P. (1965). Guía práctica para el reclutamiento de personal. Bilbao: Deusto.

Schwimmer, B. E., & Warren, D. M. (1992). Anthropology and the Peace Corps: Case Studies in Career Preparation. Iowa: Iowa State University.

Scriven , M. S. (1980). The Logic of Evaluation. Inverness CA: Edgepress.

Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus (4th ed.). Newbury Park: Sage.

Searles, P. D. (1997). Peace Corps Experience: Challenge and Change, 1969-1976. Kentucky: University Press of Kentucky.

Segura Munguía, S.. (1985). Diccionario Etimológico Latino-Español. Madrid: Anaya.

Shaver , K. G. (1985). The atribution of blame: causality, responsibility and blameworthiness. Nueva York: Springer Verlag.

Silva, F. (1989). Evaluación conductual y criterios psicométricos. Madrid: Pirámide.

Simon, H. (1970) Asignación de recursos. Madrid: Alianza.

Simon, H. (1971). El comportamiento administrativo. Madrid: Aguilar- Santillana.

Simon, H. (1979). Las Ciencias de lo Artificial. Barcelona: Asesoria Tecnica de Ediciones.

Skinner, B. F. (1982). Ciencia y conducta humana. Barcelona: Fontanella.

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). Competence at Work: Models for Superior Performance. Nueva York: John Wiley.

Schütz, A., & Luckmann, T. (1977). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrorti.

Teplov, B. M. (1972). The problem of types of human highers nervous activity and methods of determining them. In V. D. Nebylitsyn & J. A. Gray (Eds.), Biological bases of Individual Behavior (pp. 1–10). Nueva York: Academic Press.

Torrents dels Prats, A.. (1989). Diccionario de Dificultades del Inglés. Madrid: Anaya.

Toulmin, S. (1979). El puesto de la razón en la ética. Madrid: Alianza.

Trillas, E., Alsina, C., & Terricabras , J. M. (1995). Introducción a la lógica borrosa. Barcelona : Ariel.

Ullman, S. (1972). Semántica: Introducción a la ciencia del significado. Madrid: Aguilar.

Van Dijk, T.A. (1980). Texto y contexto. Madrid: Cátedra.

Vega Rodríguez, M. (1995). Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza.

Velandrino Nicolás, A. P., Sánchez Meca, J., & López Pina, J. A. (1987). Análisis de datos exploratorio y formulación de hipótesis. Anales de Psicología, 4, 97–105.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós Iberica.

Vox. (1995). Diccionario Ideológico de la Lengua Española (1st ed.). Barcelona: Biblograf.

Wearne, S. H. (1982). Reclutamiento y selección de personal. Madrid: Index.

Weber, M. (1974). El político y el cientifico. Madrid: Alianza.

Winslow, C. D., & Bramer, W. L. (1995). La nueva organización del trabajo: sistemas de información en la economía del conocimiento. Bilbao: Deusto.

Yela Granizo, M. . (1996). La percepción de la causalidad a distancia. Psicothema, 8, 53–71.

Zerilli, A. (1978). Reclutamiento, selección y acogida del personal. Bilbao: Deusto.

Zerilli, A. (1979). Valoración del Personal (2nd ed.). Bilbao: Deusto

---

"Nuestras doctrinas no suelen ser sino la justificación, a posteriori, de nuestra conducta, o el modo como tratamos de explicárnosla para nosotros mismos ".

Miguel de Unamuno, (1864-1936),

El sentimiento trágico de la vida

---

2. PROYECTO DOCENTE

"Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías;

breve y eficaz por medio de ejemplos."

Lucio Anneo Seneca,(4-65 d.C.),

Epístolas

CAPÍTULO 6: LA PROGRAMACIÓN DOCENTE

6.1. Contexto curricular

Según reza la resolución que convoca esta cátedra: "las actividades a realizar por quien obtenga la plaza son dos: "**Formación de Personal; Evaluación de Personal**". En el plan de estudios de la licenciatura en Psicología que está vigente en la Universidad Complutense, este descriptor alude a dos asignaturas: Formación de Personal y Evaluación de Personal. Este plan de estudios fue elaborado por la comisión de plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UCM, uno de cuyos miembros fue el autor de este proyecto representando al departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Psicología Diferencial y del Trabajo. Fue aprobado por la Junta de Facultad en la ssión del 12 de Febrero de 1992. Fue aprobado por la Junta de Gobierno de la Universidad Complutense en la sesión del 28 de Mayo de 1992. Fue homologado por el Consejo de Universidades en sesión del 28 de Septiembre de 1992. Se implantó en el curso académico 1993-1994.

Formación de Personal es una asignatura optativa de segundo ciclo vinculada a la especialidad de Psicología del Trabajo. Tiene asignados ocho créditos, de los cuales cinco corresponden a actividades lectivas de índole teórica y tres de prácticas. Por tanto forma parte de la especialidad, de suerte que es un requisito matricularse en las restantes asignaturas vinculadas: es decir, Psicología del Trabajo, Psicología Comercial y del Consumo, Inadaptación Laboral, Selección de Personal y Ergonomía, cada una de ellas con ocho créditos. Cursan además la asignatura Practicum (9 créditos) de los 2,5 mediante conferencias impartidas por profesionales que visitan el campus y 6,5 desplazándose a las empresas para tener una experiencia directa de las modalidades de trabajo que pueden desarrollar profesionalmente. En su conjunto son 57 créditos impartidos por profesores del departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II (Psicología Diferencial y del Trabajo) que constituyen el marco de referencia común en el seno de la especialidad. Formación de Personal puede impartirse a lo largo de un año lectivo o de un cuatrimestre. El autor de este proyecto docente la imparte a lo largo de un cuatrimestre y en este proyecto la diseña para su impartición durante un cuatrimestre.

El alumnado tiene que cursar, además, otros 20 créditos en asignaturas optativas como Gestión de recursos humanos, Psicología Económica, Orientación y Promoción Laboral, Diferenciación Psicológica a través del Contexto Familiar, Temporalidad y Diferencias Individuales, Cuestiones de Psicología Diferencial Aplicada, Psicología Transcultural, Psicología de la Deficiencia Mental, Evaluación e Intervención en Deficiencia Mental, Intervención Psicológica sobre la Conducta Desadaptada. Todas ellas impartidas también por el profesorado del departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II (Psicología Diferencial y del Trabajo).

Durante el segundo ciclo las siguientes asignaturas son, además, obligatorias para el alumnado que cursa la asignatura Formación de Personal: Técnicas de Modificación de Conducta (10,5 créditos) y Psicopatología de los procesos y Psicología

Anormal I (4,5 créditos), ambas impartidas por el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico I (Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica). Cursan, asimismo, Psicología de los Grupos (4,5 créditos) y Psicología de las Organizaciones (4,5 créditos) impartidas por la sección departamental de Psicología Social. Asimismo cursan Psicología de la Educación (9 créditos) impartida por la sección departamental de Psicología Evolutiva y de la Educación, Psicología del Lenguaje (7,5 créditos) y Psicología del Pensamiento (4,5 créditos) impartidos por el Departamento Psicología Básica II (Procesos Cognitivos).

Los profesores Juan Fernández y Adolfo Sánchez, ambos de la Universidad Complutense, han llevado a cabo una evaluación del plan de estudios en vigor mediante la técnica de encuesta a 980 alumno/as (durante tres períodos académicos, 1995 a 1998) y a 90 profesore/as (durante el período académico 1995/96). En lo que atañe a la asignatura "Formación de Personal" el 87% de los alumno/as la han valorado como asignatura muy relevante y solamente 4% como poco relevante. Ello permite afirmar que se trata de una asignatura con altas cotas de aceptación entre el alumnado.

Evaluación de Personal es una asignatura optativa de primer ciclo que el alumnado puede elegir en el segundo o en el tercer curso. Tiene asignados cuatro créditos, de los cuales tres corresponden a actividades lectivas de índole teórica y una de prácticas. Es una asignatura recomendada para el alumnado que piense cursar la especialidad de Psicología del Trabajo.

Cuando acceden a esta asignatura ya han cursado las siguientes asignaturas obligatorias en primer curso: Introducción a la Psicología (8 créditos), Estadística aplicada a la Psicología I y II (16 créditos), Fundamentos de Neurociencia (11 créditos), Psicología del Aprendizaje (10 créditos), Psicología de la Atención (4 créditos), Métodos y Diseños de Investigación en Psicología I (5 créditos), Lógica y Computación (5 créditos), Antropología (5 créditos), Sociología (5 créditos).

Simultáneamente, el alumnado que cursa Evaluación de Personal tiene que cursar, en segundo o tercer año, las siguientes asignaturas: Evaluación Psicológica (9 créditos), Psicología de la Personalidad (8 créditos), Psicopatología (8 créditos) impartidas por el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico I (Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica) y Psicología Diferencial (10 créditos) impartida por el departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II (Psicología Diferencial y del Trabajo).

Además en su segundo o tercer año las siguientes impartidas por otros departamentos y secciones departamenales de la Facultad de Psicologia: Psicología Social (9 créditos), Psicología de la Percepción (8 créditos), Psicometría (8 créditos), Psicología de la Motivación y Emoción (8 créditos), Psicología del Aprendizaje Humano y Memoria (8 créditos), Historia de la Psicología (8 créditos), Métodos y Diseños de Investigación en Psicología II (5 créditos), Filosofía de la Psicología (5 créditos), Psicología Fisiológica (10 créditos), Desarrollo Cognitivo (8 créditos), Desarrollo Social y de la Personalidad (4,5 créditos).

Recapitulando, Formación de Personal es una asignatura de segundo ciclo integrada en el seno de la especialidad de Psicología del Trabajo en la que solo puede matricularse el alumnado que ha optado por una determinada trayectoria profesional.

Así pues, forma parte de una especialidad académica concreta en la que aporta unos contenidos específicos que se ciñen a una modalidad de intervención psicológica profesional muy enraizada. En el seno de la Unión Europea, en España, en las Comunidades Autónomas, en las empresas públicas y privadas existen fondos, programas, departamentos que utilizan la expresión "Formación de Personal" como señas de identidad.

Evaluación de Personal es una asignatura de primer ciclo abierta a todo tipo de alumnado que puede matricularse en ella por una amplia gama de motivos varios y diversos. En el seno de la Unión Europea, en España, en las Comunidades Autónomas, en las empresas públicas y privadas no existen fondos, programas, departamentos que utilicen la expresión "Evaluación de Personal" como señas de identidad.

6.2. La enseñanza de la psicología

La enseñanza de la psicología dentro y fuera de las Facultades de Psicología ha sido un ámbito que ha generado numerosos escritos, debates e investigaciones tanto en España como en otros países donde la enseñanza de la psicología está afianzada académicamente en la universidad, en escuelas de diplomatura o en escuelas de postgrado así como en institutos de bachillerato (yendo de la mano de asignaturas como filosofía o como opción alternativa en ciencias sociales, en humanidades).

En España cabe distinguir tres periodos, entorno a 1980 (con la creación de las facultades de psicología), entorno a 1990 (con la preparación e implantación de los nuevos planes de estudio), en torno al 2000 (con la revisión y ajuste del plan de estudios). Cada uno de estos tres hitos para jugar con reglas de juego e intereses diferenciados.

En el primer período (circa 1980), destacan los artículos publicados por Asís (1982), Bayés (1979, 1980 y 1983), Blanco y León (1983), Cruz Hernández (1981), Delclaux (1980), García-Hoz y Del Val (1976), Labrador (1981), Ortega y Picazo (1980), Rabasa (1978), Siguán (1978), Suárez et alii (1985), Tortosa y Carpintero (1980)[103]. Es la etapa en la cual se fueron creando departamentos y facultades de Psicología en todo el país, rompiendo amarras con las facultades de Filosofía. A través de tales escritos y debates se intentó perfilar nuevos modelos y pautas de enseñanza de la psicología que marcaran distancias respecto a los estándares entre el profesorado y el alumnado en filosofía y en humanidades. Se recalcaba que psicología había que abordarla y explicarla como una disciplina científica de índole experimental y por tanto requería abordamientos didácticos muy ligados al análisis cuantitativo o cualitativo de hechos. Se intentó relegar a un segundo plano la reflexión personal, la opinión, el comentario de experiencias personales o profesionales, el estudio de los hechos de conciencia. Es la etapa que describe sucinta y críticamente Monedero (1995): "Cuando la Psicología se desgajó de la Filosofía, lo hizo con el propósito de aplicar al

[103] En diciembre de 1980, en la UCM, se llevó a cabo un simposio en la Facultad de Psicología sobre enseñanza y planes de estudio en psicología del que, lamentablemente, no existen actas,

conocimiento de lo psicológico los mismos métodos y medios propios de las ciencias positivas (p. 9)". Es la etapa en la que proliferaron cátedras y titularidades de psicología y donde las memorias y ejercicios marcaron un estándar voluminoso que aún hoy perdura. La Revista de Psicología General y Aplicada y la Sociedad Española de Psicología fueron la palestra que acogió y fomentó buena parte de las diatribas y de los escritos reseñados. La única revisión que miraba a Europa es la de Lucas (1982) que no se publicó en la RPGA, sino en Papeles del Psicólogo. Ese número estuvo dedicado monográficamente a recopilar información sobre las tendencias que se ponían de manifiesto en los planes de estudios que se fraguaban en cada facultad a medida que se constituían como unidad académica independiente. Prevalecieron las tendencias más asentadas en la psicología americana.

En el segundo período (circa 1990) destacan los artículos de Ares (1987), Blanco Picabia (1989), Blanco y Botella (1995), Catalán Frías y González Díez (1987), Coll (1989), Equipo Decanal (1994), Fernández Ballesteros (1991), Forteza (1989), Fuentes (1992), Gabucio et alii (1994), Muñoz, Martín y Forteza (1993), Peiró (1994), Prieto (1989, 1990 y 1992), Puerta (1987), Siguán (1989), Yela (1994). Fue la etapa en la que los departamentos cogieron fuerzas y buscaron modos de expandir su ámbito de influencia a través de las asignaturas troncales que controlaban y a través de las nuevas especialidades que se pusieron en marcha dentro de las facultades de psicología así como en las escuelas universitarias de una amplia gama de diplomaturas. La principal consecuencia fue la ampliación del número de plazas de profesorado numerario y la ampliación del número de alumnos que permitían justificarlo. Los distintos planes de estudios que se aprobaron en 1990 se centraban en una misma y única seña de identidad, Licenciatura en Psicología, pero el debate se abrió hacia el análisis de los pros y contra de las especialidades (Matarazzo, 1989). En universidades grandes esta coyuntura nutrió la creación y existencia de departamentos de suerte que la mayoría del profesorado impartía su carga docente exclusivamente en el seno de las facultades de psicología. En las universidades pequeñas este debate generó que un numero relevante y creciente de profesores de psicología impartieran parte de su carga docente en varias facultades. Estos últimos pasaron a ser profesores visibles en dos o más departamentos, lo cual les convirtió en personajes "bisagra" y conspicuos dentro del campus universitario. Quienes se mostraban activos y efectivos lograban abrir y cerrar puertas según conveniencias estratégicas[104]. La revista Papeles del Psicólogo y el Colegio Oficial de Psicólogos facilitaron el cuaderno de bitácora que acogió los pronunciamientos con los que se intentaba marcar rumbo y la palestra en que tuvieron lugar los debates de los que queda constancia a través de los escritos publicados. En esta etapa se prestó más atención a la organización de la psicología en países europeos como Alemania (BDP, 1993), Gran Bretaña (Lapeña, 1987), Francia (Bonnet, 1984; Molto y Carpintero, 1987), Italia (Caporara y Lombarto, 1993), Holanda (Roe, 1986), Suiza (Baratas, 1992) y latinoamericanos (Vilanova, 1995; Ardila, 1992) como Argentina (Ageno, 1996; Zimmerman, 1995) Brasil (Angelini y Agatti, 1987) y México (Guzmán y Oliver, 1986; Lartigue, 1985). También se prestó atención a nuevos

[104] Cuando el autor de este proyecto visita los hogares del profesorado que consolidó su puesto como numerario en torno a 1980 o a 1990 constata una diferencia notable. Los primeros cuentan con bibliotecas personales de amplio espectro en psicología y en otros ámbitos afines. Refleja una trayectoria intelectual. Los segundos suelen tener una biblioteca muy centrada en su especialidad y más bien escasa.

desarrollos muy específicos en Estados Unidos (Lapeña, 1987; Puente y Tobal, 1991). Asimismo la comunidad internacional pidió informes sobre lo que estaba pasando en el mundo académico español por las resonancias que se estaban detectando a través de publicaciones y congresos internacionales (Prieto, 1992; Prieto y Avila, 1994; Prieto, Fernández-Ballesteros y Carpintero, 1994, Yela y Prieto, 1993).

El plan de estudios de 1990 también ha generado un amplio conjunto de estudios cuyos temas más recurrentes han sido

- Las consecuencias de utilizar determinadas técnicas didácticas (Cardelle, Sanz y Pollán,1998; Elosúa y Quevedo, 1991; Espina y Barrio, 1991; Roca, 1988; Serra et alii, 1996; Velando, 1991);

- El estilo de aprendizaje y el funcionamiento cognitivo del alumnado (Carretero, Asensio y Valiña, 1998; Monereo y Pérez, 1996; Prieto, 1991; Teberosky, Gurdia y Escoriza, 1996; Valle et alii, 1996);

- La evaluación de la calidad docente (Ato et Alii 1992; Díaz Esteve, 1995; Mateo y Fernández, 1992; Muñiz, García y Virgos, 1991);

- La evaluación de actitudes hacia determinadas signaturas (Anguera et alii, 1991; Junca, Llobera y Safónt, 1995; Saleme Puppio y Konevky, 1997; Rodríguez Feijoo, 1991;)

- El papel de las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza de la psicología (Calleja Reina,1996; Malapeira, 1992; Santisteban,1990)

- La enseñanza de la psicología en otras facultades o escuelas universitarias (Luque y Zurriaga, 1994; Medina et alii, 1986; Ruiz Ruiz, 1986: Vega, 1989).

- El criterio de rendimiento académico (García Rodríguez, 1986; Pérez Serrano, 1986; Prieto, 1990).

De cara al 2000 las facultades de psicología tienen que revisar los planes de estudios para introducir determinadas correcciones. Blanco (1998), en su papel de coordinador del consejo nacional de decanos de psicología, ha publicado un documento que reseña los retos y carencias que deben hallar respuesta solvente en los campus con el cambio de siglo[105]. El COP (1998) ha publicado, a su vez, una monografía donde se fijan los estándares deseables en los programas universitarios de psicología en especialidades como psicología clínica y de la salud, psicología de la educación, psicología de la intervención social, psicología de las drogodependencias, psicología del deporte, psicología del trabajo y de las organizaciones, psicología del tráfico, psicología jurídica. Se trata de propuestas elaboradas conjuntamente por profesores y

[105] Con el respaldo del consejo nacional de decanos se celebró en la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, del 24 al 26 de Febrero de 1999 el primer congreso nacional de enseñanza de la psicología del que tampoco parecen existir actas.

profesionales de la psicología en cada ámbito mencionado. En esta misma línea la red europea de psicología del trabajo y de las organizaciones (ENOP, 1998) también ha publicado un programa marco de referencia en la Unión Europea para el diseño de los programas de la especialidad de psicología del trabajo y de las organizaciones[106]. De modo similar la Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicología (EFPPA, 1997) ha producido un estándar similar en lo que concierne a la formación de psicoterapeutas en Europa. En este último período, pues, las revisiones parecen apuntar hacia unos estándares de formación de los estudiantes de psicología más ligados a la óptica profesional que a la experimental estricta. "Los profesionales de la psicología suelen distanciarse de la corriente cientificista académica y, gracias a ello, están en condiciones de aplicar su sano juicio a la resolución de problemas psicológicos (Monedero, 1995, p.10").

En Estados Unidos existen tres revistas dedicadas a cubrir temas relacionados con la enseñanza de la psicología: *High School Psychology Teacher*, *Psychology Teaching*, y *Teaching of Psychology*. Esta última, fundada en 1974[107], es el órgano oficial de la División 2 de la APA que agrupa a quienes están interesados en incrementar la calidad docente en la enseñanza de la psicología. Puente, Matthews y Brewer (1992) han revisado la historia de la enseñanza de la psicología con motivo del centenario de la American Psychological Association. Una de sus perlas pone de relieve que G. Stanley Hill (1844-1924), posiblemente la primera persona que obtuvo el título de doctor en Psicología en USA (Universidad de Harvard, 1878) y el primer presidente de la APA (1892), quien puso en marcha en 1891 la primera revista que se ocupaba monográficamente de la enseñanza de la psicología: *Pedagogical Seminary*. En una nota en que comparó los métodos de enseñanza universitaria en Estados Unidos y en Alemania, Hall (1881) acabó subrayando que "la veneración por el conocimiento en si mismo es mera superstición. Es preferible la ignorancia al conocimiento que no influye en la vida, y el objeto de esta disciplina es hacerla práctica (p. 321)".

En 1981 la APA publicó el primero de una serie de cuatro manuales de consulta (Benjamin y Lowman, 1981; Makosky, Whittemore y Rogers, 1987; Makosky, Sileo, Whittemore, Landry y Skutley, 1990; Benjamín, Nodine, Ernst y Broeker, 1999) que recopilan actividades que se pueden llevar a cabo en el aula al enseñar temas relacionados con aprendizaje y condicionamiento, diversidad humana, estadística, evolución a lo largo del ciclo vital, ética y deontología profesional, fundamentos biológicos de la conducta, género y estereotipos sexuales, habilidades y pensamiento crítico, interacciones personales y sociales, memoria y cognición, metodología, motivación y emoción, personalidad, procesos sensoriales y perceptivos, sicopatología y tratamientos psicológicos, uso de la informática en el aula. En total están descritas 348 actividades didácticas estructuradas en los siguientes epígrafes: concepto,

---

[106] El autor de este proyecto docente e investigador es miembro activo de dicha red desde 1984. El Dr. José A. Forteza también lo fue hasta su fallecimiento.

[107] En realidad R.S. Daniel convirtió en revista la newsletter que funcionaba como órgano de comunicación interno en la división desde 1950. La homepage de la división y la sociedad está situada en http://www.apa.org/about/division/div2.html y cuenta con dos listas de discusión especializadas, muy activas ambas. La lista especializada en enseñanza universitaria de la psicología está localizada en http://www.frostburg.edu/dept/psyc/southerly/tips/.

materiales necesarios, instrucciones, discusión, referencias bibliográficas, lecturas recomendadas. La gran mayoría de tales actividades habían aparecido publicadas previamente en la revista *High School Psychology Teacher* y, por tanto, pensadas para su utilización en bachillerato. Ahora bien, muchas de ellas pueden ser trasladadas al entorno universitario de primero o segundo siempre que el docente quiera comenzar analizando una experiencia acaecida en el aula.

Al comenzar la década de 1990 se publicó la primera recopilación de actividades didácticas publicadas en la revista *Teaching of Psychology* (Hartley y McKeachie, 1990). Fueron 64 actividades, cada una de ellas con estructura propia, ya que se respetó la concepción de cada autor del artículo publicado previamente en la revista. Estas actividades fueron estructuradas en tornos a estrategias docentes concebidas para facilitar el proceso de aprendizaje en el aula como el aprendizaje experiencial, el asesoramiento de alumnos, el uso de tecnologías audiovisuales, la efectividad docente, la enseñanza de la estadística, la evaluación de la programación académica, la evaluación del alumnado y del profesorado, la familiarización con las prácticas en el laboratorio, la realización de demostraciones, los nexos entre docencia, investigación y publicaciones, los sistemas de ayuda al alumnado. Posteriormente Ware y Johnson (1996) han recopilado, en otros tres volúmenes, 291 artículos, publicados también en *Teaching of Psychology* en los que se detallan procedimientos didácticos que pueden utilizarse en cursos de introducción a la psicología, de familiarización con los procedimientos de análisis estadístico así como con los métodos de investigación e intervención psicológica, de seguimiento de acontecimientos o personajes relevantes en la historia de la psicología, de manejo de conceptos y procedimientos específicos en aprendizaje, asesoramiento y consejo psicológico, cognición, desarrollo evolutivo, percepción, personalidad, psicofisiología, psicología clínica, psicología comparada, psicología social, psicopatología. Un tema específico y recurrente, al que se ha prestado gran atención ha sido el curso de introducción a la psicología para el que Sternberg (1997) y Benjamin, Daniel y Brewer (1985) han efectuado recopilaciones independientes de actividades y estrategias de trabajo con el alumnado. Además de la iniciación a través de experiencias se recalca la potenciación del pensamiento crítico entre el alumnado que comienza a estudiar psicología, de suerte que se recalca la importancia del desarrollo y la aplicación de ideas y se sitúa en un segundo plano el manejo y memorización de datos experimentales (Meyers, 1986). En esa misma idea abunda el libro de McGovern (1993) donde se vincula la calidad docente con la formación de los estudiantes de psicología en cuestiones y planteamientos que les permitan abordar de modo solvente los problemas y dilemas que afrontarán profesionalmente.

En los departamentos psicología en España suele comprarse los libros y manuales relativos a las asignaturas o especialidad impartida, pero parece prestar escasa atención en las adquisiciones a este tipo de libros dedicados monográficamente a la enseñanza de la psicología. Suelen encontrarse algunas referencias en proyectos docentes e investigadores, ciñéndose a mencionar los libros más antiguos. Una prueba de esta ausencia se pone de relieve a través del análisis de los manuales para asignaturas concretas que se han publicado, por ejemplo, en la editorial Pirámide. Abundan los textos cargados de citas, tablas y gráficos y escasean ejercicios concretos

con los que poner a prueba si el alumnado comprende y domina algunas de los modelos expuestos[108]. En español el único libro existente sobre la enseñanza de la psicología fue publicado en México por Ribes, Fernández, Talento y López (1980) que desarrollan un modelo propio donde integran fundamentalmente planteamientos cognitivos y conductuales.

En Inglaterra, Radford y Rose (1984) y Rose y Radford (1984) publicaron sendos libros, con el apoyo de la British Psychological Society donde recopilaron actividades y sugerencias para la optimización de las pautas de enseñanza de la psicología entre los estudiantes universitarios. Posteriormente Breakwell, Foot y Gilmour (1988), con el respaldo de la BPS, también compilaron en un libro 15 ejercicios de laboratorio y estudio de campo para los estudiantes de psicología social. Le acompañaba un segundo manual para el instructor, de acceso restringido (ya que su consecución requería previa identificación como docente). En la década de 1990 los desarrollos han continuado en esta dirección. La BPS (1993) puso en circulación una base de datos específica diseñada para suministrar gran parte de las fuentes documentales que pueden precisar quienes imparten clases de psicología en las aulas y en los laboratorios. Es un catálogo de medios audiovisuales, de programas de ordenador, de materiales didácticos disponibles. Igualmente McIlveen, Higgins, Wadely y Humphrey (1993) has publicado 15 ejercicios de viabilidad contrastada específicamente diseñados para formar a los estudiantes de psicología en el manejo de métodos de investigación basados en experimentos, observaciones y correlaciones. Más recientemente, MacRae (1998) ha editado un CD-ROM centrado en el estudio de la estadística y pensado para los estudiantes de psicología cuyos ejercicios pueden realizarse vía telemática desde cualquier de los pupitres informáticos disponibles dentro y fuera de los campus. Es un material que saca el máximo partido de la tecnología multimedia en el mundo de la docencia universitaria. En España Algarabel y SanMartin (1990) coordinaron un libro que versaba sobre la utilización de los métodos informáticos en la enseñanza y en la aplicación de la psicología. Abundan las descripciones pero no venía acompañado por ningun material de soporte estandarizado, disponible solo en la Universidad de Valencia.

En esta misma línea de los multimedia aplicados a la enseñanza de la psicología cabe destacar dos CD-ROM publicados en francés por Lévy y Servan-Schreiber (1998) que versan sobre los secretos de la inteligencia. Mediante un mapa interactivo se hacen visitas a distintas zonas del cerebro y a partir de ahí se lleva a cabo un recorrido sobre el estado actual de los conocimientos en los nexos que existen entre cerebro y comportamiento inteligente.

Con motivo del centenario del nacimiento de Jean Piaget, la Facultad de Psicología de la Universidad de Ginebra ha publicado dos CD-ROM que recogen buen parte de las publicaciones escritas en francés, de los materiales audivisuales elaborados

[108] En algunas universidades ciertos profesores preparan sus propios manuales de prácticas específicas para las asignaturas que imparten; su seguimiento es harto difícil ya que se trata de ediciones en offset para consumo interno en el campus y sin registro ISBN.

en el laboratorio, una introducción y una visión crítica, un catálogo fotográfico, un análisis biográfico y una contextualización histórica de la obra de Piaget (Bronckart, 1996). Desde el punto de vista didáctico este material representa un salto cualitativo en la docencia. Para quienes leen o escuchan francés la obra, la voz y la imagen de Piaget están a su disposición a través de la pantalla del ordenador a un toque de ratón[109].

En la actualidad, sobre todo en Estados Unidos, los multimedia empiezan a ser ya un estándar complementario o, incluso, en los materiales de formación que tienen a su disposición los estudiantes. A menudo, además del CD-Rom, cuentan con una dirección en Internet en la que se llevan a cabo determinadas interacciones telemáticas entre el alumnado y el profesorado. He aquí algunos botones de muestra más de los desarrollos más recientes clasificados por ámbitos.

- Introducción a la psicología (Baron, 1997; Gray 1998; Kassin, 1999; Kohn y Kohn, 1997; Morgovsky, Yandell, Lynch y Ferguson, 1997; Vernoy y Huffman, 1997; Wade, 1997; Weiten, 1997)
- Psicofisiología (Berne y Levy, 1997; Matte, 1996).
- Psicología del aprendizaje (Halonen, Reedy y Smith, 1996)
- Psicología de la percepción (Ryan y Taflinger, 1996)
- Psicología y mente humana (Wade, 1998; Westen, 1997)
- Psicología y discapacidad humana (Hodapp, 1998)
- Psicología de la educación (Woolfolk, 1998).
- Ayuda en la elaboración de manuscritos y trabajos en clase (APA, 1999).
- Terapia musical con niños (Aldridge, 1999)
- Psicología Anormal (Davison, 2000)
- Psicología del ciclo vital (Feldman, 2000).

Esta relación pone de relieve que la evolución es lenta (comparada con otros sectores donde el CD-ROM se ha convertido en estándar) pero en un crecimiento paulatino.

Internacionalmente el libro que más influencia ha ejercido es el de McKeachie (1999) y McKeachie y Gibbs (1999) del que se han efectuado diez ediciones, con paulatinas modificaciones desde 1951 para mantenerlo a la altura de las tecnologías

[109] Tanto los CD-ROM que versan sobre los secretos de la inteligencia como los que se ocupan de la obra de Piaget tienen un coste inferior a las 10.000 pesetas.

didácticas de cada época.[110]. Fue redactado para atender las necesidades de quienes se incorporan por vez primera a la docencia universitaria y para quien se ocupan de su supervisión durante la primera etapa de su trayectoria. A lo largo de sus 34 capítulos se abordan todos los detalles operativos desde el diseño de los contenidos de un curso hasta los aspectos deontológico o el uso de las nuevas tecnologías; cada uno de ellos incluye unas lecturas recomendadas para quien quiera ahondar en los detalles.

De factura estrictamente europea existen dos libros dedicados al tema de la enseñanza en entornos universitarios que utilizan como marco de referencia paradigmas psicológicos. Entwistle (1999) utilizó las diferencias líneas de investigación en el ámbito de los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje para pergeñar un esquema docente integrado viable en los campus. Marton, Hounsell y Entwistle (1997) dan cauce a las lineas de investigación llevadas a cabo en Suecia (Gothenburg) y en el Reino Unido (Lancaster, Londres y Surrey) en los campus universitarios con el punto de mira puesto en optimizar las estrategias docentes y de estudio[111]. En España ha sido González Tirados (1994), como directora del ICE en la Universidad Politécnica de Madrids, quien, durante más de dos décadas, ha generado una amplia linea de investigación psicológica sobre el éxito o fracaso en la enseñanza universitaria y actuado como nexo de puesta en común de esta líneas de investigación en otros campus (Aparicio Izquierdo y González Tirados, 1994; González Tirados, 1993, 1997).

En Psicología del Trabajo y de las Organizaciones el libro más conocido por combinar contenidos téoricos y ejercicios prácticos es el de Kolb, Rubin y McIntyre (1979); se han publicando seis ediciones en español, sin actualizaciones, basándose en la segunda edición en inglés de 1974, la única traducida, cuando en realidad existen ya seis ediciones en inglés (Kolb, Rubin y Osland, 1994). Otros libros similares que combinan contenidos y ejercicios prácticos son el libro de Lau y Shani (1992) en USA y el libro de Clegg, Kemp y Legge (1985) en el Reino Unido. El primero incluye 60 ejercicios prácticos y el segundo 27 casos para su estudio detallado.

---

[110] Este texto es muy conocido en USA, Finlandia, Suecia y en varios países del norte de Europa, donde se ha convertido en un libro de consulta habitual para los recién llegados. En la UCM el autor de este proyecto lo ha recomendado a los profesores asociados involucrados en el programa de desarrollo desde 1996; ninguno de ellos lo ha pedido ni leído. Una vez más se constata que los jóvenes profesores optan por aprender sin echar mano de manuales de consulta que les indican que el Mediterráneo ya existe.

[111] Existe un nexo entre estos autores y los autores que se ocupan de los mismos temas en USA. Wilbert . McKeachie es el autor del prólogo estableciendo los nexos y diferencias entre los planteamientos a ambos lados del Atlántico. Utiliza la expresión “fenomenografía”, acuñada por Marton (1981) para referirse a los métodos de este grupo de investigadores

6.3. Estructuración y organización del programa de ambas asignaturas

En Formación de Personal y en Evaluación de Personal, el programa está estructurado siguiendo un esquema idéntico en las clases de teoría y otro esquema idéntico en las clases de practicas. Es decir, son dos esquemas afines pero diferenciados.

En lo que concierne a las clases de teoría este es el esquema:

- Los temas se agrupan en siete bloques de contenido, reseñando en el octavo la bibliografía básica.

- Cada tema se estructura en cuatro secciones: objetivo, contenidos, técnica didáctica y lecturas recomendadas.

En lo que concierne a las clases de prácticas este es el esquema:

- Cada práctica se estructura en cuatro secciones: objetivo, tareas, producto y punto de partida.

El objetivo a cubrir aparece en primer lugar tanto en las clases de teoría como de prácticas. Ello está hecho premeditamente. Los objetivos cumplen tres funciones fundamentales:

- Señalar cuales son las metas que se persiguen. Si es el docente quien las fija, se compromete a encaminar las actividades lectivas en esa dirección. Si es el alumnado quien las fija, se comprometen a poner los medios para conseguirlas.

- Centrar la atención y el esfuerzo del docente y del alumnado que debe alcanzarlos en el plazo de tiempo asignado para conseguirlos.

- Concretar cual es el resultado esperado cuya consecución podrá ser evaluada tanto por el docente como por el alumnado.

Al redactar los objetivos salen a relucir cuales son las intenciones y cuales son los propósitos perseguidos, aspecto éste especialmente crucial desde la óptica psicológica que ha de estar centrada en “captar la dimensión intencional omnipresente” (Monedero, 1995, p.71). Convencionalmente suele contraponerse el diseño de programas de formación centrándos en un temario a desarrollar y el diseño centrado en unos objetivos a cubrir. Cuando se enfatiza el temario suele prevalecer una óptica erudita de los contenidos a abordar y desarrollar en el aula. Cuando se enfatizan los objetivos suele prevalecer una óptica pragmática de los logros que deben alcanzarse a través de las actividades desarrolladas en las aulas. En este esquema se integran ambos planteamiento, incorporando los objetivos en el seno del temario.

Parece ser que fue Ralph Tyler (1949) el primero en subrayar que, entre las tareas fundamentales que deben atender los docentes están

- determinar los objetivos que deben alcanzarse a lo largo del curso,
- seleccionar las experiencias de aprendizaje que resultan pertinentes para la consecución de los objetivos,
- organizar la secuencia de experiencias de aprendizaje que deben integrarse en la vida del estudiante,
- determinar en qué médida tales objetivos se han alcanzado.

El enfoque centrado en objetivos recalca la importancia del compromiso que el docente asume con el alumnado implicándose en su consecución. La programación que sigue presta gran atención a la consecución de objetivos, de suerte que aparecen enunciados en cada uno de los temas reseñados tanto en las clases de teoría como de practicas. Los objetivos aluden a conocimientos, habilidades o actitudes que deben adquirirse en el aula, que pueden transferirse fuera del aula, que se expresan dentro o fuera del aula. Permiten verificar su grado de consecución tanto por parte del alumnado, como por parte del profesorado e inclusive por la dirección académica universitaria (Doval, 1998; Michavila, 1998).

En la Tabla 18 se pasa revista a los sucesivos objetivos enunciados al comienzo de cada tema, situandolos en los sistemas taxonómicos convencional enunciados por Bloom (1956), Krathwohl (1964) y Wenston y Cranton (1986). El espectro de contenidos y tareas que se realizan en la asignatura “Formación de Personal” es mucho más amplio que en “Evaluación de Personal” ya que el número de créditos y horas lectivas es diferente y porque el número de alumno/as en asignaturas del segundo ciclo es menor que en el primer ciclo. Ello permite trabajar centrándose más en los objetivos.

Tabla 18: Distribución de los objetivos perseguidos en la programación docente de formación de personal y evaluación de personal a partir de las taxonomías de Bloom (1956), Krathwohl 1964), Wenston y Cranton (1986).

AMBITO		Formación	Evaluación
COGNITIVO	Conocimiento	T2, T10, T22, T23	T1, T11
	Comprensión	T1, T14,	T1, T2, T5, T8, T9, T10, T12, T14, T15
	Aplicación	T7, T9, T11, T15, T17, T23, Pr1,	T6, T14, T15
	Análisis	T5, T11, T12, T18, T24	T1, T3, T5, T8, T12, T15
	Síntesis	T3, T6, T9, T16, T20, T25	T3, T7, T13
	Evaluación	T4, T13, T20	T2, T9
AFECTIVO	Captación	T4, T19, T21	T4
	Respuesta	T21	T3
	Valoración	T3, T20, T24	T4
	Organización	T6, T8, T18, Pr1	Pr. 1 a 3
	Caracterización	Pr2	Pr. 1 a 3
MOTOR	Percepción	Pr1	
	Fijación	Pr3	Pr. 1 y 2
	Respuesta guiada	Pr4	
	Mecanismo	Pr1, Pr5	
	Respuesta compleja manifiesta	Pr2	
	Adaptación	Pr7	
	Iniciación	Pr6, Pr7	
T1... Tema 1..., Pr 1.... Practica 1...,			

En las clases de teoría se enuncian los contenidos que abordará el profesor en su exposición o que abordará a través de la realización de determinado tipo de experiencia en el aula. En las clases de práctica se enuncian las tareas que tiene que realizar el alumnado ya que el propósito central es conseguir que aprendan haciendo. El Prof. Mariano Yela solía recalcar que en una clase lo oportuno es abordar 2-3 puntos para que la mente del oyente las capte y pueda aprovecharlas. Recurría a la siguiente metáfora: un alumno/a es como un esbelto jarrón de cuello estrecho, mucha capacidad de depósito pero escaso cauce de entrada. Si se pretende trasvasar demasiado líquido, desbordará. Las ideas, en el aula, dosificadas.

En las clases de teoría aparece el apartado “técnica didáctica” donde se reseñan una amplia gama de métodos didácticos, donde la exposición magistral es solo uno de ellos. La red europea de profesores de psicología del trabajo y de las organizaciones (ENOP, 1998) enumeró los métodos didácticos que se reseñan en la tabla 19 como estándares en la enseñanza de la psicología del trabajo y de las organizaciones.

Tabla 19: Métodos didácticos propuestos como estándares en la enseñanza de la psicología del trabajo y de las organizaciones por la red europea de psicología del trabajo y de las organizaciones (ENOP, 1998).

AMBITO		***Formación***	***Evaluación***
CONOCIMIENTOS	Lección magistral		
	Lección magistral con preguntas	T1 a 25	T1 a 15
	Demostraciones	T9	
	Audiovisuales	T15, T16	T6, T7
	Demostraciones con ordenadores	T11, T13, Pr. 1 a 7	T10
	Conferencia de un profesional invitado		
	Informe de una actuación profesional	T25	T13
	Lecturas recomendadas	T1 a 25, Pr. 1 a 7	T1 a 15, Pr. 1 a 3
HABILIDADES	Ejercicio de familiarización con una técnica	T16, Pr.3 y 5	Pr. 1 a 3
	Ejercicio de familiarización con una herramienta	T12, Pr.3, Pr6	Pr. 1 a 3
	Ejercicios con ordenadores	T12, Pr. 1 a 7	
	Simulaciones	T15, T17	T10, Pr1
	Juegos	T10, T14	T6, T12
	Juego de roles	T10, T14	
	Tareas a realizar individualmente por el alumnado	T6, T9, T22, T25	T3, T8, T9, T15
	Tareas a realizar por el alumnado en grupo	T5, T7, T8, T22, T24	T11, T15
	Estudio de casos	T2, T4, T18, T19, T20, T21	T2, T3, T4, T14
CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES	Debate público	T1, T21, T22, T24	T2, T5, T8
	Discusión en pequeños grupos	T18, T23	T1, T10
	Presentación oral del alumno/a	T8, T12, T25	
	Trabajo escrito del alumno/a	Pr.1 Pr.2	Pr.1
	Visita programada	Pr.1	
	Incursión en un lugar de trabajo	Pr. 4	

La técnica “conferencia de un profesional invitado” tiene lugar en el contexto de las actividades de prácticum que el alumnado realiza en cuarto curso, organizadas por el propio departamento de psicología diferencial y del trabajo bajo la coordinación del vicedecanato de relaciones externas. La lección magistral se utiliza en cada una de las sesiones pero combinada con otras técnicas, excepto el monólogo, que se evita.

Las secciones denominadas”lecturas recomendadas” y “puntos de partida” atienden propósitos similares: situar al alumnado en contacto con documentación previa asequible en la biblioteca convencional y en la biblioteca virtual. Abundan las

referencias a autores españoles. Ello se ha hecho a propósito. En primer lugar los autores españoles están publicando muchos materiales de hechura propia en español o en otras lenguas cuyos parámetros de calidad son similares a los que se publican en otras lenguas. En segundo lugar los autores españoles están efectuando revisiones monográficas de numerosos temas tanto destinadas al alumnado como a otros colegas, por lo que en pocas páginas presentan condensadamente conjuntos muy amplios debidamente actualizados, que a menudo no existen en inglés. En tercer lugar además de enunciar las bases de datos el autor de este proyecto las ha utilizado y aprovechado como se pone de relieve en los restantes capítulos de este extenso documento.

A través de los esquemas reseñados se pretende fijar unas metas y unas expectativas claras y exigentes para el alumnado. Igualmente, a través de las técnicas didácticas reseñadas, se pretende fomentar el aprendizaje activo y el aprendizaje por descubrimiento. Es decir, más implicación en un proceso inductivo que permite suministrar una adecuada realimentación según se evalúan los estancamientos o progresos, y menos memorización de trascripciones al dictado de exposiciones de índole deductiva (Baum et alii, 1993).

6.4. Programa de la asignatura formación de personal

En el plan de estudios esta asignatura dispone de 5 créditos de teoría y 3 de prácticas, es decir, 50 horas de clases teóricas y 30 horas de clases prácticas.. Desde 1990 el autor de este proyecto docente viene impartiendo su docencia, en esta asignatura, en sesiones de dos horas. Por ello la programación que se presenta a continuación se estructura en módulos de dos horas.

Es una asignatura diseñada para que el alumnado complete su capacitación adentrándose en un ámbito muy concreto: la formación continua de los trabajadores, la formación ocupacional de quienes buscan trabajo, la formación del personal directivo. En esta asignatura se persiguen dos propósitos prioritarios:

- Entrenar y capacitar al alumnado para que sean unos experto/as en formación del personal competentes y competitivos.

- Conseguir que el alumnado capte que lo importante no es lo que se imparte en el aula, sino que utilice lo aprendido en esta asignatura (y en otras afines de la carrera) a la hora de diseñar y poner en marcha programas de formación de personal.

De esta manera se espera contribuir al desarrollo profesional y al crecimiento personal del alumnado. Para conseguir estos dos propósitos se introducen algunos cambios de óptica en la práctica docente:

- Prestar menos atención a la lección magistral y más atención a brindar al alumnado el asesoramiento que facilite su aprendizaje.

- Prestar menos atención a la docencia en un aula masificada y más atención a la consecución del aprendizaje trabajando en pequeños grupos.

- En vez de pretender que todos los estudiantes aprendan los mismos contenidos, procurar que en pequeños grupos aprendan unos contenidos diversificados.

- En vez de evaluar sus conocimiento mediante pruebas objetivas, evaluar sus progresos a través del proyecto que el alumnado será capaz de elaborar y generar.

- Dejar de dar prioridad a la comunicación verbal para integrarla con la comunicación audiovisual en las presentaciones didácticas y en el proyecto que desarrollará el alumnado.

Para poner en marcha tales enfoques la ratio profesor alumnado ha de ser cercana a 1/30 de suerte que los desvíos que se produzcan de esta ratio harán inviable la puesta en marcha de tales cambio en la óptica. En ese caso, entrará en vigor, de nuevo, la primera parte de cada uno de los asertos reseñados. Es decir se tornará a pautas más convencionales en la metodología docente.

Para la consecución de estos dos propósitos las visitas regulares al profesor en las horas de tutoría son un instrumento que está a disposición del alumnado. Igualmente cada alumno/a contará con una cuenta en el centro de cálculo de suerte que podrá utilizar el correo electrónico en sus comunicaciones entre sí y con el profesor, al que pueden consultar regularmente por este medio. De la misma manera el alumnado contará con su propia carpeta online, de suerte que podrán utilizarla como un tablón virtual para el intercambio de documentos y para hacer públicos los trabajos y proyectos que realicen.

De esta manera, al concluir el curso, el alumnado habrá aprendido además a:

- Utilizar las bases de datos electrónicas y las autopistas de la información para efectuar búsquedas bibliográficas y para localizar la información que sea pertinente para la realización de los trabajos encomendados.

- Conocer los pros y contras de las nuevas tecnologías de la información a la hora de utilizarlas como herramientas de trabajo en la gestión del conocimiento.

- Conocer los pros y contras de las técnicas de aprendizaje en grupo a la hora de incorporarlas al diseño e impartición de programas de formación.

- Sacar partido de los procesadores de texto, de los programas de presentación y de los editores de hipertexto para intercambiar apuntes y notas, para realizar transparencias, para elaborar manuales de formación tanto impresos como electrónicos.

- Estar al tanto de los avances en las nuevas tecnologías de la información para utilizarlas en su propio currículo como valor añadido a la hora de

destacar su valía como expertos en formación de personal.

6.4.1. Temario y bibliografía básica de las clases de teoría

I. El marco de referencia histórico y conceptual

Tema 1: El marco histórico de la formación del personal

Tema 2. El concepto de formación de personal:

II. El personal implicado en los programas de formación

Tema 3. El formador de personal:

Tema 4: Características personales del alumnado

Tema 5: Los pequeños grupos de formandos

III. El contexto de la formación del personal

Tema 6. Organización y gestión de los programas de formación.

Tema 7. Cuestiones logísticas

IV. Formar es enseñar

Tema 8: El diseño instruccional

Tema 9: Instrucción en el propio lugar de trabajo

Tema 10: Instrucción en el aula

Tema 11: Enseñanza a distancia e instrucción autodidacta.

Tema 12: Materiales de formación

V. Formar es aprender

Tema 13: El aprendizaje conductual

Tema 14: El aprendizaje cognitivo

Tema 15: El aprendizaje social

Tema 16: El aprendizaje constructivista

Tema 17: El aprendizaje vivencial

Tema 18: El aprendizaje organizacional

VI. Formarse es implicarse

Tema 19: La motivación para el aprendizaje

Tema 20. El transfer de lo aprendido al lugar de trabajo

VII. El diseño de programas de formación

Tema 21. La identificación de metas y necesidades

Tema 22. La fijación de objetivos y contenidos.

Tema 23. Procedimientos para evaluar las reacciones y el aprendizaje

Tema 24. Procedimientos para evaluar el impacto y la eficiencia

Tema 25: El dictamen e informe profesional

VIII. Bibliografía básica de la asignatura

Amat, O. (1996). Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores (3 ed.). Barcelona: Gestión 2000.

Applegarth, M. (1992) Programas de capacitación: cómo realizar una auditoría. Santafé de Bogotá: Legis

Barbier, J.M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Paidós - MEC.

Barreda, R. (1995). Aprendizaje: la función de educación en la empresa moderna. Madrid: Conorg.

Birkenbihl, M. (1990). Formación de Formadores. Madrid: Paraninfo.

Buckley, R. y Caple J (1991). La Formación: Teoría y práctica. Madrid: Díaz de Santos

Casse, P. (1991). Instrumentos para una Formación Eficaz. Bilbao, Deusto.

Castanyer, F. (1988). La Formación Permanente en la Empresa. Barcelona, Marcombo.

Centor (1984). Plan de Formación en la Empresa. Madrid, Index.

Colom, A., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1994). Estrategias de Formación en la Empresa. Madrid, Narcea.

Craig R.L.(1987) Training and Development Handbook: a guide to human resource development (3 ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

Craig, R.L. (1996). The ASTD training and development handbook (4 ed.). Nueva York: McGraw Hill.

Dainow, S. y Bailey, C. (1988) Developing Skills with People: Training for Person to Person Client Contact, Chichester: Wiley.

Eitington, J.E. (1989) The winning trainer. Houston,TC: Gulf.

Fernández Ríos, M. (1999). Diccionario de recursos humanos: organización y dirección. Madrid : Díaz de Santos.

Ferrández A. y Peiró, J. (1989) Formación para el empleo. Barberá del Vallés: Humanitas.

Gan, F, Alonso, B. De Francisco, E. y Puyol, S. (1995). Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa. Barcelona: Apóstrofe.

Goldstein, I.L.(1986) Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole,

Goldstein, I.L. (1989) Training and Development in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

Grappin, J.P. (1990). Claves para la Formación en la Empresa. Barcelona: CEAC.

Holding, D.H. (1967). Fundamentos de didáctica. Madrid: Morata.

IFES (1998). Formación de Formadores. Madrid: IFES.

Ketele, J.M. de, Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. (1988) Guide du formateur,. Bruselas: De Boeck-Wesmael.

Knowles, M. (1984), The adult learner: a neglected species. Houston: Gulf.

Lapeña, A. y González, M.C. (1997). La Formación Continua de los Trabajadores. Madrid, IFES.

Laird, D.(1985) Approaches to Training and Development. Reading, MA:Addison-Wesley.

Lebrun, M. (1999). Des technologies pour enseigner et apprendre. Paris: De Boeck Université.

López, E. (1997). Formación de formadores en la empresa: diseño y evaluación de proyectos y programas. Madrid: UNED.

Lowman, R.L. (1998). The ethical practice of psychology in organizations . Washington, DC: APA and SIOP.

McGehee, W. y Thayer, P. W. (1962), Training: adiestramiento y formación profesional. Madrid. River.

McKeachie, W.J. (1994) Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers. Lexington: DC Heath.

Medrano, G. (1993). Nuevas tecnologías en la formación, Madrid, Eudema

Munson, L. (1989). How to conduct training seminars. Nueva York: McGraw-Hill.

Nadler, L. (1989). Designing Training Programs: The Critical Events Model. Reading, MA: Addison-Wesley.

Nadler, L. y Nadler, Z .(1990) The Handbook of Human Resource Development. Nueva York; Wiley.

Newby, A.C. (1992) Training Evaluation Handbook, Hants, UK, Gower

Phillips, J.J. (1990), Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods. Londres: Kogan Page.

Paín, A. (1993). Cómo evaluar las acciones de capacitación. Barcelona: Granica.

Pineda, P. (1995). Auditoría de la formación. Barcelona: Gestión 2000.

Pinto, R. (1990). Procesos de Capacitación. México: Diana.

Pozo, P. del (1993). Formación de Formadores, Madrid: Eudema

Rae, L. (1994). Manual de Formación de Personal. Madrid: Diaz de Santos.

Riedel, J.(1985) La formación para el trabajo en la empresa. Madrid: Rialp.

Riding, R. y Rayner, S (1998). Cognitive styles and learning styles. Londres: David Fulton.

Riesgo, L. (1983) La formación en la empresa. Madrid: Paraninfo.

Rodríguez López, J.L. y Medrano Basanta, G. (1993) La formación en las organizaciones, Madrid: Eudema

Schmeck, R.R. (1988). Learning strategies and learning styles. Nueva York y Londres: Plenum Press.

Solé, F. y Mirabet, F. (1997). Guía para la formación en la empresa. Madrid: Civitas.

Tuijnman, A.C. (1996). International encyclopedia of adult education and training (2. ed). Oxford: Pergamon.

Vaquero, A. (1990). La enseñanza asistida por computadora. En S. Algarabel y J. Sanmartín (Ed.), Métodos informáticos aplicados a la psicología (pp. 459-479). Madrid: Pirámide.

Vizcarro, C. y León, J.A. (1988). Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Madrid: Pirámide.

6.4.2. Especificaciones del temario en las clases de teoría

Cada uno de los temas que se describen se abordarán en sesiones lectivas de dos horas como viene haciendo el autor de este proyecto docente e investigador desde 1990 por las ventajas que ello entraña a la hora de combinar exposición y aprendizaje activo.

I. El marco de referencia histórico y conceptual

Tema 1: El marco histórico de la formación del personal

Objetivo: El alumnado tendrá una visión dialéctica de la evolución histórica de conceptos como educación y formación de personal a partir del contraste dinámico de planteamientos sustentados por autores divergentes de una misma época.

Contenido:

- De la pedagogía a la andragogía a lo largo de la historia
- De los gremios a la instrucción obrera
- Las políticas de formación de personal durante el siglo XX
- Hacía la gestión del conocimiento en el siglo XXI

Técnica didáctica: Debate con lección magistral.

Se organiza al alumnado en pequeños grupos. Cada grupo recibe un texto representativo de un autor relevante en la historia del pensamiento educativo. Lo analiza y defiende los planteamientos y consecuencias de tales ideas en la concepción de programas de educación de adultos. Por ejemplo, un grupo analiza y defiende las ideas de Burrhus F. Skinner frente a otro grupo que ha estudiado y defiende las de Paulo Freire (ambos además docentes en la Universidad de Harvard en la misma época). Otros emparejamientos suelen ser Bertrand Rusell frente a Max Scheler, Séneca vs. Cicerón, Carl Rogers vs. Jean Piaget. El profesor encauza y supervisa los debates entre los grupos ante los demás compañero/as como audiencia. Concluye la sesión el docente con una exposición.

Lecturas recomendadas:

Altarejo Masota, F., y otros (1991), Filosofía de la Educación Hoy, Autores, Selección de textos. Madrid. Dykinson.

Chalvin, D. (1996). Encyclopédie des Pédagogies de Formation, Tome 1: Historie et principales approaches. Paris : ESF.

Chalvin, D. (1996). Encyclopédie des Pédagogies de Formation Tome 2: Méthodes et outils. Paris: ESF.

Ludojoski, R.L. (1986). Andragogía: educación del adulto. Buenos Aires. Guadalupe. Capítulo 1. Introducción a la educación del adulto.

Merriam, S.B. y Caffarella, R.S. (1999). Learning in adulthood. San Francisco: Jossey Bass. Primera parte: The context and provisión of adult learning.

Miller, V.A. (1996). The history of training. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 3-18). Nueva York: McGraw Hill.

Reigeluth, M. (Ed.). (1987). Instructional theories in action: lessons ilustrating selected theories and models. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Prieto, J.M. Una perspectiva histórica de la formación de personal. Manuscrito no publicado a disposición del alumnado.

Swanson, R.A. y Torraco, R.J. (1995). The history of technical training. In L. Kelly (Ed.), The ASTD technical and skills training handbook (pp. 1-47). Nueva York: McGraw Hill.

Thayer, P.W. (1989). A historical perspective on training. En I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 457 - 468). San Francisco: Jossey Bass.

Tema 2. El concepto de formación de personal:

Objetivo: El alumnado podrán catalogar los programas de formación según se demande la consecución de logros a corto plazo (entrenamiento), a medio plazo (capacitación) o a largo plazo (desarrollo).

Contenido:

- Programas de entrenamiento,
- Programas de capacitación,
- Programas de desarrollo.

Técnica didáctica: Lección magistral con estudio y clasificación de casos.

Exposición inicial seguida de análisis y clasificación de casos a cada una de las tres categorías.

Lecturas recomendadas:

Avallone, F. (1989). La formazione psicosociale. Roma. La Nuova Italia Scientífica. Capitulo 1: La formazione psicosociale nelle organizzazioni.

Buckley, R. y Caple, J. (1991). La formación. teoría y práctica. Madrid. Díaz de Santos. Capítulo 1, La formación y el entorno empresarial.

Patrick, J. (1992). Training: research and practice. Londres. Academic Press. Capítulo 1: Introduction, What is Training.

Pereda, S. y Berrocal, F. (1999), Gestión de recursos humanos por competencias, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, Capítulo 8, El desarrollo de las competencias.

Prieto, J.M. ¿Qué se entiende por formación del personal?. Manuscrito no publicado a disposición del alumnado.

II. El personal que interviene en los programas de formación

Tema 3. El formador de personal:

Objetivo: El alumnado podrá planificar su propio desarrollo profesional diseñando un plan de perfeccionamiento estratégico con el que completar sus carencias de cara a la consecución de un determinado perfil como experto en formación del personal.

Contenido:

- Funciones y roles
- Conocimientos, habilidades, actitudes y estados de ánimo
- Estilos docentes y transacciones entre el formador y los formandos
- Deontología docente

Técnica didáctica: Juegos de rol con lección magistral

Análisis de episodios de rol en el entorno educativo y formativo, prestando especial atención a indicadores de agobio, tensión emocional o estrés en el docente. Se pasan revista a estrategias de afrontamiento. Sigue una exposición.

Lecturas recomendadas:

Bados, A. y Saldaña, C. (1990). Tratamiento conductual del miedo a hablar en público: 13 meses después. Análisis y modificación de conducta, 16(49), 441-464.

Bard, R., Bell, C.R., Stephen, L., y Webster, L. (1987). The trainer's professional development handbook. San Francisco: Jossey-Bass. Capítulos 2 (Charting your human resources development career) y 3 (Developing your learning plan).

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 17 (El papel del moderador en los métodos activos) y 21 (Formación del técnico de adiestramiento).

Casse, P. (1991). Instrumentos para una formación eficaz. Bilbao. Deusto.

Echeburúa, E. (1993). Evaluación y tratamiento del trastorno de ansiedad generalizada: nuevas perspectivas. Psicología conductual, 1(2), 233-254.

Fierro, A. (1986). Psicología del aprendizaje para educadores: 20 tesis. Cuadernos de Pedagogía, 135, 45-51.

Holding, D.H. (1967). Fundamentos de didáctica. Madrid: Morata. Capítulo II: Conocimiento de los resultados.

Ifes (1998). La formación continua de los trabajadores. Madrid. Instituto de Formación y Estudios Sociales. Capítulo 3. El formador.

Lowman, R.L. (1998). The ethical practice of psychology in organizations . Washington, DC: APA and SIOP. Casos 45 a 47, 229.

Martín, J.P. y Savary, E. (1996). Formateur d'adultes. Se professionaliser. Exercer au quotidien. Bruselas y Lyon, EVO-Cronique Sociale. Capítulo 2: Exercer le métier de formateur.

McGehee, W. y Thayer, P. W. (1962), Training: adiestramiento y formación profesional. Madrid. River. Capítulo 8: El instructor.

Nadler, L. y Nadler, Z. (1989). Developing human resources. San Francisco. Jossey-Bass. Capítulo 8 (Instructing) y 9 (What human resources development practitioners do: the role model).

Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris: ESF.

Polaino Lorente A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervencón para su manejo y control. Revista Española de Pedagogía, 157, 17-45.

Prieto, J. M. (1994). La Intervención Psicológica en Formación del Personal. En J. M. Peiró & J. Ramos (Eds.), Intervención psicosocial en las organizaciones (pp. 165–202). Barcelona: PPU.

Prieto, J.M. Los roles del experto en formación de personal. Manuscrito no publicado a disposición del alumnado.

Tema 4: Características personales del alumnado

Objetivo: El alumnado manejará la teoría de campo para representar ideográficamente las facetas conductuales que facilitan o entorpecen el aprendizaje adulto. Asimismo se habituará a sopesar la incidencia de las características diferenciales del alumnado en la consecución de los objetivos del aprendizaje.

Contenido:

- El espacio vital para el aprendizaje
- El aprendizaje como cambio en los conocimientos, habilidades, y actitudes
- El papel de la inteligencia y las aptitudes en el aprendizaje
- Labilidad emocional, autoestima y aprendizaje
- Edad y experiencia

Técnica didáctica: Lección magistral con estudio de casos.

En la exposición se utilizan modelos de representación topológica. Sigue un ejercicio de autoanálisis de las metas y carencias, centrándose en el estudio del papel de las emociones negativas, positivas y problemáticas en el espacio vital para el aprendizaje.

Lecturas recomendadas.

Avia Aranda, M.D. y Martín Cordero, J. (1985). Cambio y continuidad en la personalidad. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), Psicología evolutiva, 3: adolescencia, madurez y senectud (pp. 177-200). Madrid: Alianza.

Birkenbihl, M. (1981). Aprender a dirigir: “training the trainer”. Madrid. Paraninfo. Capítulo 1. El individuo y su comportamiento.

Blanco Abarca, A. (1985). Factores psicosociales de la vida adulta. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), Psicología evolutiva, 3: adolescencia, madurez y senectud (pp. 201-237). Madrid: Alianza.

Buceta, J.M., Polaino Lorente, A. y Parrón, P. (1982). Déficits de autoestima y de tipo emocional del "learned helpessness" en un estudio experimental con estudiantes no depresivos y depresivos leves. Análisis y Modificación de Conducta, 8(18), 191-211.

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 3: Los destinatarios de la formación en la empresa.

Fierro, A. y Cardenal, V. (1993). Estudio dimensional de la personalidad madura. Revista de Psicología General y Aplicada, 46(4), 411-419.

Fleishman, E.A. y Mumford, M.D. (1989). Individual attributes and training performance. En I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 183-255). San Francisco: Jossey Bass.

Forteza Méndez, J. A. (1993). La preparación para la jubilación. Intervención Psicosocial, 2, 39–53.

García Madruga, J.A. y Carretero, M. (1985). La inteligencia en la vida adulta. In M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi [Ed.] (Ed.), Psicología evolutiva, 3: adolescencia, madurez y senectud (pp. 143-176). Madrid: Alianza.

Goldstein, I.L.(1986) Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation. Grove, CA: Brooks/Cole,Pacific. Capítulo 9, sección Individual differences instructional approaches.

Hartley, J. (1998). Learning and studying: a research perspective. Londres y Nueva York. Routledge. Capítulo 3: Individual differences and learning.

Hernández, J.M., Pozo, C. y Polo, A. (1994). Ansiedad ante los exámenes: un programa para su afrontamiento de forma eficaz. Valencia. Promolibro.

Ifes (1994). La formación continua de los trabajadores. Madrid. Instituto de Formación y Estudios Sociales. Capítulo 4. Los destinatarios de la acción formativa: el adulto en situación de formación.

Jonassen, D.H. y Grabowski, B.L. (1993). Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction. Hillsdale, N.J. Erlbaum. Capítulo 1 (Individual differences and learning) y 2 (Individual differences and instruction).

Katchadourian, H.A. y Boli, J. (1985). Careerism and intellectualism among college students. San Francisco: Jossey Bass. Capítulo 1 : The careerism versus intellectuallism controversy.

Lewin, K. (1978). La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires: Paidós. Capítulo IV: La teoría del campo y el aprendizaje.

London, M. y Bassman, E. (1989). Retraining midcareer workers for the future workplace. En I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 333-375). San Francisco: Jossey Bass.

Mazo, A. y Figueras, J.M. (1991). Educación de adultos. Situación social y perspectivas. Capítulo 2: El educando adulto.

McKeachie, W.J. (1994). Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers. Lexington, MA, D.C. Heath. Capítulo 3: Meeting a class for the first time.

Palacios, J. y Marchesi, A. (1985). Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi [Ed.] (Ed.), Psicología evolutiva, 3: adolescencia, madurez y senectud (pp. 259-288). Madrid: Alianza.

Patrick. J. (1992). Training: research and practice. Londres. Academic Press. Capítulo 10: The trainee.

Sánchez Canovas J. y Sánchez López, M.P. (1999). Psicología de la diversidad humana. Madrid. Centro de Estudio Ramón Areces. Capítulo 7. Sistema emocional y diversidad humana.

Sánchez López, M.P. (1999). Tiempo y cambio psicológico. In M.P. Sánchez López (Ed.), Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales (pp. 87-114). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sterns, H.L. y Doverspike, D. (1989). Aging and the training and learning process. En I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 299-332). San Francisco: Jossey Bass.

Tema 5: Los pequeños grupos de formandos

Objetivo: El alumnado identificará las normas y episodios de rol explícitas e implícitas que están vigentes en el comportamiento del propio alumnado en las aulas y las interrelacionarán con lo que han estudiado respecto al funcionamiento de los pequeños grupos en entornos laborales.

Contenido:

- Grupos centrados en las tareas y en las personas
- Las normas implícitas y explícitas de funcionamiento
- Procesos y contenidos de la comunicación en el grupo
- Transacciones e interacciones personales
- Tareas en grupos

Técnica didáctica: Tarea en grupo y lección magistral.

Ejercicio de identificación de grupos de estudio difíciles y de compañero de equipo de estudio difíciles. Análisis de las estrategias de abordamiento de los problemas de funcionamiento en grupo de trabajo, prestando especial atención a la identificación de normas explícitas o implícitas. Prospección de técnicas de cambio de normas de funcionamiento en el grupo. Sigue una exposición

Lecturas recomendadas:

Antons, K. (1981). Práctica de la dinámica de grupos. Barcelona: Herder.

Birkenbihl, M. (1981). Aprender a dirigir: "training the trainer". Madrid. Paraninfo. Capítulo 2. El individuo en el grupo.

Blake, R.R. y Mouton, J.S. (1980). Enfoque 9,9 para aumentar la productividad organizacional. In E.H. Schein y W.G. Bennis (Ed.), El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales (pp. 223-242). Barcelona: Herder.

Breakwell, G.M., Foot, H. y Gilmour, R. (1988). Doing social research: laboratory and field exercises. Leicester. Cambridge University Press and British Psychological Society. Ejercicio 15, Norms and roles in the small group. Traducido y adaptado. Junto con "Instructor's Manual" que acompaña este libro.

Courtney, S. (1992). Why adults learn: towards a theory of participation in adult education. Londres y Nueva York: Routledge. Capítulo5: Adult learning and the concept of social participation.

Fritzen, S. (1987). La ventana de Johari. Ejercicios de dinámica de grupo, de relaciones humanas y de sensibilización (4 ed.). Santander: Sal Terrae.

Gilbert, D. y Rozé, I (1992). 52 ejercicios para formación. Madrid: Conorg.

Jaques, D. (1991). Learning in groups. Londres: Kogan Page. Capítulo 8. Learning groups in context.

Jiménez Alvira, J.A. (1980). El grupo y su dinámica. Introducción para educadores. Zaragoza. Universidad de Zaragoza. Capítulo 3 (El grupo y su desarrollo) y 4 (autoridad y roles grupales).

Kolb, D.A., Rubin, I.M. y McIntyre, J.M. (1982). Psicología de las organizaciones, experiencias. Madrid: Prentice Hall.

Peiró, J.M. (1984). Psicología de la organización. Madrid. UNED. Tomo II, Capítulo 22. Pequeños grupos y organización.

Pont, T. (1991). Developing effective training skills. Londres: McGraw Hill. Capítulo 7: Managing the group.

Pozo P. (1993). Formación de formadores. Madrid. Eudema. Capítulo 6. Dirección del grupo.

Rice, A.K. (1977). Aprendizaje de liderazgo. Barcelona. Herder. Capítulo 5 Los T- Groups.

III. El contexto de la formación del personal

Tema 6. Organización y gestión de los programas de formación.

Objetivo: Los formandos empezarán a manejar marcos de referencia operativo a la hora de bregar con cuestiones administrativas y financieras en la puesta en marcha y seguimiento de programas de formación.

Contenido:

- Aspectos administrativos
- Aspectos financieros y presupuestarios
- Aspectos de marketing
- Aspectos profesionales y sindicales

Técnica didáctica: Lección magistral con tarea individual y tarea grupal.

Exposición combinada con análisis de folletos publicitarios de cursos programados por consultoras, teniendo que establecer un esquema estándar de los contenidos que deben incluirse en una campaña de márketing de programas de formación.

Lecturas recomendadas:

Amat Salas O. (1995). Contabilidad y finanzas para no financieros. Bilbao. Deusto. Capítulo 5 (Control presupuestario) y 6 (Planificación financiera).

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 22: El presupuesto de las actividades de adiestramiento.

Ifes (1998). La formación continua de los trabajadores. Madrid. Instituto de Formación y Estudios Sociales. Capítulo 9: Gestión de la formación.

Jenness, J. (1990). Financial aspects of Human Reosurces Development. In L. Nadler y Z. Nadler (Ed.), The handbook of human resource development (pp. 3.1-3.17). Nueva York: John Wiley.

Laird, D. (1985). Approaches to training and development (2 ed.). Reading, MA: Addison-Wesley. Capítulo 14: What is special about training and development budgets.

Le Boterf, G., Barzucchetti, S. Y Vincent, F. (1993). Cómo Gestionar la Calidad de la Formación. Madrid: AEDIPE.

Mansfield, R.H. (1987). Records and information system. En R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook (3 ed., pp. 75-96). Nueva York: McGraw Hill.

O'Shaughnessy, J. (1991). Marketing competitivo: un enfoque estratégico. Madrid. Díaz de Santos. Capítulo 9 (Estrategias de producto y desarrollo de productos nuevos) y 10 (Comunicación persuasiva: publicidad, promoción de ventas, publicity y relaciones públicas).

Stillwagon, W.W. (1996). Cost accounting for training. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 203-216). Nueva York: McGraw Hill.

Wiggenhorn, A.W. (1996). Organization and management of training. In R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 19-47). Nueva York: McGraw Hill.

Tema 7. Cuestiones logísticas

Objetivo: El alumnado podrá tomar decisiones en lo que atañe a la configuración de espacios en los acaece el aprendizaje, al manejo de medios y recursos en el aula, al procedimiento de evacuación.

Contenido:

- Instalaciones,
- Medios y recursos didácticos
- Seguridad
- Prestaciones para personal con minusvalías

Técnica didáctica: Lección magistral con discusión en grupos y tarea en grupo

Exposición combinada con discusión en grupo analizando los pros y contras de espacios fijos o flexibles, de diversos medios y recursos didácticos que suelen utilizarse en las aulas. Se cierra con un ejercicio de evacuación de emergencia del aula.

Lecturas recomendadas

Bartolome, A.R. (1989). Nuevas tecnologías y enseñanza. Barcelona: ICE.

Bartolome, A.R. (1990). Video interactivo. Barcelona: Técnica Rede.

Belisle, C. y Jouannade, G. (1988). La communication visuelle: retropojecteur et microordinateur. Paris: Les Editions D'Organisation.

Beshainou, R.M., Muller, C. y Thouin, C. (1990). Cómo elaborar programas interactivos. Barcelona: CEAC.

Blandin, B. (1990). Formateurs et formation multimedia. Paris: Les éditions d'organisation. Capítulo 1 (Des technologies pour quoi faire) y 6 (Utiliser les outils multimedia).

Crook, C. (1999). Computers in the community of classrooms. In K. Littleton y P. Light (Ed.), Learning with computers: analysing productive interaction (pp. 102-117). Londres y Nueva York: Routledge.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. y Thomas, J. (1988). Guide du formateur. Bruselas: De Boeck - Université. Segunda parte, sección 3, apartado 3.4

Ferres. J. (1997). Video y educación. Barcelona: Paidós.

Holding, D.H. (1967). Fundamentos de didáctica. Madrid: Morata. Capítulo IV: Métodos Visuales.

Ifes (1998). La formación continua de los trabajadores. Madrid. Instituto de Formación y Estudios Sociales. Capítulo 7. Los medios y los recursos.

Laird, D. (1985). Approaches to training and development (2 ed.). Reading, MA: Addison-Wesley. Capítulo 12 (What should training rooms be like) y 13 (What about visual aids).

Lebrun, M. (1999). Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruselas: De Boeck & Larcier.

Medrano Basanta, G. (1993). Nuevas tecnologías en la formación. Madrid: Eudema.

Mckeachie, W.J. (1994). Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers (9 ed.). Lexington, MA: D.C. Heath & Co. Capítulo 19. Teaching in the age of electronic information

Reynolds, A.S. (1990). Computers and human resources development. In L. Nadler y Z. Nadler (Ed.), The handbook of human resource development (pp. 11.1 – 11.42). Nueva York: John Wiley.

Rowntree, D. (1986). Preparación de cursos para estudiantes. Barcelona: Herder. Capítulo 4: Métodos y medios didácticos.

Spector, A. (1990). Instructional strategies: media. In L. Nadler y Z. Nadler (Ed.), The handbook of human resource development (pp. 10.1 - 10.53). Nueva York: John Wiley.

Verdugo Alonso, M.A., y Jenaro Río, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. In M.A. Verdugo Alonso (Ed.), Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras (pp. 717-787). Madrid: Siglo XXI.

Wallington, C. (1987). Audiovisual methods. In R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook: a guide to human resource development (3 ed., pp. 500-516). Nueva York: McGraw Hill.

IV. Formar es enseñar

Tema 8: El diseño instruccional

Objetivo: El alumnado podrá estructurar los contenidos de un programa de formación siguiendo un esquema de matriz de doble entrada donde integrarán los contenidos del curso y los ejercicios que ha de realizar el alumnado en un esquema de árbol de decisión.

Contenidos:

- El desarrollo de sistemas de instrucción
- La presentación de hechos, conceptos, principios, procesos y procedimientos
- La matriz de contenidos y ejercicios
- Los ingredientes de un curso

Técnica didáctica: Lección magistral con tarea en grupo y presentación individual.

Exposición combinada con un ejercicio de desarrollo de un esquema matricial de doble entrada con 14 casillas en blanco a cumplimentar y presentación oral de la clasificación efectuada.

Lecturas recomendadas:

Buckley, R. y Caple, J. (1991). La formación. teoría y práctica. Madrid. Díaz de Santos. Capítulo 7, El programa de formación: selección, diseño e implantación.

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 9, Preparación y organización de las actividades de adiestramiento.

Clark, R.C. (1989). Developing technical training: a structured approach for the development of classroom and computer-based instructional models. Reading, MA: Addison-Wesley. Capítulo 1 (The technology of training) y 2 (An introduction to structured lesson design).

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D. Mettelin, P. y Thomas, J. (1988). Guide du formateur. Bruxelles: De-Boeck-Wesmael. Tercera parte secciones 1 (La conception d'un programme) y 2 (L'evaluation a priori d'un programme).

Eisner, E.W. (1987). Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona: Martínez Roca.

Gagné, R.M. y Briggs, L.J. (1979). La planificación de la enseñanza: sus principios (3 ed.). Mexico: Trillas.

Goldstein, I.L.(1986) Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation. Grove, CA: Brooks/Cole,Pacific. Capítulo 4, The learning environment, sección The Instructional Environment

Gropper, G.L. y Ross, P.A. (1987). Instructional design. En R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook (4 ed., pp. 295 - 216). Nueva York: McGraw Hill.

Holding, D.H. (1967). Fundamentos de didáctica. Madrid: Morata. Capítulo VI: Práctica.

Molenda, M., Pershing, J.A. y Reigeluth, C.M. (1996). Designing instructional systems. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 266-293). Nueva York: McGraw Hill.

Nadler, L. (1989). Designing training programs: the critical events model. Reading MA: Addison-Wesley.

Nadler, L. y Nadler, Z. (1989). Developing human resources. San Francisco. Jossey-Bass. Capítulo 7: Design of learning systems and experiences.

Patrick. J. (1992). Training: research and practice. Londres. Academic Press. Capítulo 14: Systems approaches to training.

Pozo P. (1993). Formación de formadores. Madrid. Eudema. Capítulo 2, El diseño del curso.

Reigeluth, C.M. (1987). Instructional Theories in action: lessons illustrating selected theories and models. Hilsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rowntree, D. (1986). Preparación de cursos para estudiantes. Barcelona: Herder. Capítulo 3: La estructura del curso.

Tema 9: Instrucción en el propio lugar de trabajo:

Objetivo: El alumnado sacará partido de procedimientos de índole conductual y cognitivo para optimizar el diseño de sistemas de instrucción en el propio lugar de trabajo bajo la supervisión del jefe inmediato o de un compañero/a .

Contenidos:

- Instrucción "in situ",
- Sustituciones supervisada,
- Rotación de puestos y cometidos,

- Línea directa de ayuda vía ordenador.

Técnica didáctica: Tarea individual, demostración con lección magistral

Elaboración de instrucciones enumerando pasos y situaciones críticas en el desempeño que pueden darse al realizar una tarea determinada en un puesto concreto. Realización del correspondiente ejercicio poniendo a prueba las instrucciones redactadas. Exposición.

Lecturas recomendadas:

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 10: El adiestramiento en el trabajo.

McCord, A.B. (1987). Job training. En R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook (3 ed., pp. 363-382). Nueva York: McGraw Hill.

McGehee, W. y Thayer, P. W. (1962), Training: adiestramiento y formación profesional. Madrid. River. Capítulo 7: Métodos y técnicas en el adiestramiento industrial.

Reynolds, A. (1995). Individualized instructional approaches. In L. Kelly (Ed.), The ASTD technical and skills training handbook (pp. 289-318). Nueva York: McGraw Hill.

Rossett, A. (1996). Job aids and electronic performance support systems. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 554-578). Nueva York: McGraw Hill.

Steele-Johnson, D. y Hyde, B.G. (1997). Advanced technologies in training: intelligent tutoring systems and virtual reality. In M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Ed.), Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research (pp. 225-248). Washington, DC: American Psychological Association.

Wexley, K.N. y Latham, G.P. (1991). Developing and training human resources in organizations. Nueva York: Harper Collins. Capítulo 6: On-site training methods.

Tema 10: Instrucción en el aula

Objetivo: El alumnado se familiarizará con los aspectos operativos de varios métodos didácticos que suelen utilizarse en las aulas y pondrán a prueba su habilidad en el manejo de la relación entre medios y fines peculiar de un método didáctico concreto.

Contenido:

- La lección magistral,
- El estudio de casos,
- El juego de roles y las dramatizaciones
- Juegos y Simulaciones

Técnica didáctica: Lección magistral con juego

Exposición combinada con una actividad lúdica en el aula para analizar los aspectos cruciales en el manejo de medios y fines didácticos que pueden hacer tal juego

funcione o fracase.

Lecturas recomendadas:

Alden, J., y Kirkhorn, J. (1996). Case studies. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 497-516). Nueva York: McGraw Hill.

Birkenbihl, M. (1981). Aprender a dirigir: "training the trainer". Madrid. Paraninfo. Capítulo 7: Juego de roles y estudio de casos.

Broadwell, M.M. (1987). Classroom instruction. En R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook (3 ed., pp. 383-397). Nueva York: McGraw Hill.

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 12 (Comunicaciones unilaterales, la lección) y 14 (Aplicaciones prácticas de los métodos activos).

Cuadrado, D. (1998). El outdoor training: un paso más allá de la formación. Capital Humano, 116, 59-62.

Dill, W.R. (1976). Juegos de gerencia para entrenar a encargados de tomar decisiones. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Psicología industrial y del personal (pp. 189-202). Mexico: Trillas.

Easton, G. (1982). Learning from case studies. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Capitulo 1 (The case method) y 2 (A step by step approach).

Fritzen, S.J. (1988). 70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos. Santader: Sal Terrae.

Holding, D.H. (1967). Fundamentos de didáctica. Madrid: Morata. Capítulo V: Palabras y actos

House, R.S. (1996). Classroom instruction. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 437-452). Nueva York: McGraw Hill.

Ifes (1998). La formación continua de los trabajadores. Madrid. Instituto de Formación y Estudios Sociales. Capítulo 5 (Métodos formativos) y 6 (Técnicas de formación).

Kirby, A. (1992). Games for trainers, volumen 1 y 2. Bhant, UK: Gower. Capítulo 1: The theory and practice of games.

Muchielli, R. (1987). La methode des cas (7 ed.). Paris: ESF. Segunda parte: L'Organisation de la formation par la méthode des cas.

Pigors, P., y Pigors, F. (1987). Case method. En R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook (3 ed., pp. 414-429). Nueva York: McGraw Hill.

Pozo P. (1993). Formación de formadores. Madrid. Eudema. Capítulo 5, Técnicas para hablar en público.

Reynolds, J. (1990). El método del caso y la formación en la gestión. Valencia: IMPIVA.

Rogers, J. (1971). Adults learning. Middlesex, UK: Penguin. Capítulo 6: Case studies, role play, simulation and games.

Thiagarajan, S. (1996). Instructional games, simulations and role-plays. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 517-533). Nueva York: McGraw Hill.

Tema 11: Enseñanza a distancia e instrucción autodidacta

Objetivo: El alumnado se adentrará en la amplia gama de variantes didácticas y tecnológicas que sustentan la formación continua y el concepto emergente de aulas virtuales.

Contenidos:

- Modalidades de enseñanza a distancia

- Tecnologías de la información en teleformación
- Redes de información virtuales para los autodidactas
- Contratos de aprendizaje para autodidactas.

Técnica didáctica: Demostraciones con ordenadores y lección magistral

Manejo de varios CD-Rom para que el alumnado capte el abanico de posibilidades que abren herramientas como diseño 3-D, realidad virtual, animación, bases documentales sustentadas en hipertextos y en multimedia.

Lecturas recomendadas:

Atlas, R., Cornett, L., Lane, D.M. y Napier, H.A. (1997). The use of animation in software training: pitfalls and benefits. In M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Ed.), Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research (pp. 281-302). Washington, DC: American Psychological Association.

Budd, M.L. (1987). Self-instruction. En R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook (3 ed., pp. 488-499). Nueva York: McGraw Hill.

Carroll, J.M. (1997). Toward minimalist training: supporting the sense-making activities of computer users. En M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Ed.), Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research (pp. 303-328). Washington, DC: American Psychological Association.

Fundesco (1998). Teleformación: un paso más en el camino de la formación continua. Madrid. Fundesco. Capítulo 5. La teleformación hoy.

García, L. y Amador, L. [Ed.] (1997). La formación a distancia en el mundo laboral: formación de formadores. Sevilla: Instituto Andaluz de Administración Pública.

Hall, B. (1997). Web-based Training. New York: John Wiley & Sons.

Hartley, J. (1998). Learning and studying: a research perspective. Londres y Nueva York. Routledge. Capítulo 6: New technology and learning.

Keegan, D. (1986). Foundations of distance education. Londres y Nueva York: Routledge. Capítulos 2 (Open, non-traditional and distance education) y 8 (A typology of distance teaching systems).

Knowles, M. (1984). The adult learner: a neglected species. Houston, TX: Gulf. Anexo I. Recomendaciones para la utilización de contratos de aprendizaje.

Marín, R. (1995). El sistema multimedia de la enseñanza a distancia. Madrid: UNED.

Parker, L. (1997). Net lessons: Web-based Projects for your Classroom. Sebastopol: O'Reilly.

Piskurich, G.M. (1996). Self-directed learning. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 453-472). Nueva York: McGraw Hill.

Porter, L.R. (1997). Cretaing the virtual classroom. Nueva York: John Wiley. Capítulos 1 (Distance learning in today's education and training) y 2 (Types of distance learning).

Tema 12: Materiales de formación

Objetivo: El alumnado utilizará los sistemas de ayuda electrónicos que vienen con los programas informáticos avanzados identificando los ingredientes de su estructura y formalización como manuales de consultas interactivos.

Contenidos:

- Principios en la organización de los manuales
- Aspectos psicológicos implicados en la redacción y lectura de manuales
- Programas de autor y de presentación
- El libro electrónico y los manuales de consulta interactivos en hipertexto.

Técnica didáctica: Ejercicio con ordenadores y familiarización con una herramienta.

Trabajando en el aula informática el alumnado explorará las pantallas de ayuda en hipertexto que vienen con programas como MS Windows 95 o 98, Explorer, Office 97, Netscape para estudiar su estructura, redacción, sistema de preguntas y respuestas, el desmenuzamiento de la información que nutre tales manuales de consulta interactivos de índole electrónica.

Lecturas recomendadas:

Arroyo, C. y Garrido, F.J. (1998). Libro de estilo universitario. Madrid: Acento.

Bell, I. y McGrane, B. (1999). This book is not required: an emotional survival manual for students. Thousand Oaks, CA: Pine Forge. Capítulo 4. Everybody hates to write

Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En R.R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp. 185-228). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Brusaw, C.T., Alred, G.J. y Oliu, W.E. (1997). Handbook of technical writing (5 ed.). Nueva York: St. Martin Press.

Bou Bouza, G. (1997). El guión multimedia. Madrid: Anaya. Capítulo 1 (Reglas fundamentales del diseño de guiones) y 5 (Aplicaciones multimedia para educación y formación).

Clark, R.C. (1989). Developing technical training: a structured approach for the development of classroom and computer-based instructional models. Reading, MA: Addison-Wesley. Parte 2 (Designing training for five basic content types) y 3 (Organization of lessons and courses).

Cunningham, S. y Rosebush, J. (1996). Electronic publishing on CD-ROM. Bonn: O'Reilly. Capítulos 1 (Electronic publications) y 2 (CD-Rom and Online Publications).

Díaz, P., Catenazzi, N. y Aedo, I. (1996). De la multimedia a la hipermedia. Madrid: Rama. Capítulos 4 (Mecanismos de autoría) y 7 (libros electrónicos).

Fierro, A. (1993). Los libros escolares. Infancia y sociedad, 21/22, 33-51.

Howell, J.J. y Silvey, L.O. (1996). Interactive multimedia training systems. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 534 - 553). Nueva York: McGraw Hill.

Joyce, M. (1998). Sustituyendo al autor: un libro en ruinas. En G. Nunberg (Ed.), El futuro del libro: ¿ésto matará éso? (pp. 279-302). Barcelona: Paidós.

Kirby, J.R. (1988). Style, strategy and skill in reading. En R.R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp. 229-274). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Landow, G.P. (1998). Dentro de veinte minutos, o ¿cómo nos trasladamos más allá del libro?. En G. Nunberg (Ed.), El futuro del libro: ¿ésto matará éso? (pp. 213-242). Barcelona: Paidós.

Mckeachie, W.J. (1994). Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers (9 ed.). Lexington, MA: D.C. Heath & Co..

Pozo P. (1993). Formación de formadores. Madrid. Eudema. Capítulo 3. La documentación del curso.

Silber, K.H. y Stelnicki, M.B. (1987). Writing training materials. In R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook: a guide to human resource development (3 ed., pp. 263-286). Nueva York: McGraw Hill.

Toschi, L. (1998). Hipertexto y autoría. En G. Nunberg (Ed.), El futuro del libro: ¿ésto matará éso? (pp. 173-212). Barcelona: Paidós.

Whitaker, K. (1995). A guide to publishing user manuals. Chichester: John Wiley.

V. Formar es aprender

Tema 13: El aprendizaje conductual

Objetivo: El alumnado se familiarizará con la lógica interna de la instrucción programada prestando especial atención a desarrollos recientes sustentados en el formato CD-ROM.

Contenido:

- Principios de la instrucción programada
- Métodos de la instrucción programada
- Instrucciones asistida por ordenador
- Diseño y desarrollo de los sistemas IAO

Técnica didáctica: Demostración con ordenador más lección magistral.

Se trabajará estudiando un conjunto de tres CD-ROM que contienen un programa de formación de directivos basados en los principios de la instrucción programada. Sigue una exposición.

Lecturas recomendadas:

Abma, J.S. (1976). Instrucción programada, pasado, presente y futuro. In E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Psicología industrial y del personal (pp. 168-168). Mexico: Trillas.

Candau, V.M. (1970). La enseñanza programada. Madrid: Narcea.

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 11: La instrucción programada.

García López, O. (1996). La instrucción asistida por ordenador aplicada a la empresa. En M. de Juan Espinosa, B.R. Colom, M.A. Quiroga (Ed.), La práctica de la psicología diferencial en industria y organizaciones (pp. 219-230). Madrid: Piramide.

García O., Colom Marañón, B.R. y Juan-Espinosa, M. (1996). Sistemas de instrucción asistida por ordenador: el sistema ABRAXAS. Estudios de Psicología, 55, 99-111.

Hart, F.A.. (1987). Computer-based training. En R.L. Craig (Ed.), Training and development handbook (3 ed., pp. 470-487). Nueva York: McGraw Hill.

Holding, D.H. (1967). Fundamentos de didáctica. Madrid: Morata. Capítulo VIII: Aprendizaje programado

Latham, G.P. (1989). Behavioral approaches to the training and learning process. In I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 256-295). San Francisco: Jossey Bass.

Montmollin, M. (1973). Enseñanza programada. Madrid: Morata.

Patrick, J. (1992). Training: research and practice. Londres. Academic Press. Capítulo 11: Computers and training.

Schank, R.C. y Cleary, C. (1995). Engines for education. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Skinner, B.F. (1982). Tecnología de la enseñanza. Cerdanyola, Labor.

Tema 14: El aprendizaje cognitivo

Objetivo: El alumnado se habituará a situar las estrategias docentes y las estrategias de aprendizaje en el marco de referencia de los estilos cognitivos que permiten acumular y organizar la información dándole sentido y coherencia.

Contenidos:

- Estilos, estrategias y habilidades cognitivas
- Estilos cognitivos y estrategias docentes
- Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje

Técnica didáctica: Juego con lección magistral

El alumnado trabajará con ejercicios prácticos de presentación de conceptos recurriendo a ilustraciones de tipo visual, háptico, verbalizador, serial, gobalizador, nivelizador, agudizador. El ejercicio que sirve de punto de partida es la utilización de una diana y unos dardos para ilustrar plásticamente conceptos como validez y fiabilidad. Sigue una exposición.

Lecturas recomendadas:

Ackerman, P.L. y Kyllonen, P.C. (1991). Trainee characteristics. In J.E. Morrison (Ed.), Training for performance: principles of applied human learning (pp. 193-229). Chichester: John Wiley.

Cano García F. y Justicia Justicia F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. Revista de Psicología General y Aplicada, 46(1), 89-99.

Gagné, R.M. (1976). El entrenamiento y los principios del aprendizaje. In E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Psicoogía industrial y del personal (pp. 161-167). Mexico: Trillas.

García, A. (1985). El desarrollo de la atención selectiva y modos de percepción holisticos y analíticos. Infancia y Aprendizaje, 30, 101-112.

Howell, W.C. y Cooke, N.J. (1989). Training the human information processor: a review of cognitive models. En I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 121-182). San Francisco: Jossey Bass.

López García, J.M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza: un modelo de categorización. Anales de Psicología, 12(2), 179-184.

Quiroga Estévez, M. A. (1994). Los estilos cognitivos. In J. Sánchez Cánovas & M. P. Sánchez López (Eds.), Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas (pp. 317–375). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Quiroga Estévez, M. A. (1999). Diferencias individuales en al interrelación cognición-emoción: los estilos cognitivos. In J. Sánchez Cánovas & M. P. Sánchez López (Eds.), Psicología de la diversidad humana (pp. 315–363). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies and conceptual or learning style. En R.R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp. 83-100). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Riding, R. y Rayner, S (1998). Cognitive styles and learning styles. Londres: David Fulton. Capítulo 7: Cognitive style and learning.

Sánchez Cánovas J. y Sánchez López M. P. (Eds.) (1994), Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas (pp. 317–375). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. Capítulo 8: El concepto de estilo psicológico como base del patrón de cambio.

Sánchez Riesgo, O. (1998). Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. Psicología Educativa, 4(2), 135-156.

Valle, A. y Rodríguez, S. (1998). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Boletín de Psicología, 60, 27-53.

Weinstein, C.E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. En R.R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp. 291-316). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Tema 15: El aprendizaje social

Objetivo: El alumnado se familiariza con el formato de una sesión en la que se practica una habilidad a través de unas conductas claves que los asistentes observan en la actuación de un modelo grabado y ello/as mismo/as grabándose.

Contenidos:

- El proceso de modelado conductual
- Modelado de actitudes y de habilidades
- Autoeficacia y comparación social
- El papel del formador

Técnica didáctica: Audiovisual con simulación y lección magistral

Presentación de uno mismo con video y ejercicio práctico en el plató de grabación con cámaras y sistema de montaje de videos para auto-observación. El entrenamiento versará sobre la habilidad de escucha activa a partir de un elenco de elementos clave facilitado por el formador, observación de un modelo y ensayo mediante imitación con grabación. Unos sujetos actúan en el plató y otros están en la sala de observación con espejo unidireccional. El profesor cierra subrayando aspectos básicos del modelo de aprendizaje seguido.

Lecturas recomendadas:

Balaguer, I., Escartí, A. y Villamarín, F. (1995). Autoeficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. Revista de Psicología General y Aplicada, 48(1/2), 139-159.

Bandura, A. (1991). Autoeficacia percibida en el ejercicio de la actuación personal. Revista Española de Pedagogía, 187, 397-427.

Garrido Martín, E. (1993). La comparación social origen de la autoeficacia personal percibida. Revista de Psicología Social Aplicada, 3(3), 5-23.

Guzmán Luján, J.F. (1996). Análisis de la teoría de la autoeficacia en una tarea atlética. Valencia: Universidad de Valencia [Tesis Doctoral].

Musitu Ochoa, G. (1980). Aprendizaje social. Valencia: Nau llibres

Staats, A.W. (1989). La teoría de la inteligencia del conductismo paradigmático: un enfoque de la tercera generación sobre la cognición. Psicothema, 1(1/2), 7-24.

Tema 16: El aprendizaje constructivista

Objetivo: El alumnado sacará partido de las estrategias de estructuración de la información scando partido de materiales que suelen utilizar los formadores en sus presentaciones para conseguir transmitir conceptos claves y para modular el grado de profundidad-superficialidad del aprendizaje entre el alumnado.

Contenido:

- Percepción y estructuración del conocimiento
- Aprendizaje en profundidad, superficial y estratégico
- Nexos entre dependencia e independencia de campo, instrucción y aprendizaje

Técnica didáctica: Audiovisual y ejercicio de una técnica con retroalimentación.

Exposición combinada con un ejercicio en el que el alumnado observa un documental y se le pide que destaquen secuencias y argumentos relevantes así como sus interconexiones. A partir de ahí han de organizar la información para una presentación que ha de efectuar a un determinado tipo de alumnado. Se analizará el grado de estructuración de los esquemas, el grado de reorganización respecto al orden de presentación en el documental, el material de apoyo generado.

Lecturas recomendadas:

Amador, J.A. y Forns, M. (1988). Psicologica. El estilo cognitivo DIC y la adquisición de conceptos, 3, 193-208.

Balluerka, N. y González-Tablas, M.M. (1996). Influencia de las instrucciones y de los esquemas en el aprendizaje de textos científicos en función de la dependencia de campo. Psicologica, 17(1), 143-160.

Gasca Elosegui, C. y Quiroga estevez, M.A. (1988). Relaciones entre estilo cognitivo y atribuciòn de causas en escolares. Investigaciones psicológicas, 5, 49-72.

Marton, F. (1988). Describing and improving learning. En R.R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp. 53-82). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Medina, A. y García Madruga, J.A. (1997). El estilo cognitivo DIC y la intervención en la comprensión de textos. Revista de Psicología de la Educación, 21, 47-61.

Quiroga Estevez, M.A. y Sánchez López, M.P. (1984). Influencia del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo en el rendimiento académico de sujetos universitarios. Actas I Congreso del Colegio Oficial de Psicologos, 2, 111-113.

Saljo, R. (1984). Learning from reading. In F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Ed.), The experience of learning (pp. 71-89). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Tinarejo, C. y Páramo, M.F. (1996). Influencia de la DIC sobre eñ rendimiento en el ámbito educativo: una revisión teórica. Revista de Psicología General y Aplicada, 46(2), 199-208.

Tema 17: El aprendizaje vivencial

Objetivo: El alumnado descubrirá el papel de la intuición en programas de aprendizaje de tipo vivencial donde los sujetos aprenden mediante la actividad constituyente de la conciencia que les hace caer en la cuenta y ser conscientes de algo.

Contenidos:

- El papel de la intuición y la conciencia en el aprendizaje
- El proceso cíclico del aprendizaje experiencial
- El papel del formador en el aprendizaje vivencial
- Individuación e interpersonalidad en el aprendizaje vivenciado

Técnica didáctica: Simulación más lección magistral.

Exposición combinada con ejercicio vivencial. Se pide al alumnado que mencione, por ejemplo, cómo abordaron el tema “indefensión aprendida” y se les pida al alumnado que indique qué vivencias de “indefensión aprendida” podrían introducirse en un curso que verse sobre indefensión aprendida. Puede escogerse otro tema como ejemplo y trabajar con la introducción de vivencias en el aula.

Lecturas recomendadas:

Arias Galicia F. y Ancheyta Guillén, G. (1997). El éxito en la autocapacitación y su relación con algunos aspectos de la personalidad. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13(2), 173-184.

Casanova, E.M. (1993). El desarrollo del concepto de si mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers. Revista de Psicología General y Aplicada, 46(2), 177-186.

Goldberg, P. (1989). The many faces of intuition. En W.H. Agor (Ed.), intuition in organizations: leading and managing productively (pp. 62-77). Newbury Park: Sage.

Kolb, D.A (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood, NJ: Prentice Hall.

McCarthy, P. y Schmeck, R.R. (1988). Students’ self concepts and the quality of learning in public schools and universities. En R.R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp. 131-158). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Monedero, C. (1995). Antropología y psicologías. Madrid: Piramide. Capítulo 1 (El juicio y el prejuicio) y 2 (El yo y los otros).

O'Connor, J. y Seymour, J. (1997). PNL para formadores. Barcelona: Urano.

Polanco Bueno, R. (1996). Estilos de aprendizaje y desempeño docente en profesores universitarios. Revista Intercontinental de Psicoanálisis contemporaneo, 1(1-2), 159-166.

Prieto, J.M. (1991) Evaluación del estilo de aprendizaje y de docencia en estudiantes de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,7, (19), 71-80

Rogers, L.E. (1993). El enfoque pragmático y la investigación sobre comunicación relacional: influencia y reflexiones . Cuadernos de Terapia Familiar, 23/24, 45-58.

Tobbs, T. (1987). Experiential training: practical guidelines. Londres y Nueva York: Tavistock y Toutledge. Capítulo 1: Experiential learning in workshops.

Vaughan, F.E. (1989). Varieties of intuitive experiences. En W.H. Agor (Ed.), intuition in organizations: leading and managing productively (pp. 40-61). Newbury Park: Sage.

Weil, S.W. y McGill, I. (1989). Making sense of experiential learning. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education. Capítulo 1: A framework for making sense of experiential learning

Tema 18: El aprendizaje organizacional

Objetivo: El alumnado utilizará el aprendizaje para salir al paso de errores presentes en la concepción de lo que se considera normal en el campus y para introducir aquellos cambios en sus pautas de estudio que mejor se adecuan para la consecución de las metas que comparten como colectivo.

Contenidos:

- El aprendizaje continuo en las organizaciones,
- La organización que genera conocimiento
- De la incompetencia a los sistemas de alto rendimiento
- Innovación y calidad organizacional a través del aprendizaje

Técnica didáctica: Estudio de casos con discusión en pequeños grupos.

Ejercicio mediante el cual, primero, se lleva al alumnado a identificar en qué supuestos se basa el sistema de estudio que siguen en el campus y el tipo de metas que afirman perseguir como estudiantes y como futuros licenciados. En segundo lugar, invitando a participar a los alumno/as Erasmus/Sócrates presentes, se analizan los supuestos en que se basa el sistema de estudio en campus y departamentos afines en universidades de otros países de la Unión Europea. En tercer lugar se analizan las secuelas de los supuestos que prevalecen aquí respecto a los restantes campus de los que se tenga noticia fidedigna. Se concluye la sesión planteando cambios que debería introducir el colectivo de estudiantes en el campus en sus hábitos de estudio para conseguir las metas más importantes que persiguen como estudiantes y como futuros licenciados.

Lecturas recomendadas:

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational Learning. Reading, MA: Addison-Wesley.

Argyris, C. (1996). Skilled incompetence. En K. Starkey (Ed.), How organizations learn (pp. 82-91). Londres: International Thompson Business Press.

Kolb, D.A.. (1996). Management and the learning process. En K. Starkey (Ed.), How organizations learn (pp. 270-287). Londres: International Thompson Business Press.

Morales Gutierrez, A.C. (1999). Cambiar o evolucionar: diez cuestiones críticas. Capital Humano, 120, 37-45.

Nonaka, I. (1996). The knowledge-creating company. In K. Starkey (Ed.), How organizations learn (pp. 18-31). Londres: International Thompson Business Press.

Senge. P.M. (1996). The leader's new work: building learning organizations. En K. Starkey (Ed.), How organizations learn (pp. 288-316). Londres: International Thompson Business Press.

Schön, D.A. (1983). Organizational learning. In G. Morgan (Ed.), Beyond method (pp. 114-128). Newbury park: Sage.

Tarín Martínez, L. (1997). El aprendizaje en las organizaciones: de la formación a las organizaciones que aprenden. Alta Dirección, 31(191), 20-28.

Toro Díaz, C.A. (1997). Teorías de acción que limitan el aprendizaje individual y organizacional. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 16(2), 113-125.

Wetzel, R. (1984). El manejo de organizaciones: la ciencia aplicada del aprendizaje cooperativo. Revista de análisis del comportamiento, 2(1), 45-60.

VI. Formarse es implicarse

Tema 19: La motivación para el aprendizaje

Objetivo: El alumnado captará que el grado de motivación para el aprendizaje es un proceso psicosocial que varía a lo largo de un programa de formación de suerte que la estrategia motivadora del docente pueda acomodarse a la evolución de los motivos que guían al alumnado en la etapa inicial, intermedia y final.

Contenidos:

- Motivos intrínsecos y extrínsecos a la hora de aprender
- El desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje
- Un espacio para aprender estimulante
- Afianzamiento del sentimiento de competencia a través del conocimiento de resultados

Técnica didáctica: Estudio de casos con lección magistral.

Ejercicio estructurado en tres partes. En la primera el alumnado identifica actitudes y necesidades que suelen tener en la fase inicial de un curso quienes se han matriculado. En la segunda se analizan el tipo de estímulos y afectos que suele experimentar el alumnado durante el curso. En la tercera se acota de qué manera el

alumnado tiene noticias de sus logros y de qué manera se siente una persona experta en lo que ha estudiado en el curso. Con este material se comienza el análisis conceptual de la motivación para aprender.

Lecturas recomendadas:

Abascal Fernández, J. (1998). Procesos y modelos de motivación. In M.V. Trianes Torres y Gallardo Cruz, J.A. (Ed.), Psicología de la educación y del desarrollo (pp. 467-493). Madrid: Pirámide.

Castejón, J.J., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. Revista de Psicología General y Aplicada, 46(3), 293-305.

Courtney, S. (1992). Why adults learn: towards a theory of participation in adult education. Londres y Nueva York: Routledge. Capítulo 3 (Adult learning and the psychology of motive) y 4 (Adult learning as motivation and action).

Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. En R.R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp. 21-52). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Fernández Trespalacios, JL., Luna M.D. y Bermúdez J. (1978). Jerarquía motivacional en la ejecución del aprendizaje. Análisis y modificación de conducta, 4(7), 66-88.

Garrido Gutierrez, I. y Rojo Calvo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. Revista de Psicología General y Aplicada, 49(1), 5-12.

Katchadourian, H.A. y Boli, J. (1985). Careerism and intellectualism among college students. San Francisco: Jossey Bass. Capítulo 2: Four types of students: careerist, intellectuals, strivers, and the unconnected).

Korman A.K. (1978). Psicología de la industria y de las organizaciones. Madrid. Marova. Capítulo 11. Los procesos de cambio en la industria: formación profesional y cambio de actitudes.

Lens, W. (1998). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. Persona, Revista de la Facultad de Psicología, 1, 67-94.

Manassero Mas, M.A. y Vázquez Alonso, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. Psicothema, 7(2), 361-376.

Mckeachie, W.J. (1994) Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers, Lexington, DC Heath. Capítulo 31: Motivating students for your course and for lifelong learning.

Pelechano, V. y Botella, C. (1985). Personalidad, motivación y rendimiento en un modelo de parámetros. Análisis y Modificación de Conducta, 11(28), 177-223.

Peralbo, M., Sánchez, J.M. y Simón, M.A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficiencia. Infancia y Aprendizaje, 35/36, 37-45.

Pont, T. (1991). Developing effective training skills. Londres: McGraw Hill. Capítulo 5: Course members.

Valle, A. y Gómez, M.L. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. Boletín de Psicología, 56, 37-51.

Valle, A. González R., Nuñez, J.C. y González Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-emocionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. Psicothema, 10(2), 393-412.

Tema 20. El transfer de lo aprendido al lugar de trabajo

Objetivo: El alumnado calibrará las barreras que se interponen en la puesta en marcha de lo aprendido una vez que la persona formada se incorpora a su lugar de trabajo desarrollando estrategias de índole preventiva para salir al paso y obviar tales barreras.

Contenidos:

- El tránsfer conductual y la socialización de lo aprendido
- La reconfiguración contextualizada de lo aprendido en el puesto
- Seguimiento y asesoramiento de los formandos en el lugar de trabajo
- Estrategias que facilitan el transfer antes, durante y después de la formación

Técnica didáctica: Estudio de casos con lección magistral

Ejercicio que parte del análisis del servicio postventa de una gama de productos para centrarse en el análisis del servicio postventa de los programas de formación. Tras una explicación de los modelos, elaboración de una estrategia para incluir la previsión del tránsfer en los contenidos mismos que se abordan en el programa de formación.

Lecturas recomendadas:

Aledo, A. (1994). La formación en idiomas. Capital Humano, 65, 44-48.

Baltanas Genril, J. (1994). El valor de la formación. Capital Humano, 72, 67-72.

Brinkerhoff, R.O. (1988). Achieving results from training. San Francisco: Jossey-Bass. Capítulo 6: Evaluating how learning is used on the job and improves performance.

Broad, M. L. y Newstrom, J.W. (1992). Transfer of training. Reading, MA: Addison-Wesley. Capítulo 5 (Transfer strategies before training), 6 (Transfer strategies during training), 7 (Transfer strategies following training).

Calero, M.D. y Belchi, J. (1989). La generalización del entrenamiento en las técnicas de evaluación del potencial de aprendizaje. Estudios de Psicología, 38, 69-80.

Ehrenstein, A., Walker, B.N., Czerwinski, M. y Feldman, E.M. (1997). Some fundamentals of training and transfer: practice benefits are not automatic. En M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Ed.), Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research (pp. 119-147). Washington, DC: American Psychological Association.

Fuente, J., Baillo, A. y Gabucio, F. (1995). Interacciones entre similitudes estructurales y superficiales en el proceso de recuperación de análogos. En M. Carretero, J. Almaraz y Fernández Berrocal, P. (Ed.), Razonamiento y comprensión (pp. 219-235). Madrid: Trotta.

Goldstein, I.L.(1986) Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation. Grove, CA: Brooks/Cole,Pacific. Capítulo 4, secciones The condition of transfer y The basic transfer design.

Gutierrez, M.y Hurtado, I. (1984). Efectos del facilitador de transferencia en la generalización de habilidades sociales en jóvenes físicamente limitados. Revista de Análisis del Comportamiento., 2(1), 81-88.

Holding, D.H. (1967). Fundamentos de didáctica. Madrid: Morata. Capítulo 7: Transferencia del aprendizaje.

Patrick, J. (1992). Training: research and practice. Londres. Academic Press. Capítulo 3: Transfer and retention of skill.

Prieto, J. M. (1994). El tránsfer en los programas de entrenamiento del personal. Boletín de Estudios Económicos, 49, 173–185.

Rubio, V., Zaldivar, F. y Delgado, A. (1993). Generalización del comportamiento adaptativo en el retraso mental: transferencia del aprendizaje. Análisis y modificación de conducta, 19(66), 537-559.

Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. Infancia y aprendizaje, 58, 143-159.

Sierra Díez, B. (1995). Solución de problemas por analogía. En M. Carretero, J. Almaraz y Fernández Berrocal, P. (Ed.), Razonamiento y comprensión (pp. 179-218). Madrid: Trotta.

VII. El diseño de programas de formación

Tema 21. La identificación de metas y necesidades

Objetivo: El alumnado sacará en limpio que los programas de formación son una herramienta estratégica con la que se cubren determinadas necesidades entre el personal para conseguir las metas que se persiguen en el puesto o en la organización.

Contenidos:

- El análisis de las metas y las necesidades de la persona, del puesto, de la organización
- Conocimientos, habilidades y actitudes que constituyen el meollo del puesto
- Tipo de situaciones y destinatarios que demandan formación
- Técnicas y enfoques para la detección de necesidades de formación

Técnica didáctica: Estudio de caso y debate

Ejercicio centrado en el análisis de una de las situaciones típicas que suelen demandar la puesta en marcha de programas de formación. Por ejemplo, la introducción de redes telemáticas en los colegios de bachillerato. Se analizan las metas que se persiguen y las necesidades de formación del profesorado en el manejo de tecnologías relacionadas con el acceso a Internet. Se presta especial atención al problema de la familiarización con las nuevas tecnologías de los jóvenes y la tecnofobia o el desfase tecnológico entre el profesorado.

Lecturas recomendadas:

Applegarth, M. (1992). Programas de capacitación: como realizar una auditoría. Bogotá: Legis, Fondo Editorial. Capítulo 3 (Auditoría de los objetivos y política de entrenamiento de la compañía) y 4 (Auditoría de la identificación de necesidades de entrenamiento).

Bramley, P. (1991). Evaluating training effectiveness: translating theory into practice . Londres: McGraw-Hill. Capítulo 2: Identification of training needs.

Buckley, R. y Caple, J. (1991). La formación. teoría y práctica. Madrid. Díaz de Santos. Capítulo 4: Análisis de contenidos.

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 8: Determinación de las necesidades de adiestramiento.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D. Mettelin, P. y Thomas, J. (1988). Guide du formateur. Bruxelles: De-Boeck-Wesmael. Primera parte, sección 1: L'analyse des besoins.

Dipboye, R.L. (1997). Organizational barriers to implementing a rational model of training. En M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Ed.), Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research (pp. 31-60). Washington, DC: American Psychological Association.

Goldstein, I.L.(1986) Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation. Grove, CA: Brooks/Cole,Pacific. Capítulo 3: The needs assessment phase

McGehee, W. y Thayer, P. W. (1962), Training: adiestramiento y formación profesional. Madrid. River. Capítulo 2 (Análisis de la organización), 3 (análisis de operaciones), y 4 (análisis humano).

Nadler, L. (1989). Designing training programs: the critical events model. Reading MA: Addison-Wesley. Capítulo 2 (Identify the needs of the organization), 4 (Specify job performance) y 5 (Identify learning needs).

Ostroff, C. y Ford, J.K. (1989). Assesing training needs: critical levels of analysis. En I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 25-62). San Francisco: Jossey Bass.

Patrick, J. (1992). Training: research and practice. Londres. Academic Press. Capítulo 6 (Task-oriented analysis) y 7 (Psychological approaches to analysis).

Rosenberg, M.J. Human performance technology. En R.L. Craig (Ed.), The ASTD training and development handbook (4 ed., pp. 370-393). Nueva York: McGraw Hill.

Wexley, K.N. y Latham, G.P. (1991). Developing and training human resources in organizations. Nueva York: Harper Collins. Capítulo 3: Identifying training needs.

Tema 22. La fijación de objetivos y contenidos.

Objetivo: El alumnado utilizará los objetivos como marco de referencia a la hora de fijar los contenidos y actividades que van a tener lugar en el aula durante el desarrollo del programa de formación.

Contenidos:

- El papel de los objetivos en la fijación de los contenidos de un curso
- Objetivos de conocimientos adquiridos, tránsferibles y expresados
- Redacción de objetivos y fijación de criterios de consecución

Técnica didáctica: Tarea individual o grupal con debate

Ejercicio en el que se presenta al grupo un listado de objetivos que deben clasificar según aludan a conocimientos, habilidades o actitudes que deben adquirirse en el aula, que pueden transferirse fuera del aula, que se expresan dentro o fuera del aula. Análisis de pautas para su verificación y de organización de los contenidos en torno a los objetivos. Discusión sobre las ventajas y desventajas de una docencia centrada en temario o centrada en consecución de objetivos.

Lecturas recomendadas:

Birkenbihl, M. (1981). Aprender a dirigir: “training the trainer”. Madrid. Paraninfo. Capítulo 5: La fijación de los objetivos del aprendizaje.

Bramley, P. (1991). Evaluating training effectiveness: translating theory into practice . Londres: McGraw-Hill. Capítulo 3: Sequencing learning experiences.

Brinkerhoff, R.O. (1988). Achieving results from training. San Francisco: Jossey-Bass. Capítulo 5: Measuring how well learning objectives are achieved.

Buckley, R. y Caple, J. (1991). La formación. teoría y práctica. Madrid. Díaz de Santos. Capítulo 5: Objetivos de la formación.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D. Mettelin, P. y Thomas, J. (1988). Guide du formateur. Bruxelles: De-Boeck-Wesmael. Segunda parte, sección 1: La technique des objectifs pédagogiques.

Eisner, E.W. (1987). Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona: Martínez Roca.

Gagné, R.M. y Briggs, L.J. (1979). La planificación de la enseñanza: sus principios (3 ed.). Mexico: Trillas.

Goldstein, I.L.(1986) Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation. Grove, CA: Brooks/Cole,Pacific. Capítulo 5: The criterion choices.

INEM (1990). Los objetivos de aprendizaje y su evaluación. Madrid: INEM.

Kraiger, K. y Jung, K.M.. (1997). Linking training objectives to evaluation criteria. En M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Ed.), Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research (pp. 151-175). Washington, DC: American Psychological Association.

Mager, R. (1995). La formulación operativa de objetivos didácticos. Madrid: Marova.

Nadler, L. (1989). Designing training programs: the critical events model. Reading MA: Addison-Wesley. Capítulo 6 (Determine currículo) y 7 (Build currículum).

Strauven, C. (1992). Construire une formation: définition des objectifs pédagogiques et exercises d'application. Bruselas: De Boeck-Université.

Tema 23. Procedimientos para evaluar las reacciones y el aprendizaje

Objetivo: El alumnado estará en condiciones de utilizar dos o tres técnicas poco usuales a través de las cuales aquilatar el grado de eficiencia del alumnado en las clases y el grado de aprendizaje de conocimientos, habilidades o actitudes alcanzado al concluir el curso.

Contenidos:

- Grado de satisfacción, interés, participación durante el curso
- Consecución de objetivos y grado de eficiencia
- Grado de dominio y perfeccionamiento alcanzado
- Técnicas cuantitativas y cualitativas de medición y contraste

Técnica didáctica: Debate y discusión en grupo.

Se presenta un listado de técnicas utilizadas habitualmente por los docentes en el aula y se analizan los pros y contra de cada una de ellas a la hora de sacar a la luz las reacciones y el grado de aprendizaje alcanzado. Se presta más atención a aquellas que conocen menos los asistentes. Se sopesan las técnicas cuantitativas contrastándolas con las cualitativas prestando especial atención a los procedimientos que permiten evaluar mejoras en conocimientos, habilidades y actitudes.

Lecturas recomendadas:

Alliger, G.M. y Katzman, S. (1997). Reconsidering training evaluation: heterogeneity of variance as a training effect. In S.W.J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas, y M.S. Teachout (Ed.), Improving training effectiveness in work organizations (pp. 223-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Barbier, J.M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Paidós, MEC.

Bramley, P. (1991). Evaluating training effectiveness: translating theory into practice . Londres: McGraw-Hill. Capítulo 10 (Purposes for evaluation) y 11 (Approaches to evaluation).

Brinkerhoff, R.O. (1988). Achieving results from training. San Francisco: Jossey-Bass. Capítulo 4: Monitoring how well programs are being implemented and succeeding.

Buckley, R. y Caple, J. (1991). La formación. teoría y práctica. Madrid. Díaz de Santos. Capítulo 8: Valoración de la eficacia de la formación.

Cangelosi, J.S. (1990). Designing tests for evaluating student achievement. Nueva York y Londres: Longman. Capítulo 2: The measurement of student achievement.

Canonici, A. (1973). Adiestramiento y formación del personal. Bilbao. Deusto. Capítulo 20 Valoración de los resultados del adiestramiento.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D. Mettelin, P. y Thomas, J. (1988). Guide du formateur. Bruxelles: De-Boeck-Wesmael. Segunda parte, sección 2: L'Evaluation.

De Landsheere, G. (1978). Los tests de instrucción. Barcelona: Oikos Tau. Segunda parte: Los tests de conocimientos.

García, J. (1997). Evaluación de la formación: marcos de referencia. Bilbao: Mensajero.

Ghodsian D., Bjork, R.A. y Benjamín, A.S. (1997). Linking training objectives to evaluation criteria. En M.A. Quiñones y A. Ehrenstein (Ed.), Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research (pp. 63-88). Washington, DC: American Psychological Association.

Goldstein, I.L.(1986) Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation. Grove, CA: Brooks/Cole,Pacific. Capítulo 6: Evaluation procedures.

Hadji, C. (1989). L'evaluation: régles du jeu, des intention aux outils. Paris: ESF. Primera parte.

IFES (1998). Formación de Formadores. Madrid, Instituto de Formación y Estudios Sociales. Capítulo 10, Evaluación

Kirkpatrick, D.L. (1996). Evaluating training programs. San Francisco: Berret-Koehler. Capítulo 4 (Evaluating reaction) y 5 (Evaluating learning).

Kirkpatrick, D. (1997). Revisando las grandes ideas. Entonces las técnicas de evaluación de programas de formación. Ahora, revisando el modelo de los cuatro niveles. Training and Development, 6, 28-36.

Mckeachie, W.J. (1994) Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers, Lexington, DC Heath. Capítulos 6 (Tests and examinations), 8 The ABC'S of assigning grades).

Newby, A.C. (1992). Training evaluation handbook. Hants, UK: Gower. Segunda Parte.

Orti Testillano, C. (1994). Evaluación de la formación: un caso práctico. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 10(28), 63-69.

Paín, A. (1990). Cómo evaluar las acciones de capacitación. Barcelona: Granica.

Phillips, J.J. (1990). Handbook of training and measurement methods. Londres: Kogan Page. Capítulos 4 (A results-oriented HRD Model) y 5 (Instrument design).

Pineda, P. (1998). El reto de evaluar la formación en la empresa: herramientas y soluciones. Capital Humano, 111, 32-36.

Rojas Tejada, A. y Fernández Prados, J.S. (1997). ¿Quien enseña a los profesores universitarios a elaborar exámenes? Una reflexión crítica. Revista de Ciencias de la Educación, 170, 173-181.

Rowntree, D. (1986). Preparación de cursos para estudiantes. Barcelona: Herder. Capítulo 5: La evaluación de los estudiantes.

Villa Sánchez, A. (1985). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. Revista de Educación, 277, 55-93.

Material complementario online en: http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/

Tema 24. Procedimientos para evaluar el impacto y la eficiencia

Objetivo: El alumnado concebirá formas de evaluar los cambios en el desempeño laboral que pueden ser vinculados al aprendizaje alcanzado y formar de estimar ratios del tipo coste-beneficio o retorno sobre la inversión.

Contenidos:

- La evaluación del desempeño un tiempo y después de realizar el curso
- La evaluación de los resultados antes y después de haber realizado el curso
- Resultados duros y blandos
- Técnicas cuantitativas y cualitativas de medición y contraste

Técnica didáctica: Estudio del caso con debate.

Ejercicio en el que se pone a prueba el grado de utilización de lo aprendido y los resultados generados a través del aprendizaje utilizando, como contraste, grupo control. El grado de impacto suele evaluarse a corto plazo y la eficiencia a medio o largo plazo. Convencionalmente se utilizan datos de la UCM relativos al coste de funcionamiento anual de la Facultad de Psicología y los ratio de éxito y fracaso escolar del alumnado que comienza respecto al que concluye en su promoción (es decir, éxito = 5 años, fracaso escolar = 6 o más años). Se presta atención al contraste entre indicadores duros y blandos.

Lecturas recomendadas:

Arvey, R.D. y Cole, D.A. (1989). Evaluating change due to training. En I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 89 - 117). San Francisco: Jossey Bass.

Baltanas Genril, J. (1994). El valor de la formación. Capital Humano, 72, 67-72.

Le Boterf, G., Durand-Gasselin, P. y Pechenart, J.M. (1991). Cómo Invertir en Formación. Barcelona: Eada Gestión.

Cabanes Santanach, V. y Garriga Garzón, F., y Rajadell Carreras M. (1994). Los recursos humanos en el sistema de gestión de resultados de los juegos olímpicos de Barcelona. Capital Humano, 69, 16-24.

Cascio, W.F. (1989). Using utility analysis to assess training. En I.L. Goldstein (Ed.), Training and development in organizations (pp. 63 - 88). San Francisco: Jossey Bass.

Echeita, G. (1998). Necesidades especiales en el aula. Análisis y Evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado. Siglo Cero, 29(2), 17-27.

García Rodríguez, Y. (1994). Análisis de la evaluación de cursos de formación. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 10(27), 19-37.

Guerrero Vaquero, M. y Hernández Segura, M.M. (1995). Análisis de la formaión impartida en una empresa de telecomunicaciones. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones , 11(30), 49-58.

Isla Díaz, R., Cabrera, D.D. y Díaz Vilela, L. (1998). Efectos de un programa de formación sobre las actitudes y el clima de seguridad en una plataforma de aeropuerto. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 14(1), 99-112.

Kirkpatrick, D.L. (1996). Evaluating training programs. San Francisco: Berret-Koehler. Capítulo 6 (Evaluating behavior) y 7 (Evaluating results).

Melián González, S. (1996). Los programas de formación ocupacional: una evaluación de empleo generado en Gran Canaria por los cursos impartidos en el año 1993. AEDIPE, Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal, 3, 64-67.

Newby, A.C. (1992). Training evaluation handbook. Hants, UK: Gower. Capítulo 14 (Behaviour Analysis) y 15 (Cost-benefit analysis).

Peiró, J.M., Cruz-Roche, I, y Orero, A. (1997). La formación continua en España. Contexto, significación, evaluación e impacto de los primeros acuerdos. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13(3), 315-332.

Phillips, J.J. (1996). Accountability in Human Resource Management. Houston, TX: Gulf. Capítulo 1, The need for a results-based approach.

Phillips, J.J. (1996). ROI: más allá del cuarto nivel. Training and Development, 1, 11-16.

Phillips, J.J. (1997). Return on investment. Houston, TX: Gulf. Capítulo 1 (Measuring the result on investment: a search for best practices) y 2 (The ROI Model).

Phillips, J.J. (1997). ¿Fue gracias a la formación?. Training and Development, 2, 37-40.

Ramiro del Rio, A. (1998). Una experiencia de auditoría de formación en una cadena hotelera. Revista de Trabajo y Seguridad Social, 181, 109-160.

Randell, G., Packard, P. y Slater, J. (1988). La valoración y formación del personal: primer paso para una dirección eficaz. Bilbao: Deusto - Aedipe.

Rowntree, D. (1986). Preparación de cursos para estudiantes. Barcelona: Herder. Capítulo 6: Valoración del propio curso.

Material complementario online en:

http://www.ucm.es/info/Psyap/calidad/formacio/

http://www.ucm.es/info/Psyap/utilidad/

Tema 25. El dictamen e informe profesional

Objetivo: Los formando/as acotarán y manejarán estratégicamente las constataciones y argumentaciones que se derivan de la evaluación de las reacciones, aprendizaje, impacto y utilidad de la formación buscando la optimización en la presentación y el rigor en la argumentación tras considerar hipótesis rivales.

Contenidos:

- Características y tipos de informe
- Propósitos estratégicos y organización del informes
- Aspectos perceptivos en la presentación de datos

- Hipótesis rivales, equívocos y falacias en la interpretación de datos

Técnica didáctica: Tarea individual mas informe.

El punto de partida es el análisis de hipótesis rivales a datos analizados disponibles a través de un informe profesional para sopesar cual puede sustentarse y cual puede despejarse. Se estudian asimismo distintas modalidades de presentación gráfica de los mismos datos prestando atención a detalles de índole perceptiva y persuasiva. Sigue una exposición.

Lecturas recomendadas:

Avila Espada, A. (1984). El informe psicológico: la identidad profesional, el nivel de la decision y el sentido del cambio. I Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Area Psicología y Profesión, 1, 56-60.

Campbell, S.K. (1981). Equívocos y falacias en la interpretación de estadísticas. México: Limusa.

Cleveland, W.S. (1985). The elements of graphing data. Monterey, CA: Wadsworth Advanced Books and Software.

Emden, J. y Easteal, J. (1987). Report writing. Londres: McGraw Hill.

Fernández Ballesteros, R. (1992). Comunicación de los resultados del proceso: el informe. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica I (pp. 87-108). Madrid: Pirámide.

Huck, S.W. y Sandler, H.M. (1979). Rival hypotheses: alternative interpretation of data-based conclusions. Nueva York: Harper & Collins.

Jeanneret, R. y Silzer, R. (1998). Individual Assessment. Nueva York: Lawrence Erlbaum. Capítulo 8: Communicating results for impact.

Sternberg, R.J. (1996). Investigar en psicología: una guía para la elaboracion de textos científicos dirigida a estudiantes, investigadores y profesionales. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tallent, N. (1993). Psychological report writing (4 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wolber, G.J. y Carne, W.F. (1993). Writing psychological reports. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

6.4.3. Actividades en las clases prácticas

Estas prácticas consumen 3 créditos y conllevan 30 horas de dedicación del alumnado a su desarrollo bajo la supervisión del docente. Son un complemento a las clases de teoría[112].

1. Marco de referencia.

Estas prácticas se sitúan en el contexto de una nueva manera de entender el proceso de aprendizaje sacando partido a las nuevas tecnologías de la información en el

[112] En la elaboración de estas prácticas he contado con el apoyo de Pedro Sanz, professor asociado y ex-alumno, quien se ha ocupado sobre todo del seguimiento de las realizaciones y las dificultades del alumnado.

contexto de los programas de formación y desarrollo del personal. Es un nuevo marco de referencia que conecta con las corrientes constructivistas en el seno de la comunidad psicológica. Afecta no solo a la Psicología, sino a otras muchas disciplinas. Las nuevas tecnologías de la información cambian el marco de referencia operativo y funcional a la hora de aprender y formarse. Está recibiendo una nueva denominación, "gestión del conocimiento" en el contexto de las políticas de recursos humanos en el seno de las empresas, "ingeniería del conocimiento" en el contexto de la gestión de bases de datos como soporte a la actuación de los recursos humanos en el seno de las organizaciones.

En el seno de la comunidad psicológica está dando lugar a una nueva especialidad: la ciberpsicología que utiliza Internet como herramienta de trabajo de nuevo cuño. Los siguientes documentos están a disposición del alumnado en las siguientes direcciones, para que les sirvan de punto de partida.

- http://www.ucm.es/info/Psyap/libros/psitel.htm
- http://www.ucm.es/info/Psyap/libros/cibercop/cibercop06.htm
- http://www.ucm.es/info/Psyap/libros/roma01.html

En la transición hacia el siglo XXI, en el área de los recursos humanos, se establece una distinción: personal que es analfabeto telemático y personal ya alfabetizado en cuestiones telemática. Entre el personal que está alfabetizado se distingue entre los que están indocumentados (aprenden haciendo y acaban enterándose de lo que hacen) y documentados (leen, se informan, están al tanto de la trastienda, buscan desarrollos propios de índole innovadora). Ello trae secuelas para los programas de formación de los recursos humanos que se analizan en el siguiente documento que está disponible en:

- http://www.ucm.es/info/Psyap/libros/telema.html

El constructivismo en psicología señala que es la actividad intencional y propositiva de la persona la que da sentido y razón a la gama de conocimientos, habilidades y actitudes que maneja el personal a la hora de realizar aquello que se propone por que tiene sentido para el o ella, porque es su contribución a la convivencia en sociedad, porque su aportación a la solución eficiente de los problemas en el entorno laboral. El constructivismo reafirma una vieja idea: las personas elaboran aquello que consideran pertinente con la información y las herramientas que manejan (Gabbard, 2000; Jonassen, Peck y Wilson, 1999; Sherman, 2000).

2. Objetivo General

Al concluir el curso el alumnado utilizará los recursos que tiene a su disposición en Internet como una herramienta para el aprendizaje a la hora de construir y articular contenidos y actividades en programas de formación y desarrollo para los recursos humanos.

3. Salvedad

Estas prácticas **no tienen nada que ver** con un curso de introducción a Internet.

Puede encontrarlos en la red en una amplia variedad de lugares. El alumnado de esta asignatura pertenece a una generación que ha crecido al mismo tiempo que han evolucionados los microprocesadores y los programas informáticos. Saber entrar y salir de la red como usuario forma parte del estándar universitario europeo para alumnado de primer o segundo ciclo universitario. En este seminario usted aprenderá a construir cosas con sentido que puedan ser incorporadas con mentes innovadora en el área de los recursos humanos. Es el valor añadido de la nueva generación de psicológos del trabajo y de las organizaciones.

Dentro del mismo contexto cultural, en 1999, programas como MS Word, Corel-Wordperfect, Lotus Notes, permiten transformar directamente un documento convencional a un documento en hipertexto bajo el formato HTML. Tales conversiones son ya automáticas en los programas que están disponibles a partir de 1997. Tales programas están disponible en el campus de Somosaguas. Por tanto, son asequibles al alumnado desde las 08:00 a las 21:30 en las aulas informáticas.

4. Calendario de Trabajo:

Realización de una actividad por semana alterna, de manera que la primera semana se dedica a la exposición y contextualización de la práctica, mientras que la segunda semana se dedica a la realización de la actividad y entrega de la misma. Según este esquema el número de actividades previstas mensualmente es de dos durante un cuatrimestre.

5. Procedimiento:

Desde la presentación de las prácticas en la primera semana del curso académico hasta el inicio operativo de las misma, el alumnado debe organizarse en grupos de trabajo de cinco personas para la elaboración y entrega de las actividades propuestas. La relación de grupos e integrantes se facilita al Profesor durante la primera quincena, en horario de prácticas.

6. Lugar y equipos:

Para la realización de las prácticas se utilizan las instalaciones del Aula de Presentación de Estímulos, en el campus de Somosaguas, Facultad de Psicología, pabellón primero, sótano. En dicha aula hay 30 pupitres informáticos, por lo que conviene que el número de alumnos y alumnas no superen esa cifra. Interesa que cada alumno/a trabaje en su pupitre, aunque posteriormente el trabajo se realice en equipo de cinco personas. La asistencia a las sesiones ha de ser regular; las excepciones las estudiará el profesor con el alumnado afectado por una incidencia circunstancial.

7. Programa

- Práctica 1: Aprender a explorar y localizar selectivamente la información a través de los ingenios de búsqueda para articularla con sentido de cara a la organización de los contenidos de un programa de formación de personal.

- Práctica 2: Aprender a concebir estrategias de optimización en la gestión de

la información recibida y cursada a través del correo electrónico para concretar tres ideas básicas en torno a las cuales articular los contenidos de un seminario.

- Práctica 3: Aprender a manejar la técnica de compresión de ficheros como herramienta para la gestión administrativa y para el intercambio de materiales de formación en formato electrónico con el alumnado a través de las redes telemáticas.

- Práctica 4: Aprender a utilizar las listas de discusión como herramienta trabajo para crear comunidades nucleadas en torno a un tema monográfico de interés común y para facilitar la comunición bidireccional y el intercambio de conocimientos en un grupo cerrado de interlocutores.

- Práctica 5: Aprender a sacar partido de la criptografía como herramienta de trabajo para el intercambio confidencial de información y para la gestión de información personal en el área de los recursos humanos.

- Práctica 6: Aprender a crearse una red de interlocutores situados estratégicamente en los lugares pertinentes para recabar e intercambiar información restringida sobre un tema o asunto de interés común en el área de los recursos humanos.

- Práctica 7: Aprender a poner en marcha librerías digitales donde puedan intercambiar documentos más o menos confidenciales el propio alumnado y a poner en marcha procedimientos antiplagio de suerte que el alumnado entregue aquello que ha trabajado.

-

Práctica 1: Aprender a explorar y localizar selectivamente la información a través de los ingenios de búsqueda para articularla con sentido de cara a la organización de los contenidos de un programa de formación de personal.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado utilizará estratégicamente los buscadores como herramienta de trabajo inteligente para localizar selectivamente el tipo de información y de conocimientos que precisa para la formación y desarrollo de los recursos humanos.

Tarea: Encontrar información relevante y contrastada sobre qué se entiende y cómo funciona la gestión del conocimiento en el área de los recursos humanos. Más en concreto:

- Búsqueda simple: utilizando palabras clave

- Búsqueda por directorios: utilizando los epígrafes y categorías de enlace que cada ingenio de búsqueda propone en la página principal.

- Búsqueda mediante sintaxis avanzada

En los buscadores visitados, en la sección de ayuda avanzada, se encuentra información respecto a los distintos tipos de operadores de búsqueda: lógica, de proximidad, de campo, de máscara, de asociación. Se basan en los trabajos que realizó un matemático y lógico inglés en el siglo XIX, George Boole (1815-1864). De ahí que en inglés los donominen "boolean operations", "boolean markers".

Producto: Elaborar un breve documento en HTML que reseñe sucintamente la siguiente información

- Qué se entiende por gestión del conocimiento en el área de recursos humanos
- Dirección completa de, al menos, tres documentos web consultados.
- Descripción del uso realizado de los operadores de búsqueda indicando cuáles ha utilizado más.
- Cómo se nutre la base de datos que sirve de soporte a los ingenios de búsqueda.

Punto de partida:

- http://www.altavista.com/
- http://www.cop.es/database/
- http://www.cop.es/database/journals/journals.html
- http://www.yahoo.com/
- http://www.hotbot.com/
- http://www.ole.es/
- http://www.excite.com/
- http://www.brint.com/
- http://www.apqc.org/best/km/
- http://www.sveiby.com.au/intellectualcapital.html
- http://www.kmworld.com/
- http://www.std.com/~lo/
- http://www.montague.com/le/le1096.html
- http://www.tcm.com/trdev/t2.html
- http://www.educause.edu

Práctica 2: Aprender a concebir estrategias de optimización en la gestión de la información recibida y cursada a través del correo electrónico para concretar tres ideas básicas en torno a las cuales articular los contenidos de un seminario.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado habrá estudiado cómo se produce la sobrecarga de información y habrá diseñado una estrategia para optimizar la gestión de la información que le llega al personal a través del correo electrónico.

Tarea: Analizar cómo gestionan su correo electrónico cinco personas de su entorno próximo que esté recibiendo mensajes diariamente. Para ello,

- Acotar qué estrategias sigue el personal a la hora de filtrar, leer, archivar, borrar, catalogar, hacer limpieza de los mensajes que recibe y envía.

- Acotar qué estrategias sigue el personal para recuperar mensajes electrónicos archivados tiempo atrás y puede ser necesario consultar o presentar en un momento dado.

- Sopesar los pros y contras de un sistema de gestión electrónico (en diskettes, Cd-Rom, etc...) o de gestión de copias impresas del correo recibido o enviado.

- Qué consecuencias se derivan para el ámbito de los recursos humanos si cada vez el personal utiliza más el correo electrónico y cada vez menos las cartas y los faxes impresos.

Producto: Elaborar un breve documento en HTML con tres ideas básicas sobre las que sustentaría el diseño de un seminario de 4 horas sobre uso y gestión del correo electrónico en el área de los recursos humanos.

Punto de partida:

- http://www.acm.org/sigchi/chi96/proceedings/papers/Whittaker/sw_txt.htm

- http://loiosh.andrew.cmu.edu/usr/mp72/email_in_daily_work.html

Práctica 3: Aprender a manejar la técnica de compresión de ficheros como herramienta para la gestión administrativa y para el intercambio de materiales de formación en formato electrónico con el alumnado a través de las redes telemáticas.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado comprimirá ficheros de gran tamaño y separará ficheros de gran tamaño utilizando sistemas de control y acceso restringido.

Tarea: Comprimir con un programa de compresión tipo ZIP un fichero con

contraseña o separar un fichero grande en ficheros de menor tamaño para que puedan transportarse en varios disquetes.

- Fundamentos de la compresión de ficheros, prestando atención a programas como PKZIP, WinZIP o FreeZIP.
- Ventajas de comprimir un fichero con y sin contraseña (password).
- Cómo se comprueba que un fichero comprimido no ha sido manipulado.
- Utilidad de los ficheros comprimidos en programas de teleformación del personal.

Producto: Separar un fichero de dos o más MB en dos ficheros, preparándolo para que se pueda verificar la autenticidad (AV) de los contenidos.

Punto de partida:

- http://www.pkware.com/
- http://www.winzip.com/
- http://www.ozemail.com.au/~nulifetv/freezip/
- http://www.aladdinsys.com/

Práctica 4: Aprender a utilizar las listas de discusión como herramienta trabajo para crear comunidades nucleadas en torno a un tema monográfico de interés común y para facilitar la comunición bidireccional y el intercambio de conocimientos en un grupo cerrado de interlocutores.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado sabrá utilizar las listas de discusión como fuentes de información e intercambio de conocimientos informal para generar borradores o documentos de trabajo.

Tarea: Darse de alta, darse de baja, participar y recuperar información de las discusiones mantenidas previamente y archivadas.

- Conceptos básicos de la listas de discusión, prestando atención a la distinción listas abiertas, cerradas y moderadas.
- Darse de alta en dos listas de discusión sobre un mismo tema o muy parecido, una en español y otra en inglés. Guardar las instrucciones que se reciban para darse de baja.
- Hacer un seguimiento de la información que circula en la lista en inglés y en español, efectuando comparaciones respecto a la fluidez, volumen de información, frecuencia, calidad y detalle de los contenidos.

- Pensar tres posibles usos de las listas de discusión en programas de teleformación.

- Recuperar un fichero que contenga las discusiones mantenidas en cada lista dos meses antes de haber dado de alta.

Producto: Entregar al profesor, en formato HTML, una breve resumen de las discusiones mantenidas en cada lista dos meses antes de darse usted de alta, indicando los posibles usos de este procedimiento en programas de formación del personal

Punto de partida:

- http://www.neosoft.com/internet/paml/

- http://www.liszt.com/

- http://www.cop.es/internet.htm

Salvedad: En español, a las listas de discusión se les conoce también como foros de discusión, tertulias.

Práctica 5: Aprender a sacar partido de la criptografía como herramienta de trabajo para el intercambio confidencial de información y para la gestión de información personal en el área de los recursos humanos.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado criptografiará mensajes o documentos utilizando el programa **PGP** en su versión internacional para windows.

Tarea: Familiarizarse con los conceptos básicos de la criptografía, prestando especial atención a su uso en el mundo de los recursos humanos.

- Localizar información básica relativa a la historia, conceptos y fundamentos matemáticos de la criptografía.

- Explorar los usos que tiene la criptografía en el mundo empresarial y en el mundo de los recursos humanos.

- Familiarizarse con el concepto de firma digital

- Familiarizarse con la historia y funcionamiento del programa pgp en USA y en la Unión Europea.

Producto: Entregar al profesor, criptografiado con **PGP** versión internacional y utilizando llave pública un documento donde describa los usos de la firma digital en el área de los recursos humanos.

Punto de partida:

- http://www.kriptopolis.com/

- http://www.in4sec.com/e_product.htm
- http://www.demcom.com/software/s2et.exe
- http://www.pgpinternational.com/
- http://www.lpsi.eui.upm.es/SInformatica/RevistaSIC/Informe.htm
- http://aecsi.rediris.es
- http://www.cita.es/textos/glosar.htm
- http://www.cert.fnmt.es
- http://www.arnal.es/free/cripto/cripto.htm
- http://www.arnal.es/rc5/
- http://www.imedia.es/set/rc5-64/
- http://www.iec.csic.es/criptonomicon
- http://www.dat.etsit.upm.es/~mmonjas/cripto/
- http://bbs.seker.es/~alvy/cripto.html
- http://www.ugr.es/~aquiran/cripto/cripto.htm
- http://surf.to/pgp/
- http://www.rediris.es/pgp/rediris/listserv.es.phtml

Práctica 6: Aprender a crearse una red de interlocutores situados estratégicamente en los lugares pertinentes para recabar e intercambiar información restringida sobre un tema o asunto de interés común en el área de los recursos humanos.

Objetivo: Al acabar de realizar esta práctica el alumnado sabrá utilizar Internet como un marco operativo invisible para desarrollar un proyecto en común

Tarea: Desarrollar un proyecto en común entre cinco usuarios de distintos países tras haber contactado previamente con ellos. En lo posible, procure que al menos dos interlocutores sean de sexo distinto al suyo.

- Localice a 5 estudiantes universitarios que estudien en cualquier otro país que no sea España.
- Propóngales el siguiente tema: "igualdad de acceso entre hombres y mujeres a las nuevas tecnologías de la información entre países distintos". Si lo

aceptan analícenlo desde los respectivos marcos de referencias culturales y de especialidad. Presten atención a las consecuencias para el empleo de un acceso desigual que favorezca a los hombres o a las mujeres.

- Si no aceptan ese tema, se proponen estas alternativas: “acoso sexual en contexto laboral”; “relación jefe-subordinado cuando la variable sexo cambia”.

- Presten igualmente atención a las consecuencias para el empleo de sesgos detectados en el tema elegido. Pueden ser sesgos lingüísticos, raciales...

Producto: Un breve documento en HTML donde reseñe los puntos de convergencia y de divergencia detectados.

Punto de partida:

- http://www.hr-guide.com/

- http://www.erkoch.com/

- http://prometeo.cica.es/index.htm

Práctica 7: Aprender a poner en marcha librerías digitales donde puedan intercambiar documentos más o menos confidenciales el propio alumnado y a poner en marcha procedimientos antiplagio de suerte que el alumnado entregue aquello que ha trabajado.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado estará en condiciones de poner en marcha un banco de datos con los trabajos que han realizado en el campus con vistas a la optimización de su uso.

Tarea: Localizar en la red lugares en los que exista un catálogo de materiales elaborados por alumnado universitario que están disponibles para su consulta y usos posteriores.

- Determinar cuáles son las “reglas de juego” vigentes en esa librería virtual promocionada por los propios estudiantes.

- Sopesar los pros y contra de poner en red trabajos del alumnado

- Estudiar la estrategia a utilizar para poner en marcha un servicio de trabajos ya realizados para la optimización de su uso interuniversitario.

- Analizar las estrategias que podría poner en marcha el profesorado para evitar que los trabajos elaborados para un profesor en otra universidad sirvan de punto de partida para los trabajos que un profesor encomienda al alumnado en otra universidad.

- Analizar los posibles usos de esta estrategia en recursos humanos en el proceso de elaboración de informes y monografías sobre un tema novedoso sobre el que escasea la bibliografía.

Producto: Viabilidad de un proyecto de catalogación de documentos o de verificación de plagio situados en un servidor de la UCM que el profesor les indicará.

Punto de partida:

- http://www.ucm.es/Prieto/
- http://www.plagiarism.org/
- http://www.clavius.es/
- http://www.cervantesvirtual.com/
- http://www.rincondelvago.com/
- http://www.e-global.es/libros.html
- http://www.crc.ucm.es/paginas/alumnos/index.htm
- http://www.arrakis.es/~carol/index2.htm
- http://www.paisvirtual.com/educacion/profesores/JMRR/
- http://www.educaweb.com/esp/inicio.asp
- http://teleline.terra.es/personal/fjmge998/
- http://www.multifiles.com/

6.5. Programa de la asignatura evaluación de personal

En el plan de estudios esta asignatura dispone de 3 créditos de teoría y 1 de prácticas, es decir, 30 horas de clases teóricas y 10 horas de clases prácticas. Desde que se puso en marcha el presente plan de estudios esta asignatura puede impartirse semestral o anualmente. El autor de este proyecto docente e investigador ha optado por un esquema semestral, por lo que la programación que se presenta a continuación se estructura en módulos de dos horas por sesión lectiva.

Es una asignatura diseñada para que el alumnado complete su capacitación adentrándose en un ámbito muy concreto: la evaluación del personal adulto normal, con especial referencia al contexto laboral. Se marcan distancias respecto a la asignatura

selección de personal, con la que está relacionada. La evaluación del personal cubre un abanico mucho más amplio que la selección de personal. Al personal se le puede evaluar en coyunturas tales como análisis de accidentes, promoción horizontal o vertical, baja laboral, desarrollo de carreras, análisis de fracasos o éxito profesionales, orientación vocacional, estudios de motivación y satisfacción laboral, valores, creencias o necesidades laborales, liderazgo, clima de trabajo, salud laboral, preparación para la jubilación. La lista puede ser larga ya que el abanico de posibilidades es muy amplio, en continuo crecimiento.

En esta asignatura se persiguen dos propósitos prioritarios:

- Entrenar y capacitar al alumnado para que incremente su pericia en el manejo de modelos y métodos de evaluación del personal.

- Conseguir que el alumnado pueda sacar partido de las distintas técnicas de evaluación y medida que se utilizan en los programas de intervención psicológica con personas adultas normales.

De esta manera se espera contribuir al desarrollo profesional y al crecimiento personal del alumnado. Para conseguir estos dos propósitos se introducen algunos cambios de óptica en la práctica docente:

- Prestar menos atención a la lección magistral y más atención a brindar al alumnado el asesoramiento que facilite su aprendizaje.

- Prestar menos atención a la docencia en un aula masificada y más atención a la consecución del aprendizaje trabajando en pequeños grupos.

- En vez de pretender que todos los estudiantes aprendan los mismos contenidos, procurar que en pequeños grupos aprendan unos contenidos diversificados.

- En vez de evaluar su conocimiento mediante pruebas objetivas, evaluar sus progresos a través del proyecto que el alumnado será capaz de elaborar y generar.

Para poner en marcha tales enfoques la ratio profesor alumnado ha de ser cercana a 1/30 de suerte que los desvíos que se produzcan de esta ratio harán inviable la puesta en marcha de tales cambio en la óptica. En ese caso, entrará en vigor, de nuevo, la primera parte de cada uno de los asertos reseñados. Es decir se tornará a pautas más convencionales en la metodología docente.

Para la consecución de estos dos propósitos las visitas regulares al profesor en las horas de tutoría son un instrumento que está a disposición del alumnado. Igualmente cada alumno/a contará con una cuenta en el centro de cálculo de suerte que podrá utilizar el correo electrónico en sus comunicaciones entre sí y con el profesor, al que pueden consultar regularmente por este medio. De la misma manera el alumnado contará con su propia carpeta online, de suerte que podrán utilizarla como un tablón virtual para el intercambio de documentos y para hacer públicos los trabajos y proyectos que realicen.

De esta manera, al concluir el curso, el alumnado estará en condiciones de

- Diseñar un proceso de evaluación del personal en un ámbito concreto que habrá elegido tras mutuo acuerdo con el docente;
- Detectar cuales son las facetas profesionales que debe afianzar para poder estar a la altura de las exigencias laborales si consiguen un contrato para poner en marcha programa de evaluación del personal en alguna de sus facetas;
- Tener claro que el foco de atención de la evaluación del personal es el diagnóstico de personas adultas normales en contexto naturales y productivos de modo predominante.
- Prestar atención a la fijación de criterios y a las relaciones entre predictores y criterios como marco de referencia de validación de los procesos de evaluación del personal.
- Sacar partido de los procedimientos que permiten estimar el grado de utilidad y de generalización de los resultados que se obtienen en programas de evaluación del personal.

6.5.1. Temario y bibliografía básica de las clases de teoría

I. El marco de referencia

Tema 1. El marco histórico y conceptual de la evaluación del personal

Tema 2. El diseño científico y estratégico del proceso de evaluación de personas normales

III. El personal implicado en los procesos de evaluación

Tema 3. Funciones y cualificación de quien evalúa al personal

Tema 4. El impacto de la evaluación en el personal al que se evalúa

III. Evaluaciones centradas en la biografía del personal (Datos L)

Tema 5. Técnicas de índole biográfica

Tema 6. Técnicas de observación discreta

IV. Evaluaciones centradas en los informes y autoinformes del personal (Datos Q)

Tema 7. Técnicas basadas en la entrevista individual o grupal

Tema 8. Técnicas basadas en cuestionarios, encuestas y escalas.

V. Evaluaciones centradas en tests que realiza el personal (Datos T).

Tema 9. Técnicas basadas en tests normativos, funcionales y proyectivos

Tema 10: Técnicas basadas en tareas, ejercicios y simulaciones

VI. Evaluaciones centradas en criterios

Tema 11. Criterios y estándares en el desempeño y la satisfacción laboral

Tema 12. Equidad e igualdad de oportunidades

VII. El impacto de los resultados de la evaluación

Tema 13. El dictamen e informe profesional

Tema 14. La estimación de la valía y la utilidad

Tema 15. Generalización de la validez

VIII. Bibliografía básica

Anderson, N., & Herriot, P. (1997). International Handbook of Selection and Assessment. Chichester, UK: John Wiley.

APA (1980). Principles for the validation and use of personnel selection procedures. Washington, DC: American Psychological Association.

Azzopardi, G. (1993). Los tests de selección de personal. Bilbao: Deusto.

Bazinet, A. (1984). La evaluación del rendimiento: métodos para la evaluación de los mandos intermedios en la empresa. Barcelona: Herder.

Catalá Amorós, V. (1992). Manual de selección de personal. Bilbao: Deusto.

Cascio, W.F. (1991). Applied psychology in personnel management. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons.

Cook, J. D., Hepworth, S. J., Wall, T. D., & Warr, P. B. (1981). The experience of Work: A compendium and Review of 249 Measures and their Use. Londres: Academic Press.

Cordero Pando, A. y Cruz López M.V. (1988). Escala de calificación del personal. Madrid: TEA.

Dunnette, M.D. (1969). Selección y administración de personal. México: CECSA.

Eyde, L.D., Robertson, G.J. y Krug, S.E. (1993). Responsible test use: case studies for assessing human behavior. Washington DC: American Psychological Association.

Favergé, J.M. (1975). El examen de personal y el empleo de tests. Barcelona: Herder.

Fernández Ballesteros, R. [Ed]. (1992). Introducción a la evaluación psicológica I y II. Madrid: Pirámide.

Fernández Ríos, M. (1999). Diccionario de recursos humanos: organización y dirección. Madrid : Díaz de Santos.

Fleishman, E.A. y Bass, A.R. (1976). Estudios de psicología industrial y del personal. México: Trillas.

Fourgous, J.M. y Lambert, H.P. (1993). Evaluar a las personas. Madrid: Deusto.

Furnham, A. (1992). Personality at work: the role of individual differences in the workplace. Londres y Nueva York: Routledge.

Gilbert, J. (1979). Selección y evaluación en el trabajo. México: Continental.

Grados, J.A., Beutelspacher, O. y Castro, M.A. (1980). Calificación de méritos: evaluación de la conducta laboral. México: Trillas.

Guion, R. M. (1960). Tests para selección de personal. Madrid: Rialp.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Herriot, P. (1984). Down from the ivory tower. Londres: John Wiley.

Herriot, P. (1989). Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal. Londres: John Wiley.

Heywood, J. (1989). Assessment in higher education (2 ed.). Chichester: John Wiley.

Jackson, S.E. (1992). Diversity in the workplace: human resources initiatives. Nueva York y Londres: Guilford Press.

Jeanneret, R. y Silzer, R. (1998). Individual Assessment. Nueva York: Lawrence Erlbaum.

Kane, M.B. y Mitchell, R. [Ed.] (1996). Implementing performance assessment: promises, problems and challenges. Nueva York: Lawrence Erlbaum.

Lévy-Leboyer, C. (1992). La evaluación del personal. Madrid: Díaz de Santos.

López Piña, J.A., Ato García, M. Sánchez Meca, J. y Velandrino Nicolás, A.P. (1990). Test y diagnóstico psicológico por computador. En S. Algarabel y J. Sanmartín (Ed.), Métodos informáticos aplicados a la psicología (pp. 422-458). Madrid: Pirámide.

Lowman, R.L. (1998). The ethical practice of psychology in organizations . Washington, DC: APA and SIOP.

Martínez Arias, R. (1995). Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos. Madrid: Síntesis.

Matute Butragueño, E. (1969). Guía para la calificación y promoción de personal. Madrid: Iberico Europea de Ediciones.

Matute Butragueño, E. (1980). Criterios básicos para la planificación de plantillas. Valencia: Ciss.

Murphy, K.R. (1996). Individual differences and behavior in organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

Ordoñez Ordoñez, M. (1997). Psicología del trabajo y gestión de recursos humanos. Barcelona y Madrid: Gestión 2000 - Aedipe.

Peterson, N. G., Mumford, M. D., Borman, W. C., Jeanneret, P. R., & Fleishman, E. A. (1999). An occupational Information System for the 21st Century: The Development of O*Net. Washington: APA.

Quijano de Arana, S. (1985). Un enfoque sistemático para la selección de personal. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Quijano de Arana, S. (1992). Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento. Barcelona: PPV.

Quintanilla, I. (1992). Selección y evaluación del personal. Valencia: Promolibro.

Rust, J. y Golombok, S. (1999). Modern psychometrics (2 ed.). Londres y Nueva York: Routledge.

Sánchez García, J.C. (1993). Selección de personal: guía práctica. Salamanca: Amarú.

Schmitt, N. (1994) (Ed.), Personnel selection in organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assesment (pp. 221–234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SIOP (1987). Principles for the validation and use of personnel selection procedures. Bowling Green. OH: Society for Industrial and Organizational Psychology

Smith, M., Gregg, M. y Andrews, D. (1989). Selection & assessment: a new appraisal. Londres: Pitman.

Smith, M., y Robertson, I.T. (1989). Advances in selection & assessment: a new appraisal. Chichester: Wiley.

Stanton, E.S. (1989). Sistemas efectivos de solicitud y selección de personal. Mexico: Limusa.

TEA (1999). Tests y documentos psicológicos: información técnica y criterios de utilización. Madrid: TEA Ediciones.

Walberg, H.J. y Haertel, G.D. (1990). The international encyclopedia of educational evaluation. Oxford: Pergamon Press.

Whetzel, D.L., Wheaton, G.R. (1997). Applied measurement methods in industrial psychology. Nueva York: Davies-Black.

6.5.2. Especificaciones del temario de las clases de teoría

Cada uno de los temas que se describen se abordarán en sesiones lectivas de dos horas como viene haciendo el autor de este proyecto docente e investigador desde 1990 por las ventajas que ello entraña a la hora de combinar exposición y aprendizaje activo.

I. El marco de referencia

Tema 1. Perspectiva histórica y conceptual de la evaluación del personal

Objetivo: Los formando/as constatarán que la intervención psicológica en programas de evaluación de personal es una de las líneas con más solera tanto en investigación como en aplicación captando las connotaciones que generan las distintas acepciones disponible en el habla y en el lenguaje profesional.

Contenidos:

- Hitos históricos en la evaluación del personal
- Los nexos entre evaluación psicológica y evaluación del personal
- Evaluar es medir, diagnosticar, comprobar, analizar, dictaminar, valorar, cuestionarse y auditar.
- Opciones alternativas como generalidad y especificidad, descripción, comprensión y explicación, ideográfico y nomotético, cualitativo y cuantitativo, juicios de hecho y de valor.

Técnica didáctica: Lección magistral con discusión en pequeños grupos.

Exposición sobre los aspectos históricos combinada con una discusión en pequeños grupos en tornos a los distintos verbos que en español se utilizan al hablar de evaluación. Posteriormente se destacan las acepciones técnicas del concepto de evaluación de personal y las confusiones que suelen generarse.

Lecturas recomendadas:

Dawis, R.V. y Lofquist, L.H. (1984). A psychological theory of work adjustment: an individual differences model and its applications. Minneapolis: University of Minneapolis Press. Primera parte: The individual and the work environment.

Forteza, J.A. (1989). Continuidad y evolución de la psicología del trabajo. Revista de Psicología del TRabajo y de las Organizaciones, 5(13), 113-126.

Herriot, P. (1984). Down from the ivory tower. Londres: John Wiley. Capítulo 1: The psychometric tradition.

Jansen, P. (1997). Assessment in a technological world. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 125-145). Chichester: John Wiley.

Peiró, J.M. (1985). Prespectivas históricas y situación actual de la psicología del trabajo y de las organizaciones en España. Informacio Psicologica, 23, 9-28.

Smith, M., Gregg, M. y Andrews, D. (1989). Selection & assessment: a new appraisal. Londres: Pitman. Capítulo 1: New horizons in selection and assessment.

Tema 2. El diseño científico y estratégico del proceso de evaluación de personas normales

Objetivo: Los formando/as captarán que el foco de atención radica en evaluar personas adultas normales con el propósito de diagnosticarlas, orientarlas, seleccionarlas, efectuar un tratamiento o un seguimiento en los entornos laborales, muy a menudo en asuntos y demandas que tienen que ver con cambios, logros o con sistemas retributivos.

Contenidos:

- Diseños centrados en metas funcionales en el contexto de la validez predictiva
- La adecuación del personal al puesto de trabajo y al equipo de trabajo
- Enfoques correlacionales versus experimentales
- Los avances de la psicometría y la construcción de pruebas psicológicas

Técnica didáctica: Estudio de casos y debate.

Se parte del análisis de sistemas alternativos de evaluación de personal vigentes en España para explorar en qué supuestos se sustentan. A partir de ahí se contrastan, por pares alternativos, varios enfoques psicológicos a la hora de evaluar personas normales. Por ejemplo, ideográfico versus nomotético, para extraer las secuelas que entrañan en la utilización de pruebas y en la toma de decisiones.

Lecturas recomendadas:

Ansorena Cap, A. (1996). 15 pasos para la selección de personal. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cascio, W. F. (1991). Applied psychology in personnel management. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Capítulo 12: Recruitment and initial screening.

Dunnette, M.D. (1969). Selección y administración de personal. México: CECSA. Capítulos 2 (Métodos de las mediciones psicológicas) y 3 (Medición de las diferencias entre las personas).

Fernández Herrero, V. (1996). Diseño e implantación de un nuevo sistema de gestión del rendimiento. In M. Ordoñez [Ed.] (Ed.), Modelos y experiencias innovadoras en la gestión de recursos humanos (pp. 311-325). Barcelona: Gestión 2000.

García Izquierdo, M. (1989). Reflexiones sobre la situacion actual de la evaluación de programas de cambio en el contexto organizacional. Anales de Psicología, 5, 53-65.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Capítulo 3: Developing the predictive hypothesis.

Herriot, P. (1984). Down from the ivory tower. Londres: John Wiley. Capítulo 2: Objective assessment

Jeanneret, R. y Silzer, R. (1998). Individual Assessment. Nueva York: Lawrence Erlbaum. Capítulo 5: Designing the individual assessment process.

Lévy-Leboyer, C. (1992). Evaluación del personal. Madrid: Díaz de Santos. Capítulo 3: Cualidades métricas de los métodos de evaluación.

Martínez Arias, R. (1999). Los avances de la psicometría y la construcción de test. En F. Silva (Ed.), Avances en evaluación psicológica (pp. 7-74). Valencia: Promolibro.

Matesanz, A. (1975). La validez como criterio valorativo de las medidas psicológicas. Revista de Psicología General y Aplicada, 30(136), 871-902.

Prieto, J.M. (1993). The team perspective in selection and assesment. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 221-234). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Quintanilla, I. (1992). El proceso de selección de personal. In I. Quintanilla (Ed.), Selección y evaluación de personal (pp. 5-30). Valencia: Promolibro.

Roe, R.A. (1989). Designing selection procedures. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 127-142). Chichester: John Wiley.

Whetzel, D.L., Wheaton, G.R. (1997). Applied measurement methods in industrial psychology. Nueva York: Davies-Black. Capítulo 5: The test plan.

Wolff, C.J. (1993). The prediction paradigm. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 253-261). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

IV. El personal implicado en los procesos de evaluación

Tema 3. Funciones y cualificación de quien evalúa al personal

Objetivo: Los formando/as manejarán unos estándares del desempeño profesional en evaluación del personal ligado al uso correcto de unos criterios y pautas de actuación respaldado por organizaciones psicológicas nacionales e internacionales en claro contraste con lo que son los estándares en la gran mayoría de las empresas públicas y privadas[113].

[113] Este es el principal punto de disenso del autor de este proyecto con el sistema de practicum actualmente en vigor. En la gran mayoría de las empresas nuestros estudiantes trabajan bajo la supervisión de profesionales de recursos humanos que no observan codigo deontológico alguno y que además, en muchos casos, ni siquiera son titulados superiores competentes en el ámbito de los recursos

Contenidos:

- Funciones relacionadas con el diagnóstico y toma de decisiones que afectan al personal;
- Las relaciones de asesoramiento y consultoria (interna o externa)
- Evaluación e investigación sobre los procedimientos diseñados y aplicados
- La capacitación y actualización específica para los procedimientos y herramientas utilizados
- Derechos de autor y problemas de plagio

Técnica didáctica: Tarea individual y estudio de casos.

Se distribuye el listado de los "86 elementos para un uso competetente de los tests psicológicos" refrendados como estándares por la APA, la IAAP, la ITC y que están reseñados en el apéndice E de Eyde, Robertson y Krug (1993). A su luz se analizan varios casos concretos y posteriormente se concluye con una exposición estructurada.

Lecturas recomendadas:

Dunnette, M.D. (1969). Selección y administración de personal. México: CECSA. Capítulo 8 (La toma de decisiones en la selección y colocación de personal) y 9 (Ejemplos de estudios de selección y colocación y resultados de la investigación).

Eyde, L.D., Robertson, G.J. y Krug, S.E. (1993). Responsible test use: case studies for assessing human behavior. Washington DC: American Psychological Association.

Fonfría, J. y Ríaz, R. (1992). Influencias situacionales, cognitivas y afectivas en la toma de decisiones En I. Quintanilla (Ed.), Selección y evaluación de personal (pp. 121-140). Valencia: Promolibro.

Grados, J.A., Beutelspacher, O. y Castro, M.A. (1980). Calificación de méritos: evaluación de la conducta laboral. México: Trillas. Capítulo 6: dos ejemplos

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Capítulo 2: Analysis of selection problems.

Herriot, P. (1984). Down from the ivory tower. Londres: John Wiley. Capítulo 12: Career services.

Jeanneret, R. y Silzer, R. (1998). Individual Assessment. Nueva York: Lawrence Erlbaum. Capítulo 4: Ethical, legal and profesional issues for individual assessment.

Kidd, J.M. (1997). Assessment for self-managed career development. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 599-618). Chichester: John Wiley.

Lowman, R.L. (1998). The ethical practice of psychology in organizations . Washington, DC: APA and SIOP. Casos 1 a 13.

Murphy, K.R. y Saal, F.E. (1990). What should we expect from scientist-practitioners. En K.R. Murphy y F.E. Saal (Ed.), Psychology in organizations (pp. 49-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

---

humanos. No ocurre así en otras especialidades.

Snow, C.C. y Snell, S.A. (1993). Staffing as strategy. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 448-478). San Francisco: Jossey-Bass.

Whetzel, D.L., Wheaton, G.R. (1997). Applied measurement methods in industrial psychology. Nueva York: Davies-Black. Parte V: Conducting studies to assess the quality of the measurement program.

Wolff, C.J. (1989). The changing role of psychologists in selection. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 81-92). Chichester: John Wiley.

Tema 4. El impacto de la evaluación en el personal al que se evalúa

Objetivo: Los formando/as prestarán más atención a los derechos, sentimientos y expectativas del personal que participa en un proceso de evaluación, y al análisis de los episodios de rol que tienen lugar durante las interacciones e intercambios entre el/la profesional que evalua y el personal evaluado/a. La clave está en combinar exigencia con reconocimiento.

Contenidos:

- Los derechos de la persona evaluada: vulnerabilidad y confidencialidad
- Expectativas, autoestima y autoeficacia en las personas evaluadas
- Episodios de rol entre quien evalua y quien se sabe evaluado/a.
- Información sobre el procedimiento a seguir y el uso propio e institucional de la evaluación
- Personas discapacitadas en los procesos de evaluación

Técnica didáctica: Estudio de casos y lección magistral.

El punto de partida es el análisis de situaciones en las que el propio alumnado haya participado como persona evaluada (por ejemplo, procesos de reclutamiento o selección, selectividad) para analizar los episodios y acontecimientos prestando atención a aspectos gratos e ingratos, a expectativas y frustraciones, a percepciones de control interno o externo. Posteriormente se pasa a acotar un esquema de intervención y unos estándares de atención a la persona evaluada.

Lecturas recomendadas:

Dawis, R.V. y Lofquist, L.H. (1984). A psychological theory of work adjustment: an individual differences model and its applications. Minneapolis: University of Minneapolis Press. Segunda parte: Adjustment to work.

Fierro, A. (1986). Autoestima implícita: su medición y sus correlatos. Evaluación Psicológica/ Psychological Assessment, 2(4), 73-98.

Herriot, P. (1984). Down from the ivory tower. Londres: John Wiley. Capítulo 9: Occupational choice and self-concept.

Herriot, P. (1989). Interactions with clients in personnel selection. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 219-228). Chichester: John Wiley.

Iles, P.A. y Robertson, I. T. (1997). The impact of personnel selection procedures on candidates. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 543-566). Chichester: John Wiley.

Jeanneret, R. y Silzer, R. (1998). Individual Assessment. Nueva York: Lawrence Erlbaum. Capítulo 7: A clinical approach to executive selection.

Olleros Izard, M. (1997). El proceso de captación y selección de personal. Barcelona: Gestió 2000.

Madejón Matilla, J.M., Briones Soria, I. y Juan-Espinosa, M. (1996). Diferencias individuales en selección de personal con minusvalías físicas asociadas. En M. De Juan Espinosa, B. R. Colom, M.A. Quiroga (Ed.), La práctica de la psicología diferencial (pp. 195-218). Madrid: Pirámide.

Rosse, J.G. (1996). Leaving the organization. En K.R. Murphy (Ed.), Individual differences and behavior in organizations (pp. 451-504). San Francisco: Jossey Bass.

Rynes, S.L. (1993a). When recruitment fails to attract: individual expectations meet organizational realities in recruitment. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 27-40). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Rynes, S.L. (1993b). Who's selecting whom? Effects of selection practices on applicant attitudes and behavior. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 240-274). San Francisco: Jossey-Bass.

Schuler, H. y Fruhner, R. (1993). Effects of assessment center participation on self-esteem and on the evaluation of the selection situation. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 109-124). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Thorton III, G.C. (1993). The effect of selection practices on applicants's perceptions of organizational characteristics. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 57-73). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Wanous, J.P. (1993). Newcomer orientation programs that facilitate organizational entry. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 125-140). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Wood, R., Hamer, G., Johnson, C. y Payne T. (1997). Selection for a profession: a case study. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 183-199). Chichester: John Wiley.

Zerilli, A. (1979). Reclutamiento, selección y acogida del personal. Bilbao: Deusto.

III. Evaluaciones centradas en la biografía del personal (Datos L)

Tema 5. Técnicas de índole biográfica

Objetivo: Los formando/as se familiarizarán con la idea del papel que la conducta y experiencia previa juegan en el desempeño futuro y con los procedimientos que permiten dar peso a elementos relevantes del currículo así como procedimientos que permiten estandarizar la obtención de información biográfica por parte del personal.

Contenidos:

- El análisis cuantitativo y cualitativo de los CV
- Los formularios estandarizados, las cartas de solicitud, de recomendación, las referencias
- El análisis de incidentes críticos biográficos
- Información falseados, maquillados y fidedignos.

Técnica didáctica: Debate con lección magistral.

El punto de partida es un debate sobre la información que introducen en los curricula, el vocabulario utilizado, el manejo de cartas de recomendación y las referencias. A partir de ahí se exponen los procedimientos de análisis cuantitativos y cualitativos de los curricula así como su utilización en los procesos de evaluación. Se prestan igualmente a las diferencias de genero en el análisis de los curricula así como a las pautas de informatización y análisis diferenciado.

Lecturas recomendadas:

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons. Capítulo 6: Weighted application blanks and biodata.

Fleishman, E.A. y Berniger, J. (1976). Utilización de la forma de solicitud de empleo para reducir la rotación de personal. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 110-117). México: Trillas.

Herriot, P. (1984). Down from the ivory tower. Londres: John Wiley. Capítulo 5: Graduate selection: application.

Lévy-Leboyer, C. (1992). Evaluación del personal. Madrid: Díaz de Santos. Capítulo 5: el trío clásico: referencias, currículo vitae y entrevistas.

Melián González, S. (1996). La importancia de los datos biográficos en la selección de personal. Capital Humano, 94, 10-14.

Smith, M., Gregg, M. y Andrews, D. (1989). Selection & assessment: a new appraisal. Londres: Pitman. Capítulo 5: Newer methods in selection and assessment: biodata, assessment centers and development centers.

Whetzel, D.L., Wheaton, G.R. (1997). Applied measurement methods in industrial psychology. Nueva York: Davies-Black. Capítulo 4 (Critical incident technique) y 7 (Background data).

Tema 6. Técnicas de observación y medición discretas

Objetivo: Los formando/as utilizarán estrategias discretas de observación sobre el funcionamiento y hábitos del personal en sus entornos más próximos y se habituarán a establecer pautas de contraste y control de calidad de las inferencias planteadas.

Contenidos:

- Mediciones naturales y controladas de erosión y de acrecentamiento
- La memoria archivada: documentos burocráticos y personales

- La observación no reactiva ni intrusiva ni forzada
- Controles de calidad en las medidas de observación discretas

Técnica didáctica: Juego, audiovisual y lección magistral.

El punto de partida es analizar los contenidos de un bolso de hombre o mujer para inferir qué información relevante se obtiene respecto a los usos y costumbres de su propietario/a. Comprendido el concepto de técnicas de observación y medidas discretas de índole no reactiva y no intrusiva se pasa a identificar el papel de las bases de datos escritas y audiovisuales que dejan contancia de las pautas de comportamiento regular o circunstancial del personal. Se usa un reportaje audiovisual como éstimulo. Se cierra con una exposición.

Lecturas recomendadas:

Ben-Shakhar, G. (1989). Non-conventional methods in personnel selection. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 469-485). Chichester: John Wiley.

Dunnette, M.D. (1969). Selección y Administración de personal. México: CECSA. Capítulo 5: Observación y registro del comportamiento del trabajo.

Fernández Ballesteros, R. (1992). La Observación. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica I (pp. 137–182). Madrid: Pirámide.

Gil Roales-Nieto, J., Velero Aguayo, L. y Polaino Lorente, A. (1985). El empleo de observadores en investigación aplicada (educativa y clínica). El cálculo de la confiabilidad entre observadores . Bordón, Rveista de Orientación Pedagógica, 37(256), 7-26.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Capítulo 14: Multiple assessment procedures.

Kellehear, A. (1993). The unobtrusive researcher: a guide to methods. Nueva York: Paul & Company.

Lee, R.M. (2000). Unobtrusive methods in social research. Londres: Open University.

Webb, E.J., Campbell, D.T., Schwartz, R.D. y Sechrest, L. (2000). Unobtrusive meeasures. Thousand Oaks: Sage.

V. Evaluaciones centradas en los informes y autoinformes del personal (Datos Q)

Tema 7. Técnicas basadas en la entrevista individual o grupal

Objetivo: Los formando/as prepararán su propio guión básico de entrevista que ensayarán con interlocutores próximos y concretarán de antemano el peso que asignarán a cada área explorada en el proceso de toma de decisiones.

Contenidos:

- Modelos de entrevista
- Controles de calidad durante la entrevista
- El dictamen y la toma de decisiones basada en la entrevista

- El grado de utilidad y pertinencia de la entrevista

Técnica didáctica: Audiovisual con lección magistral.

Se utiliza como punto de partida un video de la serie "Cara a cara" de la BBC (en español) que versa sobre el valor de las entrevistas en la empresa. Se analizan modelos de entrevista y se prosigue con una exposición.

Lecturas recomendadas:

Cardona Herrero, S. (1991). Entrevistas de selección de personal. Madrid: Díaz de Santos.

Carlson, R.E., Thayer, P.W., Mayfield, E.C. y Peterson, D.A. (1976). Investigaciones sobre las entrevistas de selección. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 101-109). México: Trillas.

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons. Capítulo 4: The interview.

Dipboye, R.L. (1997). Structured selection interviews: why do they work? Why are they underutilized?. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 455-474). Chichester: John Wiley.

Fierro, A. (1985). Valoración de cualidades personales por uno mismo y por otros. Análisis y modificación de conducta, 11(29), 425-440.

Fonfría J. y Bonavía T. (1992). La entrevista de selección. En I. Quintanilla (Ed.), Selección y evaluación de personal (pp. 47-80). Valencia: Promolibro.

Fonfría J. y Bonavía T. (1992). Efectos de las impresiones pre-entrevista en el proceso de evaluación. En I. Quintanilla (Ed.), Selección y evaluación de personal (pp. 81-98). Valencia: Promolibro.

Fonfría J. y Bonavía T. (1992). Relaciones interpersonales y atribuciones causales en la entrevista de selección. En I. Quintanilla (Ed.), Selección y evaluación de personal (pp. 99-120). Valencia: Promolibro.

Fraser, J.M. (1983). Las entrevistas de selección de personal. Bilbao: Deusto.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Capítulo 13: Assessment by inventories and interviews

Herriot, P. (1984). Down from the ivory tower. Londres: John Wiley. Capítulo 6: The graduate selection interview.

Herriot, P. (1989). The selection interview. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 433.438). Chichester: John Wiley.

Herzberg, F. (1976). ¿Cómo motiva usted a sus empleados?. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 269-285). México: Trillas.

Latham, G.P. y Finnegan, B.J. (1993). Perceived practicality of unstructured, patterned and situational interviews. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 41–56). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Salgado, J.F. y Moscoso, S. (1995). Validez de la entrevista conductual estructurada. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 11(31), 9-23.

Silva, F. (1992). La entrevista. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica I (pp. 252-278). Madrid: Pirámide.

West, M.A. y Allen, N.J. (1997). Selection for teamwork. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 493-506). Chichester: John Wiley.

Whetzel, D.L., Wheaton, G.R. (1997). Applied measurement methods in industrial psychology. Nueva York: Davies-Black. Capítulo 7: Employment interviews.

Zapata, L. Bonavía T. y Díaz R. (1992). Anexo: Guía práctica de la entrevista en la selección de personal. En I. Quintanilla (Ed.), Selección y evaluación de personal (pp. 141-194). Valencia: Promolibro.

Tema 8. Técnicas basadas en cuestionarios, encuestas y escalas.

Objetivo: Los formando/as se familiarizarán con la creación y uso de escalas como herramienta de trabajo estratégica en la evaluación de pautas o de estilos personales de actuación. No se trata de creer o n creer en las escalas, sino en conocer su viabilidad y sus restricciones.

Contenidos:

- Las listas de adjetivos
- La clasificación Q
- La técnica del diferencial semántico
- Controles de calidad en los datos Q.

Técnica didáctica: Tarea individual con debate y lección magistral.

Se pide al alumnado que piense en un compañero/a con quien no se quiera volver a realizar un trabajo en equipo y se les entrega una modalidad adaptada de la escala “el trabajador menos preferido” desarrollada por Fiedler y Chemers (1967) y adaptada en España por Rubio (1986). Es una variante del diferencial semántico. Se analiza la valía de la información recabada con este tipo de procedimientos y la importancia de acumular información respecto a su validez y fiabilidad para el uso de este tipo de pruebas en entornos laborales. Se recalca la importancia de las aplicaciones paralelas o test-retest. Se comentan otras modalidades de aplicación de las escalas en entornos productivos.

Lecturas recomendadas:

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons. Capítulo 5: References and ratings.

Del Barrio, M.V. (1992). Evaluación de características de personalidad. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica II (pp. 17-64). Madrid: Pirámide.

Fernández Ballesteros, R. (1992). Los autoinformes. In R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica I (pp. 218-251). Madrid: Pirámide.

Fiedler, F.E. y Chemers, M.M. (1974). Leadership and effective management . Glebiew, IL: Scott Foresman.

Grados, J.A., Beutelspacher, O. y Castro, M.A. (1980). Calificación de méritos: evaluación de la conducta laboral. México: Trillas. Capítulo 4: Sistemas y técnicas.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Capítulo 12: Assessment by ratings.

Handyside, J.D. (1989). On rating and rating scales. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 665-684). Chichester: John Wiley.

Matthews, G. (1997). The big five as a framework for personality assessment. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 475-492). Chichester: John Wiley.

Rubio, J. (1986). Estudio empírico sobre la validez del modelo de la contingencia de Fiedler. Revista de Psicología General y Aplicada, 41(3), 601-614.

Sanz, J., Silva, F. y Avia, M.D. (1999). La evaluación de la personalidad desde el modelo de los cinco grandes: el inventario de cinco factores NEO (NEO-FFI) de Costa y McCrae. In F. Silva (Ed.), Avances en evaluación psicológica (pp. 169-234). Valencia: Promolibro.

Seisdedos, N. (1986). El clima laboral y su medida. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 1(2), 77-100.

Seisdedos, N. (1988). Selección, cuestionarios y distorsión motivacional: actitud inteligente de adaptación. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 4(9), 3-34.

Seisdedos, N. (1993). Personnel Selection, Questionnaires and Motivational Distortion: An Intelligent Attitude of Adaptation. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 91–108). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Silva, F., Martínez Arias, R., Díaz, M.T. y Ortet, G. (1999). El círculo interpersonal en España. En F. Silva (Ed.), Avances en evaluación psicológica (pp. 235-310). Valencia: Promolibro.

Smith, P.C. (1976). Desarrollo de un método para medir la satisfacción en el trabajo: los estudios de Cornell. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 322-330). México: Trillas.

Williams, R.S. (1989). Alternative raters and methods. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 725-736). Chichester: John Wiley.

V. Evaluaciones centradas en tests que realiza el personal (Datos T).

Tema 9. Técnicas basadas en tests normativos, funcionales y proyectivos

Objetivo: Los formando/as utilizarán laminas similares a las del test de apercepción temática para identificar los temas de motivación que subyacen en los relatos que hace el personal. Se familiarizarán con los pros y contra de las técnicas proyectivas a la hora de calibrar de modo indirecto necesidades del personal.

Contenidos:

- Los tests centrados en constructos psicológicos
- Los tests centrados en criterios funcionales
- Los tests centrados en tareas desestructuradas de índole proyectiva

Técnica didáctica: Tarea individual con lección magistral

Se proyectan las seis láminas que aparecen en el capítulo 4 de Kolb, Rubin y McIntyre (1979), volumen experiencias. Son láminas similares al TAT. El alumnado

contempla cada una durante 15 segundos y escribe un relato en torno a pregunta como ¿qué sucede?, ¿qué condujo a esta situación?, ¿qué se piensa? y ¿qué sucederá?. Se analizan los contenidos de cada relato prestando atención a las necesidades de poder, de afiliación, de logro que se ponen de manifiesto. Posteriormente se sitúan estas láminas en el contexto de la teoría de David McClelland. Se comentan brevemente los otros dos modelos de tests usados al evaluar al personal que suelen ser abordados en evaluación psicológica, destacando sus puntos fuertes y débiles.

Lecturas recomendadas:

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons. Capítulo 7 (Tests of cognitive ability) y 8 (Personality tests).

Fernández Ballesteros, R. (1992). Técnicas subjetivas. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica I (pp. 279-313). Madrid: Pirámide.

Fernández Ballesteros, R., Vizcarro, C. y Márquez M.O. (1992). Técnicas proyectivas. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica I (pp. 314-348). Madrid: Pirámide.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Capítulo 11: Assessment by testing.

Kolb, D.A., Rubin, I.M. y McIntyre, J.M. (1979). Psicología de las organizaciones, volumen problemas contemporaneos. Madrid: Prentice Hall. Capítulo Motivación y clima de las organizaciones.

Kolb, D.A., Rubin, I.M. y McIntyre, J.M. (1979). Psicología de las organizaciones, volumen de experiencias. Madrid: Prentice Hall. Capítulo 4, Motivación y clima de las organizaciones.

Lawshe, C.H. (1972). Pruebas psicotécnicas en la selección de personal. Madrid: Rialp.

Lévy-Leboyer, C. (1992). Evaluación del personal. Madrid: Díaz de Santos. Capítulo 6 (Aptitud cognitiva y aptitudes específicas) y 7 (Los tests de personalidad y sus limitaciones).

Lubinski, D. (1992). Aptitudes, skills and proficiencies. In M.D. Dunnette y .M. Hough (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology, volumen 3 (2 ed., pp. 1-59). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist.

Martínez Arias, R. (1999). Psicología de la inteligencia y las aptitudes: teorías y procedimientos de evaluación En F. Silva (Ed.), Avances en evaluación psicológica (pp. 127-168). Valencia: Promolibro.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. y Lowell, E.L. (1953). The achievement motive. Nueva York: Appleton Century Crofts.

Murphy, K.R. y Luther, N. (1997). Assessing honesty, integrity and deception. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 369-392). Chichester: John Wiley.

Navarro, M., y Prieto, J. M. (1992). A New psychobiological test to detect morphine-dependent users in the work environment.. Applied Psychology: An International Review, 41, 175–184.

Prieto, J.M. (1989). Tests of aptitude. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 331-352). Chichester: John Wiley.

Putz-Osterlocj, W. (1993). Complex problem solving as a diagnostic tool. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 289-302). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Reid, L.D., Murphy, K.R. y Reynolds, D.H. (1990). Drug abuse and drug testing in the workplace. En K.R. Murphy y F.E. Saal (Ed.), Psychology in organizations (pp. 241-265). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rubio Valdehita, S. (1993). Efectos de complejidad de una tarea de localización de fallos sobre la carga mental subjetiva. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 25(9), 145-64.

Seisdedos, N. (1997). Adaptación y creación de instrumentos psicológicos. In M. Ordoñez Ordoñez (Ed.), Psicología del trabajo y getsión de recursos humanos (pp. 257-272). Barcelona-Madrid: Gestion 2000 y Aedipe.

Smith, M., Gregg, M. y Andrews, D. (1989). Selection & assessment: a new appraisal. Londres: Pitman. Capítulo 6: Recent advances in psychometric testing.

Whetzel, D.L., Wheaton, G.R. (1997). Applied measurement methods in industrial psychology. Nueva York: Davies-Black. Capítulo 6: Tests of cognitive ability.

Tema 10: Técnicas basadas en tareas, ejercicios y simulaciones

Objetivo: Los formando/as conectaran las nuevas tecnologías de los videojuegos y los juegos multimedia online y offline como un nuevo territorio de simulación de actividades a través de las cuales poner a prueba procesos cognitivos y motores sencillos y complejos donde puede combinarse evaluación con conocimiento de resultados.

Contenidos:

- Tareas laborales representativas
- Los ejercicios en grupo
- Las simulaciones y los multimedia
- Del diseño al sistema de puntuación y corrección

Técnica didáctica: Demostración con ordenadores, simulación, discusión en grupo.

Un mes antes de abordar esta sesión se le indicará al alumnado que busque en Internet o entre sus amistades aficionadas a las Play Station un juego multimedia de simulación cuya ejecución solvente entrañe determinada gama de procesos cognitivos y motores complejos. Organizados en grupos de 3-4 personas eligen un juego determinado y desmenuzan sus componentes cognitivos y motores así como las fases cruciales donde un fallo interrumpe el juego u obliga a comenzar desde cero. En el aula cada grupo presenta brevemente el juego elegido y en el aula se re-analizan los componentes cognitivos y motores de dos juegos y se genera un sistema de puntuación y corrección para cada uno de ellos. Se sopesan los pros y contras de tales juegos multimedia respecto a los convencionales. Se les indica que visiten lugares como http://www.cop.es/database/ y http://www.games2learn.net para que prospeccionen las nuevas tendencias en este ámbito.

Lecturas recomendadas:

Bartram, D. (1993). Emerging trends in computer-assisted assessment. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 267-288). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons. Capítulo 10: Miscellaneous methods.

Estallo Martí, J.A. (1994). Videojuegos, personalidad y conducta. Psicothema, 6(2), 181-190.

Fernández Ballesteros, R. y Calero, M.D. (1992). Técnicas objetivas: instrumentación y aparatos. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica I (pp. 183-217). Madrid: Pirámide.

González, R., Martorell, M.C. y Moyano, C. (1997). El juego como instrumento diagnóstico. In Encuentros internacionales de investigadores en salud y prevención en la sociedad del bienestar (Ed.), Salud y prevención: nuevas aportaciones desde la evaluación psicológica (pp. 687-698). Valencia: Actas Congreso.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Capítulo 11, sección Performance Tests.

Hogan, J.C. (1991). Physical abilities. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology Volumen 2 (pp. 753-831). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Lévy-Leboyer, C. (1992). Evaluación del personal. Madrid: Díaz de Santos. Capítulo 8: Pruebas profesionales y tests de situación

Perea, M. y Pitarque, A. (1990). Simulación en psicología. In S. Algarabel y J. Sanmartín (Ed.), Métodos informáticos aplicados a la psicología (pp. 286-335). Madrid: Pirámide.

Rust, J. y Golombok, S. (1999). Modern psychometrics (2 ed.). Londres y Nueva York: Routledge. Capítulo 12: Psychometrics in the information technology age.

Smith, M., Gregg, M. y Andrews, D. (1989). Selection & assessment: a new appraisal. Londres: Pitman. Capítulo 7: More controversial methods of selection: graphology, astroly, lie detectors

Whetzel, D.L., Wheaton, G.R. (1997). Applied measurement methods in industrial psychology. Nueva York: Davies-Black. Capítulo 9 (Low fidelity simulations) y 10 (Measuring complez skills).

VI. Evaluaciones centradas en criterios

Tema 11. Criterios y estándares en el desempeño y la satisfacción laboral

Objetivo: Los formando/as asumirán la concepción teleológica que da cuenta y razón de la puesta en marcha de los programas de evaluación de personal. Al fijar los criterios se combinan juicios de hecho con juicios de valor ya que entran en juego aspectos como la relevancia, la viabilidad y la diferenciación.

Contenidos:

- El concepto de criterio y su dimensionalidad
- El concepto de desempeño y su dimensionalidad
- El concepto de satisfacción y su dimensionalidad

Técnica didáctica: Tarea en grupo con lección magistral.

El punto de partida es un ejercicio de clasificación que realizan en grupo en el que contrastan criterios dicotómicos y graduados, estáticos y dinámicos, individuales y grupales. Sigue una exposición sobre la dimensionalidad y su consecuencias de cara al establecimiento de medidas y puntos de corte.

Lecturas recomendadas:

Balzer, W.K. Sulsky, L.M. (1990). Performance appraisal effectiveness. En K.R. Murphy y F.E. Saal (Ed.), Psychology in organizations (pp. 133-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, J.P., McCloy, R.A, Oppler, S.H. y Sager, C.E. (1993). A theory of performance. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Cascio, W. F. (1991). Applied psychology in personnel management. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Capítulo 4: Criteria: concepts, measurement and evaluation.

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons. Capítulo 11: Validity and criteria of productivity.

Dawis, R.V. y Lofquist, L.H. (1984). A psychological theory of work adjustment: an individual differences model and its applications. Minneapolis: University of Minneapolis Press. Capitulo 7 (Vocational conseling), 8 (personal Counseling) y 9 (Adjustment to retirement).

Fogli, L., Hulin, C.L. y Blood, M.R. (1976). Desarrollo de criterios conductuales de puestos de primer nivel. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 72-81). México: Trillas.

Forteza, J.A. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. Revista de Psicología General y Aplicada, 30(132), 75-91.

Greuter, M.A. (1989). Performance modeling for personnel selection. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 183-204). Chichester: John Wiley.

Greuter, M.A. y Algera, J.A. (1989). Criterion development and job analysis. En P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 143-182). Chichester: John Wiley.

Guion, R. (1997). Criterion measures and the criterion measurement. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 267-286). Chichester: John Wiley.

Lévy-Leboyer, C. (1992). Evaluación del personal. Madrid: Díaz de Santos. Capítulo 2: Calificando al personal: ¿cómo definir de manera concreta el éxito profesional?

Meyer, H.H., Kay, E. y French, J.R.P. (1976). Papeles divididos en la evaluación del desempeño. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 82-93). México: Trillas.

Sánchez Cánovas, J. (1994). El bienestar psicológico subjetivo: escalas de evaluación. Boletín de Psicología, 43, 25-51.

Schmidt, F.L. y Kaplan, L.B. (1976). Criterios compuestos en comparación con los múltiples. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 40-53). México: Trillas.

Seashore, S.E., Indik, B.P. y Georgopoulos, B.S. (1976). Relaciones entre los criterios de desempeño en el trabajo. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 28-39). México: Trillas.

Smith, M., Gregg, M. y Andrews, D. (1989). Selection & assessment: a new appraisal. Londres: Pitman. Capítulo 3: Criteria for selection.

Tema 12. Equidad e igualdad de oportunidades

Objetivo: Los formando/as identificarán los posibles focos de sesgos discriminatarios que pueden darse en los items, los tests, los criterios así como determinar el grado de viabilidad y legalidad de las posibles medidas correctoras. En

España ciertas normativas impiden la utilización de ciertas medidas correctoras.

Contenidos:

- Los conceptos de equidad e igualdad
- La validez y la predicción diferencial
- Sesgos en la selección y utilización de tests y criterios
- Discriminación positiva y legalidad de medidas correctoras

Técnica didáctica: Juego con lección magistral.

Juego que utiliza una hoja de papel que hay que dividir en ocho partes. A partir de este juego se explica el concepto de igualdad versus el de equidad. Sigue una exposición.

Lecturas recomendadas:

Arvey, R.D. y Sackett, P.R. (1993). Fairness in selection: current developments and perspectives. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 171-202). San Francisco: Jossey-Bass.

Camilli, G. y Shepard, L.A. (1994). MMSS: methods for identifying biased test items. Thousand Oaks: Sage. Capítulo 1: Test Bias, Item Bias and Test Validity.

Camps, V. (1997). La igualdad de oportunidades en la filosofía actual. Intervención psicosocial: revista sobre igualdad y calidad de vida, 6(3), 293-300.

Cascio, W. F. (1991). Applied psychology in personnel management. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Capítulo 9 (Fairness in personnel decisions) y 15 (Classification and differential placement).

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons. Capítulo 12: Minorities, fairness and the law.

Crosby, F.J. y Blanchard, F.A. (1989). Introduction: affirmative action and the question of standards. In F. A. Blanchard y F.J. Crosby (Ed.), Affirmative action in perspective (pp. 3-9). Nueva York: Springer Verlag.

Drenth, P.J.D. (1989). Psychological testing and discrimination. In P. Herriot (Ed.), Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal (pp. 71-80). Chichester: John Wiley.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Capítulo 10: Analysis of bias.

Holloway, F.A. (1989). What is affirmative action. En F. A. Blanchard y F.J. Crosby (Ed.), Affirmative action in perspective (pp. 9-20). Nueva York: Springer Verlag.

Morales, J.F. (1978). La teoría de la equidad en psicología social. Revista de Psicología General y Aplicada, 33(155), 1057-1070.

Pearn, M. (1993). Fairness in selection and assessment: a European perspective. En H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives (pp. 205-220). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Prieto, J.M. (1988). Procesos de selección y discriminación en el empleo. In I Congreso iberoamericano y III congreso nacional de psicología del trabajo y de las organizaciones (Ed.), Actas (pp. 80-86). Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.

Santoyo Velázquez, C. y Bouzas Riaño, A. (1992). Juicios psicofísicos de equidad: algunas implicaciones para la asignación de incrementos salariales. Revista Mexicana de Psicología, 9(2), 85-90.

Smith, M., Gregg, M. y Andrews, D. (1989). Selection & assessment: a new appraisal. Londres: Pitman. Capítulo 8: Bias in selection.

VII. El impacto de los resultados de la evaluación

Tema 13. El dictamen e informe profesional

Objetivo: Los formando/as acotarán y manejarán estratégicamente las constataciones y argumentaciones que se derivan de la evaluación del personal buscando la optimización en la presentación y el rigor en la argumentación tras considerar hipótesis rivales.

Contenidos:

- Características y tipos de informe
- Propósitos estratégicos y organización del informes
- Aspectos perceptivos en la presentación de datos
- Hipótesis rivales, equívocos y falacias en la interpretación de datos

Técnica didáctica: Informe de actuación más lección magistral.

El punto de partida es el análisis de hipótesis rivales a datos analizados en un informe profesional que se entrega para sopesar cual puede sustentarse y cual puede despejarse. Se estudian asimismo distintas modalidades de presentación gráfica de los mismos datos prestando atención a detalles de índole perceptiva y persuasiva. Sigue una exposición.

Lecturas recomendadas:

Avila Espada, A. (1984). El informe psicológico: la identidad profesional, el nivel de la decision y el sentido del cambio. I Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Area Psicología y Profesión, 1, 56-60.

Campbell, S.K. (1981). Equívocos y falacias en la interpretación de estadísticas. México: Limusa.

Cleveland, W.S. (1985). The elements of graphing data. Monterey, CA: Wadsworth Advanced Books and Software.

Emden, J. y Easteal, J. (1987). Report writing. Londres: McGraw Hill.

Fernández Ballesteros, R. (1992). Comunicación de los resultados del proceso: el informe. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), Introducción a la evaluación psicológica I (pp. 87-108). Madrid: Pirámide.

Huck, S.W. y Sandler, H.M. (1979). Rival hypotheses: alternative interpretation of data-based conclusions. Nueva York: Harper & Collins.

Jeanneret, R. y Silzer, R. (1998). Individual Assessment. Nueva York: Lawrence Erlbaum. Capítulo 8: Communicating results for impact.

Sternberg, R.J. (1996). Investigar en psicología: una guía para la elaboracion de textos científicos dirigida a estudiantes, investigadores y profesionales. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tallent, N. (1993). Psychological report writing (4 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wolber, G.J. y Carne, W.F. (1993). Writing psychological reports. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Tema 14. La estimación de la valía y utilidad

Objetivo: Los formando/as se habituarán a manejar ratios e índices provenientes de la contabilidad analítica a la hora de sacar a relucir la valía y la contribución de la evaluación del personal al buen funcionamiento y a la rentabilidad de los departamentos en el seno de la organización.

Contenidos:

- El análisis de la valía de la evaluación de los recursos humanos
- Constructos y parámetros en el estudio de la utilidad
- Modelos clásicos y de nuevo cuño
- El impacto y la valía en el contexto del benchmarking

Técnica didáctica: Lección magistral con estudio de casos

Exposición combinada con aplicaciones de fórmulas a casos concretos e interpretación de ratios y su uso en el establecimiento de políticas.

Lecturas recomendadas:

Boudreau, J.W. (1991). Utility analysis for decision in human resource management. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology, volumen 2 (pp. 621-745). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Boudreau, J. W., Sturman, M. C., & Judge, T. A. (1997). Utility Analysis: What are the black boxes and do they affect decisions?. In N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 303–322). Chichester: John Wiley.

Cascio, W.F. (1993). Assesing the utility of selection decisions: theoretical and practical considerations. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 310-340). San Francisco: Jossey-Bass.

Cook, M. (1988). Personnel selection and assessment. Chichester: John Wiley and Sons. Capítulo 13: The value of good selection.

Cronbach, L.J. y Gleser, G.C. (1965). Psychological tests and personnel decisions (2 ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press.

Fitz-Enz, J. (1992). Valor añadido por la dirección de recursos humanos. Bilbao: Deusto.

Fitz-enz, J. (1996). Benchmarking staff: ventajas competitivas y servicio al cliente. Bilbao: Deusto.

Goldmith, R.F. (1993). Utility analysis and its application to the study of the cost-effectiveness of the assessment center method. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 95-110). San Francisco: Jossey-Bass.

Lévy-Leboyer, C. (1992). Evaluación del personal. Madrid: Díaz de Santos. Capítulo 4: La toma de decisiones y evaluación de su utilidad.

Mayoral, A. (1995). La utilidad de la selección de personal y la selección inutil. Capital Humano, 83, 42-49.

Medina Tornero, M.E. (1997). Utilidad de la evaluación en los servicios sociales comunitarios. Apuntes de Psicología, 49/50, 127-151.

Salgado, J.F. (1993). Validación sintética y utilidad de pruebas de habilidades cognitivas por ordenador. Revista de Psicología dek Trabajo y de las Organizaciones, 11(24), 79-92.

Smith, M., Gregg, M. y Andrews, D. (1989). Selection & assessment: a new appraisal. Londres: Pitman. Capítulo 5: Newer methods in selection and assessment: biodata, assessment centers and development centers.

Tema 15. Generalización de la validez

Objetivo: Los formando/as recurrirán a los resultados recabados a través de los modelos de generalización de la validez publicados por los especialistas como marco de referencia contrastado a la hora de sustentar la elección de pruebas y la toma decisiones a partir de la información recabada en el proceso de evaluación del personal.

Contenidos:

- Métodos de índole meta-analítica
- La consistencia de la validez y la corrección de errores y sesgos
- Especificidad situacional versus generalización de la validez
- Tablas de resumen con correlaciones medias relevantes

Técnica didáctica: Lección magistral con tarea individual y grupal.

Explicación de índole teórica que se cierra con un ejercicio individual y grupal centrado en el análisis de las correlaciones relevantes en función de criterios concretos en el desempeño y su utilización posterior en informes profesionales y en procesos de toma de decisiones sustentados en investigaciones empíricas contrastadas.

Lecturas recomendadas:

Dunnette, M.D. (1976). Modelo modificado para la validación de pruebas e investigaciones sobre selección. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 148-153). México: Trillas.

Gael, S. y Grant, D.L. (1976). Validación de las pruebas de empleo para representantes minoritarios y no minoritarios del servicio de la compañía de teléfonos. En E.A. Fleishman y A.R. Bass (Ed.), Estudios de psicología industrial y del personal (pp. 128-137). México: Trillas.

Hunter, J.E., Schmidt, F.L. y Jackson, G. (1987). Meta-analysis: cumulating research findings across studies. Beverly Hills: Sage.

Hunter, J.E., y Schmidt, F.L. (1990). Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings. Beverly Hills: Sage.

Murphy, K.R. (1997). Meta-analysis and validity generalization. En N. Anderson & P. Herriot (Eds.), International Handbook of Selection and Assessment (pp. 323-342). Chichester: John Wiley.

Salgado, J.F. (1994). Validez de los tests de habilidades psicomotoras: meta-analisis de kis estudios publicados en España: 1942-1990. Revista de Psicología Social Aplicada, 4(1), 24-42.

6.5.3. Actividades en las clases prácticas

Estas prácticas consumen 1 crédito y conllevan 10 horas de dedicación del alumnado a su desarrollo bajo la supervisión del docente. Son un complemento a las clases de teoría. Es tiempo disponible es escaso.

1. Marco de referencia

La evaluación del personal es mucho más amplia que la selección de personal, asígnatura ésta que abordará el alumnado durante el segundo ciclo en la especialidad de psicología del trabajo. El punto de mira está en el estudio psicológico de las personas adultas normales que trabajan compaginando satisfacción personal y desempeño profesional.

Se pretende que el alumnado aplique y desarrolle los conocimientos abordados en las clases de teoría para evaluar al personal implicado en una situaciones muy concretas en la vida adulta. Igualmente se pretende que incorpore los conocimientos que están abordando en una asignatura afín como “evaluación psicológica” impartida por profesorado del Departamento PETRA I, Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica.

2. Objetivo General

Al concluir el curso el alumnado habrá utilizados los enfoques y técnicas abordadas bajo los epígrafes “datos L, Q y T” como herramientas de trabajo profesional en el diseño de dos programas de evaluación centrados en el estudio de los recursos humanos.

3. Calendario de Trabajo:

Realización de una actividad por semana alterna, de manera que la primera semana se dedica a la exposición y contextualización de la práctica, mientras que la segunda semana se dedica a la realización de la actividad y entrega. Según este esquema el número de actividades previstas son dos, más una sesión final de dos horas de puesta en común.

4. Procedimiento:

El alumnado debe organizarse en grupos de trabajo de cinco personas para la

elaboración y entrega de las dos actividades propuestas. La relación de grupos e integrantes se facilita al Profesor durante la primera quincena, en horario de prácticas. En la ultima sesión de dos horas se llevará a cabo una puesta en común entre los programas de evaluación diseñados por cada grupo.

5. Lugar y equipos:

Un seminario de la Facultad con amplitud suficiente como para dividirse en equipo (4-5 personas). La asistencia a las sesiones ha de ser regular; las excepciones las estudiará el profesor con el alumnado afectado por una incidencia circunstancial.

1. Programa

- Práctica 1: Evaluación del clima de confianza en el entorno laboral. (obligatoria)
- Práctica 2: Evaluación del talante laboral. (obligatoria)
- Práctica 3: Evaluación del desempeño laboral (optativo, para mejorar la nota).

Práctica 1: Evaluación del clima de confianza en el entorno laboral.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado habrá combinado estratégicamente técnicas tipo L, Q y T para evaluar y comprobar el grado de confianza personal y profesional que existe en un determinado entorno laboral.

Tarea: Identificar en qué condiciones se produce o se rompe un clima de confianza en el mundo laboral. Este constructo psicológico es relevante como salvaguarda en las relaciones entre jefes y subordinados, entre compañero/as de trabajo, entre empleados y clientes. Deben, por tanto:

- Buscar y acotar situaciones interpersonales en su entorno próximo donde puedan observar relaciones de confianza o de desconfianza a la hora de trabajar en equipo,
- Buscar en los diccionarios de ideas afines en español para acotar la gama de palabras que se asocian temáticamente con la idea de confianza y desconfianza,
- Buscar expresiones coloquiales con las cuales se expresa la existencia de un " buen o mal rollo" entre personas que conviven y trabajan juntas
- Buscar noticias de prensa en las que se ponga de manifiesto un clima de confianza o de desconfianza entre profesionales que comparten muchas horas de trabajo juntas (por ejemplo, políticos, deportistas, policías,

bomberos, periodistas, modelos etc...)

Producto: Entregar un protocolo de evaluación del personal donde se combinen técnicas L, Q y T.

Punto de partida:

Mendez Carrillo, F.X., Inglés Saura, C.J. e Hidalgo Montesinos, M.D. (1999). Propiedades psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. Psicothema, 11, (1), 65-74.

Collazos, L.C. (1996). El "empowerment" aplicado a la política retributiva. El caso de Hewlett Packard. Capital Humano, 86, 22-28.

Cuesta, F. (1999). La empresa virtual: nuevas formas de dirección. Capital Humano, 119, 48-52.

Kumar, N. (1997). Como crear confianza en lugar de miedo en las relaciones entre fabricante y minorista. Capital Humano, 103, 52-56.

López Nuria, J. y Domínguez, R. (1993). Medición de la autoestima en la mujer universitaria. Revista Latinoamericana de Psicología, 25, (2) 257-273.

Lubin, P. y Garriga-Trillo A.. (1997). Efecto de la magnitud del estímulo sobre la confianza en los juicios psicofísicos. Psicothema, 9, (2) 383-390.

Lyon, H.L. y Ivancevich, J.M. (1974). An exploratory investigation of organizational climate and job satisfaction in a hospital. Academy of Management Journal, 17, 635-648.

Malda Bicarregui, J.C. (1992). Reflexiones acerca de los problemas de la confianza y la verdad en la relación médico-paciente muriente. Revista de Psicoterapia y Psicosomática, 20, 37-46.

Pérez de Ayala, P. (1998). La gestión de la agenda: un enfoque matricial. Capital Humano, 117, 36-42.

Roberts, K. H. y O'Reilly, C.A (1974). Measuring organizational communication. Journal of Applied Psychology, 59, 321-326.

Roberts, K. H. y O'Reilly, C.A (1979). Some correlates of communication roles in organizations. Academy of Management Journal, 22, 42-57.

Sabucedo, J.M. y Rodríguez M.L. (1990). Confianza política y sistema democrático. Encuentros de Psicología, 17, 78-84.

Sacchi, C. (1995). Evaluación de la confianza interpersonal. Interdisciplinaria: Revista de Psicología y ciencias afines, 12, (2) 65-72.

Saenz Blanco, M.T. (1995). Formar en aptitudes para motivar: la experiencia del hotel Husa Princesa. Capital Humano, 80, 10-18.

Tobal, J.J. y Casado, M.I. (1992). Solución de problemas personales: elaboración y desarrollo del inventario de solución y afrontamiento de problemas, ISAP. Investigaciones Psicológicas, 11, 137-152.

Toro Avarez, F. (1996). Avances en la medición del clima organizacional con la encuesta ECO. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 15, (1) 1-10.

Wallace, M.J., Ivancevich, J.M. y Lyon, H.L. (1975). Mesurement modifications for assessing organizational climate in hospitals. Academy of Management Journal, 18, 82-97.

Waters, L.K., Roach, D. y Batlis, N. (1974). Organizational climate dimensions and job related attitudes. Personnel Psychology, 27, 465-476.

Yela, J.R. (1996). Inversión de déficits motivacionales y emocionales generados en situaciones de indefensión. Psicológica, 17, (1), 55-69.

Práctica 2: Evaluación del talante laboral.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado habrá creado un mapa cognitivo en torno a la idea de talante y habrá combinado estratégicamente técnicas tipo L, Q y T para evaluar un constructo complejo como el talante laboral.

Tarea: Se ha escogido el término "talante" por tratarse por un vocablo que sólo existe en español y que conlleva una amplia gama de facetas como modos y maneras de trabajar, actitudes y estados de ánimo ante el trabajo, voluntad, deseo o gusto por el trabajo. Es una palabra muy hispana, sin parangón ni traducción directa en otras lenguas, por lo que el alumnado ha de trabajar acotando denotaciones y connotaciones específicas del español. Ello requiere generar

- Un mapa cognitivo de hechura propia, estudiando y, quizás, integrando ideas diferenciadas pero afines como adicción, alienación, compromiso, dedicación, deshumanización, desinterés, frustración, realización en el trabajo.

- Una estrategia compleja de evaluación del talante combinando facetas cada una de las cuales abordable mediante alguna técnica L, Q o T.

- Un problema similar tienen que resolver los investigadores cuando tratan de introducir en español conceptos psicológicos para los que no existe una traducción directa al español (por ejemplo, "surmenage", "stress").

Producto: Establecer un mapa cognitivo del concepto "talante laboral" y esbozar un protocolo de evaluación con estructura compleja.

Punto de partida:

Alvarez, G. (1996). Motivación para el trabajo de gerentes en la ciudad de Caracas. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 15(1), 23-36.

Aranguren, J.L. (1985). El buen talante. Madrid: Tecnos.

Barcia, P. (1988). Aspectos psicológicos y antropológicos de la fatiga. Psicopatología, 8, (2)102-114.

Bergere Dezaphi, J. (1991). Una perspectiva psicosociológica de la alienación. Interacción Social, 1, 103-121.

Borgatta, E.F. (1967). He work components study: a set of measures for work motivation. Journal of Psychological Studies, 15, 1-11.

Castro Oquendo, A.V., Posada, C.D., Uribe Hincapié, M.M. y Velasquez Yepes, N. (1991). Diferencias en el perfil motivacional de mandos superiores, medio, inferiores y personal sin mando en empresas de producción textil del Valle de Aburra. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 10(2), 115-121.

Echeburúa Adriziola, E. y De Corral Gargallo, P. (1994). Adicciones psicológicas: más allá de la metáfora. Clínica y Salud, 5(3), 251-258.

Fernández Montalvo, J. y Echeburúa, E. (1998). Laborodependencia: cuando el trabajo se convierte en adicción. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 3(2), 103-120.

Fortea, A. (1994). Evaluación del modelo motivacional de las características del puesto a partir de una muestra variada. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 10(29), 35-49.

Fortea, M.A. y Fuertes, F. (1998). Validez de constructo de la necesidad de autorrealización en el contexto laboral. Revista de Psicología Social, 13(2), 181-187.

Gialluca, D., Battaglino, A., Marrau, M.C. y Lúquez, S.A. (1991). La sobreadaptación al trabajo como forma de alienación. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 1(1), 59-65.

Hackman, J.R. y Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. Journal of Applied Psychology, 60, 159-170.

Hecht, F. (1996). El talante como conservación y protesta. Revista de Psicoterapia Psicoanalítica, 4b, 651-662.

Lodahl, T. y Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. Journal of Applied Psychology, 49, 24-33.

Martínez Lugo, M.E. y McKenzie Meléndez, A. (1997). Comparación del perfil motivacional de una muestra de empleados jóvenes y empleados viejo en Puerto Rico. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 16(2), 127-134.

Miller, G.A. (1967). Professionals in bureaucracy: alienation among industrial scientists and engineers. American Sociological Review, 32, 755-768.

Pelicier, Y. (1984). Significación antropológica del trabajo. Psicopatología, 4, (4) 355-362.

Polaino Lorente, A. (1998). El "workaholism" como neurosis de autorrealización en el trabajo. In J. Buendía (Ed.), Estrés laboral y salud (pp. 159-171). Madrid : Biblioteca Nueva.

Rodríguez López, T. y Hernández Hernández, M.A. (1996). Epidemiología laboral de las neurosis. Revista del Hospital Psiquiatrico de La Habana, 37(2), 119-122.

Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienatio in work. American Sociological Review, 32, 273-285.

Sheppard, J.M. (1972). Alienation as a process: work as a case in point. The Sociological Quarterly, 13, 161-173.

Treguar Lemo, T. (1992). Niñas trabajadoras de y en la calle. Infancia y sociedad, 17, 109-119.

Warr, P.B., Cook, J., y Wall, T.D. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. Journal of Occupational Psychology, 52, 129-148.

Wherry, R.J., y South, J.C. (1977). A worker motivation scale. Personnel Psychology, 30, 613-636.

Práctica 3: Evaluación del desempeño laboral.

Objetivo: Al concluir esta práctica el alumnado sabrá combinar técnicas L, Q y T para aquilatar las cotas de desempeño demostradas por un profesor durante un curso que ha impartido.

Tarea: El término “performance” puede traducirse como “desempeño”, “rendimiento”, “ejecución”, “”actuación”. En primer lugar el alumnado tendrá que optar por una de tales opciones y operativizarla. A partir de ahí revisarán la amplia gama de procedimiento que se han desarrollado sopesando las implicaciones que conlleva cada una de ellas. Optará por una técnica que utilice el incidente crítico como punto de partida.

Producto: Un protocolo de evaluación del desempeño del profesorado basado en la técnica del incidente crítico y que incorpore procedimientos que requieran el uso de escalas y de entrevistas.

Punto de partida:

Balzer, W.K. Sulsky, L.M. (1990). Performance appraisal effectiveness. En K.R. Murphy y F.E. Saal (Ed.), Psychology in organizations (pp. 133-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bazinet, A. (1984). La evaluación del rendimiento: métodos para la evaluación de los mandos intermedios en la empresa. Barcelona: Herder.

Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.

Bernardin, H.J. y Beatty, R.W. (1984). Performance appraisal: assessing human behavior at work. Boston, MA: Kent.

Campbell, J.P., McCloy, R.A, Oppler, S.H. y Sager, C.E. (1993). A theory of performance. En N. Schmitt (Ed.), Personnel selection in organizations (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Grados, J.A., Beutelspacher, O. y Castro, M.A. (1980). Calificación de méritos: evaluación de la conducta laboral. México: Trillas.

Kane, M.B. y Mitchell, R. [Ed.] (1996). Implementing performance assessment: promises, problems and challenges. Nueva York: Lawrence Erlbaum.

Matute Butragueño, E. (1969). Guía para la calificación y promoción de personal. Madrid: Iberico Europea de Ediciones.

Nadler, L. (1989). Designing training programs: the critical events model. Reading MA: Addison-Wesley. Capítulo 4:Specify job performance.

Pérez Serrano, G. (1986). Crítica al concepto de rendimiento académico. Revista Española de Pedagogía, 44(174), 521-534.

Quijano de Arana, S. (1992). Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento. Barcelona: PPV.

6.6. Sistema de evaluación

La evaluación del grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado al completar el programa de formación tiene que ver mucho más con la consecución de los objetivos docentes que con la asignación de una nota. La nota que figura en el acta es un acto administrativo, mientras que el proceso de comunicación e intercambio que tiene lugar entre el docente y el alumnado en el aula, en las actividades que se realizan, en los trabajos que se entregan, se leen y se revisan es el acto académico de evaluación por excelencia.

Cuando la nota es una puntuación que aparece en un listado o en una papeleta adquiere un significado para el estudiante que la recibe. Ahora ese significado es muy distinto si la calificación la recibe el alumnado del propio profesor en el despacho o en el aula durante el análisis de un trabajo, durante la realización de un ejercicio que pone a prueba el grado de comprensión y de dominio alcanzado.

Asimismo la nota tiene una lectura emocional por parte del alumnado en el contexto de lo que se considera un estándar en el campus y en el contexto de las restantes notas asignadas a otros alumno/as. Es decir, tiene lugar una comparación con lo que es habitual y lo que reciben los demás.

El sistema de evaluación que propicia el autor de este proyecto difiere en función del número de alumnos. El punto de corte está en 30 alumnos. Si hay menos de 30 alumnos el sistema de evaluación es más personalizado. Pasa a ser un acto académico de índole interactiva durante el curso y al concluir las actividades lectivas. Si hay más de 30 alumnos el sistema de evaluación pasa a ser un acto administrativo por el que se exhibe y hace pública la nota y que solo da lugar a un intercambio académico cuando un alumno/a pide revisión de la nota por laz razones que considere conveniente.

El autor de este proyecto insiste en considerar un acto académico al proceso de evaluación del aprendizaje por lo que si cuenta con más de 30 alumnos entonces piden que se reorganicen en grupos de tres o más personas de suerte que sea un grupo el que realiza los trabajos, los entrega, los revisa con el profesor en el despacho, pone a prueba el conocimiento y el dominio alcanzado.

El sistema de evaluación del aprendizaje propiciado por el autor de este proyecto se sustenta en dos niveles:

1. En una primera entrega el alumnado aspira a la categoría de APTO o NO APTO. Es decir, se fija un estándar, por debajo del cual el alumnado ha de revisar lo presentado, por encima del cual se reconoce la consecución de unos mínimos, de un estándar de conocimiento y dominio.

2. En una segunda entrega el alumnado que obtuvo el APTO aspira a la calificación de NOTABLE, SOBRESALIENTE ó MATRICULA DE HONOR llevando a cabo una segunda actividad o realizando un segundo tipo de ejercicios.

La razón de ser de este desglose tiene que ver con la idea de estándar mínimo en la ejecución de aquello que se ha aprendido. El alumnado tiene que demostrar que domina aquello que tiene que conocer antes de pasar a probar que conoce aquello que conviene que sepa al hilo de lo expuesto en la figura 15 de este proyecto.

6.6.1 Evaluación clases de teoría

Modalidad A: Cuando el número de alumno/as es igual o inferior a treinta.

Se pide al alumnado que lleve un diario en el que, una vez por semana, efectúe unas anotaciones con el siguiente esquema[114]:

- Descripción de un hecho o un problema detectado en el entorno próximo,

- Analisis de tal hecho o problema sacando a la luz los puntos críticos a

[114] Un ejercicio similar está descrito en Hettich P. (1990), The journal: an autobiographical approach to learning, en J. Hartley y W.J. McKeachie, Teaching psychology: a handbook, (pp 161-164). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

mejorar,

- Identificación de una idea, de una teoría, de un modelo abordado en clase cuya aplicación puede ser relevante para solventar el problema detectado,

- Determinación de las acciones que habría que poner en marcha si se aplicara dicha idea, teoría o modelo para resolver el problema identificado

- Examen de las secuelas directas e indirectas que puedan derivarse de la puesta en marcha de las acciones que se derivan de la idea, teoría o modelo elegido.

En total cada alumno/a entrega diez hojas, cada una con una anotación siguiendo el esquema indicado. Se entregan los materiales, debidamente identificados, al profesor. Este lee los escritos y emite una calificación de APTO o NO APTO utilizando los siguientes criterios: a) precisión en la descripción y análisis del problema, b) pertinencia de la idea, teoría o modelo elegido, c) profundidad de pensamiento y perspicacia al determinar acciones y examinar secuelas.

Modalidad B: Cuando el número de alumnos es superior a treinta persona.

Se pide al alumnado que se organice en pequeños grupos en función del número de personas (por ejemplo 3 personas) y a cada grupo se le entregan cinco problemas a) que deben analizar a la luz de una idea, teoría o modelo abordado en clase, b) para los que deben sugerir acciones que resulten pertinentes para su solución sopesando las secuelas de la puesta en marcha de las actuaciones correctoras.

El profesor lee las propuestas redactadas por cada grupo y emite una calificación de APTO o NO APTO utilizando los siguientes criterios: a) precisión en el análisis del problema, b) pertinencia de la idea, teoría o modelo elegido, c) profundidad de pensamiento y perspicacia al determinar acciones y examinar secuelas.

Se pide a cada miembro del grupo que, privadamente, en un papel distribuya 100 puntos entre los miembros del grupo en función de su contribución al buen fin del trabajo realizado. Habitualmente los puntos se distribuye de modo muy parecido, pero de vez en cuando se constatan notables discrepancias o se detecta un consenso respecto a quien ha contribuido menos. Salvo en este último caso, el APTO o NO APTO se asigna por igual a todos los miembros del equipo que ha redactado el trabajo.

El alumnado que haya obtenido la calificación de APTO puede presentarse a la realización de un segundo ejercicio con el que optará al NOTABLE o al SOBRESALIENTE. Elegirán uno de los problemas analizados y lo desarrollarán en profundidad, entregando el oportuno informe final en una fecha acordada con el profesor.

Modalidad C: Para aquel alumnado que no quiera entrar en las modalidades A o

B y que se presente directamente a examen final en la convocatoria oficial. Harán un examen convencional de preguntas abiertas sobre los temas abordados en clase y los contenidos de uno de los libros que figuran en la lista de bibliografia básica que el profesor fijará cada año.

6.6.2 Evaluación con clases de prácticas

En función del número de alumnos (individualmente o en grupo) el alumnado entrega los materiales de las prácticas obligatorias que aparecen reseñados en el apartado producto. El profesor los corrige utilizando un listado de contenidos obligatorios que como mínimo deben figurar para obtener la calificación de APTO. Tales contenidos mínimos están descritos en cada práctica en el apartado Tarea.

El alumnado que haya obtenido la calificación de APTO puede entregar el ejercicio que se ha reseñado como opcional en los apartados 6.4.3 y 6.5.3.

Durante el curso 1999-2000 la modalidad A del examen de las clases de teoría se han llevado a cabo con gran satisfacción por parte del alumnado, según los datos recopilados mediante escalas que cumplimentaron confidencialmente tras efectuar la entrega de los anotaciones de agenda desarrolladas. Otro tanto cabe decir respecto a la modalidad de examen de prácticas reseñadas.

6.7. Fuentes de documentación e información[115]

A continuación se reseñan, abreviadamente, los principales sistemas de información y de documentación existentes en esta especialidad.

6.7.1. Bases de datos informatizadas

El enorme desarrollo cuantitativo experimentado por las publicaciones psicológicas en la última década, conlleva la utilización de sistemas informatizados de clasificación, almacenamiento y búsqueda de información bibliográfica, con el fin de facilitar el trabajo de científicos y docentes.

Catálogos – Online

[115] Este apartado ha sido revisado amablemente por Consuelo Gallardo, documentalista profesional, que ha reorganizado la versión previa y subsanado lagunas. Dejo aquí constancia de mi agradecimiento. El autor de este proyecto ha verificado que la información suministrada es fidedigna en la fecha de cierre. Ha consultado también proyectos recientes presentados en la UCM por los ya catedráticos de universidad Dr. Juan José Miguel Tobal y Dr. Tomás Ortiz Alonso.

En la actualidad la mayoria de las bibliotecas nacionales y universitarias disponen ya de accesos on line a sus catálogos, y constituyen una fuente de información bibliográfica fundamental. En el caso de las bibliotecas nacionales, incluso comercializan y distribuyen en formato cd-rom el producto de su recopilación bibliográfica.

- http://www.bne.es/ La Bibliteca Nacional es el organismo responsable de la catalogación, recopilación, conservación y difusión del patrimonio bibliográfico español. Se accede a sus catálogos de monografías, publicaciones periódicas, manuscritos, grabaciones sonoras, etc..

- http://www2.uji.es/rebiun/directorio.universidades.html La Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) es una asociación de carácter universitario e interés general y sin ánimo de lucro, cuya finalidad es fomentar la cooperación entre las Universidades a nivel bibliotecario y ser un foro para el intercambio de información y preparación de propuestas en el que estén representadastodas las bibliotecas universitarias españolas. Se accede a los catálogos de todas las bibliotecas incluidas en la red.

- http://olivo.csic.es:4500/ALEPH/SPA/XXX/spa-lib-list Catálogo colectivo de los fondos de las bibliotecas del CSIC en toda España. Incluye libros, revistas, archivos, y mapas.

- http://www.ucm.es/BUCM/ es la dirección de acceso de la biblioteca de la Universidad Complutense desde donde se pueden consultar los fondos bibliográficos propios. Cuenta con una amplia gama de enlaces a la base de datos de la Biblioteca Nacional (http://www.bne.es/) así como las bibliotecas de las restantes universidades españolas via REDIRIS así como redes públicas y privadas españolas así como internacionales. Toda ellas están asequibles mediante un enlace en hipertexto. A través de la biblioteca de la facultad de psicología se tiene acceso al Psyclit y al Psycinfo así como al texto completo de determinadas revistas de Psicología a las que está suscrita la Facultad y que requieren un password que se entrega al profesorado que lo requiere.

- http://www.cervantesvirtual.com/ es la más extensa biblioteca de publicaciones en español cuyos textos están disponibles en versión completa para libros cuyos derechos de autor son públicos (publicados antes del siglo XX por ejemplo), o en versión parcial para libros con derechos de autor vigentes. Además establece conexiones con 256 bibliotecas virtuales, 204 proyectos de digitalización, 794 hemerotecas, etc. Esta biblioteca virtual en español está patrocinada por la Universidad de Alicante, el Banco Santander Central y Hispano y objetivo V de la Unión europea. Los fondos electrónicos en torno a Miguel de Cervantes y su época marcan un hito.

- http://www.gutenberg.org/ es la más extensa biblioteca de publicaciones en inglés y en otras lenguas, abierta por iniciativa de un profesor de universidad en 1990 y que se viene nutriendo de las aportaciones de un ingente número de colaboradores. La donación consiste en entregar en versión electrónica

una obra clásica cuyos derechos de autor hayan caducado para que cualquier usuario pueda utilizarla libre y gratuitamente. Hay ya textos de psicólogos clásicos como William James.

Obras de referencia – Online

- http://www.britannica.com es la versión online de la Enciclopedia Británica.

- http://www.infoplease.com/ es una base de datos en la que aparecen reseñados muchos datos biográficos de autores relevantes en psicología.

Bases de datos biblográficas .- Online

En las siguientes direcciones están disponibles **online** bases documentales que se pueden consultar desde cualquier ordenador con acceso a Internet a través de las cuales se puede recabar información directamente relacionada con la Psicología.

- http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html es la base de datos de todos los libros publicados y registrados en España desde 1970 que cuenta con un ISBN. Está respaldada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Se edita también en soporte cd-rom.

- http://www.mec.es/teseo/ La Base de Datos TESEO contiene información sobre tesis doctorales leidas en las Universidades españolas desde 1976

- http://ds.datastarweb.com/ds/products/datastar/sheets/diss.htm DISS - Dissertation Abstracts Online, es una base de datos internacional que recoge las tesis doctorales leidas en las universidades americanas, y selectivamente de otras universidades. Es producida por University Microfilms Inc, y está disponible a través de distribuidores comerciales, Datastar, Oclc, etc. Utiliza como fuentes otros repertorios, como son Comprehensive Dissertation Index, Dissertation Abstracts International, Masters Abstracts, American Doctoral Dissertations.

- http://www.libroweb.com/editores/ es la base de datos de la asociación de editores españoles.

- http://www.issn.org/ es la base de datos de recopila los datos de todas las publicaciones periódicas a nivel mundial. El organismo central está en Francia, y se coordina con las entidades nacionales correspondientes,en España, es la Biblioteca Nacional.

- http://www.amazon.com y http://www.amazon.co.uk son dos librerías online en USA y en Inglaterra respectivamente donde se puede localizar y adquirir cualquier tipo de libro. Incluye también una sección en español.

- http://www.barnesandnoble,com y http://www.borders.com son otras dos direcciones de librerías americanas donde se puede localizar y adquirir todo

tipo de libros.

Bases de datos bibliográficas en cd-rom

Un sistema alternativo son las bases de datos que están disponibles en formato CD-ROM:

Genéricas:

- *Bibliografía Española*. Contiene más de 300.000 referencias de publicaciones españolas editadas desde 1976 hasta la fecha, catalogadas por la Biblioteca Nacional.

- *Bibliographie Nationale Francaise*. Contiene más de 700.000 referencias de libros y publicaciones oficiales editadas en Francia, desde 1970 hasta la actualidad.

- *British National Bibliography*. Recoge las publicaciones editadas en el Reino Unido desde 1986 hasta la actualidad.

- *Deutsche National Bibligraphie*. Contiene las referencias de las publicaciones alemanas desde 1986 hasta la actualidad.

- *Catálogo della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze*. Contiene más de 700.000 registros de libros recibidos desde 1958

- *ISBN: Libros Españoles en Venta*. Contiene unas 500.000 referencias de libros editados en España desde 1973 a los que se le ha asignado el ISBN.

- *ALICE CD: Tutti i Libri Italini in Commercio*. Contiene las referencias bibliográficas de más de 480.000 títulos de libros italianos en venta y 140.000 agotados.

- *Books in Print*. Contiene más de 2.000.000 títulos de libros publicados o distribuidos en Estados Unidos.

- *International Books in Print Plus*. Contiene más de 260.000 títulos en lengua inglesa publicados fuera de Estados y Reino Unidos, en 130 paises.

- *Bowker / Whitaker Global Books in Print.* Contiene más de 1.000.000 de referencias de libros escritos en lengua inglesa,de más de 25.000 editores. Esta realizada en cooperación entre Whitaker, Bowker-Saur y D. W. Thorpe.

- *Boston Spa Books*. Contiene más de un 1.000.000 de referencias de libros, teis, informes, publicaciones oficiales, etc. recibidos en el British Library Document Supply Centre desde 1980.

- *Boston Spa Conference*. Contiene actas de más de 400.000 conferencias y congresos desde 1787, de los fondos de la british Library.

- *Boston Spa serials*. Contiene referencias de más de 500.000 publicaciones periódicas recibidas en el British Library Document Supply Centre.

- *Bibliofile (English Language)*. Contiene los registros de catalogación producidos por la Library of Congress (Washington, Estados Unidos), de todas las referencias desde 1965 y de las más populares desde 1900, en lengua inglesa. Con un total superior a los tres millones de referencias, incluyendo series y materiales no librarios. La versión para Windows es ITS for Windows

- *Bibliofile (Foreign Languages)*. Contiene los registros de catalogación de obras en lengua no inglesa de la Library of Congress (Washington, Estados Unidos), con más de 500.000 referencias.

- *Current Issues Sourcefile*. Contiene más de 5.000 documentos en texto integro. Es una de las fuentes de *información relevantes sobre literatura gris.*

- *Dissertation* Abstracts. Contiene más de 1.200.000 referencias de tesis doctorales desde 1861, leidas en más de 1000 universidades de todo el mundo. Disponible en tres versiones Complete Edition, Humanities and Social Sciences, y Sciences and Engineering.

- *DocThèses.* Catálogo de unas 300.000 tesis francesas, desde 1972, recibidas en el CNRS-INIST y la Bibliothèque Interuniversitaire de Clermont Ferrand.

- *Electre*. Más de 420.000 registros bibliográficos de libros con abstracts publicados en francés.

- German Books in Print. Más de 800.000 títulos en legua alemana, publicacos por más de 15.000 editores de Alemania, Austria y Suiza, desde 1988.

- *The Recent Books*. Contiene más de 1.300.000 registros en formato USMARC de la library of Congress y bibliotecas de OCLC, de los publicados en los últimos cinco años.

- *The Hispanic Cataloguing Collection*. Contiene más de 1.500.000 registros de monografías publicadas en español, catalán, vasco y gallego.

- *Libros en venta en América Latina y España*. Base de datos con 274.000 registros de libros editados en 20 paises de habla hispana.

- *Repertorio integrado de libros en venta en Iberoamerica*. Catálogo actualizado de los países de habla hispana, incluida España.

- *SIGLE*, producida por EAGLE (European Association for Grey literature Exploitation), recoge más de 370.000 citas de literatura gris generadas en europa desde 1980

- *Ulrich's on Disc*. Contiene referencias de más de 235.000 publicaciones periódicas desded 1870, de 215 paises. Incluye un directorio de 83.000 editores, y 23.000 direcciones web de interés.

- *Index Translationum*. Contien más de 725.000 datos bibliográficos de obras traducidas y *publicadas en 100 paises.*

- *ISBN*. Contiene más de 650.000 publicaciones españolas desde 1993 con datos sobre el autor, editorial, materia, etc.

- *Bases de Datos del CSIC*. Contiene varias bases con referencias bibliográficas de artículos publicados en unas 1650 revistas editadas en España. Incluyendo también los catálogos de libros y revistas existentes en las distintas bibliotecas del CSIC.

Bases de datos- cd-rom en psicología

Las bases de datos en CD-ROM más específicas para el campo de la psicología son:

- *PSYCINFO*. Es una base de datos sobre psicología y ciencias afines, con un volumen cercano a las setecientas mil obras. Recoge más de mil trescientas revistas y ediciones monográficas en veintisiete lenguas de aproximadamente cincuenta países. Pertenece a la American Psychological Association. Tiene cobertura desde 1974.

- *MEDLINE*. Es una base de datos sobre biomedicina, en la que se incluyen trabajos relacionados con la psicología clínica, psicopatología y psiquiatría. Se nutre de más de tres mil doscientas revistas de setenta países de todo el mundo y cuenta con un volumen cercano a los seis millones de documentos. Pertenece a la U.S. National Library of Medicine. Tiene cobertura desde 1984.

- *ERIC*. Es una base de datos sobre educación y ciencias afines, con un volumen cercano a las setecientas mil referencias, que se nutre de unas setecientas revistas principalmente norteamericanas. Pertenece al National Institute of Education

- El *Current Contents* mantiene un sistema en soporte magnético (Current Contents on Diskette), con la misma estructura que su formato en papel, pero con la posibilidad añadida de poder solicitar los artículos originales mediante fax o transferencia telemática, lo que permite acceder a cualquier nueva publicación de forma inmediata. Una relación completa de las Revistas incluidas en el Current Contents y sus correspondientes casas

editoriales, se encuentra en CURRENT CONTENTS, 1978, Vol. 10, números 40 y 46.

- *PSICODOC*. Es una base de datos específica sobre publicaciones de psicología en español tanto de España como latinoamericanas, realizada por el Colegio Oficial de Psicólogos y la colaboración de la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. En su cuarta edición del 2000 contiene 45.000 referencias bibliográficas seleccionadas de la literatura publicada en 414 revistas especializadas, 237 actas de congresos, y 226 libros compilados. Además incluye la base de datos MENTE (que recoge los autores y obras más clásicas de la psicología en España) y Revistas (versión completa de los artículo de 5 revistas españolas). Está en fase de desarrollo una versión online. En esta edición cuenta con el respaldo de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, la Sociedad Interamericana de Psicología, la International Union of Psychological Science y la UNESCO.

- *Ageline*, base de datos referencial creada por la American Association of Retired Persons, desde 1978. Suministra información sobre gerontología y vejez en contextos psicológicos, sociales, económicos y sanitarios.

- *Biosis Previews*. Creada por BIOSIS, Philadelphia, desde 1969, contiene 8.300.000 referencias sobre ciencias biológicas y biomédicas. De interés para Psicología Experimental Animal y la Psicobiología.

- *Child Abuse and Neglect and Family Violence*, base de datos referencial creada por el National Center on Child Abuse and Neglect, de U.S. department od Health and Human Service, Whasinghton DC. Desde 1965 recoge artículos de revistas, investigaciones en curso, programas de servicios asistenciales, etc.

- *Pascal Biomed*, base de datos referencial del Centre de Documentation de Sciences Humains (CDSH) del INIST (Institute de l'Information Scientifique et Technique). Recoge desde 1987 , más de 11.000.000 referencias de una 6.500 revistas.

- *Psyndex*, base de datos referencial creada por el ZPID, de la Universitat de Trier, Alemania. Desde 1977 recoge más de 40.000 referencias bibliográficas de psicología en lengua alemana.

- *Management Contents*, es una base de dato creada en 1974 por Information Access Company, California, Estados Unidos. Recoge información sobre el mundo de las empresas, comportamiento organizativo, toma de decisiones, etc.

- *EMBASE-PSYQUIATRY*. Contiene más de 250.000 referencias con resúmenes extraidas de Excerpta medica sobre Psiquiatria.

- *Hospital Collection*, combina más de 10.000.000 de registros bibliográficos extraidos de las bases de datos Medline, CINAHL, HealthStar y Bioethicsline Plus.

- *French Language Psychology*, respaldada por North Holland en Amsterdam y que compila información producida en francés en países como Bélgica, Canadá, Francia, Suiza.

- *German Journal of Psychology*, respaldada por Hogrefe en Berna. Cuatrimestralmente se efectúan reseñas de artículos en aleman publicados en Alemania, Austria y Suiza.

- *Spanish Language Psychology*, Journal of Abstracts and Reviews. Respaldado por North Holland en Amsterdam. Trimestralmente resume publicaciones en español realizadas en Latinoamerica y España.

- *Ergonomist Abstracts* que, desde 1965, recoge resumenes de articulos, informes y documentos más o menos confidenciales en esta área.

- *Human Resources Abstracts*, que, desde 1966, reseña resumenes de materiales en temas relacionados con políticas de personal y empleo.

- *International Labour Documentation* que, desde 1961, publica reseñadas basadas en los catálogos de la Organización Mundial del Trabajo.

- *Personnel Management Abstracts* que, desde 1955, publica documentación relativa a la dirección de personal.

- *Work Related Abstracts* que, desde 1950, facilita indices acumulativos en temas laborales.

Portales y páginas institucionales[116].

Los Portales y las páginas instituciones en Internet proporcionan acceso a una variedad de información: acceso a publicaciones electrónicas, documentos e informes electrónicos, foros de discusión, directorio de organizaciones, y profesionales, recopilación de recursos de información en linea, bases de datos, etc., y por tanto constituyen un recurso de información de indudable valor para investigadores y profesionales.

- http://www.recol.es/ es una plataforma multidisciplinar promovida por la Fundación Red de Colegios Profesionales de España, entre ellos el Colegio Oficial de Psicólogos en cuya existencia está implicado el autor de este proyecto docente e investigador.

- http://www.cop.es/ es la página central del Colegio Oficial de Psicólogos en

[116] El autor de este proyecto está implicado de modo directo o indirecto en la existencia y funcionamiento de varios de los portales relacionados con la psicología o con los colegios profesionales que se mencionan en esta sección.

cuya existencia está implicado el autor de este proyecto docente e investigador.

- http://fs-morente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/index.htm la página central de la Federación Española de Asociaciones de Psicología en cuya existencia está implicado el autor de este proyecto docente e investigador.

- http://fs-morente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/Iberpsicologia.htm la página central de la versión online de la Revista de Psicología General y Aplicada en cuya existencia está implicado el autor de este proyecto docente e investigador.

- http://www.cop.es/database/ es una base que cuenta con más de 2.000 hiperdocumentos relacionados con psicología cuyos inicios comenzaron a acumularse durante el curso 1995/96 en el Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo en la Facultad de Psicología de la UCM, de la Universidad Complutense, bajo la supervisión del autor de este proyecto investigador. En la actualidad un licenciado y colaborador de este departamento, José Ramón Correas, se ocupa de su supervisión y mantenimiento.

- http://www.cop.es/database/journals/journals.html es un catálogo de las revistas de psicología que cuentan, al menos, con una página de acceso online y, a menudo, con acceso también a algunos artículos. Este catálogo fue puesto en marcha por Armin Günther, de la Universidad de Augsburg, y por Martien Brand, de la Universidad de Ámsterdam. http://www.iupsys.org/ puerta de acceso a la International Union of Psychological Science desde donde puede accederse a una amplia base de datos documentales relativos a las sociedades, congresos y publicaciones en psicología a lo largo y ancho del mundo.

- http://www.iaapsy.org/ puerta de acceso a la International Association of Applied Psychology desde donde puede accederse a una amplia base de datos documentales relativos a varias divisiones, especialidades y revistas de psicología donde también está implicado el autor de este proyecto docente e investigador.

- http://www.efppa.org/ puerta de acceso a la European Federation of Professional Psychologists Associations desde donde puede accederse a una amplia base de datos documentales relativos a las sociedades, congresos y publicaciones en psicología en Europa.

- http://www.siop.org/ puerta de acceso a Society for Industrial and Organizational Psychology donde se reseñan publicaciones y actividades periódicas

- http://www.ucm.es/info/Psyap/enop/ puerta de acceso a la red europea de psicología del trabajo y de las organizaciones desde donde puede accederse

a bases de datos documentales relativos a esta especialidad.

- http://www.apa.org/ puerta de acceso a la American Psychological Association desde donde puede accederse a una amplia base de datos documentales relativos a la psicología americana.

- http://www.bps.co.uk es puerta de acceso a la British Psychological Society desde donde puede accederse a una amplia base de datos documentales relativos a la psicología británica.

- http://www.astd.org/ es la puerta de acceso de la American Society of Training and Development donde puede encontrarse el oportuno catalogo de recursos online.

- http://www.iftdo.org/ es la puerta de acceso a la International Federation of Training and Development Organizations y a las entidades vinculadas.

- http://www.dirfo.es/ es un servidor especializado en temas de formación y control de la calidad en España.

- http://europa.eu.int/ es el servidor oficial de documentos y directivas generadas por organismos e instituciones de la Unión Europea.

- http://www.europarl.eu.int/ es el servidor del parlamento europeo a través del cual se puede a acceder a la legislación generada, a los grupos parlamentarios así como a los proyectos en marcha.

- http://eu.eu.int/ es el servidor del Consejo Europeo donde se recogen directivas, decisiones, dictámenes y recomendaciones

- http://www.ces.eu.int/ es el servidor del comité económico y social de la Union Europea donde se publican la gran mayoría de los documentos generados por empresarios, sindicatos y grupos de profesionales organizados.

- http://www.europs.be/ recoge los contenidos del programa ADAPT de la Unión Europea que acoge programas de evaluación y formación de personal en el proceso de adaptación de los trabajadores a los cambios industriales y a las políticas que fomentan las nuevas formas de empleo.

- http://www.eu-osha.es es la agencia europea que coordina todo lo relacionado con la seguridad y salud en el trabajo, financiando programas que tienen que ver con evaluación de personal y entornos de riesgo y programas especificos de formación de personal.

- http://www.cedefop.gr/ es el centro europeo especializado en el desarrollo y seguimiento de programas de formación profesional (CEDEFOP). La Fundación Europea de la Formación http://www.etf.eu.int/ se ocupa de brindar asistencia técnica y subsidiar programas de formación en países del Este de Europa y países de la antigua unión soviética.

- http://www.cordis.lu/ es la página de acceso al sistema de información de los programas de investigación y desarrollo comunitarios donde se hacen públicas programas y documentación a presentar al presentar un proyecto. Se complementa con http://www.eureka.be/ que es el proyecto EUREKA donde se concentran los programas de investigación y desarrollo en el contexto de las aplicaciones de las tecnologías de la información y de la comunicación. Un enlace complementario es http://www.infowin.org/acts/ conocido como proyecto ACTS que se ocupa de tecnologías y servicios avanzados de comunicación. En estas conexiones el área conocida como ciberpsicología suele tener buena acogida.

- http://eur-op.eu.int/ es la oficina donde se reseñan todas las publicaciones oficiales de la Unión Europea y donde se pueden cursar los oportunos pedidos institucionales. Se complementa con http://europa.eu.int/scad/ que es la base de datos bibliográfica de documentos generados sobre la Unión Europea.

- http://www.eurofound.ie/ es la fundación para la mejora de las condiciones de vida y de trabajo que revisa anualmente las publicaciones en el área de las ciencias sociales y publica unos resúmenes que sirvan de punto de partida para las directivas.

- http://europa.eu.int/en/comm/eurostat/ es la oficina estadística de la Union Europea de la que se pueden extraer muchos datos de contraste a la hora de presentar datos comparativos.

- http://simap.eu.int/ es el servicio de información sobre los servicios públicos y convocatorias de propuestas.

- http://www.leonardocentre.fi/ que es una base de datos especializada a la hora de efectuar búsquedas y encontrar socios potenciales para la presentación de propuestas.

- http://www.ispo.cec.be/ es la oficina de proyectos de la sociedad de la información y donde se recaban documentación, propuestas y proyectos en el área de la gestión del conocimiento. Se complementa con http://www.cordis.lu/esprit/ que es la sede del proyecto ESPRIT que cubre cuanto tiene que ver con las actividades y aplicaciones novedosas de las tecnologías de la información.

- http://www.ucm.es/bucm/be/ es la unidad que se ocupa de coordinar los programas europeos en el seno de la UCM.

- http://www.cedefop.gr/ es el portal del organismo europeo CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, que depende directamente del consejo de ministros de la comunidad y que genera publicaciones periódicas como el European Journal of Vocational Training, el Directorio Europe de Investigación, la Red Europea de Instructores y Formadores así como monografías sobre una amplia variedad

de facetas en el área de la formación y desarrollo del personal.

Merece la pena reseñar que si bien las universidades han creado unidades especializadas en el manejo de documentación y proyectos de la Unión Europea, los departamentos tendrán que prestar más atención a estos sistemas a través de los becarios como localizadores de proyectos que luego se pueden montar en equipo en el seno de los departamentos. Este es un área de especialización que requiere un concienzudo seguimiento. Abundan los fondos y escasean las propuestas desde los departamentos de Psicología[117].

6.7.2. Centros de documentación

Centros de Documentación - Internacionales

Existen centros de documentación especializados que ejercen notable influencia en la actividad investigadora. A través de convenios nacionales, todas las Universidades españolas tienen acceso a dichos sistemas, entre los que cabe destacar:

El Institute for Scientific Information, que fue creado en 1960 y que tiene su sede norteamericana en: 3501 Market Street, Philadelphia, P.A. 19104 Estados Unidos de América, y la sede europea en: 132 High Street, Uxbridge Middlesex UB81DP, United Kingdom. Este instituto ofrece una serie de servicios de información y documentación, basados en la creación de un banco de datos que incluye conferencias, capítulos de libros y artículos publicados en las principales revistas científicas. Está dividido en dos grandes áreas: el *Science Citation Index* y el *Social Science Citation Index*. En ambos índices se incluyen los datos relevantes de los libros, artículos, revisiones, etc., aparecidos en el año en curso especificando los autores, el título, el contenido, etc., así como las referencias que estos libros y artículos presentan. El ISI ofrece, además, a través de la revista *Current Contents* información semanal de los artículos y libros aparecidos recientemente, así como un índice de autores y materias, y la dirección de los autores mencionados en cada número. El Current Contents tiene varias versiones en función de diferentes áreas científicas. Las que más información psicológica ofrecen son las siguientes: *Social and Behavioral Sciences, Life Sciences* y Clinical Practice. El ISI permite también realizar búsquedas retrospectivas de temas específicos, así como otra serie de búsquedas de actualización basadas en diferentes conceptos:

- *Automatic Subject Citation Alert (ASCA),* es un servicio que proporciona una información semanal sobre aquellos trabajos relevantes en un tema en particular, perfilado por el usuario de acuerdo con unas palabras claves.

- *ASCATOPICS,* es un servicio, también semanal, de selección sobre temas ya existentes.

[117] El autor de este proyecto ha obtenido varias financiaciones haciendo el seguimiento de estos cauces.

- *Costom Contents*, es un servicio que proporciona semanalmente los índices de una serie de revistas que el usuario seleccione.

- *The Genuine Article*, es un servicio que permite acceder a artículos originales.

- *Index to Social Sciences and Humanities Proceedings*, es un servicio que proporciona un índice de todo tipo de publicaciones completas, tales como libros, reprints, etc.

- *ISI Search Service*, es un servicio de búsqueda de información sobre un tema que fija el usuario y que incluye un número determinado de referencias.

- El *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)* está respaldado por el International Committee for Social Science Information and Documentation, y la UNESCO. Desde 1989 se realiza desde la British Library de Ciencias Políticas y Económicas en el London School of Economics and Political Science. Realizan edición impresa, en cd-rom y en linea a la que puede accederse en **http://www.bids.ac.uk**

La American Psychological Association, produce diversos servicios y productos de información especializados sobre Psicología, en formato impreso, cd-rom, y en linea.

- El Psychological Abstracts (PsycINFO), ofrece las siguientes publicaciones y servicios:

    - Un número mensual con los resúmenes de libros y artículos publicados recientemente con todos los datos de identificación. Los resúmenes están organizados por materias de acuerdo con una clasificación de categorías. Dentro de cada categoría los resúmenes aparecen ordenados alfabéticamente por autores. Los descriptores que se incorporan permiten identificar a un trabajo referido a varias áreas de conocimiento.

    - Un Indice (“Index”), cada seis números, en el que se incluye la lista de publicaciones periódicas que sirvieron de base a los resúmenes, un índice alfabético de autores y un índice general de temas.

    - Dos Indices Acumulativos (“Cumulative Indexes”), cada tres años, que ofrecen la información acumulada y organizada aparecida durante ese período: el Indice de Materias (“Subject Index”), que incluye los términos descriptores con indicación de los trabajos relevantes al respecto, y el Indice de Autores (“Authors Index”), ordenado alfabéticamente y con inclusión de los trabajos de cada autor.

  - Psychological info-pa records que, desde 1967, es un servicio que opera mediante subscripción y remite resúmenes de trabajos sobre un tema acotado.

- Otros servicios publicados con el asesoramiento de la APA son:

  - El thesaurus de términos psicológicos, que son utilizados como descriptores y que proporcionan un instrumento importante para el análisis y búsqueda de contenidos. Los bancos de datos psicológicos más importantes del mundo están organizados por dicho Thesaurus.

  - La publicación Dissertation Abstracts International que ofrece información sobre las diversas tesis y tesinas presentadas en las Universidades de todo el mundo, así como los datos necesarios para su localización. Garantizan también la remisión del trabajo, si se solicita.

  - Un servicio automático de búsqueda de información a partir de los datos anteriores: el "PASAR" disponible desde el año 1967.

  - Otros servicios de documentación e información de la APA incluyen la revista Contemporary Psychology que publica revisiones de libros y el Catalog of Selected Documents in Psychology que ofrece información de material no publicado sobre técnicas, proyectos de investigación en curso, revisiones bibliográficas, conferencias, controversias.

  - PsycBooks, publicación anual de la APA desde 1988 basado en Contemporary Psychology. En el volumen dedicado a psicología social hay un apartado dedicado a Industrial and Organizational Psychology Issues.

  - El Contemporary Psychology provee mensualmente de información acerca de los libros que van apareciendo (de aquí su subtítulo "Book Reviews"). En paralelo a dicho servicio, se ha preparado la edición bimensual Psychological Bulletin (subtitulada "Substantive Reviews") que constituye un excelente medio de estar al corriente, no ya en áreas de investigación sino en auténticas sub-áreas, dada la precisión informativa que aportan sobre cualquier tema. Algunas revisiones se realizan también sobre un tema metodológico o problema práctico concreto, por lo que resultan un instrumento muy adecuado para estar al día en una línea concreta de trabajo.

  - El Psychological Review, que aparece trimestralmente, publica artículos de revisión teórica importante (por ejemplo, enfrentando a una teoría con otra, en un tema determinado; discusión sobre artículos o libros aparecidos, etc.). Constituye, por tanto, un elemento crítico de primera mano para estar al día.

- Los "PsycSCANS" son una especie de abstracts, gratuitos para los

miembros de algunas Divisiones de la APA, que informan sobre la literatura de primera mano existente sobre psicología aplicada (por eso suelen tener denominaciones casi coincidentes con los de las correspondientes Divisiones). Constituyen un rápido y fácil instrumento de acceder rápidamente a una información que se podrá profundizar posteriormente con otros instrumentos. Se publican los siguientes:

- *PsycSCAN: Applied, Experimentaland Enginering Psychology*. Desarrollado en Colaboración con la División 21, informa sobre tópicos como: Factores humanos, ergonomía, aplicación de ordenadores. Condiciones de trabajo, seguridad y accidentes, etc., Su información proviene de los Psyc INFO y de la base de datos que produce los Psychological Abstracts.

- *PsycSCAN: Psychoanalysis*. De la misma estructura, formalidad y pretensiones que la anterior, pero atendida por la correspondiente División de Psicoanálisis de la APA.

- *PsycSCAN: Applied Psychology*. Las revistas que se resumen en este instrumento abarcan las siguientes áreas: Consumo y marketing, dirección y organización, jefatura de personal, psicomotriz, práctica forense, factores humanos y ergonomía.

- *PsycSCAN: Clinical Psychology*. Se confecciona realizando el "vaciado" de todas las revistas psicológicas relacionadas con el área clínica.

- *PsycSCAN: Developmental Psychology*. Confeccionado por un "claustro" de subscriptores de todas las Revistas relacionadas con esta área de conocimiento, tanto en los aspectos normales como anormales. Al igual que los otros, constituye un instrumento puntero en la psicología del desarrollo.

- *PsycSCAN: LD/MR*. Incorpora artículos sobre "learning disabilities" (LD), trastornos de la comunicación, "mental retardation" (MR), y otros temas análogos. Al igual que otras se construye sobre los PsycINFO.

Dado que las fuentes de conocimiento, anteriormente reseñadas, son las de más prestigio mundial en Psicología, el acceso directo a las publicaciones sobre las que se ha obtenido información, a través de los sistemas de documentación reseñados anteriormente, es el siguiente paso en el proceso de acercamiento a las fuentes originales de conocimiento.

Hay servicios de fotodocumentación, que incluye la fotocopia de artículos de revistas, tesis, manuscritos, actas de congresos, capítulos de libros, etc. y de préstamo internacional de libros, a los que podemos tener acceso, sin necesidad de estar en el país de origen. Entre las principales instituciones que ofrecen servicios de préstamo y reproducción de trabajos y documentos se encuentran la British Library y la National Library de Washington. La British Library con un stock de tres millones y medio de

libros y revistas ofrece un amplio servicio de préstamo y reproducción de fotocopias o microfilm de artículos, libros u otros documentos científicos. La British Library dispone de una amplísima muestra de revistas de psicología y de un sistema de solicitud y envío de trabajos altamente eficaz. Un servicio similar es el ofrecido por la National Library de Washington, aunque la mayor distancia prolonga algo más el tiempo de envío.

Centros de Documentación - España

Existen, igualmente, centros de documentación en España, que están en contacto con los principales bancos de datos de los grandes centros de documentación científica. Estos centros son:

- El Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades ISOC, integrado dentro del CINDOC, del CSIC (C/ Pinar, 25 3º, Madrid, 28006). Produce base de datos bibliográficas, catálogos de publicaciones, bibliografías especializadas, en el área de ciencias humanas y sociales. Accesible en http://www.cindoc.csic.es/

- Instituto de Información y Documentación en Ciencia y Tecnología, integrado dentro del CINDOC, del CSIC (C/ Joaquín Costa, 22, Madrid, 28002). Produce base de datos bibliográficas, catálogos de publicaciones, bibliografías especializadas, en el área de ciencia y tecnología. Accesible en http://www.cindoc.csic.es/

- Centro de Investigacion y Documentacion Educativa (CIDE), del Ministerio de Educación y Cultura, situado en San Agustin, 5, 28014 Madrid. Accesible en http://www.mec.es/cide/. Recopila, analiza y proporciona acceso a programas y proyectos de investigación, publicaciones periódicas, monografías, etc..

- Instituto Nacional de Calidad y Evaluacion (INCE), San Fernando del Jarama, 14, 28002 Madrid.Accesible en http://www.ince.mec.es/. Recopila, analiza y proporciona acceso a programas y proyectos de investigación y publicaciones.

- El Instituto de Historia de la Ciencia y Documentación “Lopez Piñero” , (Av. Blasco Ibañez, 17, Valencia, 46010), instituto mixto de la Universidad de Valencia y el CSIC. Accesible en http://www.uv.es/~fresquet/TEXTOS/. Edita en papel y en cd-rom el ïndice Médico Español. Publica las revistas “*Cuadernos Valencianos de Historia de la Medicina y de la Ciencia”*, *“Boletín Medicina y Ciencias Sociales", “Cuadernos de Documentación e Informática Biomédica”*.

- La Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (Campus de Somosaguas, Madrid, 28023).

- La delegación de Madrid del Colegio Oficial de Psicólogos, sita en la Cuesta

de San Vicente nº 4, 5, Madrid, 28008) que cuenta con una documentalista especializada en Psicología. Produce una base de datos bibliográfica, PSICODOC, sobre Psicología en español, en formato cd-rom.

- ARTHUR ANDERSEN, en Raimundo Fernandez Villaverde 65, 28003 Madrid, es un centro de documentación especializado en Psicología del Trabajo.

Estos centros cuentan con catálogos de las principales bibliotecas de mundo, así como directorios de los centros generadores de información, tales como institutos, universidades, centros oficiales, etc. Adicionalmente se puede consultar el "Diccionario de centros de documentación y bibliotecas especializadas", publicado por el Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica en 1987.

En estos centros, además, es posible encargar búsquedas bibliográficas sobre cualquier tema. Estas búsquedas se basan en palabras claves, que se indican como descriptores del tema de interés y en los que a su vez están codificados los artículos que se publican. Una modalidad de especial interés es el D.S.I. (perfiles), que es una entrega mensual de los artículos relevantes en el área de interés prefijado.

El I.S.O.C. ofrece también acceso a una base de datos de publicaciones españolas. La de Psicología es PSEDISOC, que almacena la literatura publicada en las revistas españolas de Psicología y Ciencias de la Educación.

6.7.3. Revistas

Las revistas psicológicas constituyen en la actualidad la fuente de conocimientos más directa y completa con respecto a las investigaciones en cada área de la psicología. Puesto que lo fundamental en una ciencia en proceso de desarrollo es la información, tiene especial relevancia el tener acceso a aquellas revistas, tanto de tipo general como específico, que proporcionen la información más precisa.

Indices bibliográficos de revistas

Las fuentes de información básica general sobre trabajos e investigaciones aparecidos en Revistas son: *Psychological Abstracts* y *Current Contents*, aunque adicionalmente también hay que tener en cuenta: *Social and Behavioral Sciences, Life Sciences, Bulletin Signalletique* y *Dissertation Abstracts International*.

Los *Bulletin Signalletique*, que se publican en Francia, son similares a los Psychological Abstracts, pero de especial interés para los trabajos publicados en lengua francesa.

Los *Dissertation Abstracts International* son también similares a los Psychological Abstracts, pero con la inclusión de resúmenes de tesis doctorales realizadas en Estados Unidos, Canadá y, más recientemente, en Europa.

Otras revistas de índices son: The Psychological Reader's Guide, Social Science Citation Index e Indice Español de Ciencias Sociales.

Revistas de carácter general

Psychological Bulletin y *Psychological Review*, publican revisiones importantes sobre áreas de investigación actual, así como reformulaciones o aportaciones teóricas en torno a determinados problemas. *American Psychologist* y *European Psychologist* son, respectivamente, el órgano oficial de la Asociación Americana de Psicología y de la Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicología. , Amen de cubrir temas relacionados con la situación académica y profesional de la psicología, incluyen regularmente análisis de problemas psicológicos -tanto de contenido como de metodología- escritos por psicólogos de reconocido prestigio[118].

Dos revistas cubren áreas amplias de la psicología presentando revisiones críticas sobre problemas y temas elegidos por su pertinencia en el seno de la comunidad cientifica: *Annual Review of Psychology* y *L'Année Psychologique*. En Internet la pionera en formato electrónico fue *Psycoloquy,* dirigida por Stephen Harnad y con el respaldo de la APA, que ha cambiado los estándares en los procesos de revisión y publicación. Los artículos circulan entre quienes están dados de alta en la lista de discusión "Psycoloquy < journal@princeton.edu > y ciertos lectores (*referees*) ponen en circulación sus comentarios a los que reacciona el propio autor y otros miembros de la lista. A partir de ahí el autor redacta la versión final de su artículo que se publica en la homepage de la revista (http://www.princeton.edu/~harnad/psyc.html) y que se puede obtener también en el catálogo online en ftp.princeton.edu/pub/harnad/Psycoloquy/ usando el protocolo de transferencia de ficheros. *Iberpsicología* ha seguido sus pasos (http://fs-morente.filol.ucm.es/publicaciones/Iberpsicologia/index.htm) en España por iniciativa de la Federación Española de Asociaciones de Psicología y dirigida por el autor de este proyecto docente e investigador. El esquema ha sido distinto: una vez aceptados los articulos se publican online y, posteriormente, en la versión impresa, esto es, la *Revista de Psicología General y Aplicada.*

Revistas relevantes en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones

[118] El autor de este proyecto es miembro del comité de redacción de European Pychologist y uno de sus promotores en la etapa previa que requirió acuerdos amplios entre asociaciones y sociedades de psicología europea.

En español son básicas la *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* y la *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*. La primera está respaldada por el Colegio Oficial de Psicólogos y la Federación Española de Asociaciones de Psicología desde sus origenes, mientras que la segunda se publica en Medellín con el respaldo de la Universidad de Bogotá y la Sociedad Interamericana de Psicología. Se combinan artículos científicos y experiencias profesionales. El autor de este proyecto fue el director fundador de la RPTO (1986-1989) y en sus estatutos hay uno que determina que el director tiene un mandato máximo de tres años. Ello ha permitido una sucesión de directores desde sus origenes y ha fomentado la pluralidad. Desde 1999 ha sido aceptada e incorporada en el *Psychological Abstracts* por su continuidad y regularidad; este es un galardón que disponen muy pocas publicaciones psicológicas especializadas españolas y representa un indicador de aceptación y reconocimiento internacional. *Capital Humano* es una publicación mensual de carácter privado que está centrada en el área de los recursos humanos, dando cauce a una gama de artículos de índole interdisciplinario, predominando los de reflexión y divulgación.

Training & Development Journal es la revista oficial de la American Association of Training and Development. Desde 1996 se publica en español *Training and Development Digest* donde se compilan aquellos artículos más relevantes en el contexto de las políticas de formación del personal en España. *Harvard Business Review* está respaldada por la Harvard Business School y en España la Universidad de Deusto publica una selección de trabajos relevantes en *Harvard-Deusto Business Review* donde se integran también artículos de autores españoles. En ambos conjuntos de revistas prevalecen artículos de reflexión y divulgación de investigaciones.

Revistas de interés bajo la óptica del área de conocimiento Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

Se destacan en **negrita** aquellas que son más relevantes para los programas de formación y evaluación del personal.

<u>En francés:</u>

Année Psychologique	Revue de l' Entreprise
Archives de Psychologie	**Revue Europeenne de Psychologie Appliquée**
Humanisme et Enterprise	(cesa de publicarse al concluir el año 2000).
Le Travail Humain	Sociologie du Travail
Nouvelles de la Creation d'Entreprises	Travail et Employ
Psychologie Française	Travail et Méthodes
Relations Industrielles	Travail et Societé

En español:

Acción Empresarial	Mujer y Trabajo
Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina	Ocupación total
Actualidad Laboral	Papeles del Psicólogo
Adicciones	Papeles de Formación
Alta Dirección	Psicología Social Aplicada
Anales de Psicología	Psicothema
Análisis y Modificación de Conducta	Psicología Política
Ansiedad y Estrés	Quaderns de Salut i Treball
Anuario de Psicología	Relaciones Laborales
Apuntes de Psicología	Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal
Boletín de Psicología	Revista de Investigación Psicológica
Capital Humano	Revista de Política Social
CIM: Revista de Gestión de las Nuevas Tecnologías de Producción para Directivos.	**Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**
Conceptos: Revista de Gestión y Dirección	Revista de Psicología General y Aplicada
Crónica de la Información Laboral	Revista de Psicología Social
Clínica y Salud	Revista de Psicología Social Aplicada
Cuadernos de Formación y Recursos Humanos	Revista de Psicología: Universitas Tarraconensis
Cuadernos de Psicología	Revista de Seguridad
Cuadernos de Relaciones Laborales	Revista de Trabajo
Dirección y Organización	Revista de Trabajo y Seguridad Social
Dirección y Progreso	Revista Española del Trabajo
Documentación Laboral	Revista Interamericana de Psicología Ocupacional
Estudios de Formación y de Recursos Humanos	Revista Internacional de Derecho del Trabajo
Estudios Empresariales	Revista Latinoamericana de Psicología
Estudios de Psicología	Salud y Trabajo
Harvard-Deusto Business Review	Siniestrabilidad Laboral
Herramientas	Sociología del Trabajo
In formación	Trabajo en Femenino
Informacio Psicologica	**Training and Development Digest**
Mon Laboral Generalitat de Catalunya (en catalán).	

En ingles (entre paréntesis el índice de impacto cuando está disponible y en negrita las más relevantes en programas de formación y evaluación de personal):

Academy of Management Journal (2,340)	Journal of Consumer Research (1,621)
Academy of Management Review (2,926)	Journal of Counseling Psychology (1,683)
Accident Analysis and Prevention (0,778)	Journal of Direct Marketing
Acta Psychologica: International Journal of Psychonomics (0, 988)	Journal of Economic Psychology (0,242)
Activities, Adaptation and Aging	Journal of Employment Counseling (0,472)
Administration and Society (0, 283)	Journal of Environmental Psychology (0.556)
Administrative Science Quarterly (3,093)	Journal of Experimental Social Psychology (1,960)
Adult Educational Quarterly (0,333)	**Journal of European Industrial Training**
Advances in Behaviour Research and Therapy	Journal of Gerontology (3,340)
American Journal of Health Promotion	Journal of Health and Social Behavior (2,305)
American Psychologist (3,299)	Journal of Human Ergology
Annual Review of Psychology (5, 439)	Journal of Human Resources (1,088)
	Journal of Leisure Research (0,851)

Anxiety, Stress and Coping	Journal of Management (1,025)
Applied Ergonomics (0, 360)	Journal of Management Case Studies
Applied Psychological Measurement (0,586)	Journal of Management Development
Applied Psychology: An International Review (0,365)	Journal of Management Education
	Journal of Management Studies (0,743)
Basic and Applied Social Psychology (0,522)	Journal of Marketing (3,254)
Behavioral Assessment (1,212)	**Journal of Occupational Behavior**
Behavior and Information Technology (0,157)	**Journal of Occupational and Organizational Psychology (0,828)**
Behavior Therapy,(2,494)	
Behaviour Research and Therapy,(2,139)	**Journal of Organizational Behavior (0,879)**
Behavioral Sciences and the Law (0,618)	Journal of Organizational Behavior Management
British Journal of Addiction	Journal of Personality (1,507)
British Journal of Industrial Relations (0,588)	Journal of Personality Assessment (1,153)
British Journal of Management	Journal of Personality and Social Psychology (3,026)
British Journal of Social Psychology (0,782)	
British Journal of Psychology (1,108)	Journal of Policy Analysis and Management (0,826)
Bulletin of Comparative Labour Relations	
Business Horizons	Journal of Product Innovation Management (1,214)
Canadian Journal of Behavioural Science (0,197)	Journal of Psychosomatic Research (1,584)
Canadian Journal of Psychology	Journal of Research in Personality (0,476)
Career Development Quarterly (1,219)	Journal of Social and Clinical Psychology
Cognition and Emotion, (1,414)	Journal of Social and Personal Relationship (0,913)
Counseling Psychologist (1,291)	
Current Psychology (0,356)	Journal of Social Psychology (0,251)
Cybernetica (0,043)	Journal of Social Issues (0,736)
Development and Change (0,943)	Journal of Spanish Psychology
Development Policy Review	Journal of Vocational Behaviour (1,726)
Drug and Alcohol Dependence	Labour and Society
Economic and Industrial Democracy (0,452)	Labour Law Journal (0,060)
Educational, Evaluation and Policiy Analysis (0,764)	Leadership and Organization Development Journal
	Leisure Studies
Educational Research (4,333)	Lifestyles
Employee Assistance Quarterly	Management
Environment and Behavior (0,731)	Management Communication Quarterly
Ergonomics (0,525)	Management Information Systems Quarterly
European Industrial Relations Review and Report	Management Review
European Journal of Personality (1,235)	Management Science (0,890)
European Journal of Psychological Assessment	Management Today
European Journal of Social Psychology (0,866)	Managerial and Decision Economics
European Psychologist	Measurement and Evaluation in Counseling and Development (0,612)
European Work and Organizational Psychology	
Evaluation and Program Planning (0,477)	Motivation and Emotion (0,500)
Gerontologist (1,646)	National Productivity Review
Group and Organization Studies (0,333)	Negotiation Journal (0,280)
Group and Organization Management (0,222)	Organization Studies (0,961)
Harvard Business Review (2,047)	Organizational Behaviour and Human Decision Processes (0,911)
Health Educatio Research (0,795)	
Health Psychology (3,100)	Organizational Dynamics (0,744)
Human Communication Research (1,111)	Perceptual and Motor Skills (0,252)
Human Factors (0,611)	Personality and Individual Differences (0,876)
Human Organization (0,610)	Personality and Social Psychology Bulletin (1,563)
Human Relations (0,529)	Personnel Journal (0,113)
Human Resources Development Quarterly	Personnel and Guidance Journal
Human Resources Management (1,610)	Personnel Management
Human Resource Planning	**Personnel Psychology (1,375)**
Industrial and Commercial Training	**Personnel Review (0,228)**
Industrial and Labour Relations Review (2,025)	Prevention in Human Services
Industrial Engineering	Professional Psychology: Research and Practice (1,329)
Industrial Marketing Management (0,308)	

Industrial Relations (1,068)	Psychological Bulletin (6,591)
Industrial Society	Psychological Reports (0,267)
Industrial Journal of Research and Marketing	Psychological Review (5,210)
Industrial Relations (1,068)	Psychological Studies
Interfaces (0,430)	Psychology and Health (0,775)
International Journal of General Systems (0,268)	Psychology in Spain
International Journal of Aging and Human Development (0,563)	Psychology of Women Quarterly (1,234)
	Psychometrika (0,833)
International Journal of Man Machine Studies (0,784)	Psychosomatics (2,132)
	Psychotherapy and psychosomatics (1,578)
International Journal of Psychology (0,479)	Public Administration Quarterly (0,400)
International Journal of the Advancement of Counselling	Public Personnel Management (0,157)
	Quality of Working Life Journal
International Labor Review (0,238)	Rehabilitation Psychology (0,767)
International Psychologist	Research on Aging (0,571)
International Review of Industrial and Organizational Psychology (15 volumenes desde 1986).	Research and Development Management (0,647)
	Research and Organizational Behavior (2,588)
	Risk Analysis (2,078)
International Small Business Journal	Scandinavian Journal of Psychology (0,492)
International Social Work	Scandinavian Journal of Work Environement and Health
Irish Journal of Psychology (0,147)	
Journal of Abnormal Psychology (3,360)	Sex Roles (0,542)
Journal of Anxiety Disorders (1,411)	Simulation and Gaming (0,171)
Journal of Applied Behavior Analysis (2,043)	Sloan Management Journal (2,051)
Journal of Applied Behavioral Science (0,171)	Small Group Behavior (0,513)
Journal of Applied Econometrics (0,719)	Social Behaviour and Personality (0,238)
Journal of Applied Psychology (1,963)	Social Behavior
Journal of Applied Social Psychology (0,543)	Social Indicators Research (0,456)
Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry (1,279)	Social Psychology Quarterly (1,333)
	Strategic Management Journal (2,009)
Journal of Behavioral Decision Making (1,088)	Stress and Emotion
Journal of Business (0,775)	Studia Psychologica (0,124)
Journal of Business and Psychology	**Training and Development Journal (0,068)**
Journal of Business Ethics (0,145)	Women and Health (0,410)
Journal of Business Research (0,401)	Work and Occupations (1,733)
Journal of Business and Technical Communication	Work and People
Journal of Career Development (0,368)	Work and Stress (0,463)
Journal of Conflict Resolution (0,984)	

Revistas asequibles electrónicamente a través del WWW (en el contexto del área de conocimientos Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos).

Adaptive Behavior, http://www-mitpress.mit.edu/jrnls-catalog/adaptive.html , Información general y resúmenes

Aedipe, http://wwww.aedipe.es/ Organo de la Asociación Española de Directores de Personal

Alzheimer Web Page, http://dsmallpc2.path.unimelb.edu.au/ad.html. Es una página de información general sobre el Alzheimer, pero también contiene algunos artículos

American Journal of Psychiatry, http://www.appi.org/ajp/ Información general y resúmenes recientes

American Journal of Psychology, gopher://gopher.uiuc.edu/11/UI/CSF/upress/journals/ajp , Solo contenidos e información general.

The American Physiological Society Abstracts, http://www.uth.tmc.edu/apstracts Los resúmenes de los artículos aceptados para publicar por la American Physiological Society

American Psychologist, http://www.apa.org/journals/amp.html , Resúmenes, información general y tabla de contenidos,

Anales de Psicología, http://www.um.es/~facpsi/oublic/anales.htm , Resúmenes, información general y tabla de contenidos,

Ansiedad y Estrés http://www.ucm.es/info/seas/Revista , Resúmenes, información general y tabla de contenidos

Anuario de Psicología Jurídica http://www.cop.es/publicaciones/juridica/juridica.htm Información general e índices

Annual Reviews http://www.annurev.org/products/aridsrch.htm , Se pueden consultar índice de información por artículo

Applied Psychology: An International Review. http://www.blackwellpublishers.co.uk/asp/journal.asp?ref=0269-994X Acceso a los articulos para personas con password , Organo de la International Association of Applied Psychology

Apuntes de Psicología http://www.cop.es/publicaciones/apuntes/index.htm , Información general e índices desde el número 46

Behavior Therapy http://www.fmhi.usf.edu/btherapy/bt.html Resúmenes de los artículos recientemente aceptados e información general

Behavioral and Brain Sciences http://www.princeton.edu/~harnad/bbs.html Tabla de contenidos

Brain http://www.oup.co.uk/brainj/ Información general y contenidos y resúmenes actuales

Brain and Language http://192.215.52.3/www/journal/bl.htm Solo información general y tabla de contenidos

Brain and Mind Magazine http://www.epub.org.br/cm Una revista de neurociencia dirigida al publico en general. Puede ser útil a los estudiantes.

British Journal of Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/BJP/BJP.html , Solo tabla de contenidos e información general reciente.

British Journal of Clinical Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/BJCP/BJCP.html Solo tabla de contenidos e información general

British Journal of Developmental Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/BJDP/BJDP.html Solo tabla de contenidos recientes e información general

British Journal of Educational Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/BJEP/BJEP.html Solo tabla de contenidos recientes e información general

British Journal of Health Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/BJHP/BJHP.html Solo tabla de contenidos recientes e información general

British Journal of Mathematical and Statistical Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/BJMSP/BJMSP.html Solo tabla de contenidos recientes e información general

British Journal of Medical Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/BJMP/BJMP.html Solo tabla de contenidos recientes e información general.

Britsh Journal of Social Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/BJSP/BJSP.html Tabla de contenidos recientes e información general, con artículos disponibles vía fichero si se registra y se suscribe.

Canadian Psychology http://www.cycor.ca/Psych/Psynopsis/scholar.html Solo tabla de contenidos y resúmenes.

Canadian Journal of Behavioural Science http://www.cycor.ca/Psych/ac-main.html Versión completa desde el volumen 27 número 2

Canadian Journal of Experimental Psychology http://www.cycor.ca/Psych/Psynopsis/science.html Solo tabla de contenidos y resúmenes.

Canadian Journal of Psychiatry http://medical.org/cpa/public/publications/cjpintro.htm Tabla de contendidos reciente, resúmenes e información general.

Capital Humano, http://www.capitalhumano.com/ Especializada en recursos humanos.

Cerebral Cortex http://www.oup.co.uk/jnls/list/cercor/ Información general, contendidos actuales y resúmenes.

Chemical Senses http://www.oup.co.uk/jnls/list/chemse/ Información general, contendidos actuales y resúmenes

Ciencia Psicológica http://www.cop.es/publicaciones/cpsicolo/ Información general y tabla de contenidos recientes.

Clinical Psychology: Science and Practice http://www.oup.co.uk/jnls/list/clipsy/ Información general, contendidos actuales y resúmenes.

Clínica y Salud http://www.cop.es/publicaciones/clinica/clinica.htm Información general e índices

Cognitive Therapy and Research http://www.sci.sdsu.edu/CAL/CTR/CTR.html Tabla de contendidos, información general y resúmenes de artículos aceptados para publicación.

Cognitive and Behavioral Practice http://www.fmhi.usf.edu/btherapy/cbp.html Resúmenes de artículos recientemente aceptados e información general

Cognitive Science http://www.cogs.susx.ac.uk/cgi-bin/htmlcogsreps?csrp Trabajos presentados en al Escuela de ciencias cognitivas y de la computación

Complexity International http://www.csu.edu.au/ci/ci.html Una revista de referencias sobre sistemas complejos. Algunos tópicos son: vida artificial, teoría del caos, teoría del control, etc.

Consciousness and Cognition http://192.215.52.3/www/catalog/cc.htm Solo información general

Contemporary Psychology http://www.apa.org/journals/cp.html Libros revisados, información general y tabla de contendios

Cross-Cultural Psychology Bulletin http://www.fit.edu/ft-orgs/iaccp/ccpb.html Solo tabla de contenidos

Cadernos de Psicoloxia http://www.cop.es/publicaciones/cuadernos/ Información general

Current Directions in Psychological Science http://www.cup.org/Journals/JNLSCAT95/cdp.html Solo información general.

Current Research in Social Psychology (CRISP) http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp.html Esta revista es una versión electrónica que revisa todas las áreas de la psicología social

Cybernetics and Human Knowing http://www.db.dk/dbaa/sbr/cyber.htm Revista electrónica

Documentación Psicológica http://www.cop.es/publicaciones/documenta/documen.htm Información general

Dynamical Psychology: An International, Interdisciplinary Journal of Complex Mental Processes http://godel.psy.uwa.edu.au/dynapsyc/ Una revista de referencias con artículos completos desde 1994

Ecological Psychology http://www.trincoll.edu/~psyc/journal.html Información general, tablas de contenido e índice de autores.

Educational Policy Analysis Archives http://seamonkey.ed.asu.edu/epaa/ Una revista de referencias de la American Education Research Association

Enginy http://www.cop.es/publicaciones/enginy/ Información general

Ergonomics http://ergoweb.mech.utah.edu:80/Pub/Info/Ref/ergotc.html Solo tabla de contenidos

European Journal of Neuroscience http://www.oup.co.uk/jnls/list/eurneu/ Información general, contendidos actuales y resúmenes.

European Journal of Work and Organizational Psychology, http://www.tandf.co.uk/journals/pp/09541446.html Indice y acceso a los artículos con password. Organo de la European Association of Work & Organizational Psychology.

Gestalt! http://rdz.stjohns.edu/gestalt!/masthead/ Una revista electrónica sobre terapia Gestaltica

Gestalt Theory: An International Multidisciplinary Journal http://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fach/gta/gta.htm Información general y tabla de contendidos recientes.

The Harvard Brain http://hcs.harvard.edu/~husn/BRAIN/index.html Revista del centro de neurociencia de Harvard

Hearing Research http://sound.media.mit.edu/~dpwe/AUDITORY/hr-index.html Solo tabla de contendidos,

Información Psicológica http://www.cop.es/publicaciones/informacio/ Información general y contenidos.

Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines http://www.latbook.com/revistas/093001.htm Información general

International Journal of Human Computer Studies http://ksi.cpsc.ucalgary.ca/IJHCS Una revista interdisciplinar sobre interacción hombre-ordenador

International Journal of Psychopathology, Psychopharmacology, and Psychoptherapy http://www.psycom.net/ijppp.html Solo los anuncios y avisos para artículos,

Intervención Psicosocial http://www.cop.es/publicaciones/psicosocial/psicosocial.htm Información general e índices recientes

Journal of Abnormal Psychology http://www.apa.org/journals/abn.html Personalidad y psicopatología. Información general y tabla de contenidos,

Journal of the American Psychoanalytic Association http://apsa.org/japa/index.htm Tabla de contenidos recientes y solicitud de información

Journal of Applied Statistical Reasoning http://www.kc.net/~jasr/jasr.html Tabla de contenidos y revista gratis para los miembros de la Fundación

Journal of Artificial Intelligence Research http://www.cs.washington.edu/research/jair/home.html Tabla de contenidos

The Journal of the Acoustical Society of America http://sound.media.mit.edu/~dpwe/AUDITORY/jasa-index.html Tablas de contenidos pero solo incluye los resúmenes del último año

The Journal of the Acoustical Society of Japan http://sound.media.mit.edu/~dpwe/AUDITORY/jasj-index.html Edición en lengua inglesa. Solo tabla de contenidos

Journal of Applied Behavior Analysis http://www.envmed.rochester.edu/wwwrap/behavior/jaba/jabahome.htm Títulos y resúmenes

Journal of Behavior Analysis and Therapy http://sage.und.nodak.edu/org/jBAT/jbatinfo.html Una revista de temas relacionados con la investigación en el análisis conductual.

Journal of Credibility Assessment and Witness Psychology http://truth.idbsu.edu/jcaawp/default.html Una revista electrónica que publica artículos originales de investigación, revisión y teóricos.

Journal of Cross-Cultural Psychology http://www.fit.edu/ft-orgs/iaccp/jccp.html Solo tabla de contenidos.

Journal of the Experimental Analysis of Behavior http://www.envmed.rochester.edu/wwwrap/behavior/jeab/jeabhome.htm Títulos y resúmenes de 35 años

Journal of Cognitive Neuroscience http://neuroscience.ucdavis.edu/JOCN/JOCN.html Artículos de JOCN

Cerebral Cortex The Journal of Cognitive Rehabilitation http://www.inetdirect.net/nsp/ Una revista para terapeutas, familiares y pacientes

Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes http://www.apa.org/journals/xan.html Solo tabla de contenidos e información general

Journal of Experimental Psychology: Applied http://www.apa.org/journals/xap.html Solo tabla de contenidos e información general

Journal of Experimental Psychology: General http://www.apa.org/journals/xge.html Solo tabla de contenidos e información general.

Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance http://www.apa.org/journals/xhp.html Solo tabla de contenidos e información general.

Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition http://www.apa.org/journals/xlm.html Solo tabla de contenidos e información general.

Journal of Intelligent Systems http://http2.brunel.ac.uk:8080/~hs92jis/ Tabla de contenidos

The Journal of Mind and Behavior http://kramer.ume.maine.edu/~jmb/welcome.html Una revista interdisciplinar relacionada con problemas mente-cuerpo.

Journal of MUD Research http://journal.tinymush.org/~jomr/ Es una revista electrónica sobre MUD. De especial interés para psicólogos, antropólogos y sociólogos.

Journal of Neurophysiology gopher://oac.hsc.uth.tmc.edu:3300/11/publications/jn/ Solo contenidos.

Journal of Neuroscience http://www.at-home.com/NEURO/ Tabla de contenidos, resúmenes e instrucciones para los autores.

Journal of the Optical Society of America, Part A http://www.osa.org/josaa/index.html Solo tabla de contenidos e información general.

Journal of Occupational and Organizational Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/JOOP/JOOP.html Solo tabla de contenidos recientes e información general.

Journal of Personality and Social Psychology http://www.apa.org/journals/psp.html Información general y tabla de contenidos recientes con resúmenes del número actual.

Journal of Psychology and Behavioral Sciencess (JPBS) http://alpha.fdu.edu/psychweb/JPBS.htm Información general y algunos artículos completos.

Journal of Research in Personality http://www.apnet.com/www/journal/rp.htm Información general y tabla de contenidos.

Journal of Statistics Education http://www2.ncsu.edu/ncsu/pams/stat/info/jse/homepage.html Es una revista electrónica de estadísticas en educación.

Journal of Theoretical and Philosophical Psychology http://www.yorku.ca/dept/psych/orgs/apa24/journal.htm Información general y resúmenes. Artículos desde 1997.

Journal of Undergraduate Psychology Research http://www.georgefox.edu/jurp/ Da la oportunidad de publicar trabajos a estudiantes.

Learning and Memory http://clio.cshl.org/journals/lnm/ Solo contenidos e información.

Legal and Criminological Psychology http://journals.eecs.qub.ac.uk/BPS/LCP/LCP.html Solo tabla de contenidos recientes e información general.

Man, Neuron, Model: Email Communications in Psychophysiology http://www.hku.hk/psycho/abstracts1.html Revista completa.

Metaphor and Symbolic Activity http://citd.scar.utoronto.ca/Metaphor/Metaphor.html Revista interdisciplinar que publica artículos teóricos, investigaciones originales y revisión de libros. Desde el volumen 8 se publica en ambas versiones electrónica y en papel.

Nature http://www.nature.com/ Algunos artículos y tabla de contenidos.

Neurocase http://www.oup.co.uk/jnls/list/neucas/ Información general, contendidos actuales y resúmenes.

The Neuroscientist http://www.theneuroscientist.com/ Información general y resúmenes.

The Neurotrophin Homepage http://mab.physiol.washington.edu/nrotrphn/nthompag.htm Revista electrónica.

Noetica: A Cognitive Science Forum http://psych.psy.uq.oz.au/CogPsych/Noetica/ Revista electrónica de la Austalasian Cognitive Science Society.

OERI Bulletin http://www.ed.gov/bulletin/index.html Versión electrónica completa del boletín de la Office of Educational Research Initiative of the Department of Education.

Papeles del Psicólogo http://www.cop.es/publicaciones/papeles/ Información general.

Philosophy, Neuroscience, and Psychology Archive http://www.artsci.wustl.edu/~philos/pnparchive.html Artículos técnicos y proyectos de la Washington University, St. Louis.

Psicología Educativa http://www.cop.es/publicaciones/educativa/reducati.htm Información general y contenidos.

Psicothema http://www.cop.es/publicaciones/psycothema/psycho.htm Información general e índices desde el volumen 8.

Psicología y Salud http://bugs.invest.uv.mx/public1.html Información general.

Psychiatric Times http://www.mhsource.com/psychiatrictimes.html Resúmenes y artículos

Psychologica Belgica http://www.ulb.ac.be/bps/docs/pubs/psybel.html Solo información y tabla de contenidos de la revista de la Begian Psychological Society.

Psychometrika http://vision.arc.nasa.gov/publications/Psychometrika/ Solo tabla de contenidos e información general de la Psychometric Society

PREP: The Psychology Preprint Bulleting Board http://www.ccsnet.com/prep/ Tabla de contenidos

Progress: Family Systems Research and Therapy http://www.pgi.edu/progress.htm La revista del Phillips Graduate Institute.

Psicología.com http://psiquiatria.com/psicologia/ Revista electrónica.

Psychiatry On-Line: The International Journal of Psychiatry http://www.cityscape.co.uk/users/ad88/psych.htm Revista electrónica.

Psychological Assessement http://www.apa.org/journals/ass.html Información general, tabla de contenidos y análisis de pruebas psicológicas actuales.

Psychological Bulletin http://www.apa.org/journals/bul.html Información general, tablas de contenidos y revisiones de recientes investigaciones.

Psychological Review http://www.apa.org/journals/rev.html Información general, tabla de contenidos y artículos teóricos.

Psychological Science http://www.cup.org/Journals/JNLSCAT95/psi.html Solo información general
Psyche http://psyche.cs.monash.edu.au/ Revista electrónica.

Psychiatry On-Line: The International Journal of Psychiatry http://www.cityscape.co.uk/users/ad88/psych.htm Revista de psiquiatría.

Psychology Software News http://ctipsych.york.ac.uk/CTI/ArtRev.html Algunos artículos y revisiones.

Psycoloquy. http://www.princeton.edu/~harnad/psyc.html Pionera entre las revistas online de índole interdisciplinario en el seno de la comunidad psicológica.

Revista Electrónica de Motivación y Emoción http://reme.uji.es/ Revista electrónica

Revista de Psicología del Trabajo y Organizaciones (RPTO.) http://www.cop.es/publicaciones/trabajo/index.html Información general y títulos

Review of Psychology: International Journal of the Croatian Psychological Association http://www.ffzg.hr/psiho/review/index.html Solo información general.

Revista de Psicologia General y Aplicada de la Federación Española de Asociaciones de Psicología (FEDAP) http://fs-morente.filol.ucm.es/publicaciones/Iberpsicologia/index.htm Revista electrónica.

Revista Psicología de la Salud http://bugs.invest.uv.mx/~cancer/rps.htm Información general

Revista de Psicología del Deporte http://ds5200.uib.es/depart/dpsweb/RPD.html Información general.

The Self Help Psychology Magazine http://www.well.com/www/selfhelp/ Una revista electrónica de carácter general.

Science http://www.aaas.org/science/science.html Solo tabla de contenidos, editoriales e información general.

Síntesis Psicológica http://www.cop.es/publicaciones/sintesis/ Títulos.

Social Cognition Paper Archive and Information Center http://www.psych.purdue.edu/~esmith/scarch.html Resúmenes e información sobre como pedir los artículos.

South Pacific Journal of Psychology http://134.148.232.1/pacific/pacific.html Resúmenes de números anteriores e información general.

TIP: The Industrial-Organizational Psychologist http://cmit.unomaha.edu/TIP/TIP.html Newsletter de la Society for Industrial-Organizational Psychology (SIOP).

Theory and Psychology http://www.psych.ucalgary.ca/thpsyc/ Contenidos e información general.

Theory and Review in Psychology http://www.gemstate.net/susan/ Una revista electrónica.

Vision Research http://www.elsevier.nl/cas/estoc/contents/SA1/00426989.html Solo tabla de contenidos e información general.

Visual Neuroscience http://www.cup.org/journals/JNLSCAT95/vns.html Solo información general.

Der Zeitgeist: Student Journal for Psychology http://www.wwu.edu/~n9140024/index.html Resúmenes de todos los artículos publicados.

6.7.4. Tratados, anuarios y enciclopedias

Son varios los tratados que marcan el hito de referencia, en lo que concierne al área de psicología del trabajo y de las organizaciones, en USA y en Europa:

- Dunnette, M.D. (1976) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally. A lo largo de sus 37 capítulos cubrió los temas que se consideraban estándar a principios de la década de 1970.

- Dunnette, M.D. y Hough L.M. (1990, 1991, 1992) y Dunnette, M.D., Hough L.M. y Triandis, H.C (1993) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists. A lo largo de sus cuatro volumenes se pasó revista al estado de la cuestión a principios de 1990. De los 64 autores que han escrito para obra, solo 11 habían participado en la primera, por lo que se trata, a todas luces, de una obra de nuevo cuño. En el cuarto volumen figura una única aportación española a la obra: un capítulo escrito por José A. Forteza y José M. Prieto que versó sobre envejecimiento y trabajo.

- Drenth, P.J.D., Thierry, H. Willems, P.J. y de Wolff, C.D. (1984), *Handbook of Work and Organizational Psychology*. Chichester: John Wiley.

Son dos volumenes que cubren el estado de la cuestión a principios de la década 1980 desde la óptica de un amplio conjunto de autores holandeses.

- Drenth, P.J.D., Thierry, H. y de Wolff, C.D. (1998), *Handbook of Work and Organizational Psychology*. East Sussex: Psychology Press. Son cuatro volúmenes que cubren el estado de la cuestión a mediados de la década de 1990 desde la óptica de un amplio conjunto de autores, en su mayoria holandeses.

- Bass, B.M. (1990).*Handbook of Leadership: Theory, research & Management Applications*. Nueva York y Londres: Free Press y Collier McMillan. La primera versión la puso en marcha R.m. Stogdill en 1974. La tercera y última incluye 37 capítulos a lo largo de los cuales se efectúa una puesta a punto del estado del conocimiento en el tema del liderazgo prestando gran atención a su uso en programas de evaluación y formación de directivos así como de mandos intermedios.

Desde sus comienzos en 1950 el *Annual Review of Psychology* ha incluido cada año uno o dos capítulos dedicados a la psicología del trabajo y de las organizaciones. En 1994 el autor de este proyecto redactó un capitulo para dicho anuario. Con propósito similar surgió en 1986 el *International Review of Industrial and Organizational Psychology* coordinado por Cary L.Cooper e Ivan T. Robertson, ambos de la Universidad de Manchester. Se han publicado quince volumenes y en cada uno de ellos autores de muy variada procedencia revisan 8-10 temas de actualidad. Además de la agrupación de los temas por años se han efectuado agrupaciones por temas de suerte que se accede a dos tipos de audiencias.

Cary L. Cooper, en 1991, compiló en *Industrial and Organizational Psychology* los setenta artículos de psicología industrial más citados en la bibliografía especialida y publicados antes de 1990. Es el libro de comnsulta que permite tener a mano, en dos volúmenes, artículos de difícil localización, por su dispersión, en publicaciones que están a mano en pocas universidades. Se trata, además, de una edición facsímil, que permite citar la fuente original en su página original.

En lo que concierne a la formación de personal merece la pena destacar las sucesivas versiones del *Handbook of Training and Development* que dirige R.L. Craig desde 1967. Cuenta con el respaldo de la American Society for Training and Development (ASTD). Comparando las versiones tercera (1987) y cuarta (1996) se constatan grandes similitudes temáticas, pero abordadas y desarrolladas por autores diferentes por lo que pueden asumirse como libros complementarios, cada uno sintonizando con la terminología y la tecnología de formación específica de cada década. Un libro complementario es *Technical and Skills Training Handbook* dirigido por L. Kelley en 1995 con el respaldo de la ASTD. Está muy centrado en los programas de formación dirigidos a personal técnico de tipo medio en las empresas, prestando especial atención al análisis de experiencias.

Más abierta a la perspectiva internacional es la *International Enciclopedia of Adult Education and Training* dirigida por A.C. Tuijnman en 1996 y que incorpora la aportación de 161 autores de 35 países. Puede considerarse una versión abreviada de la *International Enciclopedia of Education* dirigida por T. Husén y . Neville Postlethwaite

y publicada en 1994 configurando un conjunto de 12 volúmenes. Un texto complementario es la *International Encycopledia of Educational Evaluation* dirigida por H.J. Walberg y G.D. Haertel y publicada en 1990. Es una recopilación de articulos escritos en muy distintas épocas por los autores sin que fueran redactados específicamente para esta obra de nuevo cuño. Es por tanto, una amalgama de textos reagrupados en torno a ocho áreas comunes. Conviene asimismo destacar el *Handbook of Human Resource Development* dirigido por L. Nadler y Z. Nadler en 1990 que dan cabida a 31 capítulos diseñados ex profeso por sus autores con una perspectiva eminentemente operativa y funcional de lo que se hace al diseñar y poner en marcha programas de formación de personal.

En lo que atañe a la evaluación del personal Peter Herriot dirigió en 1989 *Assessment and Selection in Organizations* donde se compilaron 45 capítulos redactados expresamente por cuarenta y nueve autores, la mayoría europeos, qe marcaron el estado de la cuestión en la disciplina a mediados de la década de 1980. Uno de los contribuyentes a ese tratado es el autor de este proyecto docente e investigador. Posteriormente, en 1997, Neil Anderson y Peter Herriot han dirigido el *International Handbook of Selection and Assessment* que incorpora 31 capítulos escritos por 48 autores de todo el mundo, uno de ellos el autor de este proyecto. El propósito era encuadrar los nuevos desarrollos consolidados como estándar a mitad de la década de 1990.

En español Manuel Fernández Ríos (1999) ha publicado un extenso *Diccionario de Recursos Humanos* coordinando las aportaciones de 53 autores, la mayoría de ellos profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. Logra una clarificación terminólogica de índole interdisciplinaria encuadrando el vocabulario en ocho grandes ámbitos semánticos. Parte del lenguaje hablado en los entornos laborales para adentrarse en un esfuerzo de delimitación de connotaciones en un esfuerzo por estructurar este ámbito del conocimiento.

Finalmente en, Julio de 2000 se publicará el International Handbook of Psychology dirigido por K. Pawlik y M.R. Rosenzweig. Incluye 30 capítulos con los que se hace una visión de conjunto del estado de la psicología con el cambio del siglo. Cada capítulo ha sido escrito específicamente con este fin por autores de todo el mundo, entre ellos el autor de este proyecto.

Recapitulando

El punto de partida ha sido situar ambas asignaturas, Formación de Personal, Evaluación de Personal, en el contexto del plan de estudios que está en vigor en la Facultad de Psicología desde el curso académico 1993-94. Los planes de estudio difieren en cada una de las universidades españolas, aunque comparten unos nexos comunes a través de la troncalidad. De esta manera los miembros de esta comisión pueden construirse s propio mapa cognitivo de la labor docente que se lleva a cabo en nuestro departamento en su engarce con los restantes departamentos. Seguidamente se ha pasado revista a la amplia gama de métodos y enfoques docentes que tienen carta de ciudadanía en el seno de la comunidad académica en psicología tanto en España como en otros países. La enseñanza de la psicología es una disciplina que cuenta con sus

propios cauces de expresión, verificación y contraste de la valía y de los logros alcanzados. En tercer lugar se ha presentado la estructura común que ha servido de columna vertebral con la que articular los contenidos y actividades docentes de ambas asignaturas, tanto en las clases de teoría como de prácticas. La existencia de una estructura común brinda coherencia interna y facilita la comprensión de lo que se lleva a cabo en las aulas convencionales así como informatizadas o con medios audiovisuales. Se han enunciado, por separado, el temario de las asignaturas Formación de Personal y Evaluación de Personal. Seguidamente se ha descrito el sistema de evaluación seguido en ambas asignaturas. Finalmente se han reseñado las fuentes de documentación e información en las que nos nutrimos los docentes e investigadores que ponemos en marcha programas de formación y evaluación de personal y en las que se nutren aquellos alumno/as más avezados e interesados. Este capítulo puede asimismo contemplarse como una mámuskha rusa: es una muñeca que contiene otras muñecas. Es decir, se ha descrito el programa docente y el procedimiento evaluador de dos asignaturas que versan a su vez sobre la docencia y la evaluación del personal. El encanto de tales muñecas rusas es que una a una, todas, se mantienen en pie si se exhiben sobre una repisa y todas, excepto una, desaparecen en el interior de la más grande. En ocasiones la formación y la evaluación del personal se subsumen y complementan.

6.8. Referencias bibliográficas

Ageno, R.M. (1996). La enseñanza de la psicología. Ensayos y experiencias, 11, 20-22.

Aldridge, D. (1999). Music therapy with children. Englewood, NJ: Prentice Hall.

Alvarez V. y Vélez Pastrana, M.C. (1995). La profesión de la psicología en Puerto Rico. Revista Latinoamericana de Psicología, 27(2), 175-185.

André, R. y Frost, P.J. (1997). Researchers hooked on teaching: noted scholars discuss the synergies of teahcing and research. Thousand Oaks,: Sage.

Angelini, A.L. y Agatti, A.P.R. (1987). La investigación psicológica en el Brasil. Revista Latinoamericana de Psicología, 19(1), 31-50.

Anguera i Domenjo, B., Bidon Chanali, A., Giménez Segura M.C., Gómez Zúñiga B. y Navarro Cañete C. (1991). Expectativas de los estudiantes ante la historia de la psicología: un estudio realizado en Barcelona. Revista Historia Psicología, 12(3/4), 377-391.

APA (1999). Style helper (2 ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

APA, AERA y NCME (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association.

Aparicio Izqierdo, F. y González Tirados, R.M. [Ed.] (1994). Calidad de enseñanza superior y otros temas universitarios. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, ICE.

Ardila, R. (1992). Entre el Rio Grande y la Antártida: América latina y su psicología a las puertas del siglo XXI. Actas Congreso Iberoamericano de Psicología, 1, 16-31.

Ares, A., Ramírez, Q. Sánchez, A. (1987). Papel de la psicología en la formación del trabajador social. Papeles del Psicólogo, 5(30), 15-16.

Asís Blas, F. (1982). Universidad Complutense: hacia un nuevo plan de estudios. Papeles del Psicólogo, 2, 27-28.

Ato García, M., Portela Pruaño, A. Nieto Cano, J. M. y Valera Espín, A. (1992). Evaluación de la docencia por los alumnos de la Universidad de Murcia mediante cuestionario estructurado. Anales de Psicologia, 8(1-2), 157-172.

Baratas, M.D. (1992). La formación sistémica en Suiza. Cuadernos de Terapia Familiar, 20, 33-38.

Baron R.A. (1997). Psychology and Allyn and Bacon Quick Guide to the Internet for Psychology (4 ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.

Baum, C., Benjamin, L.T. Jr., Bernstein, D., Crider, A.B., Halonen, J., Hopkins, J.R., McGovern, T.V., McKeachie, W.J., Nodine, B., Reid, P.T., Suinn, R. y Wade, C. (1993). Principles for quality undergraduate psychology programs . In T. V. McGovern, (Ed.), Handbook of enhancing undergraduate education in psychology (pp. 17-20). Washington, DC: American Psychological Association.

Bayés, R. (1979). Metodología Didáctica de la Psicología Experimental. Trabajo presentado en el Primer Seminario sobre Psicología Experimental del I.C.E. de la Universidad de Barcelona.

Bayés, R. (1980). Didáctica de la modificación de conducta: Aquí y ahora. Revista de Psicología General y Aplicada, *35*, 549-557.

Bayés R. (1983). Enseñanza y ejercicio profesional del análisis de la conducta. Revista de Psicología General y Aplicada, 38(2), 233-245.

Bell, I. y McGrane, B. (1999). This book is not required: an emotional survival manual for students. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.

Benjamin, L.T.; Daniel, R.S. y Brewer, C.L. (1985). Handbook for teaching introductory psychology. Hillsdale, N.J.: Lawrence Eerlbaum Associates.

Benjamin, L.T., y Lowman, K.D. [Ed.]. (1981). Activities handbook for the teaching of psychology, volumen 1. Washington, DC: American Psychological Association.

Benjamin, L.T., Nodine, B.F., Ernst, R.M. y Broeker, C.B. (1999). Activities handbook for the teaching of psychology, volumen 4. Washington, DC: American Psychological Association.

Blanco, A. (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. Revista de Psicología General y Aplicada, 51(1), 149-172.

Blanco Picabia, A. (1989). Especialización en Psicología Clínica y de la Salud. Papeles del Psicólogo, 38, 30-31.

Blanco, A y Botella, J. (1995). La enseñanza de la psicología en España a la luz de los nuevos planes de estudio. Papeles del Psicólogo, 62, 29-47.

Blanco Picabia, A. y León Rubio, J.M. (1983). Situación actual de la enseñanza del psicodiagnóstico. Revista de Psicología General y Aplicada, *38*, 753-772.

Bernad, J.A. (1990). Estrategias de enseñanza: aprendizaje en la universidad. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Berne, R.M. y Levy, M. (1997). Physiology. Boston: Mosby Year Book.

Berufrerband Deutscher Psychologen (BDP) (1993). Líneas directrices para el perfeccionamiento en Psicología del Trabajo, de la Empresa y las Organizaciones: proceso de formación para convertirse en Psicologo/a especializado en Psicologia del Trabajo, de la Empresa y de las Organizaciones. Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones, 9(25), 173-179.

Bloom, B.S. [Ed.] (1956). The taxonomy of educational objectives, Volumen 1, cognitive domain. Nueva York: Mackay.

Bonnet, C. (1984). Protección del título de psicólogo en Francia. Papeles del Psicologo, 3(16/17), 45-46.

BPS (1993). Teaching psychology:information and resources . Leicester: British Psychological Society.

Breakwell, G.M., Foot, H. y Gilmour, R. (1988). Doing social psychology: laboratory and field exercises. Leicester: British Psychological Society.

Bronckart, J.P. (1996). Jean Piaget: Cheminements dans l'oeuvre scientifique. Geneve: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Calleja Reina, M. (1996). Estrategias cognitivas de respuesta de los docentes ante las nuevas tecnologías. Revista de Historia de la Psicología, 17(3/4), 305-311.

Cangelosi, J.S. (1990). Designing tests for evaluating student achievement. Nueva York-Londres: Longman.

Caporara, G.V. y Lombarto, G.P. (1993). Situación y perspectivas de la formación, investigación y ejercicio profesional de la psicología en Italia. Boletín de Psicología, 39, 107-117.

Cardelle Elawar, M, Sanz de Acedo, M.L. y Pollán Rufo, M. (1998). ¿Puede la psicología contribuir a la mejora de la docencia universitaria? Papeles del psicólogo, 71, 48-55.

Carretero, M., Asensio, M., y Valiña, M.D. (1998). La psicología del pensamiento en la formación del psicólogo. Actas jornadas de psicología del pensamiento, 1, 477-485.

Catalán Frías M.J. y González Díez, J.D. (1987). La necesidad de incluir la psicología jurídica dentro de los planes de estudio de psicología. Papeles del Psicólogo, 5(30), 43-48.

Charlier, E. (1989). Planifier un cours c´est prendre des décisions. Bruxelles: De-Boeck-Wesmael.

Clegg, C., Kemp, N. y Legge, K. (1985). Case studies in organizational behavior. Londres: Harper & Row.

Coll Salvador, C. (1989). Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación. Anuario de Psicología, 41, 51-72.

Cooper, C.L. (1991). Industrial and Organizational Psychology, volume I y II . Hants, UK: Elgar reference collection.

COP (1998). Perfiles profesionales del psicólogo. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.

Cruz Hernández, M. (1981). El tema de la Psicología General. Revista de Psicología General y Aplicada, *36*, 129-132.

Davison, G. (2000). Abnormal Psychology (8 ed.). Chichester: John Wiley.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D. Mettelin, P. y Thomas, J. (1988). Guide du formateur. Bruxelles: De-Boeck-Wesmael.

Delclaux, I. (1980). Enseñar Psicología: lo importante y lo accesorio. Revista de Psicología General y Aplicada, *35*, 1115-1121.

Díaz Esteve, J.V. (1995). Análisis de las encuestas de evaluación del profesorado en la facultad de psicología de la Universidad de Valencia . Psicologica, 16, 87-99.

Doval, M. (1998). Evaluación e innovación: un reto universitario. In F. Michavila (Ed.), Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria (pp. 87-94). Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

Easton, G. (1982). Learning from case studies. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Elosua, M.R. y Quevedo, M.P. (1991). Efecto de la experiencia en la valoración de roles en la universidad. Revista de Psicoologia Universitas Tarraconensis, 13(1), 107-123.

EFPPA (1997). Estándares de formación para psicólogos especialistas en psicoterapia. Infocop, 1, 4-5.

ENOP (1998). European Curriculum in Work and Organizational Psychology: reference model and minimal standards. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

Entwistle, N. (1999). Styles of learning and teaching: an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lectures (8 ed.). Londres: David Fulton.

Equipo Decanal (1994). Diez años, Facultad de Psicología, Memoria 1983-1993. Informacio Psicologica, 55, 48-53.

Espina Barrio, J. A., y Rubio Sánchez, J.L. (1991). Psicodrama y universidad. Informaciones Psiquiátricas, 123, 105-110.

Eyde, L.D., Robertson, G.J. y Krug, S.E. (1993). Responsible test use: case studies for assessing human behavior. Washington DC: American Psychological Association.

Feldman, R.S. (2000). Developments across the life span (2 ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.

Fernández Ballesteros, R. (1991). Enseñanza, investigación y práctica de la evaluación psicológica en España. Evaluación Psicológica/Psychological Assessment, 7(1), 5-21.

Forteza Méndez, J. A. (1989). Continuidad y evolución de la psicología del trabajo. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 5(13), 13-126.

Fuertes Martínez, F. (1992). La psicología de trabajo y de las organizaciones en el plan de estudios de la licenciatura de psicología de la Universitat Jaume I. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 10(23), 203-212.

Gabbard, R.B. (2000). Constructivism, hypermedia and the world wide web. Cyberpsychology & Behavior, 3(1), 103-110.

Gabucio, F., Malapiera, J.M. Forns, M. y Quevedo, M.J. (1994). El desarrollo de la enseñanza (1969-1993): planes d estudio, profesorado y alumnado. Anuario de Psicología, 63, 109-166.

García Galindo, J.A. (1995). Innovación educativa en la universidad: investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza. Malaga: Universidad de Málaga.

García Rodríguez, Y. (1986). Estudio multivariado del rendimiento a nivel universitario [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.

García-Hoz, V. y Del Val, J.A. (1976). ¿Es posible empeorar la enseñanza de la psicología?. Cuadernos de Psicología *3, 5*, 28-33.

González Tirados, R.M. (1993). Rendimiento académico en la universidad politécnica de Madrid: estudio longitudinal en primer ciclo. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, ICE.

González Tirados, R.M. (1994). Análisis de los factores de proceso y otros factores de influencia que condicionan la calidad de las enseñanzas universitarias y el rendimiento: estudio piloto. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, ICE.

González Tirados, R.M. (1997). Rendimiento académico en la universidad politécnica de Madrid: estudio longitudinal en segundo ciclo. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, ICE.

Gray, P. (1998). Psychology 3E Plus for students. Chicago: Worth.

Guzmán J.C., Oliver Villapardo, E. (1986). La eficiencia externa de la facultad de psicologia en la UNAM: un análisis de las tesis de temática educativa. Revista Mexicana de Psicología, 3(1), 16-22.

Hall, G.S. (1881). American and German methods of teaching. The Harvard Register, 3, 319-321.

Halonen, J., Reedy, M. y Smith, P. (1996). Psychology: the active learner (2 ed.). Nueva York: McGraw Hill.

Hartley, J. y McKeachie, W.J. (1990). Teaching psychology: a handbook. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hodapp, R.M. (1998). Overcoming barriers, theory and practice in disability. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jonassen, D.H., Peck, K.L. y Wilson, B.G. (1999). Learning with technology: a constructiviste perspective. Uppder Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Junca, E., Llobera, E. Safont, F. (1995). El nuevo plan de estudios: una visión estudiantil. Papeles del Psicologo, 62, 52-54.

Kassin, S. (1999). Psychology and study guide and Psychology Internet (2 ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.

Kirby, A. (1992). Games for trainers, volumen 1 y 2. Bhant, UK: Gower.

Kohn, A.J., y Kohn, W. (1997). The integrator for introductory psychology. Londres-Paris: International Thomson.

Kolb, D.A., Rubin, I.M. y McIntyre, J.M. (1979). Psicología de las organizaciones, dos volumenes, problemas contemporaneos y experiencias. Madrid: Prentice Hall.

Kolb, D.A., Rubin, I.M. y Osland, J.S.. (1994). Organizational behavior: an experiential approach. Englewood: Prentice Hall.

Krathwohl, D.R. [Ed.] (1964). Taxonomy of educational objetcives: the classification of educational goals. Volumen 2: affective domain. Nueva York: Mackay.

Labrador, F.J. (1981). La enseñanza de la psicología: Aspectos metodológicos y orientaciones prácticas. Revista de Psicología General y Aplicada, 36, 411-432.

Lapeña Collado, A. (1987). La formación de postgrado en psicología clínica: los casos de Gran Bretaña y Estados Unidos. Papeles del Psicólogo, 5(30), 28-39.

Lartigue, M.T. (1985). Sistemas de orientación profesional para la implementación de prácticas de campo en la carrera de psicología. Revista Mexicana de Psicología, 2(2), 130-136.

Lau, J.B. y Shani, A.B. (1992). Behavior in organizations: an experiential approach. Boston: Irwin.

Lévy B. y Servan-Schreiber, E. (1998). Les secrets de l'intelligence. Paris: Ubi Soft e Hypermind .

López Latorre, M.J. (1991). Desarrollo del programa de investigacion en historia de la psicologia realizado en la facultad de psicología de la Universidad de Valencia. Revista de Historia de la Psicología, 12(2), 47-58.

Lucas, R. (1982). La enseñanza superior de la psicología en Europa. Papeles del Psicólogo, 7, 7-21.

Luque, O., y Zurriaga, R. (1994). La formación en psicología social para no psicólogos. Valencia : Nau Llibres.

MacRae, S. (1998). Introduction to Statistics (CD-ROM). Leicester: British Psychological Society.

Makosky, V.P., Whitttemore, L.G. y Rogers, A.M. [Ed.]. (1987). Activities handbook for the teaching of psychology, volumen 2. Washington, DC: American Psychological Association.

Makosky, V.P., Sileo, C.C. Whitttemore, L.G., Landry, C.P. y Skutley, M.L.. [Ed.]. (1990). Activities handbook for the teaching of psychology, volumen 3. Washington, DC: American Psychological Association.

Malapeira i Gas, J.M. (1992). La utilización de la informática en la docencia y en la investigacion de la psicologia, referencia a aspectos criticos. Psicologia Text i Context, 4, 28-31.

Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. Instructional Science, 10, 177-200.

Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (1997). The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education (2 ed.). Edinburgh: Scottish Academy Press .

Matarazzo, J. (1989). Psicología: no hay muchas especialidades, sino distintas aplicaciones. Papeles del Psicólogo, 38, 19-29.

Mateo, M., y Fernández, J. (1992). Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza. Investigaciones Psicológicas, 11, 73–82.

Matte, J.A. (1996). Forensic Psychophysiology using the polygraph: scientific truth verification and lie detection . Williamsville, NY: JAM Pub..

McGovern, T.V. (1993). Handbook for enhancing undergraduate education in psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

McIlveen, R., Higgins, L.T., Wadeley, A. y Humphreys, P. (1993). BPS manual of psychology practicals: experiment, observation and correlation. Leicester: British Psychological Society.

Mckeachie, W.J. (1994). Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers (9 ed.). Lexington, MA: D.C. Heath & Co..

McKeachie, W.J. y Gibbs, G. (1999). Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers (10 ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Medina León, A., Moreno Díaz, M.J., Serrano Prieto, F. y Lillo Roldán, R. (1986). Bases conceptuales para un proyecto docente de psicología médica. Folia Neuropsiquiátrica del Sur y Este de España, 21(2), 263-275.

Meyers, C. (1986). Teaching students to think critically: a guide for faculty in all disciplines. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Michavila, F. (1998). Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria: estretegia de mejora en la gestión. Madrid: Consejería Educación y Cultura, Embajada USA, Fundación Universidad Empresa.

Molto, J. y Carpintero, H. (1987). La psicología francesa en la revista Lianne Psychologique. Historia de la Psicología, 8(1), 163-181.

Monedero, C. (1995). Antropología y psicología. Madrid: Pirámide.

Monereo, C. y Pérez, M.L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo: en estudio de eseñanza superior. Infancia y Aprendizaje, 73, 65-86.

Morgovsky, J., Yandell, L. Lynch, E., y Ferguson, T. (1997). PsychNow: interactive experiences in psychology. Londres: Thomson Learning.

Muñiz, J., García, A. y Virgos J.M. (1991). Escala de la Universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado . Psicothema, 3(2), 269-281.

Muñoz Adanez, A. Martín Jiménez A.M., y Forteza Méndez, J.A. (1993). La formación de los psicólogos del trabajo: medidas para acercar la formación universitaria a las necesidades de las empresas y organizaciones . Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 9(25), 181-191.

Nalder, L. y Nadler, Z. (1990). The handbook of human resource development (2 ed.). Nueva York: John Wiley.

Ortega, J.E. y Picazo, C. (1980). La enseñanza práctica de la psicología: una experiencia de condicionamiento instrumental. Estudios de Psicología, 3, 121-124

Pérez Serrano, G. (1986). Crítica al concepto de rendimiento académico. Revista Española de Pedagogía, 44(174), 521-534.

Prieto, J.M. (1989) La realidad universitaria en cifras: pausa para la reflexión, Papeles del psicólogo, 36/37 74-78.

Prieto, J.M. (1990). Psicología, universidad y profesión en España. Papeles del Psicólogo, 44/45, 54-64.

Prieto, J.M. (1990) La productividad del profesorado universitario, Gaceta Complutense, 67/68, 24-25.

Prieto, J.M. (1991) Evaluación del estilo de aprendizaje y de docencia en estudiantes de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,7, (19), 71-80

Prieto, J.M. (1991) Valutazione delo stile di apprendimento e di insegnamento di studenti di psicologia del lavoroe delle organizzazioni, Psicologia e Lavoro, 21 (83), 6-14

Prieto, J.M. (1992) Studying Psychology in Spain, International Journal of Psychology, 27, (5), 350-363

Prieto, J.M. y Avila, A. (1994) Applied Psychology in Spain, Applied Psychology: An International Review, 43, (2), 111-331

Prieto, J.M., Fernandez Ballesteros, R. y Carpintero, H. (1994) Contemporary Psychology in Spain, Annual Review of Psychology, 45, 51-78

Puente, A.E. y Miguel Tobal, J.J. (1991). La neuropsicología clínica en los Estados Unidos de Amércia: patrones e intereses de una naciente disciplina científica y profesional. Clinica y Salud, 2(2), 145-159.

Puerta, A. (1987). Formación psicológica en las escuelas universitarias de enfermería. Papeles del Psicólogo, 5(30), 17-18.

Puente, A., Matthews, J.R. y Brewer, C.L. [Èd.] (1992). Teaching psychology in America. Washington, DC: American Psychological Association.

Raaheim, K, Wankowski, J. y Radford J. (1991). Helping students to learn. Buckingham, UK: The Society for research into Higher Education.

Rabasa Asenjo, B. (1978). Estudio de motivaciones y actitudes de los estudiantes de psicología de la Universidad Complutense. Revista de Psicología General y Aplicada, 33(153), 693-697.

Radford, J. y Rose, D. (1984). La enseñanza de la psicología: métodos, áreas y aplicaciones. México: Limusa.

Rheingold, H.L. (1994). The psychologist's guide to an academic career. Washington, DC: American Psychological Association.

Ribes, E.; Fernández, C; Rueda, M.; Talento, M. y López, F. (1980). Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral. México: Trillas.

Roca i Albert, J. (1988). Cuando los alumnos editan una guía de psicología. Cuadernos de Pedagogía, 155, 44-46.

Roe, R. (1986). La formación en psicología del trabajo y de las organizaciones en los Países Bajos. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 1(2), 130-136.

Rodríguez Feijóo, N. (1991). Estudio de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las matemáticas y la estadística. Rveista Intercontinental de Psicología y Educación, 4(2), 69-83.

Rose, J. (1984). Métodos opcionales. In J. Radford y D.Rose (Ed.), Enseñanza de la Psicología, métodos, áreas y aplicaciones (pp. 189-211). Mexico: Limusa.

Rose, D. y Radford, J. (1984). Teaching of Psychology. Leicester: British Psychological Society.

Rowntree, D. (1986). Preparación de cursos para estudiantes. Barcelona: Herder.

Ruiz Ruiz, M. (1986). Fundamentos de un programa de psicología para estudiantes de medicina. Folia Neuropsiquiátrica del sur y este de España, 21(2), 277-299.

Ryan, C. y Taflinger, M. (1996). Exploring perception. Nueva York: Brooks & Cole Publishing.

Saleme, H.F., Puppio, M.G. y Konevky M.V. (1997). Aprendizaje de materias con contenido estadístico en la carrera de psicología. Psicologos, 7, 100-107.

Santisteban Requena, C. (1990). Computadoras en áreas especificas de la enseñanza universitaria. Anales de Psicología, 1, 91-101.

Serra, E., Abengozar, M.C., Gómez, L., Pérez Blasco, J. Viguer, P. y Zacares, J.J. (1996). Efecto de la implementación de tareas de trabajo activo en el rendimiento académico y en la actitud hacia la materia en estudiantes de psicología. Revista de Psicodidáctica, 2, 13-32.

Sherman, L.W. (2000). Postmodern constructivist pedagogy for teaching and learning cooperatively. Cyberpsychology & Behavior, 3(1), 59-69.

Siguán, M. (1978). La enseñanza universitaria de la psicología en España. Notas para su historia. Anuario de Psicología, 19, 125-145.

Siguán, M. (1989). Enseñanza universitaria y ejercicio profesional de la psicología. Anuario de Psicología, 41, 7-18.

Sternberg, R.J. [Ed.]. (1997). Career paths in psychology: where your degree can take you. Washington, DC: American Psychological Association.

Sternberg, R.J. [Ed.] (1997). Teaching introductory psychology: survival tips from the experts. Washington, DC: American Psychological Association.

Strauven, C. (1992). Construir une formation: définitions des objectifs pédagogiques et exercises d'application. Bruxelles: De-Boeck-Wesmael.

Suárez Vera, A., Pérez Lopez, A., Martín, E., Díaz Pérez, M. Alberti Hernández, E. (1985). Psicología general: ¿cómo se enseña? Boletín de Psicología, 8(3), 107-125.

Teberosky, A., Gurdia, J. y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. Anuario de Psicología, 70, 85-107.

Tortosa, F.M. y Carpintero, H. (1980). Evolución de la psicología en España en el siglo XX: un estudio sobre manuales introductorios. Revista de Historia de la Psicología, 1(3/4), 353-392.

Tyler, R.W. (1949). Achievement testing and curriculum construction. In E.G. Wliliamson (Ed.), Trends in student personnel work (pp. 39-54). Minneapolis, : University of Minnesota.

Valle, A., González, R., Cuevas, L.M. y Nuñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-emocionales. Boletín de Psicología, 53, 49-68.

Vega, J. (1989). Master en gerontología geriátrica, título propio de la Universidad de Salamanca, Sección de Psicología. Papeles del Psicólogo, 38, 35-36.

Velando Muñoz, M. (1991). Orientación participativa en la enseñanza de la psicología. Psicodeia, 31/32, 99-102.

Vernoy, J. y Huffman, K. (1997). Looseleaf version of Psychology in Action, (4 ed.). Chichester: John Wiley.

Vilanova, A. (1995). Psicología latinoamericana: un comienzo biforme. Acta Psiquiátrica y Psicológica de America Latina , 41(4), 322-325.

Wade, C. (1997). Psychology interactive psychobabble package (5 ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.

Wade, C. (1998). Psychology prototype Mind Matters (5 ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.

Ware, M.E. y Johnson, D.E. (1996). Handbook of demonstrations and activities in the teaching of psychology, introductory, statistics, research methods and history, Volumen 1 . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ware, M.E. y Johnson, D.E. (1996). Handbook of demosntrations and activities in the teaching of psychology, physiological-comparative, perception, learning, cognitive and developmental, Volumen 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ware, M.E. y Johnson, D.E. (1996). Handbook of demosntrations and activities in the teaching of psychology, personality, abnormal, clinical-counseling, and social, Volumen 3 . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Weiten, W. (1997). Psyk.trek: a multimedia introduction to psychology. Boston: Brooks & Cole Pub..

Westen, D. (1997). Psychology: mind, brain and culture and study guide. Chichester: John Wiley.

Weston, C. y Cranton, P.A. (1986). Selecting instructional strategies. Journal of Higher Education, 57(3), 259-288.

Woolfolk, A.E. (1998). Educational Psychology (7 ed.). Boston: Allyn y Bacon.

Yela, M. (1994). La enseñanza de la psicología en España. Papeles del Psicologo, 3(60), 39-48.

Yela, M. y Prieto, J.M. (1993) " Applied Psychology in Europe: The Professionalisation Process, European Review of Applied Psychology, 43, (2) 89-149

Zimmerman, M.A. (1995). Los psicólogos y la enseñanza de la psicología: una experiencia universitaria . Ensayos y experiencias, 8, 10-14.

"No puedo entender cómo hay gente que se horroriza ante las nuevas ideas,
a mi sólo me espantan las antiguas ".

John Cage, (1912-1992),
Conversaciones con Cage, R. Kostelanetz

---

3. PROYECTO INVESTIGADOR

"Nunca son indiscretas las preguntas.

Lo son a veces las respuestas."

Oscar Wilde,(1856-1900),

An ideal husband

CAPÍTULO 7: LA ACCIÓN Y LA LÍNEA INVESTIGADORA

En este capítulo se han considerado varias opciones, la más común desglosar la descripción de las metodologías investigadoras de las propias líneas de investigación. Es decir, “lo que enseño” va por un lado y “lo que hago” va por otro, aparte. El autor del proyecto por integrar ambas facetas de suerte que introduce sus propias experiencias investigadoras en el entramado de la óptica metodológica, dándole así una interconexión académica y profesional a lo largo de la exposición. Es decir, se combina la presentación de los métodos con la presentación de la línea investigadora, ya que a lo largo de la trayectoria académica ambas facetas han estado entremezcladas por dictados de la normativa vigente y por dictados de la convicción personal.

En los tres primeros capítulos de este proyecto se han destacado los nexos que existen entre

- La psicología del personal y el estudio psicológico de las diferencias individuales, con las secuelas que ello entraña en el diseño, puesta en marcha y seguimiento de los programas de formación y evaluación del personal;

- La psicología organizacional y el estudio psicosocial de los comportamiento de grupo con las secuelas que ello entraña en el diseño, puesta en marcha y seguimiento de los programas de formación y evaluación del personal;

- La psicología organizacional y la interpretación psicoanalítica y dinámica de la convivencia en el lugar de trabajo, con las secuelas que ello entraña en el diseño, puesta en marcha y seguimiento de los programas de formación y evaluación del personal;

- La psicología del trabajo y el análisis de la conducta laboral y organizacional, con las secuelas que ello entraña en el diseño, puesta en marcha y seguimiento de los programas de formación y evaluación del personal.

Se ha pretendido mostrar la existencia de un marco de referencia conceptual compartido entre este ámbito de intervención y otros afines en otras vertientes del quehacer profesional en el seno del área de conocimiento Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.

En este capítulo se pretende mostrar, además, que se comparten marcos de referencias comunes en lo que concierne a las líneas de investigación. Tiene una ventaja: en el seno de la PETRA denominamos a las cosas por el mismo nombre (“servatis servandis”). Los resultados de las líneas de investigación se publican en revistas con distinta denominación pero con planteamientos metodológicos muy afines (“mutatis mutandis”).

En el capítulo precedente se han abordado los aspectos que tienen que ver con la docencia. La investigación y la docencia no están separadas, sino que constituyen el

anverso y reverso del perfil profesional de un catedrático de universidad. “Creo que docencia e investigación ocupan dos roles separados y complementarios en mi vida. Cuando uno ha sido fuente de sufrimiento, el otro pasó a ser fuente de placer, y viceversa. Y pienso que la dialéctica que oscila entre una y otra genera un equilibrio entre ambas, de manera similar a como Chris Argyris expresaba hace algunos años su pensamiento sobre la manera como se integra el individuo en la organización o como un físico arguye que el movimiento genera un momento que supera las fuerzas que nos empujan en distintas direcciones dando pie a un punto de equilibrio y armonía. Nunca supe que quería enseñar o investigar hasta que lo hice” (Fukami, 1997, p. 6).

A primera vista la docencia reúne los detalles enunciados en la tabla 20:

- Las clases se preparan e imparten de inmediato, con unos esquemas horarios fijados con antelación y con una fecha de cierre que no admiten prolongaciones dentro del calendario académico institucional;

- Las relaciones entre el docente y el alumnado universitario suelen ser mutuamente complacientes cuando prevalece un clima de comunicación e intercambio, y además las equivocaciones o malentendidos pueden abordarse en la sesión siguiente;

- El docente comprueba con la nota en qué medida el alumnado ha aprendido o domina lo expuesto y trabajado en el aula y constata la incidencia de sus actuaciones a través del grado de pericia cosechado por sus exalumno/as.

- La visibilidad de la actividad docente es elevada, no solo por el número de alumnos con el que se mantienen interacciones en el aula, sino en los entornos de éstos. Es además un contacto continuado durante un tiempo determinado por lo que crea la idea de tener un cierto conocimiento del docente en el plano académico con extrapolación al personal.

- El docente tiene a su disposición los recursos didácticos que la facultad considere un estándar ya que las aulas se dotan con lo que hay. Los presupuestos dedicados a mejorar la calidad docente son escasos, cuando no nulos. Ello trae como consecuencia un retraso tecnológico en las aulas universitarias respecto a los que son los estándares en los programas de formación financiados con fondos europeos para las empresas y organismos públicos. Entre el profesorado, además, hay una cierta tecnofobia en lo que respecta a la incorporación de las nuevas tecnologías a su labor docente porque además de dominarlas sabe que no cuenta con el respaldo técnico adecuado en las aulas. Es decir, diseña, utiliza y si hay fallos técnicos tiene que resolverlos. Entre el alumnado también prevalece la tecnofobia, ya que a menudo las nuevas tecnologías requieren tiempo dedicado a manejarlas y asignación de recursos que no todos pueden afrontar. El resultado es la prevalencia de estilos y pautas docente conservadoras. Es un terreno en el que se impone la mediocracia.

Tabla 20: Docencia e investigación: dos roles complementarios para un catedrático de universidad		
	Docencia	Investigación
Marco temporal	Corto plazo	Largo plazo
Grado de exigencia	Complaciente	Implacable
Grado de incidencia	Palpable	Inefable
Visibilidad	Alta	Baja
Recursos disponibles	Los que haya	Los que te busques

De igual manera también la investigación reúne los detalles enunciados en la tabla 20:

- Se diseñan y llevan a cabo en periodos de tiempo prolongados de suerte que incluso cambian los colaboradores y la línea de investigación prosigue dirigida por quien la puso en marcha. Además los trabajos suelen publicarse uno o más años después de que se realizara la actividad investigadora pertinente que la justifica;

- El grado de exigencia suele ser implacable desde que se solicita una subvención hasta que se consigue acomodo en una publicación. Todo ha de estar justificado tanto tanto el punto de visto científico como administrativo. En ocasiones, incluso, se potencia un talante servil antes los comentarios y sugerencias de quienes tienen la última palabra en la concesión de fondos o en la aprobación de la publicación final. Además está la comisión evaluadora en el consejo de universidades que cada seis años concede o rehúsa el reconocimiento de un sexenio.

- Cuando los artículos o libros se publican su grado de incidencia se constata a través de la solicitud de separatas o a través de las citas que se captan en publicaciones ajenas. La incidencia también se estima a través del número de invitaciones a impartir conferencias en entornos destacados o de dirección de simposios o seminarios en congresos nacionales o internacionales.

- La visibilidad de la actividad investigadora es muy escasa toda vez que el acceso a los laboratorios suele estar restringido, los estudios de campo son efímeros y se tiene noticias de los hallazgos a través de las revistas científicas especializadas, cuyas audiencias suelen ser bajas pero cualificadas.

- El investigador que logra conseguir recursos para sus proyectos sabe y puede hacer desarrollos avanzados a lomos de sus propias ideas o hipótesis o al ritmo y paso que marca la entidad que financia los proyectos. Por tanto, el talante es de búsqueda sabiendo que el punto de partida es cercano a cero.

> Es un terreno en el que se impone la meritocracia, de suerte que se incrementan las posibilidades de lograr más y se ha logrado antes. También aquí el profesorado suele ser bastante conservador ya que suelen presentar sus propuestas a los mismos fondos (normalmente tutelados por el ministerio o la consejería de educación). En psicología del trabajo y de las organizaciones solemos presentar las propuestas por otros pagos (normalmente tutelados por el ministerio o la consejería de trabajo, de economía, de industria...) que suelen ser menos rumbosos a la hora de fijar los estándares.

En ocasiones, normalmente muy contadas, cambian las tornas en los ingredientes mencionados en la tabla 20, de suerte que el proyecto de investigación sale a la primera y se realiza de inmediato, se cuenta con el apoyo administrativo y académico necesario así como el oportuno refuerzo social en el entorno próximo, y además se cosechan notables cotas de audiencia y resonancia tanto en los medios de comunicación social como en los medios científicos del ámbito en cuestión. Tales circunstancias son más bien la excepción o el sueño de una noche de verano. Las pautas dominantes parecen ser el esquema enunciado en esta tabla 20.

En la universidad española, en la americana y en la de muchos otros países la docencia y la investigación van de la mano. Descubrir y aficionarse con una desemboca en el aprecio y estima de la otra. “Para mí la docencia y la investigación han estado vinculados de modo inexorable, y no puedo concebirlas de ninguna otra forma. Mirando hacia atrás en mi trayectoria, pienso que cuando empecé a enseñar lo vi básicamente como un modo de explicar a otros la investigación. Tan pronto como comencé a leer artículos tuve muy claro que los hallazgos de las investigaciones nunca llegarían al gran público a través de las revistas científicas, ya que no era esa su razón de ser (Gutek, 1997, p. 27)”.

7.1. Los propósitos de la investigación

La investigación es una actividad intencionada, toda vez que se realiza de modo consciente y voluntario, a menudo con el oportuno respaldo económico e institucional. Es una actividad cognitiva y emocional encaminada a la consecución de un objeto. Se pone en marcha con una intencionalidad que fija el foco de la aprehensión y guía a los investigadores en pos de un propósito, normalmente explícito.

Son ocho los propósitos que pueden buscarse al poner en marcha una o varias líneas de investigación en el ámbito de la formación y de la evaluación del personal (Bryman, 1988; Drenth, 1998; García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1996; Prieto Adánez y Delgado González, 1997).

- Efectuar una primera exploración: Se pretende sondear un determinado ámbito para recabar información, para sondear las posibles relaciones, para generar unas primeras definiciones o hipótesis de trabajo. Las herramientas más usuales suelen ser la observación, la entrevista y la encuesta en cualquiera de sus variantes así como un talante abierto, libre de prejuicios,

por parte de quien se embarca en la exploración. El análisis factorial o el análisis de clusters son dos de las técnicas estadísticas avanzadas más empleadas así como la intuición, la perspicacia ("insight") y la corazonada (Arnau Gras, Anguera Angilaga y Gómez Benito, 1990; Martínez Arias, 1999). He aquí algunos ejemplos en el área de la formación y evaluación del personal:

- Acotar cuanto ocurre al personal durante el año previo y posterior a la jubilación para preparar los contenidos que se abordarán en un programa de preparación a la jubilación.

- Generar un conjunto de items relacionados con una determinada característica de la personalidad para ponerlos a prueba con una determinada muestra de sujetos.

- Estudiar las grabaciones efectuadas con las cámaras de video por los vigilantes jurados para captar cuales son sus estereotipos respecto a las personas sospechosas.

- Realizar una comparación: Se pretende escudriñar las semejanzas o las diferencias en determinadas variables psicológicas en función de unas categorías que se consideran reales o fijas (empresa en que se trabaja, sexo, categoría laboral) o de unas categorías que se crean mediante determinados artilugios (rendimiento alto o bajo, genero, forma física). Para que las comparaciones sean pertinentes suele aquilatarse el grado de equivalencia de las variables y categorías que se manejan, el grado de representatividad de las muestras (personas, conductas, situaciones) implicadas, el grado de pertinencia del nivel en que se efectúan las comparaciones (items, puntuación en el test, puntuación en el factor). En los análisis comparativos prevalecen los análisis lógicos de índole inductiva respecto a los estadísticos que son de índole complementaria. Se presta más atención a las relaciones entre variables que a las procedimientos de medida utilizados (Bereday, 1968; Cais, 1997; yen, 1990). He aquí algunos ejemplos en el área de la formación y evaluación del personal:

  - Efectuar un seguimiento de los accidentes entre trabajadores del turno nocturno o diurno para identificar elementos en común y en discrepancia que puedan achacarse al turno;

  - Contrastar los salarios entre hombres y mujeres en la empresa según categorías, antigüedad, complementos por puesto para identificar el grado de discriminación;

  - Estudiar el grado de aprendizaje del alumnado en función de la utilización o no de transparencias en el aula al abordar un determinado tema.

- Concretar una descripción: Se pretende recopilar información contrastada respecto a unos hechos, un proceso, un procedimiento para sacar a la luz todos los elementos y facetas que han concurrido. Puede tratarse de un

acontecimiento individual, grupal u organizacional. A menudo se recurre a la técnica del estudio del caso, sea una trayectoria profesional individual o una circunstancia o incidente laboral concreto (Moreno, 1996; Sánchez López, 1997). He aquí algunos ejemplos en el área de la formación y la evaluación de personal.

- Identificar las características de las distintas pruebas disponibles que permiten evaluar el clima laboral.

- Identificar las características de los programas de formación que se están utilizando para mejorar el clima de convivencia y cooperación en el lugar de trabajo.

- Tratar los expedientes del personal como una base de datos que permite organizar la información por categorías y obtener perfiles profesionales a medida en el seno de la plantilla.

- Dar cuenta mediante una explicación: Se pretende poner a prueba una hipótesis determinada que incide o que media en unos hechos o en unas relaciones determinadas con un determinado grado de causalidad. Las constataciones suelen formularse en términos probabilísticos relegando como propias de otros contextos las afirmaciones de índole determinista. Se trata, pues, de establecer los nexos tipo causa-efecto, recurriendo de modo preferentes a los estudios de índole casi-experimental, ya que los de índole experimental estricto pueden llevarse a cabo en muy contadas ocasiones(Campbell y Stanley, 1973; Cook y Campbell, 1990). Los empleados de una empresa o los que participan en un curso no son una muestra representativa de la población general, sino una muestra con unas características peculiares al tipo de contrato y al sector productivo involucrado. He aquí algunos ejemplos en el área de la formación y evaluación del personal:

  - Demostrar que existe una relación directa entre el grado de autonomía vivenciada por el personal y su grado satisfacción personal y profesional en el lugar de trabajo;

  - Probar que existe una relación inversa entre el grado de satisfacción y el grado de absentismo laboral;

  - Poner de relieve que cuantos más ejercicios prácticos realiza el alumnado en el aula tanto más fácil le resulta aplicar lo aprendido cuando se incorpora al puesto de trabajo.

- Poner a prueba una predicción: Se pretende comprobar en qué medida se cumplen unas previsiones que se derivan de una hipótesis de trabajo debidamente formulada. Se trabaja en el ámbito de las prospecciones vinculadas a las tendencias de mercado, a las tendencias laborales, a la existencia de pautas que tienen continuidad en el futuro siempre que se mantengan una serie de restricciones o circunstancias delimitadoras. No suele ser suficiente comprobar el grado de significación alcanzado (alfa)

porque se da más peso a la magnitud del efecto que se espera producir (Cohen, 1988). En términos electorales, no basta con afirmar que un partido va a ganar sino con cuanta diferencia respecto al partido que lidere la oposición. He aquí algunos ejemplos en el área de la formación y evaluación del personal:

- Comprobar que los empleados con una evaluación muy alta de su rendimiento tienen una probabilidad mayor de promocionar porque los ascensos se basan en la meritocracia;

- Verificar que los estudiantes con más habilidades sociales mantendrán relaciones amigables con el profesorado y difuminarán sus carencias cognitivas;

- Mostrar que las personas independientes de campo realizarán mejor trabajos de clase de tipo divergente y obtendrán mejores puntuaciones que las dependientes de campo.

- Plasmar una interpretación: Se pretende descifrar unos fenómenos o vivencias y articular una comprensión y entendimiento integrado de los mismos a través del pensamiento formalizado recurriendo a palabras, fórmulas, diagramas, diagnósticos, análisis semiótico etc. Suele generarse un modelo, un esquema, un mapa conceptual, un argumento, un diagnóstico a través del cual se ahonda y explica el asunto abordado traduciéndolo a términos y parámetros que adquieran sentido y razón para el personal interesado (Black, 1976). Hunde sus raíces en la interpretación hermenéutica y, por tanto, recalca la importancia de la empatía como talante fundamental a la hora de comprender el asunto que se investiga, obviando la literalidad (Alonso Schökel y Bravo Aragón, 1994). Está muy relacionada también con la semiología (Ibáñez, 1985). He aquí algunos ejemplos en el área de la formación y evaluación del personal:

  - Asignar un papel importante a la motivación de logro no sólo en el desempeño individual sino en el funcionamiento de determinadas empresas y países industriales avanzados;

  - Interpretar los conflictos interpersonales en el lugar de trabajo como mecanismos de defensa ante la angustia y como reiteración de conflictos primitivos no resueltos;

  - Equiparar la organización con el inconsciente colectivo, las trayectorias y vivencias profesionales con el inconsciente personal, los retos, realizaciones y conflictos en el día a día con la mente consciente en la organización; y a partir de ahí trasvasar al medio laboral buena parte de los esquemas y pautas que sustentan la relación psicoterapéutica.

- Validar un instrumento: Se pretende aquilatar el sentido y contenido de determinadas herramientas de trabajo que el psicólogo/a utiliza cuando hace entrevistas, aplica tests o escalas, efectúa observaciones, dirige dinámicas de

grupo etc. Además de comprobar que la prueba diseñada funciona y está debidamente calibrada, se procura ahondar en el meollo de las dimensiones psicológicas subyacentes para captar y acotar conexiones directas o indirectas que puedan ser relevantes (Guion, 1998; Martínez Arias, 1999). He aquí algunos ejemplos en el área de la formación y evaluación del personal:

- Elaborar y depurar una prueba con la que evaluar el grado de honradez del personal sacando a la luz y ahondando en las facetas psicológicas implicadas;

- Utilizar el diferencial semántico para identificar un estilo de liderazgo y utilizar las pautas identificadas como ingredientes en el diseño de programas de formación para mandos;

- Seleccionar indicadores discretos de observación y hallar luego elementos de referencia que sustenten su utilización y su justificación en el proceso de toma de decisiones.

- Operativizar un modelo: Se pretende crear y poner a prueba un modelo operativo que refleje el sistema organizativo complejo en el que interaccionan personas, equipos y máquinas valiéndose de la información. Suelen analizar los problemas y equivocaciones previsibles en el tipo y gama de interacciones e intercambios habituales y circunstanciales con el propósito de prevenirlos o minimizarlos. Se tienen igualmente en cuenta aspectos que conciernen a la optimización global en el funcionamiento (Ackoff, 1966; Sierra, 1976). He aquí algunos ejemplos en el área de la formación y evaluación del personal:

  - Diseñar un modelo en el que se simulen determinadas operaciones cruciales en el puesto de trabajo donde el acierto o el fallo personal acarree secuelas no deseables ni reparables;

  - Generar experiencias de grupo de alto rendimiento fuera del lugar de trabajo para optimizar el funcionamiento interactivo en el proceso de toma de decisiones;

  - Utilizar las técnicas multimedia interactivas para simular un proceso productivo determinado en el que poner a prueba y contrastar previsiones de futuro.

Galtung (1990) recurre a la distinción entre “contadores de historias” y “constructores de pirámides” para aludir al talante con el que los investigadores se adentran en los programas de investigación que eligen y moldean al realizarlos. Los contadores de historias viene a ser aquellos investigadores que coleccionan fichas, datos, anotaciones, citas, autores. De algún modo conciben que cada ficha es un hallazgo y a partir de ahí, acumulando información minuciosa y contrastada, van tejiendo un argumento, una historia a la que acaban denominando modelo teórico, marco de referencia teórico, taxonomía. Llevan a cabo una penetración a la que se denomina “minería de datos” con la que traban y articulan sus propuestas. Por su parte

los constructores de pirámides parten de sus propias reflexiones a partir de unas observaciones reiteradas de un fenómeno o de una experiencia para concebir una estructura con peso específico propio que se eleva y configura sopesando y meditando en torno al tema o asunto abordado. En la etapa inicial escasean los datos y se recurre a ellos posteriormente para contrastar las ideas y argumentos enunciados a través de los datos empíricos.

En el seno del área de conocimiento Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos coexisten ambos planteamientos, con un predominio de los primeros (más ceñidos al análisis empírico) respecto a los segundos (más ceñidos a las construcciones e interpretaciones) en la UCM[119].

7.2. La acción investigadora

El esquema básico del modelo de investigación que prevalece está ilustrado en la Figura 18. Sirve como marco de referencia tanto a la hora de comprobar y poner a prueba cómo funcionan los programas de formación o de evaluación del personal. Pone de relieve que la investigación psicológica es una actividad progresiva donde la pieza clave es la cuestión que sirve de punto de partida, cuestión que habitualmente tiene que ver con un determinado propósito que se persigue al poner en marcha los programas de formación o evaluación de personal (Bordeleau, 1987: Sackett y Larson, 1990; Webb, 1961).

[119] Aún se recuerdan las diatribas de pasillo entre los profesores José Luis Pinillos y Luis Cencillo en torno a sus respectivas concepciones de la personalidad humana, el primero próximo a los contadores de historias y el segundo a los constructores de pirámides. A lo largo de la trayectoria académica también se dan transiciones de uno a otro extremo al hilo de las indagaciones y los esclarecimientos.

Figura 18: Un modelo idealizado del proceso de investigación

7.2.1. Identificar la cuestión clave

Lo importante es, pues, acotar e identificar qué es lo que se investiga y cual es su sentido y propósito en el seno de la intervención psicológica y del funcionamiento personal y profesional de las personas a las que se evalúa o a las que se forma. Permite aclarar, asimismo, qué es lo que está en juego en el proceso de comunicación que tiene lugar cuando se finaliza la investigación y se presentan los hallazgos recabados. Se pretende no solamente informar sino también persuadir de la valía y pertinencia de lo que se ha investigado.

La tabla 21 reseña los tipos más habituales de cuestiones que pueden plantearse los investigadores al poner en marcha un programa de investigación.

Tabla 21: Tipos de cuestiones que se plantean como punto de partida en las investigaciones
Elaborada a partir de Meltzoff, 1997 con modificaciones y adiciones.

Cuestiones de índole	**Redacción básica**	**Ejemplo**
Existencial	¿Existe **X** realmente?	¿Pueden pensar los ordenadores? ¿Puede medirse la inteligencia? ¿Existe realmente la intuición femenina?
Descriptiva y clasificatoria	¿Qué es realmente **X**?	¿Qué caracteriza la personalidad de un buen líder? El personal ¿es puntual o logra ser puntual?
Organizativa	¿Cómo está organizado **X**?	¿Qué factores configuran la inteligencia? ¿Qué facetas priman en este perfil profesional?
Utilitaria	¿Funciona X?	¿Da resultados positivos la selección psicológica del personal? ¿Merece la pena seguir invirtiendo en formación del personal?
Relacional	**X** e **Y** ¿ están relacionados?	¿Hay algún nexo entre satisfacción y rendimiento? ¿Qué relación existe entre el CI y el éxito laboral?
Comparativa	¿Difieren los grupos **X** e **Y**?	¿Son los hombres más agresivos que las mujeres? La gente joven ¿trabaja mejor o peor que la mayor?
Causal	¿**X** incide en **Y**?	¿Incrementa la productividad el tener personal debidamente capacitado? ¿Incide el alcohol en los accidentes laborales?
Causal y comparativa	**X** incide más en **Y** que **Z**	¿Incide más el salario que el horario laboral en el rendimiento? ¿Puede achacarse más el estrés a las condiciones psicológicas que físicas en el trabajo?
Interacción causal y comparativa	¿Genera **X** cambios en **Y** que también puede ocasionar **Z** en determinadas circunstancias?	¿Motiva más a los directivos un incremento en su autonomía que en su salario siempre que estén satisfechos con su status? ¿Podemos achacar a factores psicosomáticos que exista un incremento notable de bajas por problemas de aparato respiratorio en verano cuando lo suyo es que sea en invierno?

Releyendo los cuestiones que se mencionan en las tesis doctorales se constata una tendencia a evitar cuestiones utilitarias, a enrevesar su formulación. Ello entraña complicar los diseños, cuando en realidad las investigaciones más elegantes se circunscriben a resolver cuestiones que son aparentemente simple pero intrincadas

cuando se entra a fondo. Resulta chocante que con medios escasos, de una sola tacada, se pretenda poner orden en cuestiones enmarañadas.

En los programas de formación de personal las cuestiones clave que suelen investigarse tienen que ver con la fijación de metas y el análisis de necesidades, el programa que se diseña, la puesta en marcha y funcionamiento de los programas diseñados, los resultados inmediatos, la transferencia de lo aprendido a los entornos productivos, la identificación del impacto y los beneficios en el seno de las entidades productivas (Brinkerhoff, 1987; Prieto y Carrasco, 1996). En los programas de evaluación las cuestiones claves que suelen investigarse tienen que ver con la identificación de la valía y eficiencia del personal, con los contenidos y exigencias del puesto, con los estándares en el desempeño, con el grado de conformidad o implicación del personal, con las pautas de liderazgo o iniciativa, con la prevención de accidentes de trabajo, con la prospección de tendencias y el desarrollo de carreras (McGrath, Martín y Kulka, 1982). Tanto en formación como en evaluación de personal prevalecen las líneas de investigación centrada en problemas reales detectados durante la intervención psicológica. Por ejemplo, el estudio de accidentes acaecidos, el análisis de situaciones incongruentes o contradictorias, el escudriñamiento de un caso concreto hasta sus últimas entretelas, la identificación de las reglas de juego o normas que están en vigor, el darle vuelta a los asuntos pendientes suelen ser focos que centran el tipo de cuestiones que se plantean en la investigación psicológica en el mundo laboral en asuntos que tienen que ver con la evaluación y la formación de personal. Quedan en un segundo plano cuestiones suscitadas por los artículos publicados o derivadas de marcos teóricos (Lundberg, 1984)

En esta etapa resulta especialmente relevante la intuición como constataron Campbell, Daft y Hulin, (1982) al entrevistar a treinta y ocho investigadores con muchas horas de vuelo a sus espaldas redactando propuestas y llevándolas a término. Les pidieron que describieran el estudio del cual se sentían más orgullosos y aquel que preferían olvidar. La intuición, no el análisis lógico, había sido el ingrediente básico en la fase de propuesta y realización de los estudios con los que se sentían más a gusto. La intuición les había guiado al concretar y depurar el contenido a través de los contactos interpersonales, de las discusiones mantenidas así como de la implicación personal de ellos mismos y sus colaboradores que compartían la certeza de estar cultivando un asunto feraz.

7.2.2. Formular la hipótesis, las predicciones y las variables

El conocimiento científico avanza con parsimonia, es decir, paso a paso, sin dar zancadas. Solamente en determinadas circunstancias se produce un cambio de paradigma (Kuhn, 1970, 1978). Conviene resaltar esta idea porque se ha convertido en pauta consolidada encontrar que, con una sola recogida de datos, los investigadores en psicología pretenden poner a prueba dos, tres, n hipótesis. Tales asertos ponen de manifiesto que quien investiga no tiene claro que

- Una hipótesis es una “proposición especulativa o supuesto inicial cuya validez ha de ser confirmada por la experimentación o el razonamiento”

(Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1996).

- Los contenidos de la hipótesis se basan en reglas y conocimientos científicos ya existentes y la hipótesis ha de ser contrastable (Bunge, 1973; Kerlinger, 1970, 1979).

- Afirmar una proposición es distinto de confirmar esa proposición y por tanto en una sola investigación se pone a prueba la validez de la proposición afirmada. Para confirmar se requiere, como mínimo, una segunda investigación y, en la medida de lo posible, realizada por un investigador distinto al que postuló y afirmó haberla probado la primera vez (Barnes, 1987; Woolgar, 1991).

- La confirmación de una hipótesis es una labor que requiere años de dedicación por, al menos, dos equipos de investigación independientes. Entonces se considera buena, y su vigencia queda siempre abierta a que alguien logre ponerla en entredicho (Bunge, 1980, 1985).

- Una predicción es una "estimación de un valor futuro. En particular, estimación del valor de una variable dependiente o explicada, a partir de los valores de las variables independientes o explicativas" (Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1996).

Una hipótesis es una proposición que admite uno de estos dos formatos "si A, entonces B" o "se da B, entonces A"; y se redacta con un verbo en presente de indicativo. Una o varias predicciones emanan de una hipótesis, cual vástago. Es decir, una predicción es un aserto que pone a prueba una secuela que se desprende directamente de un elemento de la hipótesis. La predicción es una estimación que admite este formato "si A, entonces B" y se redacta con un verbo en futuro imperfecto de indicativo.

Esta es una de las piedras de toque del rigor de la investigación que se pone al descubierto, por ejemplo, en muchas tesis doctorales. Al leer atentamente el texto de una tesis doctoral sale a relucir, a menudo, que el doctorando no ha formulado una sola hipótesis (aserto en presente de indicativo) sino muchas predicciones ya que suelen abundar conjeturas expresadas con el futuro imperfecto de indicativo. A menudo, además, en los escasos casos donde se formula realmente una hipótesis ésta no suele estar debidamente sustentada en el texto. Es decir, los capítulos de las tesis doctorales glosan aspectos varios y diversos que tienen que ver con el trasfondo temático de la tesis pero no suele haber un capítulo dedicado expresamente a respaldar cada uno de los elementos que se incluyen en la frase con la que se formula la hipótesis. En otras palabras, la hipótesis levita inesperadamente. A su vez las predicciones (denominadas hipótesis) emergen como injertos en el texto, sin una vinculación directa con una verdadera hipótesis explícita (que brilla por su ausencia). Este es el terreno en el que los clásicos dejan las cosas muy claras en su sitio, supeditando las técnicas de investigación y análisis de datos al rigor de los principios que rigen el método científico en psicología (Brown y Ghiselli, 1955; Kimmel, 1970; McGuigan, 1968). Esta es también una de las secuelas de las escasas lecturas que efectúan los doctorandos sobre cómo se realiza una tesis doctoral. La mayoría de los textos disponibles en español tienen que ver con el

ámbito de humanidades, por tanto, centradas en el comentario de textos y no en el análisis cualitativo o cuantitativo de los datos recabados en la observación empírica. Aún no he ha traducido al español el único texto que cuenta con el respaldo institucionalmente de organizaciones de psicología, en concreto el texto de Cone y Foster (1993)[120].

La fijación de variables es otro paso que suscita notable dificultades si se tiene una idea clara del concepto de variables y que se resuelve de una manera automática cuando se equipara variable con instrumento, aspecto éste muy común entre los investigadores en psicología. La Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1996) señala la siguiente definición del término variable: "símbolo que puede representar cada uno de los elementos (números, vectores, funciones, etc.) de un conjunto, y que se utiliza para definir la variación de un fenómeno o simplemente una correspondencia funcional". En otras palabras, tiene que haber una correspondencia entre el conjunto de valores que entran en una variable y la variación que se observa en el fenómeno al que representa. Ello entraña tener claramente delimitado el fenómeno que se está estudiando como paso previo a generar una o varias variables. El dar por sentado que, por ejemplo, que el grado de honradez e integridad de un empleado (variable) se detecta a través de los valores que obtiene esa persona en un cuestionario o en una prueba de observación discreta (la variable) es un asunto que debe aquilatarse y demostrarse mostrando pruebas contrastadas. Sin ellas, la relación entre la variable y el fenómeno es confusa.

Hay otras variantes terminológicas que conviene aclarar. La distinción entre variable independiente y dependiente figura en prácticamente todos los manuales de metodología. Existe otra distinción entre variables predictoras y variables criterios que figura en bastante menos manuales de metodología y que, además, suelen abordarse muy poco en el aula. En psicología del personal suele optar por esta segunda modalidad en la denominación. En realidad existe en la practica un solapamiento entre variables independientes y variables predictoras, así como entre variables dependientes y variables criterio (Cohen y Cohen, 1983). En los entornos laborales el contraste predictor y criterio converge con la terminología que se usa en econometría y con el talante prevaleciente, centrado en la comprensión, análisis y previsión de soluciones que se sintetizan recurriendo a un modelo.

Se presta igualmente mucha atención en los manuales de metodología a la identificación de quien manipula las variables independientes. En los entornos laborales la manipulación acaece de modo natural como consecuencia de determinados acontecimientos, decisiones, conflictos, experiencias, retos. Son muy contadas las ocasiones en las que el experimentador puede manipular las variables y, a menudo, cuando lo hace los acontecimientos acaban introduciendo cambios no previstos (Bryman, 1988; Bulmer, 1988).

---

[120] El autor de este proyecto lo impone como texto de lectura obligatoria para toda aquella persona que pide realizar una tesis doctoral bajo su supervisión. Es un manual operativo que detalla lo que el doctorando debe hacer para redactar y desarrollar su tesis, y para preparar y trabajar las sesiones que mantiene con su director/a. Como complemento metodológico propone el de Meltzoff (1998) publicado también por la APA.

La estratificación de las variables es otro aspecto al que se suele prestar escasa atención y que general consecuencias notables no sólo en la concepción sino también en los aspectos operativos de la intervención. El distanciamiento que existe entre los enfoques diferenciales y los enfoques conductuales en el análisis del comportamiento humano tienen aquí una de sus piedras de toque.

- Si las pautas de respuesta prevista en la variable dependiente (criterio) son dicotómicas (o pueden dicotomizarse) se recorta y polariza la manifestación de diferencias en dos extremos opuestos que afloran a través de relaciones del tipo si-no, a favor-en contra, arriba-abajo. Es decir, la normalidad se expresa mediante elementos o facetas contrapuestas Ello facilita además la toma de decisiones y el afianzamiento de funciones discriminantes.

- Si las pautas de respuesta prevista en la variable dependiente (criterio) se expresan mediante una gama graduada se abre el abanico de la variabilidad en toda su amplitud, permitiendo diferenciar entre extremos y puntos intermedios a lo largo de una escala graduada. Suele equipararse la normalidad con el punto de medio, salvo en el caso de asimetría positiva o negativa.

La distancia que separa la obra de B.F. Skinner y de L.L.Thurstone radica en esta contraposición en la manera de estratificar la variable dependiente (criterio). Skinner optó por aceptar como pertinente un criterio dicotómico a la hora de constatar que la paloma había golpeado con el pico en una zona determinada de la caja. Si acertaba al picotear recibía un refuerzo. Es un esquema dicotómico, **si/no**, el que sustenta las investigaciones y aplicaciones que utilizan como punto de referencia el condicionamiento operante. Podía haber optado por calibrar la intensidad del picoteo o el grado de aproximación al centro de la zona marcada. Ello hubiera generado una escala graduada y por tanto su análisis se hubiera centrado en el estudio de las diferencias individuales en la conducta de las palomas. En sus procedimientos de medida del desempeño como variables dependiente Thurstone (y como el la mayoría de los psicólogo/as diferenciales) optó habitualmente por anclajes graduados.

Otro tanto cabe decir de las variables independientes que pueden ser de índole continua o puede categorizarse en dos o más niveles, o son directamente dicotómicas desde el momento mismo de su concepción o selección. Puede asimismo trabajarse con toda la gama de puntuaciones en la escala o realzarse exclusivamente los grupos extremos por ser los más representativos y los que afianzan el contraste pretendido o dividir los datos en torno a la mediana generando dos grupos desgajados a partir de un mismo punto de corte. En principio es la hipótesis o el marco teórico que se maneja el que delimita cual es la modalidad de gradación que resulta más pertinente para los propósitos que se persiguen a través del diseño en curso. Si se trabaja con grupos extremos se puede realzar la magnitud del efecto esperado (Cohen, 1988).

La hipótesis y las predicciones guían también la elección de la secuencia temporal que se considera más idónea a la hora de acotar y llevar a término la investigación. Los manuales de psicología diferencial suelen distinguir entre estudios de corte transversal y secuencial (Sánchez Cánovas y Sánchez López, 1994). Permiten introducir la edad como variable independiente que se puede estratificar por grupos en

función de la hipótesis y predicciones con las que se esté trabajando. Ahora bien, existen otras dos modalidades que se suelen utilizar a menudo en los entornos laborales: son los estudios de corte prospectivo y los de corte retrospectivo.

En los prospectivos, por ejemplo, un grupo de trabajadores puede ser subdividido en dos grupos, uno continua operando en condiciones normales y otro comienza a recibir mejoras salariales, mejor entorno de trabajo, mayor autonomía. Se comparan periódicamente las cotas en el rendimiento. En el capítulo 2 de este proyecto, sección 2.1.1. se han mencionado ejemplos de este tipo al hablar de los experimentos Hawthorne. En los retrospectivos, por ejemplo, se catalogan los expedientes del personal para escudriñar elementos en común dentro del currículo vitae que puedan ser considerados como buenos indicadores predictivos de éxito o fracaso en el desempeño actual. Trabajos de esta índole se han mencionado en el capítulo 1 de este proyecto, sección 1.4.2 al hablar de la solicitud.

En las investigaciones psicológicas cuanto menor sea el número de variables mayor control se puede ejercer sobre las mismas y mayor rigor se tiene en los análisis estadísticos que puedan llevarse a cabo. Prestar atención exclusivamente a los niveles de significación es un error cuando el número de variables (dependientes o independientes) es muy elevado. En las matrices de datos abundan entonces, por ejemplo, correlaciones significativas que en realidad son espurias ya que su presencia viene forzada por la presencia simultanea de un conjunto amplio de variables administradas a los mismos sujetos. Ello a llevado a Cohen (1990) a acuñar la expresión “menos es más” como una invitación formal a los investigadores a ser cautos en el número de variables que utilizan.

7.2.3. Elegir el método adecuado

En filosofía de la ciencia suele contraponerse el empirismo con el racionalismo, lo que a su vez lleva a contraponer metodologías basadas en lo observable con metodologías basadas en procedimientos basados en el pensamiento lógico y analítico (Barnes, 1987; Bunge, 1980).

La palabra griega εμπειρια significaba tanto experiencia como conocimiento y habilidad. Suministraba las bases argumentales a quienes, a lo largo de los siglos, han postulado que la única forma de validar el conocimiento es poniéndolo a prueba a través de los sentidos. Por ejemplo, uno de sus paladines fue George Berkeley (1685-1753) cuya contundente afirmación *esse est percipi* reduce lo real a la percepción (Berkeley, 1974). En las antípodas se ha situado, entre otros, el racionalismo apriorístico propugnado por Immanuel Kant (1724-1804) quien sustentó que la mente posee y desarrolla conceptos o ideas de índole lógica y matemática, por ejemplo, que no se derivan y tampoco dependen de la experiencia (Kant, 1983). En esta diatriba la aportación de Edmund Husserl (1859-1938) ha ejercido notable influencia en la psicología pues demostró y recalcó que la experiencia se construye y está mediatizada, dando un papel relevante a la intuición (Husserl, 1982).

La palabra latina *int tio* significaba “mirada”, “visión”, “imagen” y

paulatinamente vino a significar "comprensión penetrante y rápida" de una idea, de la realidad (Corominas, 1987). A lo largo de la historia la intuición ha pasado a un primer plano o ha sido relegada al cuarto de los recuerdos. En la transición hacia el siglo XX fueron Henri Bergson (1859-1941) y Husserl quienes la volvieron a realzar como la visión interior vital el primero y como visión esencial el segundo. En la psicología española han llevado la voz cantante quienes han optado por confinar a la esfera privada la intuición de suerte que brilla por su ausencia allí donde otros autores españoles, minoritarios, la convierten en una pieza clave en el avance del conocimiento psicológico de las personas, de las situaciones, de los problemas. Simon (1978), el primer psicólogo en obtener un premio Nobel por sus aportaciones al estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa, le reconocía un papel a la intuición en los procesos psicológicos conscientes e inconscientes implicados en la toma de decisiones[121]. Más recientemente Simon (1989) ha revisado las investigaciones cognitivas en torno a la intuición (fundamentalmente en los procesos de simulación del juego de ajedrez y en el diseño y funcionamiento de los programas informáticos) para destacar que se sustenta en el manejo personalizado de la información acumulada (merced a la formación y a la experiencia) y organizada (en pequeñas unidades reconocibles y asociadas). Distingue entre los directivos que basan sus decisiones en informes técnicos y aquellos que las basan en sus intuiciones. Rechaza la distinción entre estilos de pensamiento analítico e intuitivo, destacando que ambos van ensamblados en la personalidad del directivo que estudia problemas, busca soluciones y toma decisiones.

En el mundo de la formación y evaluación del personal coexisten tales corrientes a través de la amplia gama de indagaciones e investigaciones que se llevan a cabo. Bajo la óptica estrictamente psicológica prevalecen los enfoques que se sustenta en una concepción eminentemente empírica de la investigación. Ahora bien, tanto la fenomenología como la etnografía y la investigación acción están presentes en el análisis de fenómenos, experiencias y vivencias humanas dentro y fuera del entorno de trabajo. Los más recientes manuales de investigación científica dirigido a estudiantes los incluyen como planteamientos de trabajo aceptados en el seno de la comunidad científica (Burns, 2000). Ello permite desglosar en dos apartados, empíricas versus intuitivas, ambas corrientes metodológicas que pueden asumir como compatible la definición del método científico acotada por la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1996): "método basado en la observación y el análisis sistemático de hechos, formulación de hipótesis y teorías y comprobación de su validez".

7.2.3.1. Métodos empíricos de investigación científica

La figura 19 suministra un marco de referencia simplificado al amplio conjunto de métodos científicos de investigación empírica que están respaldados en el seno de la comunidad psicológica y, que a su vez, están vigentes en el mundo de la formación y la evaluación del personal.

---

[121] En concreto en el capítulo III al hablar del papel del juicio en la decisión y en el capítulo V al hablar de los límites de la racionalidad. La primera versión de este libro en inglés data de 1945.

Figura 19: Modalidades de métodos de investigación empírica
Fuente: Drenth, 1998 con adiciones y modificaciones

Los experimentos en el laboratorio

Los experimentos realízanse en un lugar artificial, lo que entraña ventajas para poder estudiar con rigor una hipótesis o una predicción concreta. Cada experimento se diseña a medida, en función de aquello que se quiere acotar y poner a prueba. Los diseños más simples implican dos grupos, uno experimental y otro de control. En el área de la formación y evaluación del personal hay una cierta preferencia por los diseños que incorporan información obtenida discreta o expresamente que se utiliza como pre-test (por ejemplo, deficiencias en el desempeño en condiciones habituales, antes de acudir al laboratorio). En formación de personal los diseños tipo Solomon (1949) en cuatro grupos suelen ser viables, ya que basta con asignar, al azar, al alumnado a distintas aulas o a distintas sesiones. En programas de evaluación del personal suele optarse por un diseño simplificado como el que se esquematiza a continuación. Dipboye (1990) revisó las investigaciones publicadas en el *Journal of Applied Psychology* durante el período 1970-1988, el 33% se basaban en experimentos de laboratorio. El 81% de los sujetos eran estudiantes universitarios. El 76% utilizaban como variable dependiente medidas obtenidas mediante observación, siendo el foco de atención la evaluación del desempeño en un 53% de los experimentos. En la revisión de Schaubroeck y Kuehn (1992) de las investigaciones publicadas en tres revistas especializadas de primer nivel (una de ellas el *JAP*) en este ámbito durante el período 1989 y 1990, el 37% se basaban en experimentos de laboratorio. En las muestras el 88% eran estudiantes.

Tabla 21: Diseño experimental simplificado utilizado habitualemente en investigaciones en el área de formación de personal

Selección al azar	Pretest	Tratamiento	Post-test
Selección al azar	Pretest		Post-test

Tales diseños suelen entrañar inconvenientes si llevan aparejados algún tipo de recompensa o sistema de compensación, ya que estos aspectos en España vienen regulados por convenio. Conviene aquí establecer la distinción entre lo que acaece en Estados Unidos, en ciertos países de la Unión Europea (como Holanda o el Reino Unido) y lo que ocurre en la gran mayoría de los países de la Unión Europea, incluida España. En los primeros los experimentos de laboratorio siguen teniendo lugar con notable frecuencia, especialmente bajo pedido, para abordar en condiciones controladas cuestiones que en las organizaciones echarían por tierra la validez interna de los diseños (Cook y Campbell, 1976; Cook, Campbell y Perachio, 1990; Haccoun, 1987). En muy contadas ocasiones puede tener lugar una asignación aleatoria del personal a los grupos en el seno de las organizaciones, ya que prevalecen prioridades de índole política. En España los experimentos de laboratorio escasean, pero tienen lugar con una frecuencia baja pero creciente, a través de la financiación de las propias empresas o de fundaciones como el FORCEM en programas respaldados bajos el epígrafe objetivo cuatro de la Unión Europea.

En este departamento de psicología diferencial y del trabajo, por ejemplo, en el laboratorio de ergonomía se han llevado a cabo varios estudios en condiciones controladas rigurosas sobre temas como la interpretación de sistemas graduados vertical y horizontalmente, la incidencia de la iluminación en el desempeño laboral, la detección de señales de alarma en el manejo de determinados equipos, la ceguera a los colores o la usabilidad de los interfaz persona-monitor en Internet. Son trabajos recientes dirigidos por los profesores Jesús Martín (Martín García, Díaz Ramiro y Rubio Valdehita, 1999; Martín García, Díaz Ramiro, Rubio Valdehita y Peche, 1999), y Julio Lillo (Lillo, Collado, Martin y García, 1999; Lillo, Collado, Vitini, Ponte y Sánchez, 1998; Lillo, Davies, Collado, Ponte y Vitini, 1998). El autor de este proyecto también trabajó experimentalmente, en condiciones de laboratorio, estudiando las pautas de desempeño en la elaboración de materiales en hipertexto por parte de cuatro grupos de estudiantes con cuatro personas cada grupo trabajando durante doce horas cada grupo. Durante un total de 48 horas se observaron y grabaron sus actuaciones[122].

Además los estudios de laboratorio permiten abordar en profundidad detalles que los estudios de campo o las encuestas dejan abiertos o confusos. El acoso sexual saltó a la palestra de la comunidad psicológica a través del libro de Gutek (1985) quien se sirvió de encuestas y entrevistas para poner el dedo en la llaga de un problema que estaba muy difuminado en los entornos laborales bajo denominaciones más amplias como maltrato, violencia, abuso, comportamientos anómalos. Los estudios que se han publicado en España han seguido recurriendo a las entrevistas, las encuestas, el estudio de casos. Saal (1990) retomó el tema desde la óptica estrictamente experimental, combinando grabaciones en video con cuestionarios. Si habían filmado escenas en las que un varón en el papel de jefe y una mujer en el papel de empleada interactuaban amigablemente. Reiteradamente, con distintos grupos, se comprobó que los varones hacían una interpretación sexual de los comportamientos de la mujer que las mujeres interpretaban como comportamiento amable y cortés. Por ejemplo, una sonrisa distendida en la mujer era interpretada por los varones como una señal de coquetería o

[122] Tampoco se ha publicado aún, pero el primer informe fue presentado en el quinto congreso europeo de psicología (Prieto, 1997).

como indicio de un talante seductor por parte de la mujer.

Varias son las pegas que se suelen poner a la experimentación controlada en laboratorio de asuntos relevantes en el mundo laboral, sea en programas de formación o de evaluación del personal. La primera es que los estudiantes tienen unos sesgos que son propios y diferentes de los sesgos que tienen los trabajadores en los puestos de trabajo. Los pilotos de aviones están habituado a interpretar visualizadores analógicos o digitales de modo habitual, mientras que los estudiantes los usan e interpretan con una frecuencia mucho menor. La segunda pega tiene que ver con el hecho de pedirle a los sujetos experimentales que hagan algo que se salga de lo habitual, por lo que se ha comprobado que tienden a desenvolverse intentando hacerse una idea de qué es lo se está estudiando, lo cual genera distorsiones en los resultados (Rosenthal y Rosnow, 1984). En tercer lugar es un esfuerzo de causar buena impresión durante el experimento o, al menos, de no quedar mal siendo ésta una actitud que se manera de modo diferente en el lugar de trabajo (Rosenberg, 1969). En cuarto lugar en el laboratorio los sujetos saben que las secuelas de los aciertos o errores en el experimento normalmente concluyen cuando salen del laboratorio, mientras que en la vida laboral los errores y aciertos suelen traer secuelas una y otra vez. Por ello, el personal suele implicarse de modo superficial en lo que hacen en el laboratorio (Sandelands y Larson, 1985). Por ultimo los códigos deontológico impiden que las variables se manipulen más allá de determinadas intensidades, lo cual entraña centrarse en unos parámetros medios.

Las simulaciones, los juegos y los juegos de rol

Las simulaciones y los juegos permiten crear un espacio relativamente artificial y relativamente natural en el que poder investigar algunos detalles muy específicos de los procedimientos de evaluación o de formación de personal que se están utilizando. Permiten aquilatar el desempeño del personal a través de las actividades que se detallan para cada sesión, que para unos participantes tiene un carácter lúdico y para otros un carácter virtual.

Las simulaciones suelen requerir una gran sofisticación tecnológica en la retaguardia. Una de las más primeras en ponerse en marcha para llevar a cabo investigaciones en el área de estilos de dirección se conoce como El Espejo (McCall Jr. y Lombardo, 1982). Durante seis horas se simulaba las actividades que se llevaban a cabo en la dirección de una empresa de manufacturas. Participaban 20 personas que asumían los papeles de 20 personas en la alta dirección, desde el presidente a los directores de área. Debían dirigir la compañía como consideraran pertinente. Las investigaciones tuvieron continuidad a lo largo de tres años[123]. Este tipo de simulaciones se han convertido en moneda muy corriente en los últimos años, no solo en el mundo de la dirección de empresas sino también en el de la conducción de vehículos, de condiciones de trabajo, de funcionamientos de una planta, de materiales de aprendizaje, etc. (Colom Marañón y García López, 1998; Recarte, Conchillo y

[123] Exactamente desde el 1 de Septiembre de 1976 al 31 de Agosto de 1979 con el respaldo financiero de la marina americana.

Nunes, 1996).

De igual manera se ha recurrido a los juegos de roles como una técnica específica de investigación experimental creando situaciones del tipo "como si" ya que se le pide al participante que se comporte como una persona determinada en una situación determinada. (Aronson y Carlsmith, 1968; Aronson, Brewer y Carlsmith, 1985). Un primer conjunto de investigaciones se ha centrado en estudiar el grado de involucración activa de los participantes en el juego de roles en el debían implicarse. Un ejemplo de involucración baja es el siguiente: se les pedía a unas personas que asumieran el papel de dueños de una empresa con un talante determinado ante el volumen de venta o la limpieza en las instalaciones. Un ejemplo de involucración alta consistía en negociar sentado en una silla de ruedas determinados aspectos de la vida diaria para sacar a la luz los estereotipos (Clore y Jeffrey, 1972). Un segundo conjunto de investigaciones se han centrado en analizar los estereotipos que utiliza el personal cuando asume el papel de consultor de recursos humanos y ha de tomar decisiones sobre candidatos de su mismo o del otro sexo (Rosen y Jerdee, 1974). El tercer conjunto de estudios se ha centrado a estudiar en qué medida asume los roles asignados con libertad o espontaneidad o procura ajustarse a las directrices y argumentos que figuran en el guión.

Hasta ahora la gran pega que se ha puesto a estas modalidades de investigación con juegos y simulaciones era que normalmente el personal que participaba en tales investigaciones no era el mismo que desempeñaba tales cometidos en la vida real. Ahora bien, con la disponibilidad de los multimedia y de las conexiones online empiezan a ser ya más numerosos los directivos que se implican desde su despacho en este tipo de juegos[124]. La gran ventaja de las simulaciones es que la variable independiente puede estar bajo control en manos de la iniciativa del experimentador, pudiéndola modular diferencialmente con cada participante. Ello trae como consecuencia que una o varias personas tienen que efectuar un seguimiento minucioso de la actividad desarrollada durante el periodo de tiempo que ha durado la simulación.

Se da a menudo un solapamiento entre simulaciones y experimentos de laboratorio, sobre todo en la última década merced a las sofisticadas posibilidades que brinda en este ámbito, por ejemplo, la realidad virtual. Por ejemplo, para poner a prueba mapas cognitivos que el personal ha elaborado y que van cambiando con la edad (Kevin et alii, 1999)

Los experimentos y los casi experimentos de campo

Los experimentos y los casi experimentos de campo se llevan a cabo recogiendo información directamente del entorno laboral en el que acaecen los acontecimientos o

[124] El autor de este proyecto ha asesorado al prof. Pol Coetsier, del Laboratorio de Psicología del Trabajo en la Universidad de Gante en el diseño de un juego de simulación dirigido a directivos de empresas que quería aprender a operar en bolsa por su cuenta, con pequeñas cantidades, antes de entrar con importes superiores.

las circunstancias que se quieren investigar. Suelen utilizarse como variables dependientes datos objetivos recabados directamente así como auto-informes. Permiten, además, hacer seguimientos longitudinales ya que el personal suele permanecer en su puesto por periodos continuados de tiempo. También permiten efectuar un seguimiento del personal en el lugar de trabajo, por lo que pueden efectuarse contrastes entre las puntuaciones en las variables psicológicas utilizadas como predictoras así como las evaluaciones que se obtienen en el rendimiento (Haccoun, 1987).

El autor de este proyecto realizó un estudio para la banca para poner a prueba en qué medida las campañas de márketing lograban realmente cambiar la imagen que los clientes tenían del banco. El primer muestreo se realizó mediante la asignación de cuotas en cuatro categorías creadas estratégicamente para poder interpretar los resultados con una cierta coherencia interna. El grupo A eran personas que eran clientes del banco a las que se les pidió, mediante diferencial semántico aplicado en la oficina, que indicaran si consideraban que éste era un "banco joven", un "banco amigo". Los visitadores del banco entrevistaron a personas que vivían a 500 metros a la redonda de la sucursal bancaria en que prestaban sus servicios. Entre las preguntas planteadas figuraban dos relativas a su posible consideración como "un banco joven", "un banco amigo". Sus respuestas constituyeron el grupo B. Se lanzó una gran campaña de márketing que resaltaba los slogans "banco joven" y "banco amigo". Los empleados de la sucursal volvieron a plantear las preguntas a clientes (grupo A) y los visitadores volvieron a plantear las preguntas a los vecinos (grupo B). Se apostaron entrevistadores en las puertas de las sucursales y cuando estaba en pleno apogeo la campaña se preguntó a los transeúntes si asociaban expresiones como "banco joven" y "banco amigo" con alguna entidad bancaria en concreto (grupo C). Igualmente entrevistadores de calle, en centro comerciales donde había oficinas de otros bancos pero no de este banco, preguntaron a los transeúntes si asociaban "banco joven", "banco amigo" con algún banco (Grupo D). Del conjunto de entrevistas y encuestas recabadas en cada grupo se llevó a término un muestreo aleatorio simple (Martínez Arias, 1995b). Se sopesó la viabilidad de un muestreo aleatorio estratificado pero se descartó. Se trataba, pues, de un diseño tipo Solomon (1949) que permitía poner a prueba las diferencias entre el grupo experimental A y los restantes grupos de control (B,C, y D). Los datos de estos tres grupos permitía sopesar algunas hipótesis rivales a la hora de comprobar que la campaña había funcionado al menos en las personas que ya eran clientes del banco. El grupo B permitía controlar lo relacionado con precedentes históricos, maduración, instrumentación, regresión, selección, la aplicación de una prueba y la mortalidad. El grupo C permitía acotar la posible interacción entre el pre-test y la campaña. El grupo D permitía estudiar la posible incidencia de la combinación precedentes históricos más maduración.

Los experimentos de campo suelen tener problemas de control sobre la variable independiente ya que, por ejemplo, los transeúntes podían estar pensando en asuntos muy diversos cuando les entrevistaron de suerte que su contestación pudo ser evasiva. Otro aspecto clave es que hubo que convencer a la dirección de la conveniencia de poner en marcha este experimento de campo, que podría (y dejó) en mal lugar a la dirección del área de marketing que estaba encantada con los mensajes de la campaña.

Los estudios de campo y los estudios comparativos

Los estudios de campo se basan en sacar partido de información que ya está disponible en la entidad y que, muy a menudo, reposan en los archivos sin que nadie les saque lustre. Son estudios a posteriori, en los que la perspicacia del investigador le permite captar que la variable independiente ya fue manipulada de modo natural en el lugar de trabajo. Entraña que en su momento se tomaran mediciones fidedignas para que pueda valerse de las mismas. A menudo los mismos sujetos desconocen que los datos que les concierne van a ser utilizados para llevar a cabo una determinada gama de análisis. Ello ha suscitado resquemores y rechazo por parte de los representantes sindicales así como del personal de recursos humanos, a quienes hay que involucrar de algún modo en la realización del estudio, persuadiéndoles de los beneficios que puedan derivarse. La normativa vigente que garantiza el derecho a la intimidad añade también algunas cortapisas que deben ser tenidas en cuenta para evitar que algunas de las personas estudiadas puedan ser identificadas. Dipboye (1990) revisó las investigaciones publicadas en el *Journal of Applied Psychology* durante el período 1970-1988, el 67% se basaban en estudios de campo. El 94% de los sujetos eran trabajadores. El 45% utilizaban como variable dependiente medidas obtenidas mediante observación y el 39% mediante autoinforme, siendo el foco de atención la evaluación del desempeño en un 38% de los estudios y de la satisfacción en un 15%. En la revisión de Schaubroeck y Kuehn (1992) de las investigaciones publicadas en tres revistas especializadas de primer nivel en este ámbito durante el período 1989 y 1990, el 63 % se basaban en estudios de campo. En las muestras el 88% eran trabajadores.

Por ejemplo, el autor de este proyecto junto con el Prof. Ricardo Blasco de la Universidad de Barcelona han llevado a cabo un estudio de seguimiento del desempeño vial de 2,319 conductores con accidentes reiterados durante el período 1976-1983 en la empresa municipal de transportes de la ciudad Barcelona. El estudio se centró en el análisis de los datos de 72 conductores que habían sufrido accidentes reiterados durante ese período de ocho años. El propósito ha sido analizar los patrones de accidentabilidad y el motivo por el cual se recogieron datos de un período tan atrasado es el garantizar la no incidencia de los resultados de la investigación en las políticas de personal que pudieran afectar a tales trabajadores[125].

En otra estudio de campo realizado por el autor de este proyecto para consumo interno en una entidad bancaria estudió el estereotipo de “sospechoso” o “no sospechoso” entre el personal de seguridad que vigilaba las entradas al banco y pulsaba el botón de grabación de las cámaras de video instaladas. Del conjunto de grabaciones disponibles se escogieron al azar 500 grabaciones breves de varones y otras 500 grabaciones breves de mujeres, del conjunto de las efectuadas durante un período de dos años en la Comunidad de Madrid. Se preveía una incidencia moderada, confirmándose a través del análisis de potencia estadística (Cohen, 1988). Los resultados nutrieron, a su vez, los materiales de formación de un curso destinado al entrenamiento de los vigilantes en el manejo de sus estereotipos respecto a las personas que consideraban sospechosas.

---

[125] Esta investigación ha sido aceptada para su publicación en la revista *Safety Science* de la Universidad de Delft pendiente de unas correcciones estadísticas de índole probabilístico, ya que se han utilizado los datos para formalizar un modelo explicativo.

Tabla 22: Estudio de campo estructurado en tres factores utilizado para investigar en qué medida la apariencia física de los visitantes incidía en que fueran catalogados como sospechosos o no sospechosos

Grabaciones con cámaras de video a la entrada de las sucursales bancarias		Apariencia física					
		Varones			Mujeres		
		Cuidada	*Normal*	*Descuidada*	*Cuidada*	*Normal*	*Descuidada*
	Sospechosos	22	74	202	6	20	26
	No sospechosos	48	78	26	184	172	32

Los estudios comparativos cuentan con una holgada tradición en psicología diferencial según se pone de relieve a través de un análisis de contenido de los respectivos manuales (Colom Marañón1998; Sánchez Cánovas y Sánchez López, 1994). Una vez más Francis Galton (1822-1911) hace acto de presencia. En sociología se alude al "problema de Galton" cuando no se puede dilucidar si una determinada cultura está en el origen de algo o ese algo es un elemento común diseminado entre esa y otras culturas relacionadas. Parece ser que, en 1889, sacó a relucir dicho problema en el Instituto Real de Antropología cuando E.B.Tylor presentaba sus conclusiones de un estudio comparativo entre varias etnias (yen, 1990). Posteriormente Emile Durkheim (1856-1917) realzó la relevancia de los estudios comparativos toda vez que permite describir y explicar a la vez (Durkheim, 1978). Se ha llegado a señalar que los estudios comparativos son peculiares de las ciencias sociales de igual manera que los experimentos lo son en las ciencias naturales (Cais, 1997). Tres son las estrategias que comparten los estudios comparativos cuando se aplican al mundo de los programas de formación y evaluación del personal.

En primer lugar se presta más atención al descubrimiento y contraste de relaciones entre las variables o dimensiones psicológicas comparadas que a los procedimientos de medida utilizados. Por ejemplo, si se comparan perfiles entre grupos de empleados el foco de la atención está en las relaciones detectadas, dándose por sentado que los problemas de medida se tienen que haber resuelto previamente. En segundo lugar en el proceso de análisis de similitudes y diferencias se da más prestancia al análisis lógico que al estadístico a la hora de beneficiarse de la información recabada respecto a los casos, situaciones o personas que se comparan. Es decir, se analizan cualitativamente las tablas de datos para sacar a la luz los detalles y aspectos que se quiere realzar. En tercer lugar se recurre a la lógica inductiva a la hora de efectuar comparaciones pero mitigándola con la estimación de probabilidades asociadas para obviar buena parte de las críticas contemporáneas al papel de la lógica en la investigación científica (Black, 1976; Popper, 1995)[126]. Es en este punto que los análisis estadísticos de corte meta-analítico brindan el adecuado soporte en asentar los hallazgos resaltados a través de las comparaciones efectuadas.

[126] Merece la pena destacar que la traducción de esta obra la efectuó Victor Sánchez de Zavala, profesor de esta facultad, siendo ésta una de sus últimas producciones.

Desde el punto de vista metodológico dos son los elementos cruciales en el proceso de llevar a buen puerto las comparaciones: a) la equivalencia de las realidades, de los indicadores, de los conceptos que se manejan; b) la representatividad de las muestras de conductas, situaciones, casos, aspectos, problemas que se estén comparando (Raventós Santamaría, 1990). Por ejemplo, cuando se comparan los indicadores de accidentabilidad laboral los grupos comparados han de tener tasas de exposición a riesgos de accidentes similares. Los taxistas en su trabajo diario están más expuestos a accidentes de coches que los conductores cuyo vehículo pasa más tiempo aparcado que rodando. Los accidentes de chapa en ciudad tienen una probabilidad más alta que en carretera por kilómetro recorrido, por lo que al comparar datos de empleados de una empresa municipal de transporte los accidentes de circulación en el centro de Madrid no son equivalentes a los que tienen lugar en el recorrido Moncloa – Somosaguas.

Anderson et alii (1980) abordan el delicado tema de la reducción de los sesgos encubiertos que amenazan buena parte de los estudios comparativos. Al efectuar la comparación entre un grupo experimental y un grupo control, los resultados pueden ser significativos pero puede subyacer una factor común que puede estar mediando en la confusión. En el ejemplo anterior es el tiempo de exposición al riesgo. En la revisión de los estudios comparativos en el ámbito de la aptitud espacial y en el del rendimiento en matemáticas García Rodríguez y Sánchez Herrero (1991) demostraron que tales diferencias vendían dadas fundamentalmente por razones de índole educativa y ambiental.

Estudio con encuestas

Las encuestas son una herramienta de investigación que es utilizada moderadamente en el seno de las grandes organizaciones, que en España son minoritarias, ya que no superan el 20% de las empresas públicas o privadas que existen en el país. Además las encuestas deben ser pactadas, normalmente entre la dirección y los comités de empresa, por lo que su contenido y redacción queda muy matizada o retocada respecto a lo que sería deseable. En el seno de las empresas las encuestas pueden ser además percibidas más como una herramienta de interrogatorio solapado que de consulta, lo cual suele incrementar las reticencias a las respuestas. El propósito real suele consistir en hacerse una idea de cómo están distribuidas las personas en el conjunto de variables que se estudian y en captar cuales son las interconexiones entre variables tanto en la muestra global como en franjas específicas (Wert, 1996).

Cuando se aplican las encuestas en el seno de las empresas suele accederse a toda la población que se estudia, dejando, no obstante, autonomía para responder. Se verifican los porcentajes de respuesta y se remiten recordatorios hasta llegar al límite previsto, sea en numero de cuestionarios recibidos sea en fecha de cierre. Hasta la década de 1990 en las empresas se utilizaban de modo preferente las encuestas personales de tipo presencial para asuntos internos, relegando a un segundo plano las telefónicas y las postales. A lo largo de la década de 1990 se han impuesto las encuestas telefónicas en asuntos que tienen que ver con los clientes y las entrevistas asistidas con ordenador en aquellas empresas que contaban con red local. Con la existencia de intranets y de portales de internet en las grandes empresas, las encuestas online se están imponiendo como nuevo estándar. La persona que accede ha de contestar en ese

momento si quiere acceder a otra información en el servidor, sea interno o externo. Las investigaciones con encuestas en programas de formación y evaluación de personal pueden basarse en diseños de corte trasversal, de corte longitudinal, de corte longitudinal y secuencial, y también de índole longitudinal retrospectiva. Esta últimas son pertinentes cuando se quiere relacionar un determinado suceso o fenómeno contemporáneo a la encuesta con los antecedentes que deben tenerse en consideración (Martínez Arias, 1995a). En la revisión de Schaubroeck y Kuehn (1992) de las investigaciones publicadas en tres revistas especializadas de primer nivel en este ámbito durante el período 1989 y 1990, el 29% eran estudios de campo de índole longitudinal y el 71% de índole transversal.

Existe un protocolo de trabajo muy estandarizado cuando se utiliza la encuesta como herramienta de investigación en temas que tienen que ver con programas de formación o evaluación del personal. En primer lugar se identifican quienes son las personas cuyas opiniones serán objeto de estudio. Se toman decisiones respecto a la determinación del tamaño muestral idóneo así como el procedimiento a seguir para efectuar un seguimiento de los morosos. Una de las cuestiones críticas en esta fase es incluir a personas desde la categoría laboral más alta a la más. Es la fase del muestreo (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986; Martínez Arias, 1995b). En segundo lugar se diseñan la encuesta o el guión de la entrevista cubriendo el espectro de dimensiones y se verifica el grado de dificultad y de malentendidos que pueden generar las preguntas planteadas. Este es un terreno movedizo en el que un fallo echa al traste el valor descriptivo o prescriptivo de los datos de la encuesta. En tercer lugar se realiza el trabajo de campo que lleva a contactar a los destinatarios y a efectuar un seguimiento de sus respuestas, asegurando el anonimato. En cuarto lugar se hace la oportuna depuración de errores, se toman decisiones respecto a la no respuesta, se transcriben las respuestas o se escanean las hojas y se procede al análisis de dato. Por último se elaboran varios informes en consonancia con los destinatarios (Martínez Arias, 1995c; Noelle, 1971).

Una de las cuestiones críticas en la realización de investigaciones con encuestas en el seno de las empresas es la selección y entrenamiento de los encuestadores o entrevistadores. La desconfianza puede surgir tanto si se trata de una persona de dentro como de fuera de la compañía. El grado de familiarización con lo que acaece dentro puede facilitar o entorpecer la administración de las encuestas. El estatus del encuestador dentro de la empresa también puede introducir sesgos, ya que puede verse como una encuesta de arriba abajo o de abajo a arriba, por ejemplo. El departamento de psicología diferencial y del trabajo de la UCM ha llegado a acuerdos en ocasiones con las empresas con las que hay acuerdos de practicum para que sean los propios estudiantes quienes realicen tales encuestas, compaginándose, pues, varias facetas.

En el seno de las empresas se pueden hacer estudios longitudinales cuando se aplica una misma encuesta a los mismos empleados con una cierta periodicidad. Funcionan entonces como termómetro. También utilizarse para hacerse comparaciones entre sucursales, entre comunidades autónomas, entre países, brindando una especie de foto fija para el contraste de puntos de vista (Haire,Ghiselli, Porter, 1971). En el estudio que el autor de este proyecto está realizando durante el período 1997-2000 para el City Bank en colaboración con la Prof. Ra-Yu Chen de la Universidad de Nueva York, se contraponen datos de 13 países y 14 sucursales del Banco. Además se

combina la encuesta con grupos de discusión (focus group) que analizan y comentaban en cada país los items de la encuesta una vez contestada. En el estudio sobre estilos de liderazgo en que ha participado el autor de este proyecto bajo la dirección del Prof Robert House de la Universidad de Pensilvania se ha aplicado la misma encuesta en 60 países y también se han combinado encuesta con grupos de discusión.

Estudio de casos

Existen dos enfoques a la hora de utilizar el estudio de casos como técnica de investigación. La primera recibe la denominación genérica de diseños de N=1 pudiendo ser de índole experimental o cuasi-experimental (Arnau Gras, 1994; Martínez Arias, 1991 a y b). Las características comunes suelen ser la obtención de mediciones reiteradas del sujeto en la variable dependiente, el registro de la conducta en la fase de línea de base, alguna modalidad de intervención o tratamiento, examen de la variabilidad intraindividual (Martínez Arias, 1981). Existen dos modalidades, los que se centran en el estudio de un conjunto homogéneo de medidas para hacer un seguimiento de las intraseries y aquellos que analizan los efectos de dos o más tratamientos en la investigación recurriendo al estudio de las interseries temporales. Los resultados suele presentarse mediante gráficos a través de los cuales se incrementa el contraste y se visualiza la información recabada respecto a la variabilidad intraindividual.

Uno de los pioneros en este ámbito fue Cattell (1944) al proponer la viabilidad de medidas ipsativas valiéndose de la técnica P. Otro avance en esta dirección fue la aportación de Lamiell (1981) hacia el estudio idiotético de la personalidad individual pero parece ser que esta es una vía que no ha tenido continuidad[127]. En España, Sánchez Canovas y Soriano (1990) han utilizado procedimientos de análisis multivariado al estudio de 15 situaciones generadoras de estrés y al esclarecimiento de las estrategias de afrontamiento utilizando procedimientos de análisis multivariado.

El segundo enfoque sigue los pasos de la tradición diagnóstica en medicina, en jurisprudencia así como en ingeniería, y se asienta en la idea de que el análisis y seguimiento pormenorizado de un caso singular permite captar con profundidad la globalidad del asunto que se está abordando. Puede considerársele también el antídoto a la encuesta toda vez que se sitúa el punto de mira en una situación, un episodio, un fragmento biográfico o toda una trayectoria, una coyuntura en la que se adentra el investigador con una amplia variedad de herramientas. Se llevan a cabo en un determinado contexto que marca el paso en los procedimientos a seguir y en el resultado final del estudio psicológico del caso (Stake, 1995).

Conviene distinguir el estudio de casos biográficos o de la reconstrucción histórica de unos hechos, que reciben el nombre de reportaje de investigación (Levine, 1980). El estudio de casos se centra en el análisis de la contemporaneidad, de sucesos

[127] El autor de este proyecto se ha encontrado con el prof. Lamiell en varias convenciones de la APA y los temas que desarrolló a finales de los ochenta y principios de los noventa iban en otra dirección. Fue una idea brillante que de momento sigue en vía muerta en las líneas de investigación.

que están acaeciendo en el presente que se abordan con interrogantes de índole explicativa del tipo "cómo" y "por qué" durante el proceso de escudriñamiento. Además no se manipulan las variables independientes ya que se deja fluir el hilo de los acontecimientos. Comparte herramientas de trabajo convencionales entre los historiadores como el manejo de documentos, de archivos, de relatos, de despojos, de vestigios, de indicios, de contradicciones, de convergencias y de lagunas entre informantes. Requiere caer en la cuenta de las redes a las que pertenecen los informantes y los intereses que están en juego. Añade la observación directa, las entrevistas, la atención a la comunicación no verbal, a los matices del lenguaje, a la credibilidad de los informantes, a las distorsiones voluntarias o involuntarias al brindar testimonio. Ha habido también algunos intentos de utilizar la técnica del caso con fines prospectivos, por ejemplo, personas que son forzadas a abandonar un determinado lugar de trabajo o que se marchan por voluntad propia. Permiten hacer previsiones de recorrido vital (Bromley, 1986).

El autor de este proyecto se ha adentrado también en la técnica del estudio del caso, siguiendo los pasos de Yin (1984, 1993) y dejando constancia de ello en una comunicación que presentó en las novenas jornadas nacionales de AFYDE (Prieto, 1988). El punto de partida es identificar las cuestiones que van a investigarse, por ejemplo, el tránsfer de la formación al lugar de trabajo. Sigue la concreción de la hipótesis de trabajo que centra la mirada en unas direcciones determinadas, por ejemplo, el papel que juegan las barreras que el personal encuentra a la hora de aplicar lo aprendido en planta. El tercer paso consiste en la fijación de las unidades de análisis, es decir, si va a ser un único caso o varios casos engarzados. En el ejemplo, fueron varias personas que habían participado en un determinado curso de capacitación. El siguiente paso requiere fijarse en los indicios o indicadores que suministran pistas relevantes de cara a la hipótesis de trabajo con la que se está trabajando. Por ejemplo, una de las barreras consistía en las diferencias salariales que el personal se encontraba en las plantas de suerte que dominar una parcela del saber estaba mejor remunerado que dominar y practicar el conjunto del saber aprendido. El quinto y ultimo paso conlleva concretar los criterios que permiten decidir que un indicio tiene o no que ver con la hipótesis de trabajo. Al analizar por separado varios casos paralelos se puede llegar a conclusiones contrastadas a través del análisis lógico de lo acaecido. Lo más dificultoso en este proceso fue contrastar la información suministrada que solo era aceptada como pertinente si provenía de dos fuentes independientes.

Las investigaciones basadas en el estudio de casos suelen centrarse en aspectos muy particulares del suceso o de la persona que suele pasar desapercibidos en los restantes métodos reseñados en la figura 19. El producto final suele ser muy rico en descripciones de aquello que se está investigando. Finalmente ilustran y facilitan la comprensión de un modo intuitivo, conectando con la propias experiencias personales de quienes acceden al informe final (Merriam, 1998). Son la puerta de engarce hacia las técnicas de investigación analíticas.

El estudio de casos es también un buen punto de partida para la elaboración de teorías en el ámbito de los recursos humanos como ha puesto de relieve Eisenhardt (1995) en su revisión sobre el tema. Por ejemplo, Harris y Sutton (1986) estudiaron los ceremoniales de despedida del personal que se marcha, estudiando lo acaecido en ocho organizaciones en declive. Utilizaron como herramientas la entrevista y la recuperación

de documentación archivada como fotos, recuerdos, notas. Con esta información crearon un modelo conceptual que permite desentrañar las funciones que desempeñan los intercambios de comentarios, teléfonos y recuerdos que acaecen con la partida de un compañero/a de trabajo cuando las perspectivas de futuro en la propia empresa están muy menguadas. Gersick (1988) estudió las pautas de desarrollo de la convivencia en grupo de equipos de trabajo que han de llevar a cabo unos proyectos con unos plazos de finalización cerrados. Analizó el comportamiento de ocho equipos recurriendo a la observación completada con algunas entrevistas para generar un modelo de desarrollo equilibrado en el seno del grupo donde unas personas juegan el papel de mantener la presión centrada en la ejecución de tareas y otras en limar asperezas para mantener vivas unas relaciones interpersonales saludables.

Lewin (1946) marcaba distancias respecto a las investigaciones con encuestas a la hora de analizar el comportamiento del grupo. Señalaba que la intervención psicológica tiene sentido en la medida en la que se combine el estudio de leyes generales respecto a la vida del grupo y el diagnóstico de las situaciones específicas que afronta el grupo. Señalaba que las encuestas tipo Likert permiten detectar opiniones e incluso sentimientos de cómo se sienten los miembros del grupo, pero para sacar a la luz los propósitos y las motivaciones que subyacen e interactúan es preciso otro tipo de enfoques molares que expresen la concentración y la densidad. Señalaba además que el diagnóstico no basta, ya que lo que está en el punto de mira es el grado de efectividad de los equipos de trabajo y por tanto ello es viable mediante la realización de estudios comparativos entre equipos en los que se han puesto a prueba distintas estrategias de cambio. Es decir, el estudio de casos enlazándolos para sacar a flote la flor de loto y dejar en el fondo el barro y los lastres.

Una nota sobre los diseños cuasi-experimentales

Cuando se escudriñan en profundidad los diseños experimentales en el área de la formación y evaluación del personal queda claro que se están creando unas condiciones que parangonan lo que acaece en la práctica profesional, pero que, en definitiva, son una emulación. Por ello conviene retomar la distinción entre diseño experimentales y cuasi-experimentales de Campbell y Stanley (1973) cuando se detecta que la probabilidad de ser asignado a un grupo determinado no es igual a 1/k niveles de la variable independiente para todos los sujetos. Ello determina que el estudio pase a ser cuasi experimental. Además cuando la emulación deja de ser imitación y se acerca a la vida diaria entonces se incrementa la probabilidad de que los diseños experimentales pasen a ser considerados como diseños cuasi-experimentales. En las revistas científicas, los revisores (*referees*) suelen corregir con inmediatez la aparición de la palabra "experimental" a "cuasi-experimental" en un artículo que reseña una investigación aplicada. Es una especie de automatismo condicionado[128].

La mayoría de los proyectos de investigación centrados en programas de

[128] Esto lo ha observado frecuentemente el autor de este proyecto en su papel de "referee" en más de una docena de revistas nacionales e internacionales durante los últimos quince años.

formación y evaluación del personal suelen cruzar la línea divisoria de los estudios de corte cuasi-experimental toda vez que quien investiga solo suele tener bajo su control directo cuándo se efectúan determinadas mediciones y quienes son las personas sobre las que se obtiene información a través de las mediciones. La lista de factores enunciados por Cook y Campbell (1976) y por Cook, Campbell y Perachio (1990) que permiten poner reparos a la validez interna y externa de verdaderos experimentos suelen estar muy presentes en el entorno laboral (Stone, 1986).

Se enumera a continuación un listado de ejemplos en los cuales el propio estudio está mermado a la hora de establecer cualquier relación causal de modo contundente, permitiendo afirmar tan solo relaciones de concomitancia dignas de mención. Es el talón de Aquiles de cualquier conducta creada expresamente para poner a prueba una hipótesis o unas predicciones en los entornos laborales. Todos los diseños mencionados los ha realizado el autor de este proyecto en entornos organizacionales teniendo claro que se desenvolvía en el profuso piélago de los diseños cuasi-experimentales, donde las relaciones causales se sitúan entre paréntesis.

- Diseño en el que se tienen datos previos y posteriores del rendimiento del personal que se ha beneficiado de una determinada mejora introducida en el convenio, por ejemplo, subida salarial (*datos pre y post del grupo experimental).*

- Diseño en el que se recaban a posteriori datos sobre el personal que ha sufrido un atraco y de personal de un grupo control que no ha sufrido atraco (solo *datos post-test del grupo experimental y control*).

- Diseños en los que se compara a un grupo de personas que ha asistido a un determinado curso de formación con otro grupo que no ha asistido al curso (*datos pre y post de grupo experimental y de control*).

- Diseños en los cuales se contrasta el desempeño de personal de distintas promociones en período de prueba o de contrato en prácticas (*datos pre y post del grupo experimental*).

- Diseños en los cuales se tomas medidas del desempeño en una determinada prueba de selección cuando se introduce una determinada instrucción (se penalizan los errores) o se elimina al explicar la tarea que tienen que llevar a cabo (*datos exclusivamente del grupo experimental en distintas condiciones*).

- Diseño por el que se introducen o eliminan determinadas condiciones de trabajo como las descritas en el capítulo 2 al glosar los experimentos Hawthorne (*datos con tratamiento reiterado y retirado*).

- Diseño para verificar el grado de consumo de alcohol del personal que ocupa un puesto determinado en distintos horarios y distintas jornadas laborales (*serie temporal interrumpida con grupos no equivalentes en la variable dependiente*).

Puede proseguirse el listado pero sería reincidente. Todos ellos comparten una idea: puede inferirse la relación causal a partir de los resultados obtenidos pero no puede afirmarse de modo contundente por la inexistencia de grupos de control y datos sobre los mismos debidamente depurados.

7.2.3.2. Métodos intuitivos de investigación científica

La palabra intuición en español tiene que con el conocimiento claro y directo de una realidad, de una idea, sin necesidad de razonamiento. Tiene que ver con el proceso de caer en la cuenta (*awareness*) que juega un papel activo en el aprendizaje, es decir el proceso de aprehender, que se sustenta en una experiencia "¡ajá!". Goldberg (1989) identifica seis facetas en la intuición que se superponen parcialmente unas sobre otras como las escamas de un pez: el descubrimiento, la creatividad, al evaluación, la operación, la predicción, la iluminación. Están imbricadas en el proceso de génesis de una intuición. Simon (1989) sitúa la intuición en la interfaz entre la fase de análisis y de juicio en que está inmerso un experto cuando tiene que solucionar un problema y ha de tomar decisiones. Vaughan (1989) identifica que la intuición tiene un componente físico (que se expresa a través de sensaciones corporales), un componente emocional (que se expresa mediante sentimientos), un componente mental (que se expresa hallándole un patrón a unos hechos aparentemente no relacionados), un componente espiritual (que se expresa mediante vivencias transpersonales en torno a la experiencia de unidad vital).

Se trata, pues, de un proceso psicológico complejo que está presente en la vida de las personas y que permite resolver con aciertos y fracasos muchos retos y dilemas. En este apartado se opta por la expresión métodos intuitivos donde otros autores sitúan expresiones como "métodos lógicos", "métodos analíticos", "métodos racionales". Los métodos empíricos también son lógicos, analíticos y racionales. Los métodos empíricos recurren a la intuición en el proceso de resolución de incidencias, sin que quede constancia de ello en los informes o artículos finales. Los métodos que se describen a continuación no le hacen ascos a la intuición, es más, la reconocen como vieja amiga. De ahí que el contraste métodos empíricos y métodos intuitivos resulta razonable.

Moustakas (1994) señala las características que comparten aquellos métodos que utilizan la intuición y el análisis de las vivencias como herramienta de investigación en las ciencias humanas.

- Reconocimiento del valor de los diseños y metodologías cualitativas, estudios de las experiencias humanas que no son estudiables a través de metodologías cuantitativas.

- Enfoque centrado en la globalidad de la experiencia, en lugar de únicamente en sus objetos o partes.

- Búsqueda de significados y esencias de la experiencia, en lugar de mediciones y explicaciones.

- Obtener descripciones de la experiencia a través de relatos en primera

persona, en conversaciones formales e informales y entrevistas.

- Contemplar los datos de la experiencia como imperativos en la comprensión de la conducta humana y como evidencia para la investigación científica.

- Formulación de preguntas y problemas que reflejen el interés, implicación y dedicación personal del investigador.

- Contemplar la experiencia y conducta como una relación integrada e inseparable de sujeto y objeto, y de las partes y el todo.

Taylor y Bogdan (1986) señalan que este tipo de métodos hay que entenderlos como "un modo de encarar el mundo empírico, donde el investigador ve el escenario y las personas desde una perspectiva globalizadora, tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas misma, procuran suspender sus propias creencias y aceptan todas las perspectivas como valiosas" (p. 20-21).

La investigación a través de la acción

Suele fecharse el comienzo de los programas de investigación a través de la acción en el artículo de Lewin (1946) donde plantea cual es la función y la ubicación de la investigación en el estudio de las relaciones intergrupales en el contexto de los planes que desembocan en acciones en los contextos organizacionales. Lo que no suele señalarse es que utiliza como ilustración la organización de una acción militar: el bombardeo de una fabrica en Alemania durante la guerra, distinguiendo entre lo que es el plan, la ejecución y el vuelo de reconocimiento sobre el lugar para constatar los logros y las secuelas. "El reconocimiento a la búsqueda de hechos desempeña cuatro funciones. Primera permite evaluar la acción. Muestra si lo que se ha conseguido está por encima o por debajo de las expectativas. Segundo brinda una oportunidad para el aprendizaje a quienes están implicados en los planes, puesto que les permite cosechar una nueva intuición (insight) general, por ejemplo, de los puntos fuertes y débiles de ciertas armas o técnicas de acción. Tercero, esta búsqueda de hechos debería servir de punto de base para planificar correctamente el próximo paso. Finalmente sirve de base para modificar el plan global" (p. 37)[129].

Cuando se analizan los desarrollos posteriores impulsados por sus colaboradores, fundamentalmente analizando las relaciones intergrupales en las empresas y el comportamiento de los jefes y directivos, han dado lugar a dos ámbitos, la psicología de los grupos y la psicología del liderazgo, aspectos ambos que se abordan regularmente en los programas de formación y evaluación de personal (Rigny, 1987; Sáenz Barrio,1991; Salazar, 1992). Estos los aspectos en los que suele haber convergencia a la hora de poner programas de investigación a través de la acción:

[129] Siendo el mismo alemán el detalle de una acción bélica reciente en su propio país resulta cuanto menos severa e inclemente.

- Se trata de un método empírico en que se da un gran peso a la reflexión y a la interpretación de hechos, sucesos, relaciones. La intuición forma parte de los mecanismos de comprensión de la realidad y de los fenómenos sociales que se examinan.

- Las personas con las que se lleva a cabo la investigación son participantes activos en su desarrollo y no meros sujetos como acaece en buena parte de los métodos denominados empíricos. Se recalca además un clima de igualdad mutua y de reconocimientos de la valía personal con independencia del estatus o de la edad.

- Los resultados de la investigación tienen consecuencias para las personas que han participado de suerte que sus vidas y sus trabajos quedan afectados de algún modo. Se fomenta, pues, un esquema de cogestión y de corresponsabilidad en las acciones y decisiones adoptadas. Pertenecen al grupo que las generó. Algo tiene que ocurrir cuando se ha trabajado en ello.

- El investigador cambia sus señas de identidad por las de facilitador toda vez que su papel consiste en facilitar que las relaciones interpersonales funcionen, que el proceso de comunicación interpersonal sea efectivo, que el grado de participación sea el idóneo implicando a las personas que tienen que implicarse.

En la tabla 23 se reseñan los pasos que Stringer (1999) destaca como básicos en su esquema de puesta en marcha de un programa de investigación a través de la acción. No se trata de un esquema lineal, sino de un esquema que funciona en espiral. Es decir, estos pasos se ponen marcha en una serie de bucles encadenados a lo largo del tiempo. Cada vez que concluye un ciclo los participantes revisan lo hecho, reflexionan sobre lo hecho y modifican lo hecho si es preciso. El punto de partida es siempre un problema que acucia al cliente y el ciclo se pone en marcha para sopesar acciones que permitan desembocar en los resultados que se consideran deseables o pertinentes.

Tabla 23: Rutina básica de la investigación a través de la acción Fuente: A partir de Stringer (1999)	
Ver	Se recaba información y datos relevantes Se construye un escenario en el que se describe y define la situación
Pensar	Se explora y analiza qué es lo que está ocurriendo aquí Se interpreta y explica cómo y por qué están las cosas como están dando cierto margen a la elucubración y a la teorización.
Actuar	Se elabora un plan y se prepara un informe sobre los pasos a seguir Se pone en marcha el plan Se evalúan los logros, errores y problemas que conlleva el plan

Zuber-Skerritt (1992) pasa revista a un amplio conjunto de trabajos realizados en el área de la formación y la evaluación de los estudiantes universitarios recurriendo a la técnica de investigación a través de la acción. Un ejemplo permite ilustrar de qué manera se logra pasar del análisis y solución de problemas a la generación de modelos psicológicos. El problema que sirvió de punto de partida fue la dificultad que sentían buena parte de los estudiantes de doctorado al incorporarse a este tipo de programa que funcionaba con reglas diferentes a las que estaban vigentes en ciclos precedentes.

- En la primera etapa (VER) recabaron información de profesores, de alumnos, de personal que se había doctorado hacía poco. Con la información compilada se generó un primer mapa cognitivo de referencia. Con los estudiantes se revisó el programa para sacar a la luz cuales eran las barreras subyacentes que ellos/as mismas señalaban y acotaban.

- En la segunda etapa (PENSAR) se identificaron varios nudos gordianos en los que convenía centrar la acción. Se diseñó un seminario cuyo propósito era el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes en la realización de la tesis y en la redacción de los materiales de la tesis. Este seminario debía desempeñar un papel complementario al asesoramiento y supervisión que brindaba el tutor. Por ejemplo, cinco de las catorce semanas que duraba este seminario se dedicaban a abordar cuestiones relacionadas con la producción de conocimiento, la identificación de relaciones causales y concomitantes, el papel de los hechos y valores presentes en los documentos que manejaban así como el afloramiento de los valores con que se identificaban. También se ocupaba de resolver asuntos concretos tanto de expresión escrita como de organización del material escrito así como del dominio de los estándares de la APA durante la redacción y entrega del manuscrito.

- En la tercera etapa (ACTUAR) se puso en marcha el seminario y se efectuó no solo una evaluación sumativa de los resultados finales sino evaluación formativa de lo que acaecía en las sesiones, lo cual permitió identificar esquemas metacognitivos que facilitaban o entorpecían el aprendizaje y la aplicación de lo aprendido dando pié a cambios en los constructos personales que los propios estudiantes se habían labrado respecto a lo que

consideraban efectivo o no efectivo.

Como ya se ha indicado en el capítulo 2, la investigación a través de la acción ha sido la herramienta de trabajo preferida en el Instituto Tavistock. Es decir, encaja con la concepción del lugar de trabajo como un sistema sociotécnico. Utilizando la reflexión y la acción como herramientas de trabajo del personal implicado se consigue redefinir los problemas en su vertiente técnica y social de suerte que se pasa de lo particular a lo general. Se halla una solución al problema y se pone a prueba a través de la acción. Cuando se opera con este modelo en entornos aplicados su comprensión y aceptación por parte de los interlocutores suele ser alta ya que tiene, de entrada, validez aparente: es congruente con el flujo del pensamiento reflexivo en la persona adulta (Susman, 1983). El esquema de esta autora añade un paso más a los reseñados en la tabla 23: especificar las cotas de aprendizaje que han tenido lugar a través de los logros y fracasos acaecidos en el proceso de cambio generado. El procedimiento de trabajo con los participantes es un método constructivista que se vale del análisis de experiencias concretas según destacó Lewin (1969) en el capítulo que dedica al conflicto entre modos de pensar siguiendo los pasos de Aristóteles o de Galileo en la psicología contemporánea. Al cliente no se le enseña qué debe hacer sino que se implica en el proceso de descubrir y contrastar a través de la acción qué es lo más conveniente para la consecución de los resultados que se consideran idóneos. Es, en definitiva, una estrategia de solución de problemas que tiene lugar sobre el terreno de operaciones. No hay ningún interés en las predicciones, sino en las constataciones psicológicas y sociales de los progresos, estancamientos o retrocesos que tienen lugar entre el personal y las unidades productivas involucrada. Es un método de investigación centrado en resultados a los que se ata corto, como el paseante con la correa del perro.

El método fenomenológico

La fenomenología tiene una raigambre estrictamente filosófica a la que siempre se cita por ser su génesis. “Fenomenología designa una ciencia, un nexo de disciplinas científicas. Pero, a un tiempo, y ante todo, fenomenología designa un método y una actitud intelectual: la actitud intelectual específicamente filosófica; el método específicamente filosófico” . Con esta contundencia y claridad se expresaba (Husserl, 1982, p.33) en la primera de las cinco lecciones que impartió sobre el tema a doce alumnos en la Universidad de Göttingen del 26 de Abril al 2 de Mayo de 1907. Fueron unas lecciones que se fueron abriendo paso paulatinamente en muchos entornos, entre otros el español, sobre a través de profesores de la UCM como José Ortega y Gasset (1883-1955), Xavier Zubiri (1898-1983) y José Gaos. La tesis doctoral de Zubiri (1923) versó sobre la fenomenología del juicio, y en sus cerca de 250 páginas abundan las referencias a planteamientos y diatribas entre psicológos destacados de la epoca. La memoria a cátedra escrita en 1929 por Gaos (1960), su discípulo, se convirtió años después en una introducción a la fenomenología, publicándose años después en México cuando estaba en el exilio. En la educación española la fenomenología ha ejercido cierta influencia, como pone de relieve la existencia de varias obras, una de ellas la de Ferrero (1987). Por su parte Monedero (1970, 1995) ha desarrollado su propia línea de pensamiento y análisis centrando la psicología en la actividad propositiva, en el análisis de la estructura de las experiencias constituyentes, en la vivencia de la intimidad y de la

interpersonalidad, en la actividad intencional de la conciencia, asignando al psicólogo, en su práctica profesional, el papel de acompañante[130].

Ahora bien, la fenomenología también tiene una vertiente aplicada a la que se suele prestar escasa atención en entornos académicos. Spiegelberg (1965) ha sintetizado los pasos que suelen darse en un proceso de investigación de corte fenomenológico:

- El investigador tiene que haber captado intuitivamente el fenómeno para proseguir su indagación centrándose en el examen de distintas variantes y ejemplos del fenómeno para hacerse cargo de qué es lo esencial en términos genéricos.

- El investigador tiene que aprehender la maraña de relaciones que interconectan varias esencias y, a continuación explorar sistemáticamente el fenómeno prestando atención no solo a lo pueda aparecer como esencias generales o particulares sino también a la manera como las cosas aparecen.

- El investigador ha de determinar de qué manera los fenómenos acceden a la conciencia.

- El investigador pone entre paréntesis sus creencias sobre los fenómenos

- El investigador interpreta el significado de los fenómenos examinados.

Esquemas como éste suelen utilizarse en programas de formación de personal a la hora de explorar con el alumnado sus experiencias y vivencias a la hora de "tener que aprender a vender" por ejemplo. La sesión comienza con un ejercicio sencillo: consiste en pedirle a los alumno/as que hagan aflorar sus experiencias subjetivas cuando se han vsto en la tesitura de tener que vender algo, de conseguir que alguien pague un precio por algo que ello/as tienen, cuando en pleno paro sólo les ofrecen un contrato de vendedor/a . Han de verbalizar qué es lo que sienten cuando escuchan al instructor que les indica qué han de vender y qué argumentos han de utilizar, cuando prestan o no prestan atención a los contenidos expuestos, que comenten cuales son sus reacciones y sentimientos, que señalen en qué circunstancias o con qué productos se sentirían mejor dispuestos y en cuales indispuestos o poco dispuestos para implicarse en un proceso de venta. Seguidamente el formador subraya aquellas experiencias sensoriales, aquellas actividades mentales, aquel talante emocional que bulle cuando están decididos a aprender lo que tienen que aprender sobre el producto y la venta en cuestión o cuando rehúsan verse implicados en el proceso de aprendizaje. Suele cerrarse la sesión estudiando con los asistentes de qué manera caen en la cuenta y son conscientes de su aceptación o rechazo de lo que tienen que hacer para vender procurando concretar de qué manera se estructura y ordena esta experiencia constituyente de aprendizaje de unos argumentos de ventas. Variantes de este esquema son moneda corriente en numerosos talleres de formación que imparten las consultoras. Se les considera talleres de calentamiento para desbloquear aspectos cognitivos y emocionales en el proceso de

[130] En Francia los enfoques fenomenológicos de Maurice Merlau-Ponty (1908-1961) han ejercido notable influencia en la psicología, a pesar de su muerte a los 53 años por infarto.

asumir determinadas incumbencias.

Esquemas como éste se han utilizado para poner a prueba como manejan su experiencia el personal que trabaja con las nuevas tecnologías donde la realidad siempre cambiante puede desembocar en el desánimo o en el deseo de hacer progresos. Howard (1994) estudió la manera como ocho adultos abordaron y resolvieron su primera experiencia de familiarización con los ordenadores. Centró su análisis en cuatro elementos: a) el encuentro, b) la experiencia de aprendizaje, c) la experiencia de la alfabetización telemática, d) La alteridad del ordenador. "Esta es, pues, una investigación fenomenológica de las experiencias de aquellas personas que se sientan ante el teclado y pueden articular la experiencia de ser presentado a un ordenador. Otra interpretación del 'texto' puede ayudarnos a 'ver' la tecnología de los ordenadores como si fuera la primera vez" (p. 34).

Este tipo de investigaciones fenomenológicas suele realizarse en dos niveles (Giorgi, 1985). En el primero se recogen datos (a través de preguntas abiertas o a través de conversaciones grabadas) que suministran descripciones más o menos ingenua y espontáneas. En el segundo el investigador estructura las experiencias a partir de su reflexión e interpretaciones de los comentarios hechos por las personas que han participado en la investigación. Por ejemplo, Van Kaam (1966) analizó la experiencia de sentirse realmente comprendido/a. Recopiló 365 descripciones aportadas por estudiantes, centrando su atención y análisis en 80. Estos son los constituyentes de primer nivel:

> " Percibir señales de comprensión que vienen de una persona; percibir que esa persona vivencia a su vez las cosas que uno siente; percibirse aceptado por esa persona; sentir satisfacción; sentirse en principio aliviado/a de la vivencia de soledad; sentirse seguro en la relación con esa persona comprensiva; sentir una comunión vivencial segura con ese persona comprensiva; sentir una comunión vivencial segura con aquello que se percibe que representa esa persona comprensiva" (p.325).

El análisis de las descripciones da pie a la siguiente descripción de la sensación de sentirse realmente comprendido/a, es decir, el segundo nivel:

> "La experiencia de "sentirse realmente comprendido/a" es una gestalt de índole perceptiva y emocional: Un individuo, al percibir que una persona vivencia a su vez el sentido que las cosas tienen para ese individuo y que le acepta, siente, inicialmente alivio de la soledad vivida y, gradualmente, siente una comunión vivencial segura con esa persona y con aquello que el individuo percibe que esa persona representa" (p.326).

Moustakas (1994, p. 38-40) describe uno de los seminarios que realiza con estudiantes favoreciendo experiencias de "*Epoché*", de "*Reducción Fenomenológica*" y de "*Variación Imaginativa*". Invita a cada alumno/a a establecer una relación especial con otro alumno/a con el propósito de reconocer, apoyar y afianzar la identidad de esa persona. Como preparación los asistentes tienen que reflexionar sobre lo que constituye una relación ideal. Cuando acceden a un estado de receptividad íntima, los profesores pueden hacer aflorar a la mente consciente el concepto de una relación ideal.

Están en condiciones de centrarse en las características y cualidades de la persona que ha afianzado sus señas de identidad. Estas son las instrucciones:

- Describe brevemente la naturaleza de la relación;
- Selecciona un episodio, un acontecimiento, una situación en la que salió a relucir tu propia sensación de sentirte reconocido/a, aceptado/a y valorado/a;
- Describe las cualidades de esa otra persona que despertó en ti sentimientos de auto-estima y auto-confianza. Desarrolla un retrato descriptivo unitario de la relación de esa persona contigo.
- Contempla ese retrato descriptivo y determina si has incluido todo aquello que es significativo. Si es preciso re-elabora tu descripción.

A continuación cada ayudante se reúne con su pequeño grupo y comparte su "relación ideal con una persona". Se elabora una lista de las cualidades que destacan elimando redundancias. Se realiza un retrato de la persona que realza las propias señas de identidad. Cada grupo presenta el retrato ideal compuesto a toda la clase. Se eliminan solapamientos y repeticiones hasta conseguir un retrato ideal generado por toda la clase. Este retrato se convierte en un modelo ideal que el profesor utiliza en sus relaciones con el alumnado. El estudio de los retratos generados año tras año por distintos grupos tiene muchos elementos en común, variando las frases y el estilo.

Enfoques similares centrados en el análisis de experiencias también se han abierto paso en psicología del trabajo y de las organizaciones. Kolb, Rubin y McIntyre (1979) es un ejemplo de análisis de experiencias como herramienta de trabajo básica en el aula no solo para generar conocimientos sino para acotar de qué manera el propio alumnado aprende haciendo progresos y cayendo en la cuenta de los cambios de perspectiva que traen consigo las experiencias generadas. La versión española se corresponde con la segunda edición americana. El primer volumen recoge un conjunto de lecturas recomendadas, que delimitan el marco de referencia teórico y conceptual. El segundo volumen, titulado específicamente "experiencias" describe los ejercicios que debe llevar a término el alumnado con todos los materiales que precisan para su ejecución. Por ejemplo, en la que se titula aprendizaje y solución de problemas se comienza con una autoevaluación (15 minutos). Seguidamente el profesor introduce unos contenidos muy sucintamente (15 minutos). A continuación trabajan en grupo analizando estilos individuales, metas personales y recursos para el aprendizaje (30 minutos). Sigue un ejercicio que versa sobre la creación y mantenimiento de una organización eficaz para el aprendizaje (45 minutos). Finalmente el docente cierra la sesión señalando los aspectos más destacados que han aflorado en la sesión de dos horas. Lau y Shani (1992) tienen también otro manual de clase de características similares que funciona a partir del análisis de las propias experiencias generadas en el aula. El manual de prácticas de Sánchez Canovas y Sánchez López (1994) introduce y sistematiza los ejercicios que han de realizarse en el aula. Su propósito es el dominio de un saber hacer y no el análisis de cómo el alumno/a vivencia la situación creada durante la realización del ejercicio; el análisis de las vivencias no es el eje central de la actividad.

En el mundo de la educación universitaria Marton (1994) ha puesto en marcha una metodología de investigación a la que denomina fenomenografía y que se basa igualmente en el análisis psicológico y educativo de las experiencias de aprendizaje que relatan los estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas. El foco de análisis se sitúa en el contenido de lo que aprenden, en las diferencias individuales en la manera de conceptualizar los temas académicos, de reconstruir los contenidos abordados, de darles sentido, de establecer relaciones con lo que ya conoce. Marton y Saljo (1976a, 1976b) les pidieron a sus alumnos en la Universidad de Goteborg que leyeran y estudiaran un texto sabiendo que les harían preguntas respecto al contenido. Ahora bien en una entrevista también les hicieron preguntas respecto a cómo se habían desenvuelto a la hora de hacer frente a la tarea y cual era su idea de aprender. Grabaron las contestaciones y analizaron los pasajes clasificando las respuestas en función de unas categorías iniciales que fueron reajustando y moldeando. Las categorías finales fueron cinco: a) aprender viene a ser aumentar cuantitativamente los conocimientos, b) aprender es memorizar, c) aprender es adquirir y manejar unos hechos, unos métodos, unos procedimientos, d) aprender es llegar a captar el significado abstracto, e) es un proceso de interpretación que permite comprender la realidad. De aquí los autores postularon la existencia de dos estilos en el aprendizaje, uno superficial (categorías a y b) y otro en profundidad (categorías d y e). Cuando se comparan los resultados de esta línea de investigación con los que se obtienen con experimentos de laboratorio y que figuran en los manuales convencionales de psicología del aprendizaje (Catania, 1992) se constatan notables diferencias en la profundidad de calado.

La etnografía

La etnografía es una técnica cuyo propósito radica en describir a un grupo o a una cultura, por ejemplo, en el seno de una organización productiva. Hunde sus raíces en la antropología (Lewis, 1967; 1972; Mead, 1994;1995), la sociología (Hammersley, 1994), la educación (Knapp, 1982), la sociología y la psicología (Aguirre Baztán, 1994; Esteva Fabregat, 1967 Martín Herrero, 1994). Las técnicas que utilizan son:

El trabajo de campo, lo cual entraña periodos de convivencia con las personas a las que se evalúa o a las que se forma,

- La selección del lugar y las personas a las que se van a estudiar en su propio entorno;
- El modo de acceso al entorno que se va a estudiar
- La observación participante
- Las entrevistas semiestructuradas con especial énfasis en unos personajes clave
- Listas de verificación, formularios, cuestionarios
- Técnicas proyectivas

- Sociogramas y documentación instucional
- Medidas de observación discreta.

Este tipo de enfoque requiere un trabajo mediante inmersión a través del cual el investigador logra hacerse una idea global del funcionamiento del grupo que está estudiando. En programas de formación y evaluación del personal puede entrañar experiencias como vivir un tiempo prolongado en los coches patrullas, en las comisarías, en tareas de vigilancia y protección personal a altos cargos para poder efectuar la oportuna descripción del modo de funcionar el personal policial en uno u otro contexto (Fetterman, 1989). Un estudio clásico muy conocido es el realizado por Wallraff (1994), quien trabajó como emigrante ilegal en planta durante un par de años para poder documentar todas las inclemencias y la cruda realidad del racismo en la vida cotidiana en el seno de determinadas empresas alemanas. Se describió y evaluó así todo un entorno de trabajo. Un estudio similar lo llevó a cabo Salzinger (1991) con las inmigrantes centroamericana a Estados Unidos abordando el tema del cambio de las señas de identidad: “en mi país era una maestra, aquí soy una aya”. Con sus constataciones reorganizó los contenidos y procedimiento utilizados en el programa de aprendizaje de inglés que impartía en un centro de acogida en San Francisco. Ferguson (1991) utilizó a etnografía para estudiar los dilemas éticos y estratégicos que surgieron entre el personal de una panificadora en régimen de cooperativa de productos biológicos y ecológicos cuando una gran cadena de productos alimenticios se convirtió en su principal distribuidor y les planteó la posibilidad de exclusiva lo cual entraña dejar de suministrar el producto a los pequeños comerciantes amigos que les habían respaldado en sus comienzos. El propósito era mantener el esquema de producción en cooperativa y salvar las señas de identidad en el proceso de distribución a través de ambos canales.

Tiene muchos elementos en común con la actividad que llevan a cabo los reporteros cuando entrevistan a personas relevantes, cuando revisan los archivos, sopesan la credibilidad de las fuentes y de los testimonios emanados, trata de identificar grupos de interés encubiertos. Puede ser realizado en una amplia variedad de situaciones sociales y que permite las observaciones directas del grupo objeto del estudio, comunicaciones e interacciones con la gente, y oportunidades para entrevistas formales e informales. Van Maanen (1982) sintetiza los ingredientes esenciales: "El resultado de la investigación etnográfica es la descripción cultural. Esta es, sin embargo, una descripción que puede surgir solo después de un largo periodo de estudio íntimo y residir en un entorno social dado. Requiere el lenguaje hablado en ese entorno, participación de primera mano en las actividades que tienen lugar y, lo más importante, la realización de un trabajo intensivo con varios informadores tomados del entorno".

El autor de este proyecto se entrenó en el manejo de esta técnica de estudio cualitativo de una realidad social en contacto directo con el antropólogo Oscar Lewis. Ha utilizado esta técnica para investigar el proceso de incorporación de los recién contratados a la empresa, haciendo un seguimiento del funcionamiento de los rituales de aceptación y rechazo del personal recién contratado cuando en la década de los 1970 y 1980 estaba en vigor los períodos de prueba. Ello entrañó vivir varios meses a pie de obra en distintas sucursales de una entidad bancaria para tener una idea cabal del funcionamiento de las mismas y del trato y de las directrices que recibían los recién

llegados. A partir de la información recabada se pudo diseñar los contenidos de un seminario para directores de sucursales para facilitar el proceso de acogida y seguimiento del personal nuevo contratado y además los contenidos que se abordan en el seminario de bienvenida que se daba a los contratados en período de pruebas antes de destinarlos a sucursales.

La heurística

Etimológicamente la palabra heurística tiene su origen en el verbo griego ευρισκω que significaba "hallar", "descubrir", "procurarse". Ha empezado a utilizarse como término genérico con el que clasificar un conjunto amplio de enfoques que parten de una búsqueda interior para descubrir y ahondar en la naturaleza y significado de una determinada experiencia. "El investigador está presente con todo su ser (*self*) a lo largo del proceso y, mientras comprende el fenómeno con una profundidad mayor, y experimenta una mayor conciencia de si mismo y un mayor conocimiento de sí mismo" (Moustakas, 1990, p. 9). Se trata, pues, de un proceso en que uno mismo se encuentra implicado mientras lleva a cabo sus propias indagaciones y descubrimientos respecto a si mismo. Harding (1998) prefiere denominarla "la ciencia de la primera persona", contraponiéndola a la ciencia de la tercera persona que coincide con la que en este capítulo hemos denominado métodos empíricos en la investigación científica. Entre los psicólogos destacados que se han implicado en este tipo de línea de investigación destacan Maslow (1956, 1966) y Rogers (1969, 1985). En España García Prada (1985) sentó las bases de este enfoque.

a) El punto de partida suele ser plantearse una cuestión o un problema al que el investigador se proponga dar respuesta. Suele tratarse de una cuestión que plantee un reto personal, un enredo entorno a uno mismo o al mundo que nos rodea. Es una indagación de índole autobiográfica. Son seis las fases del proceso de investigación: a) implicación personal, b) inmersión en el asunto o cuestión, c) incubación, d) iluminación, e) explicación, f) culminación generando un documento de síntesis (Moustakas, 1990, p. 27).

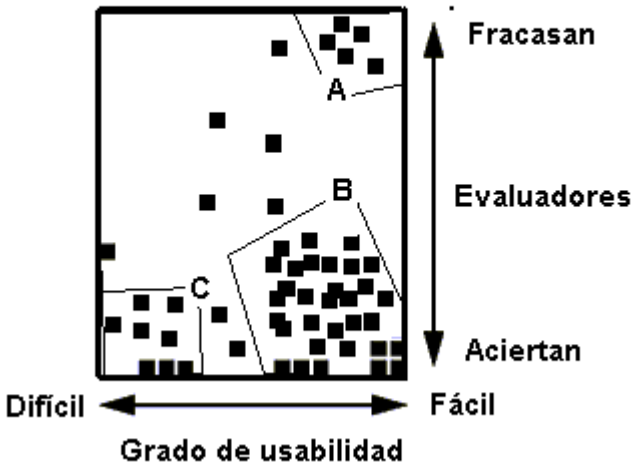
Este método de investigación, que aparentemente pertenece a la esfera personal, está teniendo notables resultados en su aplicación al mundo de la optimización en la gestión psicológica del conocimiento (Gigerenzer y Todd 1999), en la programación centrada en el manejo de objetos y documentos online a través de Internet (Rel, 1996), en las estrategias de solución de problemas a través de procedimientos de optimización (Michalewicz y Fogel, 1999).

Un ejemplo puede aclarar los usos más recientes en el ámbito de interconexión entre la formación y la evaluación de personal. En el capítulo sexto de este proyecto se ha expuesto el temario de prácticas de la asignatura formación de personal (apartado 6.4.3). Cuando se sitúan materiales online para que el alumnado pueda utilizarlo una de las cuestiones a resolver tiene que ver con el grado de "usabilidad", es decir, en qué medida el usuario se encuentra cómodo en las páginas que visita y puede localizar

aquello que busca. Para ello se pide a un pequeño grupo de usuarios que visiten unos materiales determinados ya elaborados y determinen el grado de usabilidad. En la figura 20 se reseñan los datos de una investigación llevada a cabo por el autor de este proyecto con el alumnado de uno de los cursos impartidos sobre el diseño de libros electrónicos online. En la columna están recopilados los datos relativos a 17 fallos de usabilidad detectados y en las filas los datos provenientes a los dictámenes emitidos por 18 evaluadores que trabajaban descubriendo los fallos a través del análisis de las secuencias de navegación en las que estaban embarcados. Cada uno trabajaba por su cuenta, y solo al final podía intercambiar sus experiencias con los restantes alumnos.

El conglomerado A identifica a un pequeño conjunto de usuarios que fracasaron al identificar fallos sencillos en la usabilidad de los materiales generados. El conglomerado B constata que la gran mayoría de los usuarios identificaron fallos sencillos. El conglomerado C permite comprobar que una minoría localiza fallos difíciles de aislar y seguir. Ello permite también recomendar que el número de evaluadores que recorran las páginas para detectar fallos en las usabilidad tiene que ser amplio, ya que en el autoanálisis de las propias experiencias de navegación sobre los documentos hay una notable dispersión en las distribuciones observadas en el seno del grupo.

Figura 20:
Heurística aplicada a la optimización de páginas Web



La figura 20 permite asimismo ilustrar de qué manera procedimientos de búsqueda protagonizados por personas a través de la exploración en primera persona al navegar por unos documentos determinados disponibles en la red permite generar matrices de puntos que se pueden estudiar mediante análisis de conglomerados. Este tipo de enfoques se ha convertido ya en un estándar en las investigaciones que evalúan el grado de amigabilidad y de usabilidad de los materiales en hipertexto y multimedia disponibles online sacando partido del método heurístico (Nielsen, 1994).

La hermenéutica

En griego ερμηνεια significaba "don de la palabra" y la expresión ερμηνευτικε τεχνη pasó a significar "el arte de la interpretación de la palabra"[131]. Por tanto hermenéutica es un término que se aplica a los métodos que se ocupan de la interpretación de los textos de forma que la intención y significado que subyace debajo de la literalidad pueda ser debidamente entendido.

Amén de su utilización en la correcta interpretación de pasajes bíblicos Alonso Alonso Schökel y Bravo Aragón, 1994), la hermenéutica fue promovida por Friedrich E. Schleiermacher (1768-1834) como el arte de la comprensión psicológica y gramatical de los textos en su contexto. Wilhelm Dilthey (1833-1911) añadió la vertiente histórica y cultural de los textos en su época. Martín Heidegger (1889-1976) recalcó la interpretación existencial de los textos como una manera de pensar el ser conmemorándolo en el mundo. Por su parte Ricoeur (1986) ha desarrollado su idea de la hermenéutica conectándola con la fenomenología, recalcando que el lenguaje es la condición originaria de toda experiencia humana, por lo que a través del lenguaje se comprende el ser y el sentido en el mundo. En España Castilla del Pino (1972) se adentró también en la hermenéutica del lenguaje prestando atención a los componentes expresivos, a través de los cuales quien habla se hace visible con mayor o menor grado de notoriedad. "El uso coloquial de términos como alineación, nivel, manipulación, denotan, respecto del hablante, cuando menos, su aspiración a ser descrito a una determinada forma de pensamiento y, por tanto, a un grupo"(p. 31). Asimismo el estudio del lenguaje mal hecho pone de relieve que, a través de su incorrección, informa menos y expresa más sobre el hablante[132].

En los capítulos cuatro y cinco de este proyecto se señalaron las referencias y las transfiguraciones contextuales de los conceptos de formación y evaluación del personal destacando los distintos sentidos implicados entre los interlocutores que participan en ambos procesos y programas. Se señalaba que en la actividad de formar o de evaluar al personal subyacen unas intenciones y unas demandas ya que los lindes entre los juicios y los prejuicios suelen diferir incluso cuando la comunicación bidireccional parece dar por sentado que las personas entienden y captan las connotaciones. Gadamer (1977) entiende la hermenéutica como un bucle continuado a través del cual se incrementa el grado de comprensión científica si se dejan a un lado los prejuicios y se presta atención a lo que el texto dice por sí mismo.

Algunas aplicaciones de la hermenéutica al mundo de la formación las ha llevado a cabo el autor de este proyecto escudriñado las interacciones entre lectura y comprensión de un texto entregado en clase como lectura obligatoria. Se les pedía que,

---

[131] En la mitología griega Hermes era el mensajero de los dioses que interpretaba sus palabras y se le consideraba el inventor del alfabeto escrito.

[132] En el capítulo tercero de la Segunda parte de su tesis doctoral Echeburúa (1982) ahondó en los nexos que existen entre el proceso de comunicación y la hermenéutica en la obra de Castilla del Pino.

individualmente, en primer lugar destacarán cual era la idea principal y qué significado la atribuían. En segundo lugar debían distanciarse de las frases escritas por el autor generando sus propias frases. En tercer lugar debían interpretar el texto como un todo con unidad gestáltica estableciendo las interconexiones que existían en los pasajes. Finalmente debían afianzar la unidad gestáltica integrando la idea central y sus partes en un diagrama de flujo, en un dibujo, en una ilustración que serviría como material para elaborar una transparencia. Es decir, aprendían a deconstruir el texto para diseñar un boceto de presentación jerárquicamente estructurado para optimizar el grado de comprensión en el proceso de comunicación entre el docente y el alumnado en programas de formación.

Aprovechando las nuevas tecnologías de la información se ha trabajado con el alumnado la interpretación de mensajes recibidos de personas a las que no conocen personalmente y con las que solo se mantienen en contacto electrónicamente. Se pedía que indagaran en qué medida cuando emiten un mensaje y el interlocutor está presente se guían por sus reacciones verbales y no verbales para proseguir su diálogo. Se pedía que indagaran por qué se guiaban al mantener un diálogo hilvanado a trechos inconexos: se cursa un mensaje que puede ser respondido un tiempo después y esta respuesta será leída transcurrido más tiempo. Se comparaban ambas guías en la comunicación y en el intercambio de mensajes. En los análisis afloraban constataciones como las que siguen: “Las señas de identidad del interlocutor electrónico quedan muy difuminadas y me cuesta percibirlo como otra persona de mi entorno”. “Cuando envío un mensaje no presto atención a las posibles reacciones emocionales que pueda generar”. “Como no siento el aliento de mi interlocutor escribo los mensajes con mucha más espontaneidad”. “A veces tengo la impresión de que los mensajes me los escribo a mi mismo”. “Cuando los mensajes de un interlocutor al que no conoce intento hacerme una idea de cómo es prestando atención a los pequeños dibujos o detalles que acompañan su firma”.”Los mensajes de un interlocutor al que no conozco pero con el que me siento en sintonía me suena a mensajes de un “alter ego” casi anónimo al que no quisiera conocer en persona porque desaparecería”. “El sentido del humor y la ironía brilla por su ausencia en la mayoría de los mensajes que recibo o que envío. En los que envío me pregunto si captará la ironia, por lo que pongo una pista utilizando un emoticón”.

Los dos ejemplos reseñados de investigaciones realizadas ponen de relieve que “la tarea hermenéutica consiste en hallar modos justificables a través de los cuales mi experiencia y comprensión del fenómenos que se investiga puede servir como puente o acceso que aclara o interpreta el significado del fenómeno” (Titelman, 1979, p. 188).

La hermenéutica como técnica de investigación e intervención psicológica tendrá que se recuperada y estudiada en el contexto de los desarrollos psicoterapéuticos que están acaeciendo en Internet (Fink, 1999). En la psicoterapia online el terapeuta solo tiene delante la comunicación escrita, con muy contados elementos de comunicación no verbal en los mensajes. El terapeuta y el paciente quedan circunscritos a la comunicación escrita. Otro tanto le acaece al formador y al evaluador del personal que mantiene contacto con sus interlocutores exclusivamente a través de cauces electrónicos. Algunos de estos aspectos ya están siendo objeto de estudio y exploración (Gackenbach, 1998; Wallace, 1999)

Teorización investigadora sobre el terreno

Glaser y Strauss (1967) concretaron y pusieron en marcha un método de investigación en el que el investigador se dedica fundamentalmente a desenredar los hilos de la madeja que la brinda una situación vivenciada teorizando sobre el terreno. A primera vista tiene muchos elementos en común con los procedimientos de pesquisa que pone en marcha un policía en el lugar del crimen cuando recoge las primeras observaciones y empieza a conjeturar posibles teoría de trabajo. Se trata de una técnica en la que, sobre el terreno, se hace acopio de datos e indicios que se escrutan meticulosamente, se toman notas de campo que posteriormente se revisan, se estudian líne a línea las entrevistas mantenidas, grabadas y transcritas, se codifica cada frase o afirmación relevante, se ordenan según un sistema de codificación, se efectúan comparaciones entre distintas categorías, y se elabora, finalmente una teoría. Durante el proceso el investigador desbroza hipótesis, preguntas de índole teórica, codificaciones efectuadas de lo observador en las experiencias objeto de estudio (Strauss y Corbin, 1998). Su ámbito de aplicación más amplio parece ser el de la salud aunque también ha habido aplicaciones a la prevención de accidentes, según se pone de relieve tras el análisis de la recopilación de investigaciones realizadas por sus colaboradores (Savoie, 1987; Strauss y Corbin, 1997).

Por ejemplo, Montgomery (1991) estudió las relaciones profesionales que mantenía el personal de enfermería con los pacientes en un hospital psiquiátrico. Estaba investigando la relación de apoyo al enfermo. Observó sobre el terreno y entrevistó después a 35 enfermeras que había sido recomendadas por su dedicación a los internos y por las buenas relaciones que mantenían con ellos. Afloró que el meollo estaba en “una experiencia de trascendencia espiritual” a la que venían a describir como “la vivencia de uno mismo en relación con una fuerza mayor que uno mismo”(p. 92). Reanalizando los testimonios desembocó en una clasificación tridimensional de esa dimensión espiritual en la atención y dedicación que daban a los pacientes.

Este método destaca que el investigador ha de escrutar inicialmente los elementos de la experiencia, lo que le permite conocer la naturaleza y significado de una experiencia determinada para un grupo social determinado. “Considere en primer lugar la inducción. ¿De donde vienen esas intuiciones, esas corazonadas, esas preguntas generadoras? Respuesta: provienen de la experiencia, de la indagación exploratoria efectiva en torno al fenómeno o de programas previos de investigación o de la sensibilidad teórica.... En cuanto a la deducción, el éxito dependen de la habilidad de pensar con lógica y nutriéndose de la experiencia en torno a la modalidad específica de datos que se están escudriñando... En cuanto a la verificación ello conlleva conocer lugares, acontecimientos, acciones, actores, así como procedimientos y técnicas así como la destreza adquirida al pensar sobre ello” (Strauss, 1987 p.12-13)

* * *

En este apartado 7.2.3. se han abordado con notable extensión las metodologías empíricas e intuitivas que los psicólogos y otros científicos sociales están utilizando actualmente en sus proyectos de investigación. Ha sido un tratamiento amplio porque el

apartado de metodología suele recibir un tratamiento profuso en buena parte de los proyectos docentes e investigación que el autor ha consultado. En la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense y en la mayoría de las Facultades de Psicología de toda España tienden a prevalecer los enfoques empíricos respecto a los intuitivos por razones históricas y de convicción en el seno de la comunidad psicológica predominante. Ahora bien los enfoques intuitivos también se están abriendo paso en el seno de la comunidad académica y están mucho más extendido en el seno de la comunidad profesional. Monedero (1995) así lo apunta en el prólogo. Ahora bien, esta combinación de metodologías también está presente no sólo en la psicología europea, sino también en la americana. Por ejemplo, Sternberg (1990) ha dirigido un libro dedicado a abordar en tema de la sabiduría desde ópticas de investigación empíricas e intuitivas. Algunos de los autores de ese libro (Paul B. Baltes, James E. Birren, Mihaly Csikszentmihalyi,, Gisela Labouvie-Vief, Juan Pascual-Leone) son figuras señeras en el ámbito de la psicología diferencial, que han destacado por sus estudios de índole empírica y cuantitativa. En esta transición de siglo parece ser que la intuición y el análisis lógico de los fenómenos y experiencias se está abriendo paso de nuevo en la comunidad científica psicológica. Posiblemente acaben siendo dos vertientes contrapuestas de las líneas de investigación que pueden llevar a cabo los psicólogos cuando se ocupan realmente de problemas y asuntos que preocupan a las personas y para las que esperan propuestas convincentes. Ese parece ser el caso en lo que concierne a las líneas de investigación que prevalecen en lo que concierne a los programas de formación y evaluación del personal. Ambos conjuntos de planteamientos metodológicos están vigentes.

7.2.4. Localizar el instrumental que se precisa

Normalmente el tipo de método de investigación elegido suele delimitar cual o cuales son los instrumentos de recogida de datos que resultan pertinentes. En la tabla 24 están reseñados la gama de instrumentos que utilizan los psicólogos al llevar a cabo investigaciones en el contexto de los programas de evaluación y formación de personal.

En las columnas se han agrupados el tipo de pruebas o ejercicios según su grado de estructuración. Algunos instrumentos suelen ser muy precisos en el tipo de instrucciones que se imparten, en qué categorías se utilizan a la hora de clasificar las respuestas obtenidas. Otro conjuntos de instrumentos son bastante lasos en lo que atañe a las instrucciones que se imparten y el sistema de categorización de las respuestas tiene lugar a posteriori mediante consenso entre jueces.

En las filas se han agrupado las pruebas según quien sea la fuente que suministra la información que se precisa para llevar a cabo la investigación. En primer lugar puede ser el propio sujeto quien suministra de modo explícito la información que se le solicita. En segundo lugar puede ser el propio investigador quien genera los datos a través de lo que observa o a través de las reflexiones que efectúa entorno al fenómeno o la experiencia que está escudriñando. En tercer lugar la información puede provenir de expertos como los jefes inmediatos, los compañeros, los subordinados, los clientes o cualquier tipo de interlocutor con el que mantenga contactos regulares la persona a la que se evalúa o a la que se forma. Constituyen, de algún modo, terceras parte que

informan sobre lo acaecido. En cuarto lugar la información puede haber sido grabada mediante viejas y nuevas tecnologías que permiten dejar constancia de lo que la persona ha hecho en su entorno. En quinto lugar la información puede estar archivada de alguna manera y basta con caer en la cuenta de su existencia para poner los medios para su recuperación y su utilización para los propósitos que persigue la investigación.

El análisis de los contenidos de esta tabla 24 pone de relieve que el propio sujeto es la principal fuente de información, seguidos por los registros. Resulta congruente que el investigador sea la fuente menos frecuente de información relevante por las complicaciones que trae el ser juez y parte en la investigación.

El instrumental elegido determinada en gran medida el tipo de valores que van a definir el espectro de variación en la variable y por tanto el tipo de variables cuantitativas o cualitativas que van a ser objeto de escrutinio. Por tanto, los instrumentos suministran los datos.

Tabla 24: Instrumentos para la recogida de datos
Fuente: Drenth, 1998 con adendas y modificaciones

Canal	*Grado de estructuración*	
	Elevada	**Escasa**
Sujeto	Agendas Cuestionarios Currículo vitae Diferencial semántico Entrevistas estructuradas Escalas Frases incompletas Inventarios Palabras borradas Pruebas de competencia mínima Riqueza de vocabulario Técnica Q Tests objetivos	Autobiografías Cartas de solicitud Correo electrónico Diarios Dinámicas de grupo Ejercicios en grupo Entrevistas abiertas Entrevistas en grupo Ejercicios de comunicación no verbal Grupos de discusión Mimodrama Presentaciones orales Redacción de ensayos Técnica nominal de grupo Test proyectivos
Investigador	Calificaciones Diseños curriculares Observación sistemática	Estudio de casos Impresiones Observación participante Sociogramas
Expertos externos	Calificaciones Dictámenes Ejercicios prácticos Entrevistas en serie Exámenes con tribunal	Cartas de recomendación Referencias Técnica delphi Tormenta de ideas
Registros	Aparatos psicotécnicos Ingenios de búsqueda Medidas de observación discreta Pruebas informatizadas Pruebas psicofisiológicas Pruebas situacionales Realidad Virtual Videojuegos interactivos	Equipos distorsionadores Cámaras Web Cassettes Conferencias WWW Habitaciones distorsionadas Listas de discusión Películas Video
Archivos	Album de fotos Bases de datos Datos recuperables Filmaciones catalogadas Guiones ya escritos Memoranda	Certificados Documentos oficiales Expedientes de formación Expedientes de personal Notas de campo Recortes de prensa Documentales de prensa

Cuando los instrumentos se aplican en el marco de referencia de los métodos empíricos de investigación científica se aquilata el grado de fiabilidad y consistencia, el grado de validez y el grado de objetividad al fijar los estándares de su aceptación o rechazo (Martínez Arias, 1981, 1999).

- En lo que atañe a la fiabilidad se recurre a mediciones repetidas, del tipo test-retest o del tipo formas paralelas, obteniéndose respectivamente un coeficiente de estabilidad o un coeficiente de equivalencia. Cuando los instrumentos están configurados por unidades pequeñas tipo items se utilizan los tests de consistencia interna (tipo alfa de Cronbach y las distintas variantes de Kuder-Richardson) porque tienen la ventaja de que solo requieren una sola aplicación del test. Cuando los instrumentos se basan en observaciones hechas por expertos externos se estima la fiabilidad entre dos o más jueces independientes. Cuando existe el observador es único se estudia su consistencia desglosando sus observaciones en conjuntos equiparables (García Cueto, 1993).

- En lo que atañe a la validez se estiman la validez de constructo, de contenido, predictiva, concurrente y la consecuencial. Esta última tiene que ver con las consecuencias que pueden derivarse de la interpretación y uso del instrumento elegido y de las puntuaciones obtenidas y es responsabilidad del investigador tener presentes las consecuencias, sean positivas o negativas, intencionadas o involuntarias (Messick, 1995)[133]. El investigador no puede reclamar que se mueve en la pura objetividad y neutralidad de los hechos. El análisis y dictamen sobre hechos acarrea consecuencias. Las otras cuatro variantes de valide forman parte del acervo consolidado en esta área de conocimiento.

- En lo que atañe a la objetividad su grado de consecución se precisa en la gama de respuestas cerradas o abiertas que puede emitir el personal al que se estudia. Respuestas breves, respuestas múltiples, respuestas verdaderas o falsas marcan la pauta en una objetividad alta. Cuanto más margen de maniobra tenga el personal para responder de la manera que considere conveniente tanto más bajo es el grado de objetividad de los instrumentos utilizados.

Cuando los instrumentos se aplican en el marco de referencia de los métodos intuitivos de investigación científica se aquilata el grado de formalidad, el grado de credibilidad y en qué medida es fidedigno el investigador (Guba y Lincoln, 1989).

- En lo que atañe al grado de formalidad se inspecciona cómo documenta el investigador los fenómenos o experiencias estudiadas y el seguimiento que hace de los cambios que se han producido y sobre los que informa. *El grado de formalidad sería el equivalente al grado de fiabilidad* (Mertens, 1998). Cuando se está en el terreno de las interpretaciones se precisan otro tipo de elementos para poder constatar en qué medida es razonable el juicio o análisis efectuado. Se toma en consideración la pericia demostrada por la persona al integrar partes en un todo, al desglosar en todo en sus partes, al

[133] No es lo mismo afirma que las puntuaciones de una persona han sido bajas en una prueba de inteligencia que en una prueba de competencia. No es lo mismo afirmar "bajo en inteligencia" que "inteligencia concreta" o "pensamiento concreto". No son eufemismos. El personal recibe y asume las connotaciones y las consecuencias con distinto talante.

caer en la cuenta de la coyuntura y el contexto, al captar el talante o estado de ánimo. La pericia y formalidad suele asociarse al manejo de conocimientos especializados en el área en cuestión, al manejo de diferentes pruebas que sustentan una certeza, en la disciplina y rigor en el manejo y contraste de fuentes, en la transparencia en la emisión de dictámenes y pronunciamientos. Esto no tiene nada que ver con la ética, sino con el tipo de prestaciones que la sociedad demanda de un profesional que firma un dictamen, que hace una recomendación (Moss, 1995).

- En lo que atañe al grado de credibilidad se repasa cómo el investigador recoge las impresiones, los comentarios del personal y cómo da cauce a las aportaciones efectuadas por los sujetos, escrutándolas y acotándolas. Ello sale a luz y se pone de relieve a través de un compromiso prolongado y efectivo con el asunto que estudia, una dedicación persistente a la observación de lo que estudia, un rendir cuentas a sus colegas con los que discute y analiza sus interpretaciones y constataciones, una tasa baja de fallos en sus dictámenes, un avance paulatino en los dictámenes subjetivos, un empeño en las comprobaciones cruzadas o en las triangulación de indicios o pistas (Moss, 1996). *El equivalente al grado de validez es el grado de credibilidad* (Mertens, 1998).

- En lo que atañe al grado en que el investigador logra ser fidedigno se averigua de qué manera ese ciñe a los hechos y datos, los interpreta y reseña de modo fehaciente, soslaya distorsiones por parte de sus creencias o su imaginación. Puede llevarse a cabo un análisis de índole confirmatoria para remontarse de los datos a su fuente original así como para cerner los datos y llegar a una o varias conclusiones a través de un hilo argumental y de pruebas convincente. *El equivalente al grado de objetividad es el grado en que se confirma que el investigador es fidedigno* (Mertens, 1998).

Común a los métodos empíricos e intuitivos en la investigación científica en torno a los programas de formación y evaluación del personal es la cuestión de los sesgos en la recopilación de datos que pueda dar lugar a diferencias no verídicas o no contrastadas suficientemente en vertientes como el género, el estatus socioeconómico, la orientación sexual, las minusvalías físicas o psíquicas, la raza, la religión. Asociaciones nacionales como la APA, el COP o la FEDAP, asociaciones internacionales como la IAAP, la ITC o la EFPPA han promulgado y respaldado estándares en las pruebas psicológicas y códigos de imparcialidad que están en vigor en el seno de la comunidad científica y profesional.

En España el sesgo en asuntos de género y asuntos de discapacidad son los que están presentes de modo más habitual. La ONCE ha jugado un papel activo subscribiendo y respaldando líneas de investigación y publicaciones que han marcado un contrapunto y la compensación a trabajos que han podido promover la discriminación. En el tema de los géneros Eichler (1991) ha dedicado una monografía a sacar a la luz los sesgos explícitos y encubiertos que pueden marcar diferencias infundadas en un proyecto de investigación. He aquí los principales

- Instrumentos de investigación validados para un solo sexo que se utilizan

para ambos.

- Preguntas y formulaciones que utilizan un lenguaje sexista.

- Estudios que no tienen en cuenta que el sexo del investigador, del encuestador, del entrevistador puede estar sugiriendo respuestas diferencias en interlocutores de uno u otro sexo.

- Preguntas o argumentos que se sustentan en la idea de que existen características, pautas de comportamiento, atribuciones, actitudes, habilidades que son inapropiadas para personas de un determinado sexo.

- Instrumentos de investigación que realzan las diferencias entre sexos y que solapan o minimizan que las semejanzas son mayores que las desemejanzas.

- Falta de sensibilidad en temas de género puestas de relieve en las respuestas que dan personas a las que se pide que comenten conductas, rasgos, actitudes, destrezas de personas del otro sexo de suerte que se toman como hechos afirmaciones que son meras opiniones.

Otro de los aspectos que conviene tener en cuenta en el diseño de recogida de datos es el siguiente: cuanto más se interrumpa la actividad habitual que se realizan las personas en su lugar de trabajo tantas más son las probabilidades de que el personal no colabore, colabore a regañadientes, haga sabotaje. Este es uno de las trampas que se constatan más habitualmente en psicología aplicada. Al personal no le suele gustar que le evalúen, y a menudo tampoco le gusta que se investigue qué es lo que ha acaecido realmente durante el proceso de evaluación. Formas discretas de recopilación de datos permiten sacar a la luz información relevante que a menudo los sujetos no están dispuestos a aportar a través de una entrevista, una dinámica de grupo o una encuesta.

En los programas de formación y evaluación de personal los instrumentos se aplican para recoger información relativa a las personas. La gran mayoría de tales investigaciones se convierten en un marco de referencia a la hora de tomar decisiones que afecta a las personas ya que se hacen diagnósticos, se proponen actuaciones, se respaldan contratos o promociones. Es, pues, un terreno donde el análisis de hechos se combina con el análisis de valores, por lo que los instrumentos que se utilizan no son neutros. Son instrumentos de decisión, de suerte que la vertiente teórica queda en un segundo plano. Este es el talón de Aquiles de la investigación científica cuando tiene lugar en contextos aplicados.

7.2.5. Elegir la muestra e investigar con ella

Las estrategias de muestreo es uno de los aspectos en los que hay mayor divergencia entre los métodos empíricos y los intuitivos. Los primeros optan por un modelo de probabilidad donde todos los miembros de la población tienen igual probabilidad de pertenecer a la muestra. Cualquier sesgo en la probabilidad determina que un estudio dejará de ser considerado experimental y pasará a ser cuasiexperimental. Los segundos suelen guiarse del marco teórico en el que investigan para fijar la

estrategia más adecuada que les permite hallar la muestra adecuada. Se centran en personas que están metidas de lleno en el fenómeno, en la experiencia que va a ser objeto de estudio (Strauss, 1987).

Los métodos empíricos sitúan su punto de mira en la generabilidad de los hallazgos, lo que en términos ya clásicos se denomina validez externa (Ato, 1995) o también validez ecológica (Valle, 1986; Mustaca, 1992). Siguiendo la terminología UTOS de Campbell (1986) entran en juego "unidades, tratamientos, observaciones y situaciones. Es decir, que la investigación permita extrapolar a otras personas y situaciones afines las constataciones efectuadas con muestras previas en condiciones controladas. En lenguaje más contemporáneo se habla de generalizabilidad relativa a una determinada población para la cual los resultados son generalizables (García Cueto, 1993; Quiroga Estévez y Sánchez López, 1994; Schuler y Guldin, 1991). Por su parte los métodos intuitivos se centran en el estudio de un fenómeno o una experiencia que de por si ya es generalizable y compartida por muchas personas. Con el análisis y descripción de la investigación se suministra al lector información suficiente como para que pueda efectuar la generalización que considere pertinente al tipo de problemas o asuntos que se adecue al caso o experiencia inicial (Moustakas, 1994; Schuler y Guldin, 1991). Guba y Lincoln (1989) prefieren hablar de transferibilidad.

A la hora de acotar una muestra para una investigación de corte empírico se opta por el muestreo basado en la estimación de probabilidades. Existen las siguientes variantes: muestreo simple al azar, muestreo sistemático, muestreo estratificado, muestreo por conglomerados, muestreo por etapas múltiples. Permiten acotar los sesgos y los errores previsibles. A través de muestras al azar se puede estimar el error de muestreo. La muestra que se estudia pasa a ser representativa de la población cuando tiene alta probabilidad de ser equivalentes en las variables que son objeto de estudio(Martínez Arias, 1995; Mertens, 1998):

En las investigaciones de índole intuitiva la teoría guía el muestreo de suerte que se suelen seleccionar de algunas de las siguientes variantes: muestras de casos extremos o desviados, muestras de casos ricos en experiencia, muestras en las que se maximiza la variación, muestras homogéneas, muestras de casos prototípicos, muestras estratificadas a propósito, muestras por cuotas, muestras de conveniencia, muestras de casos críticos, muestras encadenadas, muestras relevantes en función de un criterio determinado, muestras que cuadran con la teoría que se está indagando, muestras que encajan con el constructo operativo que se está estudiando, muestras de casos que confirman o que contravienen el modelo, muestras circunstanciales, muestras seleccionadas al azar con un propósito determinado, muestra de casos políticamente relevantes (Patton, 1990; Stone, 1978; 1986).

A la hora de hacer investigaciones en el área de la formación y evaluación de personal el muestreo probabilístico es científicamente correcto pero puede ser considerado políticamente incorrecto si se pretende asignar aleatoriamente personas a grupos moldeados según determinada variable independiente. Las investigaciones se llevan a cabo persiguiendo una serie de propósitos políticos, donde se combinan juicios de hecho con juicios de valor. Por ello el tipo de muestreos reseñados como típicos de los estudios intuitivos suelen también abundar en los proyectos de investigación que se llevan a cabo en psicología aplicada. Por eso adolecen de una de las tres fuentes de

sesgos identificadas por Henry (1990):

- Error sistemático debido a las diferencias entre la verdadera población y el error de medida peculiar de la población que es objeto de estudio (sesgo por no haber realizado un verdadero muestreo);

- Error sistemático ligado al hecho de estar sobre-representada una parte de la población que se está estudiando (sesgo ligado al muestreo parcial que se ha efectuado) pero se puede corregir posteriormente en el análisis de datos;

- Variabilidad que se deriva del tamaño de la muestra y de la homogeneidad de la muestra. Este tipo de error es muy común en estudios de validación de los procesos de selección ya que solo se cuenta con datos respecto al desempeño del personal que se ha incorporado.

En lo que concierne al tamaño de la muestra en los estudios de corte empírico lo idóneo es guiarse por las tablas reseñadas por Cohen (1988) cuando se quiere poner a prueba tanto el nivel de significación tipo alfa como el tamaño del efecto. En los estudios de índole intuitiva, el número más bajo está en los estudios de investigación centrada en la acción donde el punto de partida es un caso (normalmente involucra a un cierto número de personas). En los estudios de índole fenomenológica, heurística y hermenéutica suele trabajarse con muestras de 5-10 personas. En los estudios etnográficos y en las teorías de investigación sobre el terreno suele trabajarse con datos provenientes de 30 a 50 entrevistas (Mertens, 1998; Moustakas, 1994).

7.2.6. Llevar a cabo el análisis de datos

A la hora de realizar los análisis de datos en los estudios que recurren a métodos empíricos de investigación suele recurrirse a análisis estadísticos de corte descriptivo, de índole correlacional, de significación, de tipo inferencial. Al escoger el tipo de escalas de medida se está desembocando en un tipo de datos que tienen unas características propias. Por ejemplo, las escalas nominales generan datos organizados en categorías, las ordinales organizados según un orden creciente o decreciente, las de intervalos ordenadas con intervalos equivalentes pero con un punto cero arbitrario, las de razón con un intervalos equivalente y un punto cero que significa la ausencia de características (Martínez Arias, 1989, 1999; Rust y Golombok, 1999).

En la tabla 25 se reseñan el tipo de estadísticos que suelen utilizar más habitualmente en los análisis de datos en función de los propósitos que se persiguen y del tipo de datos que se tienen. Suele efectuarse una representación previa de los datos para hacerse una idea plástica de cual es la apariencia de las distribuciones y agrupaciones que se dan en la matriz de datos que sirve de punto de partida en el análisis. Para localizar buena parte de los índices más habituales el libro de Kanji (1993) es un catálogo que reseña un centenar de pruebas estadísticas, incluyendo las fórmulas y un ejemplo. Además los más utilizados en psicología han sido incorporados al programa SIMSTAT (http://www.simstat.com/) por su autor, Normand Peladeau, que saca brillo a un interfaz amigable, expresamente diseñado para su utilización

optimizada por los estudiantes y por los profesionales que realizan análisis de datos en psicología aplicada. Este programa cuenta además con un interfaz en español[134]. En la versión 8.0 del SPSS se ha incorporado también ya el SYSTAT otro programa ampliamente utilizado en psicología.

Tabla 25: Elección del procedimiento estadístico en análisis de datos cuantitativos
Fuente: Mertens, 1998 con modificaciones y adiciones

Propósito	**Datos**	
Descriptivo	**I, R**	Media, mediana o moda y varianza
	O	Rango intercuartil, técnica eda, mediana con matices
	N	Moda
Relacional con dos variables	**I, R**	Correlación de Pearson producto-momento
	O	Correlación por rangos de Spearman o de Kendall
	I, N	Biserial puntual
	I, DA	Biserial
	N	Indices de asociación para variables categóricas
Relacional con más de dos variables	**I, R**	Análisis de regresión múltiple
	O	Parcial por rangos de Kendall o regresión con variables ficticias
	N	Análisis discriminante
Diferencias de grupo con dos variables en muestras relacionadas	**I, R**	Prueba t para muestras correlaciones si paramétrica es pertinente
	O	Prueba de Wilcoxon pares ajustados por rangos
	N	Prueba de McNemar para cambios significativos
Diferencias de grupo con dos variables en muestras independientes	**I, R**	Prueba t para muestras independientes
	O	Prueba de Kolmogorov-Smirnov, la U de Mann-Whitney
	N	Prueba de χ^2
Diferencias de grupo con mas de dos variables en muestras relacionadas	**I, R**	ANOVA para medidas repetidas *
	O	ANOVA de Friedman *
	N	Prueba Q de Cochran
Diferencias de grupo con más de dos variables en muestras independientes	**I, R**	ANOVA *
	O	ANOVA para un factor de Kruskal-Wallis *
	N	Contraste de Mantel-Haenszel
Pertenencia a grupo	**I,R**	Función discriminante según variables dependientes/ independientes
Estructura dimensional	**I, R**	Análisis factorial exploratorio o confirmatorio
Agrupamientos afines	**I,R, N,O**	Análisis de conglomerados, MDS, análisis por correspondencias

Datos Nominales = **N**, Datos Ordinales = **O**, Datos Intervalo = **I,** Datos de razón = **R**, Dicotomía artificial = **DA**

* Si hay mas de una variable independiente el ANOVA será factorial. Si una variable independiente covaría, entonces ANCOVA. Si hay más de una variable dependiente, MANOVA

En las investigaciones que se llevan a cabo utilizando métodos intuitivos el análisis de datos suele ocurrir en varios momentos próximos: a) cuando el investigador

[134] Normand Peladeau reside en Montreal y comenzó este programa en 1990 para llevar a cabo análisis de datos en psicología clínica cuando fue contratado para tales efectos en un hospital.

escudriña las experiencias o fenómenos que estudia, b) cuando reflexiona sobre lo explorado y examinado, c) cuando toma notas o efectúa grabaciones, d) cuando hace un seguimiento para constatar cambios o variantes, e) cuando relee las notas en el proceso de darles sentido y coherencia en la redacción del informe, f) al poner orden en fragmentos sueltos o facetas que no parecen encajar, g) cuando se efectúan comparaciones y se sopesan opciones, h) cuando se reorganizan y reformulan las categorías o términos que se utilizan, i) cuando se buscan indicios que permitan corroborar la comprensión, la intuición , la hipótesis o la predicción inicial, j) cuando se elabora una síntesis, k) cuando se archivan y catalogan materiales (Tesch, 1990). Es decir, se trata de un proceso prolijo en el que la mente del investigador principal y los colaboradores llevan el control.

En los últimos años la informática está prestando notable ayuda en el proceso de analizar datos cualitativos. Por ejemplo, el programa Wordstat es un programa que permite efectuar análisis de contenido de índole textual de los contenidos de entrevistas, títulos, artículos, discursos, correos electrónicos, preguntas abiertas. Es un programa realizado también por Norman Peladeau, y por tanto, complementa al programa SIMSTAT[135]. Otro programa que ha manejado el autor de este proyecto es NUD.IST que permite codificar y recuperar información textual y reorganizarla en el proceso de elaboración de una determinada teoría encuadrando y encajando pasajes que a primera vista están sueltos. A través del proceso de codificación se detectan conexiones encubiertas que salen a la luz ordenadas en categorías de orden superior. Un paso más avanzado son programas como ATLAS/ti que permite representar gráficamente las relaciones entre los datos e identificar nodos.

Un programa muy utilizado en las indagaciones etnográfica se denomina STORYSPACE que permite organizar por fichas la información y establecer conexiones en hipertexto entre las fichas lo cual genera un mapa de las interconexiones. El autor de este proyecto ha trabajado con este programa con sus alumnos en clase durante el curso 1997-99, habiendo desistido por su escasa flexibilidad para manejar documentación gráfica en formatos diferentes. Mientras estaba trabajando con este proyecto ha empezado a utilizar el programa Igrafx Designer que permite desarrollos multimedia con esquemas de red y diagramas de flujo.

7.2.7. Concretar y contrastar los hallazgos

A la hora de concretar los hallazgos y plasmar las constataciones en los análisis de índole cuantitativa son varias las facetas que entran en liza facilitando o entorpeciendo la labor de interpretación y consolidación de la investigación (Cairn, Bergman y Kagan, 1998; Cattell, 1988; Huber y Van de Ven, 1995; Mertens, 1998; San Martín Castellanos y Pardo Merino, 1989):

- Si se cumplen los supuestos de la estadística paramétrica entonces estos tests

[135] Fue concebido en 1998 para efectuar análisis de fichas clínicas en el hospital pero también se está utilizando para analizar material verbal recapitulado en programas de evaluación de personal.

puede aplicarse. En los programas de formación y evaluación de personal no es viable asignar aleatoriamente las personas a los grupos por lo que la utilización de técnicas paramétricas no cumple estrictamente uno de sus supuestos básicos. El autor de este proyecto ha optado habitualmente por modelos de regresión múltiple con las matizaciones y variantes perfiladas por Cohen y Cohen (1993).

- Si el número de sujetos es grande cualquier pequeña variación puede ser significativa desde el punto de vista estadístico, pero su relevancia práctica puede ser más bien escasa. Lo contrario ocurre cuando se trabaja con muestras pequeñas con las que cambios notables no llegan a ser significativos desde el punto de vista estadístico. Ambos extremos son muy comunes en las investigaciones que se llevan a cabo con programas de formación y evaluación de personal.

- El manejo de hipótesis rivales es otro de los aspectos que suelen brillar por su ausencia en la etapa final del análisis de datos. El investigador y su equipo están tan centrados en la hipótesis o las predicciones que quieren demostrar que a menudo no toman en consideración otras facetas que puedan estar implicadas. Huck y Sandler (1979) han revisado un centenar de artículos publicados en el ámbito de las ciencias sociales y han puesto de relieve cómo la interpretación final es el resultado de una visión unidireccional de los datos. El libro está pensado como un manual de trabajo del alumnado en el aula para que sopesen opciones alternativas a las que concluye el autor y que generen modos de poner a prueba sus propias hipótesis rivales a las que defiende y sustenta el autor. Las hipótesis rivales ponen el dedo en la llaga de problemas que afectan a la validez interna o externa del diseño que sustenta la investigación.

- Son muy frecuentes los equívocos y falacias a la hora de interpretar las estadísticas según pone de relieve, por ejemplo, Campbell (1981) cuyo libro saca a la luz inferencias no fundadas en los estadísticos mismos que se han manejado. Por ejemplo, si se obtiene un coeficiente alfa $p=0.06$ puede dar lugar a interpretaciones del tipo “su significación fue muy próxima a $p=0.05$ por lo que puede hablarse de una tendencia”. Esta última afirmación es falaz, ya que las cotas de significación son un punto de corte, como el embarazo.

- La precisión permite situar las constataciones en su contexto, mientras que dejar datos de soslayo suele dar pie a constataciones no fundadas. Por ejemplo, con los mismos datos se puede afirmar a) “las diferencias entre sexos, aunque significativas al nivel 0.01, solo dan cuenta del 3% de la varianza en la escala”, b) “los varones puntuaron más bajo que las mujeres con una significación superior al nivel 0.01”. La primera afirmación es precisa al atenerse a los hechos, mientras que la segunda es más contundente pero resalta los hechos infundadamente, exagerándolos (García Rodríguez y Sánchez-Herrero, 1991).

- Cuando se cuenta con muestras amplias es conveniente dividirla al azar en

dos o tres subgrupos para realizar de nuevo los análisis y reproducir por separado los hallazgos constatados en la muestra general (Cohen y Cohen, 1993).

- Cuando no se dispone de una medida del error tipico se puede recurrir a un procedimiento estadístico no paramétrico de autogeneración conocido como "*bootstrap*"[136]: consiste en un conjunto de instrucciones que genera aleatoriamente, con los mismos datos originales, "n" subconjuntos independientes con los que contrastar los estadísticos iniciales en la muestra principal Mooney y Duval (1993).

- Cuando las muestras son muy pequeñas se recurre a los tests de aleatorización (Manly, 1998).

- Tener en cuenta simultáneamente el nivel de significación alfa y la magnitud del efecto permiten encauzar con cautela y exigencia las constataciones que se formulen (Cohen, 1988).

A la hora de concretar los hallazgos y plasmar las constataciones en los análisis de índole intuitiva son varias las facetas que entran en liza facilitando o entorpeciendo la labor de interpretación y consolidación de la investigación (Bordelau, Brunet, Haccoun, Rigny y Savoie, 1987; Cook y Reichardt, 1986; Guba y Lincoln, 1989; Huber y Van de Ven, 1995; Strauss y Corbin, 1998, Taylor y Bogdan, 1986):

- Suele recurrir a la triangulación combinando fuentes de datos y métodos de pesquisa e indagación utilizados a la hora de poder afirmar de modo fehaciente que las conclusiones se sustentan en información fáctica escudriñada y no en meras opiniones o creencias personales. Se destacan las convergencias, pero se deja determinado espacio a la mención de divergencias en la interpretación de los hechos analizados para soslayar las secuelas de la mente de grupo en los análisis y decisiones sustentadas en la intuición (Janis, 1982).

- En el seno de las organizaciones suele sacarse partido de un procedimiento que recibe el nombre de auditoría. Consiste en analizar y examinar la actividad llevada a cabo en un contexto determinado para evaluar los resultados alcanzados y el grado de cumplimiento de los principios y normas que se consideran pertinentes o estándar. El propósito es verificar el grado de corrección en la actividad llevada a cabo y en la extracción de conclusiones. La auditoría la lleva a término un experto distinto del que realizó el análisis pero con un bagaje académico o profesional similar o equiparable. Opera independientemente pero usando marcos de referencia

[136] Bootstrap significa la correa que hay en la parte de atrás de las botas que permite ajustarla al talón. En informática la expresión "bootstrap routine" alude a la secuencia de instrucciones iniciales que pone en marcha el ordenador. En física la "bootstrap hipothesis" planteaba que las partículas elementales del universo, como los protones y los neutrones, solo pueden ser comprendidos a través de su propia consistencia. Carecen de una naturaleza propia y existen como contrapunto a otros nucleones. Está descartada en la actualidad.

afines (Applegarth, 1992).

- El problema de los sesgos culturales es especialmente crucial en este tipo de diseños ya que el investigador y su equipo se meten de lleno en las experiencias y fenómenos que analizan. Gran parte de las críticas que se han realizado a la labor de Margaret Mead (1995) y Bronislaw Malinowski (1981), por ejemplo, radican en el hecho de no haber logrado deslindar sus marcos de referencia culturales en el análisis que efectuaron de la convivencia en las comunidades primitivas. En este mismo sentido el antropólogo Oscar Lewis (1972) puso de relieve que un mismo país coexisten múltiples sub-culturas que, aparentemente, conviven en el mismo espacio y tiempo, pero que en realidad constituyen nichos con creencias, valores y prioridades diferentes. Una situación similar se da en España, con los gitanos, por ejemplo (Ramírez Heredia, 1973) o, inclusive, en el seno de la comunidad psicológica entre enfoques empíricos y cuantitativos y enfoques intuitivos y cualitativos. Operativamente el investigador puede obviarlo dejando constancia, en primer lugar, de sus propias creencias y valores sobre el fenómeno abordado. Seguidamente suele llevarse un diario en el que se anotan cambios en el modo de entender lo que se estudia. Discusiones con colegas de parecida o distinta orientación permiten también mantener distancias o interpretar los hechos bajo otra perspectiva contrapuesta. Suele cerrarse el bucle efectuando consultas con personas que están metidas de lleno en el fenómeno o en la experiencia que ha escudriñado para que suministren cierta realimentación respecto a los hallazgos y conclusiones del investigador y su equipo.

- Uno de los propósitos que se persigue al realizar una investigación es poder efectuar generalizaciones a partir de las experiencias o fenómenos estudiados (Schuler y Guldin, 1991). Seleccionando, por ejemplo, experiencias que sean comunes a muchas personas el investigador procura desembocar en conclusiones que sean transferibles a personas que afronten vivencias similares. Se trata, pues, de un trasvase de caso a caso a través del lector que interpreta y asimila como equiparables ambas coyunturas. Otra modalidad suelen consistir en buscar casos múltiples que compartan entre sí características comunes para que una vez analizado uno en profundidad puedan ponerse a prueba las constataciones indagando en otro de los casos de la serie para efectuar la oportuna verificación y comprobación (Firestone, 1993).

7.2.8. Redactar los informes

Un informe es una manera organizada de presentar la información relativa a los hechos que son objeto de la investigación, a los resultados provisionales o finales obtenidos, a las preguntas que plantea la institución patrocinadora. Los informes de tipo informal suelen ser breves y se presentan mediante una carta o un memorando, que incluye apartados como introducción, cuerpo, conclusiones y recomendaciones. Los informes formales suelen ser más extensos y suelen seguir un formato que acuerdan las

partes implicadas o que se considera el estándar en el seno de un grupo profesional.

A lo largo de un proyecto de investigación son varios los informes que redacta el investigador principal y su equipo (Brusaw, Alred, y Oliu, 1997).

- Informe de viabilidad: Presentan datos concretos respecto a las posibilidades que tiene el proyecto de llegar a puerto obteniendo los resultados esperados. El destinatario suele ser la persona que ha de tomar decisiones. Consta de cuatro partes:
    - En la introducción se especifica el propósito y los antecedentes;
    - En el cuerpo se abordan cuestiones relacionadas con las alternativas disponibles y los criterios que se utilizan para dictaminar sobre la viabilidad entre alternativas que se evalúan.
    - En la conclusión se resumen los aspectos más destacados de cada alternativa.
    - En la recomendación se identifica cual de las alternativas es la más viable.
- Informe de los progresos: El investigador suministra información respecto a los progresos que tienen lugar en el proyecto, concretando cual es su estado actual, cómo se va respecto al calendario y el presupuesto. Prevalece una óptica política. Suelen redactarse a intervalos regulares acordados con la entidad que patrocina la investigación. Se indica qué se ha hecho ya y qué está pendiente. Todos los informes del progreso suelen tener un mismo formato. En la introducción se identifica el proyecto y se indica el período que cubre. En el cuerpo se dan detalles sobre el trabajo realizado y los costes. Se informa de los cambios introducidos. En la conclusión se alude a las previsiones respecto a calendarios y actuaciones que siguen.
- Informe de las actividades en curso: El investigador suministra información detallada respecto a las actuaciones ya realizadas, prevaleciendo una óptica administrativa, ya que se ocupan de aspectos de gestión. Informa del número de personas involucradas, tanto en el equipo investigador como entre el personal que nutre los datos de la investigación. Suelen cursarse mensualmente, por lo que no precisan de introducción ni conclusión. Se identifican problemas y planes para el próximo período. Puede aportar datos sobre la actividad que realiza cada miembro del equipo investigador.
- Informe de una visita: Lo redacta un miembro del equipo para el director, o el director para la institución que patrocina la investigación cuando hay que justificar los gastos de un viaje o cuando hay que dar cuenta y razón de los motivos o propósitos perseguidos con el desplazamiento. Suelen tener el formato de un memorando. Suelen detallarse aspectos como la fecha del viaje y destino, acontecimientos, encuentros, duración, acciones, logros.
- Informe de incidencias: Se redactan cuando ha ocurrido algún percance o

problema digno de mención. Identifican las causas y las consecuencias del incidente para el proyecto, distinguiendo lo que son hechos de lo que son inferencias. Suelen ser de índole administrativa y, por tanto, con el formato de memorando.

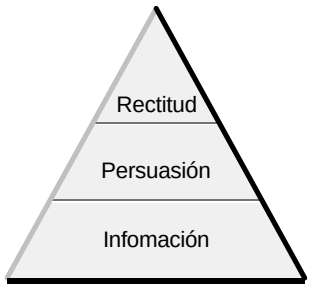
- Informe de una pesquisa: Se redactan cuando ha habido necesidad de efectuar una indagación específica sobre un aspecto concreto, sobre una persona concreta, sobre un producto o subproducto concreto que forma parte del proyecto de investigación. Se efectúa un análisis pormenorizado del asunto en cuestión y se cierran con unas conclusiones o unas recomendaciones.

- Informes finales: Constituyen el informe de cierre de la investigación. Básicamente contienen una introducción, un cuerpo y unas conclusiones. Se glosan detalles a continuación.

Cuando el investigador ha llegado a unas conclusiones se dispone a escribir uno o varios informes destinados a audiencias que reúnen varias características peculiares que los investigadores avezados conocen y que los noveles barruntan. En ese momento el investigador afronta tres dilemas reseñados sucintamente en la figura 21. Los colaboradores pueden brindarle ayuda, pero quien tiene que tener las ideas claras respecto a como abordar y resolver los tres dilemas es la cabeza pensante que puso en marcha el proyecto y ha de concluirlo[137].

Figura 21: Tres dilemas

al redactar los informes



El dilema de la información tiene que ver con un hecho: cada uno de los lectores potenciales del informe buscará un determinado tipo de información en un determinado contexto. Por ejemplo, si ha participado en la investigación como sujeto entrará en el informe con una mentalidad distinta a la de quien ha financiado el proyecto, a la de quien debe auditar si

[137] Estos tres dilemas los ha tenido que afrontar el autor de este proyecto al redactar el primer esquema, al desarrollarlo, al concluirlo, de suerte que la obra entregada es una solución práctica y personal.

ha merecido la pena invertir en el proyecto, a la de quien tiene que decidir si ese informe puede publicarse en la revista que dirige consumiendo un espacio y unos recursos. Informar es algo más que presentar unos hechos, enunciar unas conclusiones y proponer unas recomendaciones. Por ejemplo, los hechos se pueden presentar con una extensión mayor o menor; las explicaciones se pueden con mucho o con escaso soporte bibliográfico; la información se puede organizar de múltiples maneras.

El dilema de la persuasión tiene que ver con la capacidad de convicción que quien lee espera o descubre en el informe que llega a sus manos, que da cuenta y razón de lo hecho, que destaca unos resultados y unas consecuencias, que puede afianzar o menguar el prestigio de su autor, que puede generar acuerdo, desacuerdo o rechazo. El propósito que se persigue es atraer al lector a los terrenos del investigador, sabiendo que ningún informe está completo y tampoco es definitivamente concluyente en el seno de la comunidad. Siempre es enmendable, mejorable; será aceptado si se aproxima a los estándares que los lectores consideran aceptables en la línea argumental.

El dilema de la rectitud tiene que ver con las presiones internas y externas que el autor del informe presiente y reconoce porque se adelanta a los acontecimientos. La investigación en torno a programas de formación o evaluación del personal trae consecuencias, ya que siempre hay personas involucradas a las que se podrá generar beneficios o perjuicios a través de los resultados expuestos. Hay afirmaciones que pueden resaltarse o difuminarse según la predisposición o la apetencia de hacer frente al rechazo, a la confrontación, a la penalización por afirmar lo afirmado. A menudo la solución técnica más correcta trae consigo daños y perjuicios para el propio investigador o para las personas que los sujetos de la investigación.

En el seno de la comunidad científica suele nutrirse una determinada leyenda: “se investiga para informar sobre unos hallazgos”. “Se investiga para persuadir de la bondad de los hallazgos efectuados” es un aserto que se acerca mucho más a la realidad, ya que la mayoría de los investigadores pretenden seguir investigando en el tema o asunto elegido o una variante relacionada temática o metodológicamente. La supuesta neutralidad del investigador al redactar un informe sobre su actividad y sus resultados tiene mucho de ficción, alimentada con la mejor de las intenciones pero con el menor de los verismos. Se informa para persuadir de la obra bien hecha. El autor del informe técnico afronta estos tres dilemas (Lannon, 1991; Tallent, 1993) .

Desde la perspectiva informativa el investigador tiene que acotar el primer lugar quienes son los lectores potenciales que van a acceder a su informe y en que contexto van a acceder al mismo. Ello suele dar lugar a la existencia de varios informes. Uno amplio para el propio investigador y la institución que financió el proyecto, uno más breve para una publicación científica o técnica, y uno muchísimo más breve para un jefe inmediato, para un directivo que quiere tener una idea de qué es lo que ha quedado claro a lo largo del trabajo. En segundo lugar se acota el tipo de lenguaje técnico o divulgativo que se va a utilizar a lo largo del texto, en función de los lectores a los que va destinado, teniendo en cuenta su bagaje cultural sobre el tema y sus expectativas respecto a lo que considera un documento estándar. Un elemento crítico es el tamaño de

las frases, cuanto más breves más comprensibles, cuanto más extensas más confusas[138].

Desde la perspectiva persuasiva el investigador tiene que acotar en primer lugar cual es el talante con el que los lectores potenciales van a acceder al informe. Las personas leen reaccionando emocionalmente y hallándole un sentido en el marco de referencias más personal a lo leído. El lector puede identificarse con el contenido, internalizarlo o, simple y llanamente, rechazarlo. En los informes técnicos se resalta lo racional y de lo razonable. Un elemento crítico es la identificación de frases, pasajes, datos que sean sensibles o que puedan herir la susceptibilidad de los lectores o lectoras. Las frases pueden reformularse para pasar desapercibidas, para llamar la atención o para provocar. Un segundo elemento crítico son las constricciones deontológicas, legales, organizacionales, psicológicas, sociales, de márgenes de tiempo. En las investigaciones empíricas de índole cuantitativas los índices estadísticos suelen ser mucho más persuasivos que los testimonios, mientras que la tendencia es la opuesta en los informes basados en métodos intuitivos. En ambos entornos la apelación o referencia a metas y valores comunes suelen incrementar las posibilidades de ser persuasivo. Ello entraña trazar un perfil psicológico de la audiencia para ajustar los argumentos a la misma para la consecución de los propósitos políticos que se persiguen con el informe.

Desde la perspectiva de la rectitud el investigador se fija un marco de referencia deontológico respecto a lo que entrañan los contenidos que va a abordar y las presiones que puede tener que afrontar. Un elemento crítico es el balance de lealtades, a menudo hacia la propia obra, y hacia la producción ajena. Ello entraña avanzar por el filo de una navaja que va de lo legal a lo ético en el proceso de comunicación. En este contexto las sociedades científicas de psicología y el colegio oficial de psicólogos marcan unos estándares y unos respaldos.

En psicología existe un estándar, el manual de publicaciones de la Asociación Psicológica Americana (APA, 1994), en su cuarta edición, que marca la pauta a seguir en todos los aspectos formales que incurren en la redacción de los informes[139]. Existen así mismo pautas para evitar el lenguaje sexista (APA, 1977), para evitar referencias de índole racial o étnico (APA, 1989), para abordar cuestiones relacionadas con las minusvalías (APA, 1992) y para evitar sesgos de tipo heterosexual (APA, 1991).

Los informes centrados en la presentación de resultados cuantitativos el esquema habitual suele ser el siguiente (Carino, 1993; Jolley, Séller y Murray, 1993;

---

[138] En los informes para empresas, frases con menos de 25 palabras se consideran un estándar aceptable, mientras que aquellas que tienen más de 25 palabras suelen ser farragosas y una invitación a dejar de seguir leyendo (Pearce, Figgins, Golen, 1988).

[139] Desde 1998 existe una versión en español titulada “manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association que ha publicado la propia APA con la editorial Manual Moderno de México. Es una versión muy cuidada que desconcierta un poco en España porque utilizan la terminología de la gramática de Andrés Bello. Ha empezado a tener resonancia en la comunidad científica y estudiantil española.

Sternberg, 1988)[140]: Título, Nombre de los autores, Resumen, Introducción, Método (materiales, aparatos, sujetos, diseño, procedimiento), Resultados, Discusión, Referencias, Notas, Apéndices. Entre la introducción y la metodología suele haber una sección dedicada a la revisión del estado de la cuestión del tema investigado.

Los informes centrados en la presentación de resultados cualitativos analizados mediante métodos intuitivos suelen seguir el siguiente esquema inicial (Emden y Easteal, 1987; Mertens, 1998; Meloy, 1994; Wolber y Carne, 1993):

- Identificación del problema o de la experiencia o del fenómeno que se estudia, delimitando el área, la terminología, el paradigma de referencia, los supuestos filosóficos;
- Revisión del tema, precisando precedentes históricos, estado de la cuestión a través de las investigaciones afines o alternativas;
- Metodología, concretando cuestiones, hipótesis y predicciones que se manejan.
- Conclusiones
- Implicaciones o Recomendaciones
- Referencias
- Notas
- Apéndices

Entre el apartado dedicado a describir la metodología y a concretar las conclusiones el conjunto de variantes es muy amplio. Pueden ser apartados dedicados

- a describir y analizar la experiencia o fenómeno emergente,
- a describir cada caso individual o colectivo estudiado,
- a brindar argumentos que sustentan los juicios de hecho y de valor,
- a destacar los hallazgos que convergen o divergen con el paradigma principal.

Suele prestarse escasa atención en la redacción y presentación de los informes a la utilización inapropiada de soportes gráficos, tanto de datos como de imágenes. Cleveland (1985) ha sacado a la luz una deficiencia que suele estar presente en buena parte de los manuscritos que se presentan en las revistas especializadas. Los autores

[140] Existe una traducción al español del libro de Sternberg publicada en 1996 por Paidos con el título “investigar en psicología: una guía para la elaboración de textos científicos dirigida a estudiantes, investigadores y profesionales” que se ha abierto paso en el seno de la comunidad académica y estudiantil española. El inconveniente es que utiliza la tercera edición del manual de la APA.

presentan gráficamente ciertos datos de su investigación valiéndose de los programas disponibles. Ahora bien, los gráficos los escudriña el personal a través de procesos perceptivos y buena parte de los investigadores utilizan gráficos que no optimizan la comunicación con el lector. La visión y la comprensión son dos procesos cognitivos que están mediando en la captación intuitiva o perceptiva en la mente del lector. Cuando la persona estudia un gráfico, descodifica la información llevando a cabo pequeñas tareas elementales de tipo perceptivo (juzga la posición en una escala, en la pendiente) o de tipo cognitivo (lee los valores que figuran al pie de la escala y efectua rápidas operaciones de calculos para puntos intermedios). Los estudios experimentales han permitido optimizar el manejo de las distancias y de la detección de puntos o linea o barras. También se han comprobado distorsiones con los tamaños de las escalas y los valores de referencia, distorsiones en el sentido por trabajar con rangos numéricos inapropiados, distorsiones al afianzar o difuminar la linealidad en los contrastes entre curvas, o entre curvas y barras... Es un caso más donde se puede conectar lo estudiado en psicología de la percepción aplicándolo al mundo de las aplicaciones (Lillo, 1993).

Otro tanto acaece cuando se utilizan sistemas gráficos en la presentación de materiales tanto a través de CD-Rom como a través de páginas web (Murray y Van Ryper, 1996; Weinman y Heavin, 1997; Weinman, 1998). Hay incidencias y distorsiones de corte perceptivo y dinámico con la elección de colores de fondo, con la elección de imágenes y su tamaño, con la tipografía, con las trasparencias, con las animaciones, con los efectos en 3 D o en realidad virtual. No solo es la cuestión de la ceguera a los colores que afecta sobre todo a los varones en un porcentaje que oscila entre el 5-7% sino de los efectos especiales ante los cuales las personas quedarse prendadas de los colores, de las irisaciones, de las reverberaciones etc... pasando por alto los detalles o los contenidos. Suelen ser mucho más explicativas las caricaturas que las fotos reales cuando se quieren realzar determinados contenidos y detalles.

Finalmente, el resumen (*abstract*) suele redactarse al final, cuando las prisas de entrega vuelan o se da por cerrado el asunto. En realidad es el punto de entrada para el posible lector, ya que al hojear la revista o al efectuar una búsqueda sigue adelante si los contenidos enunciados le persuaden para proseguir leyendo la versión completa del artículo. A menudo quienes reseñamos artículos, como ha ocurrido en este proyecto, prestamos fundamentalmente atención al resumen que figura en las bases de datos o en los fondos documentales. Si el resumen es ambiguo y no concreta los hallazgos el informe pasa desapercibido para los miembros de la comunidad científica y profesional dado el amplio conjunto de materiales que se publican regularmente en todos los frentes. El resumen juega el mismo papel que las enseñas otrora: las utilizaban los maestros para anunciar a audiencias potenciales que en ese lugar tomaba asiento y enseñaba quien estaba facultado para ello. Donde había enseña había enseñanza, donde hay un buen resumen hay un lector en ciernes.

7.3 La línea de investigación

7.3.1 Líneas de investigación con continuidad

A lo largo de los 25 años transcurridos desde que obtuve la licenciatura en psicología han sido varías las líneas de investigación que he desarrollado con una cierta continuidad a lo largo del tiempo. Se destacan a continuación lasque han tenido un hilo de continuidad.

Diferencias individuales en el estudio de la personalidad.

Son tres los proyectos llevados a cabo en este contexto. El primero fue la memoria de licenciatura que consistió en un estudio comparativo entre las formas A y B del 16 PF. Permitió comprobar que eran formas equiparables y paralelas y que la estructura factorial de segundo orden propuesta y defendida por R.B. Cattell coincidía con la encontrada en las muestras españolas. El segundo fue la tesis doctoral que consistió en un estudio comparativo de las formas A,B,C y D del 16 PF y del cuestionario EPI de H. J. Eysenck. Se confirmó la estructura factorial en cada forma del 16 PF y se confirmó con datos españoles la convergencia factorial entre dos de los factores de segundo orden propuestos por Cattell y Eysenck respectivamente. En ambos casos trabajé con amplios conjuntos de muestras, lo cual permitió permitió validar las estructuras no solo por formas sino también por muestras. Eran todos sujetos provenientes de procesos de selección. Son todos trabajos del período 1975-1980. En 1995 retomé el tema y utilizando datos de muestras españolas que habían contestado a la nueva versión española del 16 PF (versión quinta en inglés) procedí a comprobar la estructura factorial de los factores primarios, analizando los items por separadado y analizando los items agrupados en paquetes. Posteriormente se comprobó la aparición de los cinco grandes como factores de segundo orden con datos españoles. Factores similares de segundo orden habían aparecido también en los estudios realizados quince a veinte años antes. Estas investigaciones se concretaron en las siguientes publicaciones o comunicaciones a congresos que figuran en el CV:

- Perfil de Personalidad de un grupo de estudiantes-enfermeras a través del 16 PF, Revista de Psicología General y Aplicada, 1977,32, 887-897.

- Mayor fiabilidad y validez trabajando con formas paralelas, en N. Seisdedos, Monografía Técnica 16 PF, Madrid, Tea Ediciones, 1978

- Estructura de la personalidad humana a partir de datos Q en adultos con muestras españolas: estudio factorial, Madrid, Universidad Complutense, 1980, Tesis Doctoral publicada.

- La medición de la personalidad a partir de datos Q, en N. Seisdedos, 16 PF, Monografía Técnica, Madrid, Tea Ediciones, 1981, 1985 2 y 3 Edición revisada

- Factores de segundo orden en personalidad a través de datos Q en adultos españoles, Revista de Psicología General y Aplicada, 1981,36,33-51

- Epílogo: la obra reciente de R.B. Cattell y las investigaciones en España, en

R.B.Cattell y P. Kline, El análisis científico de la personalidad y de la motivación, Madrid, Piramide, 1982, 379-380.

- Personality structures and prediction in Spain, Proceedings II Meeting of the International Society for the Sudty of Individual Differences, Sant Feliu de Guixols, Junio 1985, 13

- con V.V. Gouveia y M.A. Fernandez, (1996), Evidence on the Primary Source-Trait Structure in the Spanish 16 PF, 5th Edition, European Review of Applied Psychology, 46, 1, 33-43

- Separating the wheat from the chaff in the Big-five solution, 26th International Congress of Psychology, Montreal, 16-21 August 1996.

En 1985 intenté dar continuidad a los trabajos en personalidad adentrándome en el ámbito de la motivación con un colaborador, Salvador Rodríguez. Conjuntamente trabajamos la versión española del test de motivaciones en adolescentes (SMAT) que nutrió su tesis doctoral y que posteriormente publicó TEA Ediciones. La idea era proseguir los trabajos con la versión española del test de motivaciones en adultos (MAT) pero no encontré el doctorando con la preparación académica y el bagaje estadístico pertinente. Estas investigaciones se concretaron en una sola publicación que figura en el CV:

- La medida de la motivación en adolescentes españoles mediante datos T, con S. Rodríguez, Revista de Psicología General y Aplicada, 1986,41, 903-920

Inteligencia y aptitudes

Las pruebas de inteligencia y de aptitudes ha sido herramientas de trabajo utilizadas a menudo en los procesos de selección y evaluación del personal en contextos laborales que he utilizado de modo habitual. Además de aplicar las pruebas he procurado regularmente analizar bien la estructura factorial bien las propiedades psicométricas de las pruebas utilizadas. Ello me ha permitido confirmar con datos españoles la existencia de dos factores de segundo orden como inteligencia fluida y cristalizada y poner a prueba su relevancia a la hora de evaluar al personal para su adscripción a tareas específica y para su participación en determinados programas de formación. Buena parte de los trabajos en esta última dirección no se han publicado por ser informes de consultoría para consumo interno exclusivamente. Igualmente ha dado pie a elaborar, junto con el Dr. Nicolás Seisdedos, dos baterías de pruebas aptitudinales para uso restringido, no comercial, en ámbitos administrativos que publicó TEA ediciones. Estas investigaciones se concretaron en las siguientes publicaciones o comunicaciones a congresos que figuran en el CV:

- Inteligencia General como Factor B o Q VII, Revista de Psicología General y Aplicada, 1978,33, 463-474.

- La escala B en el 16PF, VII Congreso Nacional de Psicología, Santiago de

Compostela, 14-17 Abril 1982. Sociedad Española de Psicología.

- Inteligencia Fluida y Cristalizada, revisión con muestras españolas, Actas VII Congreso Nacional de Psicología, Santiago, Abril 1982, 426-428

- Cortical pathology and Cognitive Processes, con T. Ortiz, E. Vila y M. Navarro, Proceedings II Meeting of the International Society for the Sudty of Individual Differences, Sant Feliu de Guixols, Junio 1985, 11

- Male-Female Different Strategies when answering items in Personnel Selection Aptitude Testing, en B.J. Fallon, H.P. Pfister y J. Brebner, Advances in Industrial Organizational Psychology, 1989, North-Holland, Amsterdam, 309-317

- The fairness issue through Tests of Aptitude's Item Analysis, Proceedings of the 4th West European Congress on The Psychology of Work and Organization, 1989,

- Tests of Aptitude, en P. Herriot, Handbook of Selection and Assesment in Organizations, 1989, Wiley, Chichester, 331-352

- BPC, Batería de Pruebas Colectivas, con N. Seisdedos, TEA Ediciones, 1985

- BPS, Batería de Pruebas de Selección, con N. Seisdedos, TEA Ediciones, 1987

Técnicas multivariadas en el análisis y predicción del desempeño

La utilización de la regresión múltiple como técnica de análisis de las relaciones entre predictor y criterio y del análisis de perfiles como técnica de comparación y contraste ha dado lugar a una amplia gama de trabajos, la mayoría de consumo interno en las entidades que lo solicitaron. El contexto de un primer bucle era la orientación profesional, del segundo el desempeño en seguridad vial, del tercero el desempeño de la policía municipal, y el último la evaluación de los resultados en procesos de selección de personal. Dirigí una tesis doctoral a Enrique Umeña efectuando estudios multivariados de los procesos de selección y a José Manuel Gil efectuando estudios multivariados en la evaluación del rendimiento laboral. Ninguna de ellas generó publicaciones ya que pertenecían a la empresa privada. Sólo una pequeña parte ha dado lugar a publicaciones o presentaciones formales con congresos según se reseña en el CV:

- La teoría multidimensional de la personalidad en orientación, Actas II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, 1982, 1189-1191

- Técnicas multivariadas de análisis y predicción en Psicología del Trabajo, Estudios de Psicología, 1983, 11, 99-125

- El análisis psicológico del quehacer humano en el tráfico, Actas del I Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, 1984, volumen 5, 89-98

- La matriz de relaciones básicas en psicología del trabajo, Actas I Congreso de Evaluación Psicológica, Madrid, Septiembre 1984, 44-45

- Técnicas multivariantes aplicadas al proceso de selección de policías, Actas I Congreso de Evaluación Psicológica, Madrid, Septiembre 1984, 53

- Evaluación del rendimiento en policía municipal, con Manuel Alvarez, Actas I Congreso de Evaluación Psicológica, Madrid, 2-5 Mayo 1984

- Personalidad del policía español, con Manuel Alvarez y Nicolás Seisdedos, Actas I Congreso de Evaluación Psicológica, Madrid, Septiembre 1984

- Tecnicas multivariadas en orientación, con N. Seisdedos, Actas I Congreso de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, 1985, 571-572

- La regresión múltiple en la predicción del rendimiento, Actas I Congreso de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, 1985, 614-620.

- Clustering of profiles: a multivariate approach to classification procedures in policemen psychological assessment, NATO Advanced Study Institute of Police and Psychology, May 7-18, 1985, Skiathos, Greece.

- Procesos de selección y discriminación en el empleo, Actas del I Congreso Iberoamericano y III Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 1988, 80-86

- Failures in personnel selection programes: person-job fit vs. person-job fit, Seminar on the Individual and Organizational side of selection and performance evaluation and appraisal, Hohenheim University, Stuttgart, 25-27 May, 1989.

- con Ricardo D. Blasco, Validité et utilité de l'evaluation de la personnalité en gestion du personnel, Revue Européenne de Psychologie Apliquée, 1993, 43, 231-239

- The team perspective in selection and assessment, in H.Schuler, J.L.Farr & M. Smith, Personnel Selection and Assessment, 1993, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 221-234

- Failures in Personnel Selection, 24 January 1992, University of Ghent, Laboratorium of Sociopsychology of Work.

Estilo de liderazgo y dirección

Esta línea de trabajos tuvieron lugar inicialmente en el seno de una empresa del

sector bancario en la segunda mitad de la década de 1970 durante un proceso de absorción de cajas de ahorro provinciales. La clave estaba en detectar si las claves detectadas en el estilo de dirección tenían que ver con la cultura organizacional en cada entidad absorbida o con la cultura de liderazgo prevaleciente en cada región (ahora todas ellas comunidades autónomas). Los resultados de esta investigación no los publiqué hasta veinte años después, en inglés. Posteriormente he participado en dos equipos de investigación internacional. El primero, denominado proyecto Globe ha generado recopilación de datos en 60 países, ha nutrido la tesis doctoral de Celia Gutierrez que he dirigido y ya ha empezado a generar publicaciones y presentaciones en congresos. El segundo, con recopilación de datos en 13 países, los informes quedan aún para el consumo interno de la entidad que lo financió. He aquí una relación de lo generado públicamente:

- El liderazgo como enredo en la empresa española, Boletín de Estudios Económicos, 1989, 44, 35-46

- con Rosario Martínez Arias, (1997), Those Things Yonder are not Giants, but Decision Makers in International Teams, en P. C. Earley & M. Erez, New Perspectives on International Industrial/Organizational Psychology, San Francisco, New Lexington Press, p. 410-445

- O´Connell, J. & Prieto, J.M. (1998) Una lectura vertical de la Investigación Transcultural sobre la dirección de empresa: el caso español. Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones, Vol. 14, 51-63.

- Discussant en el symposium "The Globe Study", 24th International Congress of Applied Psychology, San Francisco 14 de Agosto 1998. p. 117, actas en formato electrónico

- Con C. Gutierrez, R. Mukiur, J. O'Connell, Prototipo de liderazgo en mandos intermedios españoles , RPTO, en prensa.

- Con C. Gutierrez, R. Mukiur, J. O'Connell, Prototipo de liderazgo en mandos intermedios españoles , RPTO, en prensa.

- Con C. Gutierrez, R. Mukiur, J. O'Connell, Managerial Culture about Leadership in Spain, , R. House Globe Project, en prensa

Estilos de aprendizaje

Esta investigación consistió en poner a prueba un cuestionario que evaluara los estilos de aprendizaje en la línea postulada por David A. Kolb en un modelo glosado ya la sección 1.5.2.2. de este proyecto docente. Ese cuestionario se aplicó en las aulas universitarias en que impartí clase en aquel período (Madrid y Paris) y posteriormente se aplicó en Italia en el contexto de un seminario impartido. He aquí las publicaciones y presentaciones generadas:

- Evaluación del estilo de aprendizaje y de docencia en estudiantes de

Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 1991,7, (19), 71-80

- Valutazione delo stile di apprendimento e di insegnamento di studenti di psicología del lavoroe delle organizzazioni, Psicología e Lavoro, Octubre-diciembre 1991, 21 (83), 6-14

- Styles d'apprentissage et comportement des enseignants, comparación hispano.française en Psychologie du Travail, 26 Janvier 1991, 7èmes Journées de Psychologie du Travail, Bordeaux, 24-26 Janvier 1991, Association Régionale des Psychologues du Travail.

- Evaluación del estilo de aprendizaje en estudiantes de psicología del trabajo y de las organizaciones, III Congreso de Evaluación Psicológica, 25-28 Septiembre 1991, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Nuevas formas de empleo, autoempleo y creación de empresas

Al final de la década de 1980 me adentré en el terreno de las nuevas formas de empleo y creación de empleo como consecuencia de un trasvase de énfasis. Existían programas en la Comunidad de Madrid destinados a financiar programas que promovieran la creación de empleo y de autoempleo. Una de las facetas que se estaba pasando por alto era la vertiente psicológica, por lo que empecé a prestar atención al tema del manejo psicológico de la incertidumbre como ingrediente activo en la creación de nuevas formas de empleo. Fue un breve período en el que la técnica utilizada fue fundamentalmente la entrevista y las dinámicas de grupos con personas que habían creado sus propias empresas. Sin embargo fue la línea que tuvo más resonancia ya que se publicaron en varias lenguas. He aquí los trabajos publicados:

- Incertidumbre laboral percibida a través de las nuevas formas de empleo y de autoempleo, Informació Psicológica, 1989,38,36-41

- Incertezza lavorale percepita attraverso le nuove forme di lavoro e di creazione d'impresa. en Psicología e Lavoro, 1990, 19, (76/77) 6-12

- New forms of work organization, en Irish Journal of Psychology, 1990, 11, 2, 202-217 con J. Martín.

- New Ways of Employment and Self-Employment, 24th International Congress of Psychology, Sidney 28 August- 2 September 1988, International Union of Psychological Science

- New Ways of Employment and Self-Employment, en B.J. Fallon, H.P. Pfister y J. Brebner, Advances in Industrial Organizational Psychology, 1989, North-Holland, Amsterdam, 285-293

- Visión de conjunto de los distintos programas de apoyo a la puesta en marcha de pequeñas empresas en España, 1990 Berlin, CEDEFOP. Existe

versión frances, italiana e inglesa.

- Self-employment and training in Spain, impartida en Berlin, 14 Junio 1990, en el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

- Training for start-ups: a psychological approach to entrepreneurship, en Bankya, Bulgaria, 19 Septiembre de 1992, European Workshop on Psycho-Social Aspects of Employment (16-20 Septiembre).

- con F.J. Cantera y M.A. Jiménez, La regulación de las ETT y su incidencia en la gestión de los recursos humanos, Dirección y Progreso, (1994), n 134, (Marzo-Abril), p. 64-72.

La evaluación del impacto de la formación

Empecé esta línea recopilando datos para empresas interesadas en comprobar en qué medida los programas de formación que se estaban impartiendo tenían alguna incidencia y cual en el funcionamiento laboral en el puesto de trabajo. La mayoría han sido trabajos de consumo interno a través de consultoras y de proyectos financiados con fondos públicos a los que no se podía acceder directamente con las señas de identidad de un departamento universitario. He aquí las publicaciones generadas. Tres de ellas son libros electrónicos y en dos se han integrado datos e informes provenientes de profesionales, la mayoría psicólogos, trabajando en empresas públicas o privadas:

- El estudio del caso único en Formación y Desarrollo, IX Jornadas Nacionales de AFYDE, Lloret de Mar, 5 Octubre 1988

- El tránsfer en los programas de entrenamiento del personal, Boletín de Estudios Económicos, (1994), 49, (151) 173-185

- La intervención psicológica en formación del personal, en J.M. Peiro y J. Ramos (1994), Intervención Psicosocial en las Organizaciones, Barcelona, PPU, pp. 165-202

- Managing the transfer of training in organizational settings, 7 Julio 1995, 6th European Congress of Psychology, Athens, (2-7 Julio)

- con J.C. Carrasco (1996), Sistema de Evaluación de la Formación para Pymes: Marco Cocneptual y Operativo, Madrid, Concepto, Libro Electrónico. Versión online disponible en http://www.ucm.es/OTROS/Psyap/calidad/formacio/

- con J.C. Carrasco (1996), Jornadas sobre Evaluación de la Formación en las Empresas, Madrid, Concepto S.L, Libro Electrónico. Versión online disponible en http://www.ucm.es/OTROS/Psyap/jornadas/

- Con Miguel A. Garijo, Indicadores de Rentabilidad de la Formación, Madrid, 1998, Tecnatom y Concepto, libro electrónico. Version online

disponible:
http://www.ucm.es/OTROS/Psyap/utilidad/

7.3.2. Línea de investigación actual: Nuevas Tecnologías de la Información

Durante el período 1992-1994 empezó el período de transformación de Internet. Hasta entonces era un entorno de acceso restringido a grupos minoritarios en las universidades: aquellos que nos habíamos acostumbrado a manejar la informática como herramienta de investigación pasamos a utilizarla como herramienta de comunicación y, paulatinamente, como herramienta para la generación de conocimiento y para la concepción de nuevas modalidades de intervención psicológica en la universidad y en las empresas. En parte a través de fondos europeos asequibles indirectamente a través de la fundación FORCEM o a través de la Fundación General de la UCM empecé a poner en marcha algunas iniciativas en el área de la teleformación y del teletrabajo. Asimismo, en 1996 el Colegio Oficial de Psicólogos se incorporó a la Fundación Red de Colegios Profesionales creada meses antes y a cuyo comité ejecutivo he pertenecido. Posteriormente se ha creado una empresa en el sector de la gestión del conocimiento que ha creado un portal de Internet donde están instalados como socios diecisiete colegios profesionales.

Este es un período de fuertes desarrollos tecnológicos en los que como profesor de psicología me he incorporado llevando iniciativas avanzadas y reconocidas dentro y fuera de España como ponen de relieve las principales publicaciones y comunicaciones en congresos que se reseñan a continuación. Mi campo ha sido fundamentalmente el de las aulas virtuales, el de la gestión del conocimiento desde una óptica psicológica en un esfuerzo por acotar un nuevo marco de desarrollo e intervención. La terminología acuñada es "**ciberpsicología aplicada**". He aquí las principales publicaciones y presentaciones en congresos:

- Traveling the Internet in work and organizational psychology: Prospects for Research and Education, 6 Noviembre 1995, Technische Universität Berlin, Institut für Psychologie

- La evaluación y seguimiento de la calidad de la formación a través de las autopistas de la información, 13 Marzo 1996, Jornadas de Evaluación de la Formación en las Empresas, Madrid (13-15 Marzo)

- La incidencia de las autopistas de la información en los departamentos de formación, 17 Abril 1996, Jornadas sobre Intercambio de las experiencias formativas en el sector de las tecnologías de la información en el marco europeo, Madrid, 15-17 Abril.

- El impacto de las autopistas de la información en el seguimiento de los programas de formación, 26 Abril 1996, II Jornadas Nacionales de Psicología del Trabajo en la Administración Pública, Las Palmas, 24-26 Abril

- Selection and training criteria for successful teleworking, 26th International

Congress of Psychology, Montreal, 16-21 August 1996.

- La capacitación del personal a través de las tecnologías de la información, Conferencia en el ICongreso Regional de Psicología para profesionales en América, México, 27 Julio-2 Agosto, 1997.

- Evaluación y seguimiento de la calidad de la formación del personal a través de las autopistas de la información, Conferencia en el I Congreso Regional de Psicología para profesionales en América, México, 27 Julio-2 Agosto, 1997.

- Cabezas pensantes digitalizadas, 25 de Abril 1997, I Jornadas Nuevas Tecnologías y Recursos Humanos, Madrid, Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación, Universidad Politécnica de Madrid.

- Cabezas pensantes digitalizadas, 17 de Junio 1997, IV Semana Abierta de Psicología, Madrid , Colegio Oficial de Psicólogos y Facultad de Psicología, Universidad Nacional Educación a Distancia.

- Individual differences in performance when designing electronic papers, Symposium on "Improving human resources learning and training inside telecommuter land", 5th European Congress of Psychology, Dublin, 6-11th July, 1997

- Net-based continuous learning, Third European Summer School, New Information Technology and Work Psychology, Budapest, August 10-31, 1997

- La alfabetización telemática en Recursos Humanos, en M. Ordóñez, (1997) Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos, Madrid, Aedipe. pp. 393-408

- Con Valdiney V. Gouveia, Psicología telemática, en A. Cordero, (1997) La Evaluación Psicológica en el año 2000, Madrid, Tea Ediciones pp. 347-378

- con C. Simón, (1997), Network and its Implications for Assessment, en N. Anderson y P. Herriot, International Handbook of Selection and Assessment, Chichester, UK Wiley 97-124

- Information literacy in work and organizational psychology, ENOP Annual Symposium 1998, 26-28, March Paris, Maison des Sciences de L'Homme, Room 214, 26 March

- Aulas Virtuales para el Desarrollo de los Recursos Humanos, IV Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Valladolid, 5 de Junio de 1998

- Aulas Virtuales para el Desarrollo de los Recursos Humanos, IX Cursos de Verano de la UNED, Avila, 21 de Julio de 1998

- Publicaciones electrónicas en psicología, Libro de Resumenes II Congreso Iberoamericano de Psicología, p. 551, 13-17 de Julio de 1998

- New information technologies and succesful aging, en symposium sobre Effective aging: perspectives from several psychological domains, 24th International Congress of Applied Psychology, San Francisco 10 Agosto 1998, p. 13, actas en formato electrónico.

- Designing on-line and offline training programs in the Digital Age, Invited Address, 24th International Congress of Applied Psychology, San Francisco, 11 Agosto 1998, p. 41 actas en formato electrónico

- Networking and new electronic scientific communities, communication, training and mobility, comunicación en panel sobre "The impact of electronic publishing and communication in psychology", 24th International Congress of Applied Psychology, 12 Agosto 1998, p. 67 actas en formato electrónico

- Cyberpsychology and Information Technology Literacy, 6th European Congress of Psychology, Roma, 4-9 Julio 1999, Julio 6 Aula Magna Actas p. 362-363

- Cyberpsychology goes ahead: a ph.d. seminar online, 6th European Congress of Psychology. Roma, 4-9 Julio, 1999, comunicación en el symposium "Applied Cyberpsychology: Current Developments in Building Information Technology Literacy, coordinador, Steve Kronheim, 7 Julio, Sala del Mille, 5. Actas p. 363.-364

- Con Pedro Sanz, Ciberpsicología y alfabetización en nuevas tecnologías de la información. En J. Buendía Psicología y salud laboral, 2000 (en prensa).

Hay incluso un preacuerdo firmado entre la editorial Addison Wesley y el Prof. Steven Kronheim para que juntos coordinemos un Handbook on Applied Cyberspychology que ha quedado interrumpido a la espera de que concluya este concurso a cátedra. La fecha inicial de publicación era el verano del 2000, para el 27 Congreso Internacional de Psicología que se celebrará en Estocolmo este verano. Ha quedado pospuesto para el 2002, para que coincida con el 25 Congreso Internacional de Psicología Aplicada que se celebrará en Singapur.

En esta área de la utilización de las nuevas tecnologías de la información el departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo ha brindado notable apoyo, respaldando iniciativas que, por ejemplo, han permitido contar con un servidor propio, denominado http://forteza.sis.ucm.es/ que está permanentemente online las 24 horas del día y además creando una red virtual de comunicación entre todos los miembros del departamento que han obtenido con fondos del departamento un ordenador personal en cada despacho y unos esquemas raudos de comunicación interna vía telemática. Además los alumnos de la especialidad de psicología del trabajo cuentan con cuenta electrónica personal desde el curso 1995-96 y por tanto también son asequibles por este medio y pueden acceder por este medio al profesorado. Es, pues, un ámbito que está

cambiando la concepción de la docencia y de la investigación en nuestro departamento.

Recapitulando

A lo largo de este capítulo se han abordado dos facetas: los métodos de investigación que están vigentes en el área de formación y evaluación del personal, las líneas de investigación que ha desarrollado y que sigue desarrollando el autor de este proyecto. Al presentar las distintas etapas por las que transcurre la acción investigadora se han presentado los elementos básicos así como ejemplo de cómo el autor ha procurado aplicar lo comentado en entornos laborales y formativos. Se ha introducido, pues, la experiencia del investigador en el manejo de aquellos asuntos sobre los que habla en la exposición. En lo que concierne a las líneas de investigación se han organizado y glosado brevemente aquellas que han tenido continuidad a lo largo de los 25 años transcurridos desde que el autor obtuvo su licenciatura. A continuación se han glosado aquellas que han tenido lugar durante la segunda mitad de la década de 1990 que ahora acaba. Por último se ha presentado la línea de investigación que ya está en marcha y que tendrá continuidad hasta el año 2003 como mínimo como resultado de los preacuerdos ya existentes pendientes de ratificación por los órganos pertinentes en Bruselas. Este proyecto actualmente en curso se ha presentado con cierto detalle, con las restricciones que el tema y contexto situacional investigado imponen.

7.4. Referencias bibliográficas

Ackoff, R.L. (1966). La investigación operativa en la empresa. Barcelona: Sagitario.

Alonso Schökel, L. y Bravo Aragón, J.M. (1994). Apuntes de hermenéutica. Madrid: Trotta.

Aguirre Baztán, A. (1994). Estudios de etnopsicología y etnopsiquiatría. Barcelona: Marcombo.

Anderson, S., Auquier, A., Hauck, W.W., Oakes, D., Vandaele, W. y Weisberg, H.I. (1980). Statistical methods for comparative studies: tecniques for bias reduction. Nueva York: John Wiley.

Applegarth, M.. (1992). Programas de capacitación: Como realizar una auditoría. Bogotá: LEGIS.

APA (1977). Guidelines for non-sexist language in APA journals. Washington, DC: American Psychological Association.

APA (1989). Guidelines for avoiding racial/ethnic bias in language. Washington, DC: American Psychological Association.

APA (1991). Avoiding heterosexual bias in language. Washington, DC: American Psychological Association.

APA (1992). Guidelines for nonhandicapping language in APA journals. Washington, DC: American Psychological Association.

APA (1994). Publication Manual of the American Psychological Association (4 ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Arnau Gras, J. (1994). Diseños experimentales de caso único. In R. Fernández Ballesteros (Ed.), Evaluación conductual hoy (pp. 313-344). Madrid: Pirámide.

Arnau Gras, J. (1995). Diseños experimentales de sujeto único. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R.

Martínez, J. Pascual, G. Vallejo. Métodos de investigación en psicología (pp. 179-193). Madrid: Síntesis.

Arnau Gras, J., Anguera Argilaga, M.T. y Gómez Benito, M.T. (1990). Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento. Murcia: Universidad de Murcia.

Aronson, E., y Carlsmith, J.M. (1968). Experimentation in social psychology. In G. Lindzey y E. Aronson (Ed.), Handbook of social psychology (2 ed., pp. 1-79). Reading, MA: Addison-Wesley.

Aronson, E., Brewer, M. y Carlsmith, J.M. (1985). Experimentation in social psychology. In G. Lindzey y E. Aronson (Ed.), Handbook of social psychology (3 ed., pp. 441-486). Nueva York: Random House.

Ato García, M. (1995). Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, G. Vallejo. Métodos de investigación en psicología (pp. 45-70). Madrid: Síntesis.

Azorín, F. y Sánchez Crespo, J.L. (1986). Métodos y aplicaciones del muestreo. Madrid: Alianza Universidad.

Barnes, B. (1987). Sobre ciencia. Barcelona: Labor.

Barrett, D.J. (1996). Bandits on the information highway. Sebastopol, CA: O'Reilly.

Bateman, T. S. y Ferris, G.R. (1984). Method and analysis in organizational research. Reston, VA: Reston Publishing Co.

Bekerian, D.A. y Jackson, J.L. (1997). Critical issues in offender profiling. In J.L. Jackson y D.A. Bekerian (Ed.), Offender profiling: theory, research and practice (pp. 209-220). Chichester: John Wiley.

Bereday, G.Z.F. (1968). El método comparativo en pedagogía. Barcelona: Herder.

Berkeley, G. (1974). Principios del conocimiento humano. Buenos Aires: Aguilar.

Black, M. (1976). La justificación del razonamiento inductivo. Madrid: Alianza.

Boon, J.C.W. (1997). The contribution of personality theories to psychological profiling. En J.L. Jackson y D.A. Bekerian (Ed.), Offender profiling: theory, research and practice (pp. 43-59). Chichester: John Wiley.

Bordeleau, Y., Brunet, L., Haccoun, R.R., Rigny, A.J. y Savoie, A. (1987). Modelos de investigación para el desarrollo de los recursos humanos. México: Trillas.

Bordelau, Y. (1987). La problemática de la investigación en el medio organizacional. En Y. Bordelau, L. Brunet, R.R. Haccoun, A.J. Rigny y A. Savoie (Ed.), Modelos de investigación para el desarrollo de los recursos humanos (pp. 17-37). México: Trillas.

Brinkerhoff, R.O. (1988). Achieving results from training. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bromley, D.B. (1986). The case-study method in psychology and related disciplines. Chichester: John Wiley.

Brown, C.W. y Ghiselli, E.E. (1955). Scientific method in psychology. Nueva York: McGraw Hill.

Brusaw, C.T., Alred, G.J. y Oliu, W.E. (1997). Handbook of technical writing (5 ed.). Nueva York: St. Martin's Press.

Bryman, A. (1988). Doing research in organizations. Londres y Nueva York: Routledge.

Bryman, A. (1989). Research methods and organization studies. Londres: Unwin Hyman.

Brussel, J.A. (1968). Casebook of a crime psychiatrist. Nueva York: Simon and Schuster.

Bulmer, M. (1988). Introduction: inside accounts and social research in organizations. En A. Bryman (Ed.), Doing research in organizations (pp. 1-20). Londres y Nueva York: Routledge.

Bulmer, M. (1988). Some reflections upon research in organizations. In A. Bryman (Ed.), Doing research in organizations (pp. 151-161). Londres y Nueva York: Routledge.

Bunge, M. (1973). La investigación científica. Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1980). Epistemología. Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1985). Seudociencia e ideología. Madrid: Alianza.

Burawoy, M., Burton, A., Ferguson, A.A., Fox, K.J., Gamson, J., Gartrell, N. Hurst, L. Kurzman, C. Salzinger, L. Schiffman, J. y Ui, S. (1991). Etnography unbound: power and resistance in the modern metropolis. Berkeley: University of California Press.

Burns, R.B. (2000). Introduction to research methods (4 ed.). Londres: Sage.

Cais, J. (1997). Metodología del análisis comparativo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Campbell, D.T. (1986). Relabeling internal and external validity for applied social scientists. In W.M.K. Trochim (Ed.), Advances in quasi-experimental design and analysis (pp. 67-77). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Campbell, D. T. y Stanley, J. (1973). Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.

Campbell, S.K. (1981). Equívocos y falacias en la interpretación de estadísticas. México: Limusa.

Catania, A.C. (1992). Learning (3 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cattell, R.B. (1944). Psychological measurement: normative, ipsative and interactive. Psychological Review, 51, 292-303.

Cattell, R.B. (1973). Personality and mood by questionnaire. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cattell, R.B., Eber, H.W. y Tatsuoka, M. (1970). Handbook for the sixteen personality factor questionnaire. Champaign, IL: IPAT.

Campbell, J.P., Daft, R.L. y Hulin, C.L. (1982). What to study: generating and developing research questions. Beverly Hill, CA: Sage.

Carino, P. (1993). The researched paper simplified. Nueva York: HarperCollins.

Casey, E. (1999). Cyberpatterns: criminal behavior on the internet. En B.E.Turvey (Ed.), Criminal profiling: an introduction to behavioral evidence analysis (pp. 299-327). San Diego: Academic Press.

Castilla del Pino, C. (1972). Introducción a la hermenéutica del lenguaje. Barcelona: Península.

Cattell, R.B. (1988). The principles of experimental design and analysis in relation to theory building. In J.R. Nesselroade y R.B. Cattell (Ed.), Handbook of multivariate experimental psychology (2 ed., pp. 21-67). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Cleveland, W.S. (1985). The elements of graphing data. Monterey, CA: Wadsworth Advanced Books and Software.

Clark, F. y Diliberto, K. (1996). Investigating computer crime. Boca Raton, FL: CRC Press.

Clore, G.L. y Jeffrey, K.M. (1972). Emotional role playing, attitude change and atraction toward a disabled person. Journal of Personality and Social Psychology, 23, 105-111.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cohen, J. (1990). Things I have learned (so far). American Psychologist, 45(12), 1304-1312.

Cohen, J. y Cohen, P. (1983). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Colom Marañón, B.R. (1998). Psicología de las diferencias individuales. Madrid: Pirámide.

Colom Marañón R.B. y García López, O. (1998). Nuevas tecnologías en el studio de las diferencias individuales. In B.R. Colom Marañón (Ed.), Psicología de las diferencias individuales (pp. 197-216). Madrid: Pirámide.

Cone, J.D. y Foster, S.L. (1993). Dissertations and Theses From Start to Finish : Psychology and Related

Fields. Washington, DC: American Psychological Association.

Conner-Sax, K. y Krol, E. (1999). The whole internet: the next generation. Sebastopol, CA: O'Reilly.

Cook, T.D., y Campbell, D.T. (1990). The design and conduct of quasi-experiments and true experiments. En M.D. Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology, volumen 1 (pp. 223-326). Chicago: Rand McNally.

Cook, T.D. , Campbell, D.T. y Peracchio, L (1990). Quasi-experimentation. En M.D. Dunnette y L. M. Hough, (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology, volumen 1 (pp. 491-576). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1982). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana (3 ed.). Madrid: Gredos.

Dipboye, R.L. (1990). Laboratory versus field research in industrial and organizational psychology. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology (pp. 1-34). Chichester: John Wiley.

Douglas, J.E., Ressler, R.K., Burgess, A.W. y Hartman, C.R. (1986). Criminal profiling from crime scene analysis. Behavioral Sciences and the Law, 4, 401-421.

Drenth, P.D. (1998). Reseach in work and organizational psychology: principles and methods. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, C.J. de Wolff (Ed.), Introduction to work and organizational psychology (pp. 11-46). East Sussex, UK: Psychology Press.

Durkheim, E. (1978). Las reglas del método sociológico. Tres Cantos: Akal.

Echeburúa Odriozola, E. (1982). Persona y sociedad en la obra de Carlos Castilla del Pino. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Eichler, M. (1991). Nonsexist research methods. Nueva York: Routledge.

Eisenhardt, K.M. (1995). Building theories from case study research. In G.P. Huber y A. H. Van de Ven (Ed.), Longitudinal field research methods: studying processes of organizational change (pp. 65-90). Thousand Oaks: Sage.

Emdem, J. van y Easteal, J. (1987). Report writing. Londres: McGraw Hill.

Ferguson, A.A.. (1991). Managing without managers: crisis and resolution in a collective bakery. En M. Burawoy, A. Burton, A. A. Ferguson, K.J. Fox, J. Gamson, N. Gartrell, L. Hurst, C. Kurzman, L. Salzinger, J. Schiffman, y S. Ui. (1991). Etnography unbound: power and resistance in the modern metropolis. (pp. 108-132) Berkeley: University of California Press.

Ferrero, J.J. (1987). Teoría de la educación: fenomenología del hecho educativo . Bilbao: Universidad de Deusto.

Fink, J. (1999). How to use computers and cyberspace in the clinical practice of psychotherapy. Nothvale, NJ: Jason Aronson.

Firestone, W.A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. Educational Researcher, 22(4), 16-23.

Fukami, C. V. (1997). Struggling with balance. En R. André y P.J. Frost (Ed.), Researchers hooked on teaching: noted scholars discuss the synergies of teaching and research. (pp. 3-13). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gackenbach, J. (1998). Psychology and the Internet: intrapersonal, interpersonal and transpersonal implications. San Diego: Academic Press.

Gadamer, H.G. (1977). Verdad y método. Salamanca : Sígueme.

Gaos, J. (1960). Introducción a la fenomenología. Mexico: Universidad Veracruzana.

Galtung, J. (1990). Theory formation in social research: a plea for pluralism. En E. Oyen (Ed.), Comparative methodology: theory and pratcice in international social research (pp. 96-112). Londres: Sage.

García Cueto, E. (1993). Introducción a la psicometría. Madrid: Siglo XXI.

García Ferrando, M., Ibañez, J. y Alvira, F. (1996). El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación (8 ed.). Madrid: Alianza.

García Prada, J.M. (1985). Retorno a la experiencia en psicología: hacia una nueva heurística. Salamanca: San Esteban.

García Rodríguez Y. y Sánchez-Herrero, S. (1991). Análisis psicológico de las creencias infundadas en torno al sexo: la aptitud espacial y el rendimiento en matemáticas. Investigaciones Psicológicas, 9, 35-53.

Garfinkel, S. (1994). PGP: pretty good privacy. Sebastopol, CA: O'Reilly.

Garfinkel, S. y Spafford, G. (1996). Practical UNIX and internet securiry. Sebastopol, CA: O'Reilly.

Gersick, C. (1988). Time and transition work team: toward a new model of group development. Academy of Management Journal, 31, 9-41.

Gigerenzer, G., Todd, P.M. y ABC Research Group (1999). Simple heuristics that make us smart. Oxford: Oxford University Press.

Giorgi, A. [Ed.] (1985). Phenomenology and psychological research. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Glaser, B. y Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Nueva York: Adeline.

Goldberg, P. (1989). The many faces of intuition. In W.H. Agor (Ed.), Intuition in organizations: leading and managing productively (pp. 62-77). Newbury Park, CA: Sage.

Gudjonsson, G.H. y Copson, G. (1997). The role of the expert in criminal investigation. En J.L. Jackson y D.A. Bekerian (Ed.), Offender profiling: theory, research and practice (pp. 61-76). Chichester: John Wiley.

Greenberg, J. y Folger, R. (1988). Controversial issues in social research methods. Londres: Springer Verlag.

Guba, E,G, y Lincoln, Y.S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Gudaitis, T.M. (1998). The missing link in information security: three dimensional profiling. Cyberpsychology and behavior, 1(4), 321-340.

Guion, R. M. (1998). Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gutek, B.A. (1985). Sex and the workplace. San Francisco: Jossey Bass.

Gutek, B. A. (1997). Teaching and research: a puzzling dichotomy. En R. André y P.J. Frost (Ed.), Researchers hooked on teaching: noted scholars discuss the synergies of teaching and research. (pp. 27-39). Thousand Oaks, CA: Sage.

Haccoun, R.R.. (1987). La investigación explicativa en el laboratorio. En Y. Bordelau, L. Brunet, R.R. Haccoun, A.J. Rigny y A. Savoie (Ed.), Modelos de investigación para el desarrollo de los recursos humanos (pp. 67-94). México: Trillas.

Haccoun, R.R.. (1987a). La investigación explicativa sobre el terreno. En Y. Bordelau, L. Brunet, R.R. Haccoun, A.J. Rigny y A. Savoie (Ed.), Modelos de investigación para el desarrollo de los recursos humanos (pp. 95-121). México: Trillas.

Haire, M., Ghiselli, E. E., & Porter, L. W. (1971). Actitudes de los directivos: estudio transcultural. Madrid: Marova.

Hammersley, M. (1994). Etnografía: métodos de investigación. Barcelona: Paidós.

Harding, D.E. (1998). La science de la prèmiere personne: qui êtes-vous vraiment? Paris: Dervy.

Harris, S. y Sutton, R. (1986). Functions of parting ceremonies in dying organizations. Academy of Management Journal, 29, 5-30.

Hedrick, T.E., Bickman, L. y Rog, D.J. (1993). Applied research design: a practical guide. Newbury park: Sage.

Henry, G.T. (1990). Practical sampling. Newbury Park, CA: Sage.

Howard, D.C.P. (1994). Human computer interactions: a phenmenological examination of the adult first time computer experience. Qualitative Studies in Education, 7(1), 33-49.

Huber, G.P. y Van de Ven, A.H. (1995). Longitudinal field research methods: studying processes of organizational change. Thousand Oaks, CA: Sage.

Huck, S.W. y Sandler, H.M. (1979). Rival hypotheses: alternative interpretation of data-based conclusions. Nueva York: Harper & Collins.

Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Ibánez, J. (1985). Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social. Madrid: Siglo XXI.

Icove, D., Seger, K. y VonStorch, W. (1995). Computer crime: a crimefigther's handbook. Sebastopol, CA: O'Reilly.

Jackson, J.L. y Bekerian, D.A. (1997). Offender profiling: theory, research and practice. Chichester: John Wiley.

Janis, I.L. (1982). Groupthink. Dallas: Houghton Miffling.

Jolley, J.M., Keller, P.A. y Murray, J.D. (1993). How to write psychology papers: a student's surivival guide for psychology and related fields (2 ed.). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Juan Espinosa, M., Colom, B.R. y Quiroga, M.A. (1996). La práctica de la psicología diferencial en industria y organizaciones. Madrid: Pirámide.

Kanji, G.H. (1993). 100 statistical tests. Londres: Sage.

Kant, E. (1983). Pedagogía. Madrid: Akal.

Kerlinger, F.N. (1970). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México: Interamericana.

Kerlinger, F.N. (1979). Investigación del comportamiento: técnicas y metodologías. México: Interamericana.

Kevin, G.F., Thomas, M.A., Laurance, M.A., Luczak, M.A. y Jacobs, W.J. (1999). Age-related changes in a human cognitive mapping system: data from a computer-generated environment. Cyberpsychology and Behavior, 2

Kimmel, H.D. (1970). Experimental principles in design. Nueva York: Ronald Press.

Knapp, M.S. (1982). Cntribuciones etnográficas a la invstigación evaluativa. In T.D.Cook y Ch. S. Reichardt (Ed.), Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (pp. 171-201). Madrid: Morata.

Kolb, D.A., Rubin, I.M. y McIntyre, J.M. (1979). Psicología de las organizaciones, volumen problemas contemporaneos. Madrid: Prentice Hall.

Kuhn, T.S. (1970). Estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T.S. (1978). Segundos pensamientos sobre paradigmas. Madrid: Tecnos.

Lau, J.B. y Shani, A.B. (1992). Behavior in organizations: an experiential approach (5 ed.). Homewood IL y Boston, MA: Irwin.

Lamiell, J.T. (1981). Toward an idiothetic psychology of personality. American Psychologist, 36, 276-289.

Lannon, J.M. (1991). Technical writing (5 ed.). Nueva York: HarperCollins.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, II, 34-46.

Lewin, K. (1969). Dinámica de la personalidad. Madrid: Morata.

Lewis, O. (1967). La vida. Nueva York: Random House.

Lewis, O. (1972). La cultura de la pobreza, pobreza, burguesía y revolución . Barcelona: Anagrama.

Levine, M. (1980). Investigative reporting as a research method: an analysis of Berstein and Woodward's All the president's men. American Psychologist, 35, 626-638.

Lillo, J. (1993). Psicología de la Percepción. Madrid: Debate.

Lillo, J., Collado, J. Martín, J. y Garcia, Y. (1999). A fast and easy psychophysical procedure to adjust luminance and achromatic contrast in conventional video display terminals VDT. In D. Harris (Ed.), Engineering psychology and cognitive ergonomics, volumen 4 Job design, product design and human computer interaction (pp. 131-140). Ashgate: Aldershot.

Lillo, J; Collado, J; Vitini, I; Ponte, E; y Sánchez, M.P. (1998). Detección de daltonismos tipo protán utilizando un monitor de televisión convencional. Psicothema. *10.* 447-454.

Lillo, J; Davies, I, R.L; Collado, J; Ponte, I; Vitini, I. (1998). Colour naming by dichromats is more accurate than the standard model predict. Perception. *27.* 175.

Lillo, J; Vitini, I; Ponte, E; y Collado, J. (1998). Daltonismo y utilización de la categoría marrón. En M.P. Sánchez y M.A. Quiroga (Eds). Perspectivas Actuales en la Investigación Psicológica. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces.

Lundberg, C.C. (1984). Hyphotesis creation in organizational behavior research. In T.S. Bateman y G.R. Ferris (Ed.), Methods and analysis in organizational research (pp. 35-42). Reston, VA: Reston.

Malinowski, B. (1981). Una teoría científica de la cultura. Barcelona: Edhasa.

Manly, B.F.J. (1998). Randomization, bootstrap and Monte Carlo methods in biology. Londres: Chapman Hall.

Martín García, J. Díaz Ramiro, E., Rubio, y Valdehita, S. (1999). Comparing the psychometric properties of three subjective assessment techniques. En P. Mondelo, M. Mattila y W. Karwowsky, Proceedings of the International Conference on Compyuter Aided Ergonomics and Safety, Libro electrónico.

Martín García, J. Díaz Ramiro, E., Rubio Valdehita, S. y Peche P. (1999). Adaptability to night work: an evaluation scale design. En P. Mondelo, M. Mattila y W. Karwowsky, Proceedings of the International Conference on Compyuter Aided Ergonomics and Safety, Libro electrónico.

Martín García, J. y Reyes Jiménez, M.I. (1999). Prevención de riesgos laborales y seguridad. Securitecnia, 236, 94-107.

Martín Herrero, J.A. (1994). Tal como somos: etnopsicología de una comunidad ibérica. Salamanca: CCT.

Martínez Arias, R. (1981). Principios psicométricos de las técnicas de evaluación conductual. En R. Fernández Ballesteros y J.I. Carboles (Ed.). Evaluación conductual (pp. 157-198). Madrid: Pirámide.

Martínez Arias, R. (1984a). Diseños experimentales y casi-experimentales con sujeto único en modificación de conducta. En J. Mayor y F.J.Labrador. Manual de modificación de conducta (pp. 123-154). Madrid: Alhambra.

Martínez Arias, R. (1984b). El análisis de los datos en diseños sujeto único. En J. Mayor y F.J.Labrador. Manual de modificación de conducta (pp. 155-201). Madrid: Alhambra.

Martínez Arias, R. (1989). Psicología Matemática II (3 ed.). Madrid: UNED.

Martínez Arias, R. (1995a). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, G. Vallejo. Métodos de investigación en psicología (pp. 385-431). Madrid: Síntesis.

Martínez Arias, R. (1995b). Diseños muestrales probabilíticos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, G. Vallejo. Métodos de investigación en psicología (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.

Martínez Arias, R. (1999a). El análisis multivariante en la investigación científica. Madrid y Salamanca: La Muralla y Hespérides.

Martínez Arias, R. (1999b). Avances de la psicometría y de la construcción de tests. En F. Silva (Ed.), Avances en evaluación psicológica (pp. 7-73). Promolibro: Valencia.

Martínez Arias, R. (1995c). Las decisiones posteriores al muestreo. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, G. Vallejo. Métodos de investigación en psicología (pp. 485-510). Madrid: Síntesis.

Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen y N. Postletwaite [Eds.] (Ed.), International encyclopedia of education (pp. 4424-4429). Oxford: Pergamon.

Marton, F. y Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.

Marton, F. y Saljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. British Journal of Educational Psychology, 46, 115-127.

Maslow, A.H. (1956). Self-actualizing people: a study of psychological health. In C. Moustakas (Ed.), The self (pp. 160-194). Nueva York: Harper & Brothers.

Maslow, A.H. (1966). The psychology of science. Nueva York: Harper & Row.

McCall, M.W. Jr. y Lombardo, M.M. (1982). Using simulation for leadership and management research: through the looking glass. Management Science, 28, 533-549.

McGrath, J.E., Martin, J. y Kulka, R. [Ed.] (1982). Judgement calls in research. Beverlly Hills,CA: Sage.

McGuigan, F.J. (1968). Experimental psychology: a methodological approach (2 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mead, M. (1994). Experiencias personales y científicas de una antropóloga. Barcelona: Paidós.

Mead, M. (1995). Adolescencia y cultura en Samoa. Barcelona: Paidós.

Meili, R. (1979). Perfil. In W. Arnold, H.J. Eysenck y R. Meili (Ed.), Diccionario de Psicología (p. 494). Madrid: Rioduero.

Meloy, J.M. (1994). Writing the qualitative dissertation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Meltzoff, J. (1997). Critical thinking about research. Washington DC: American Psychological Association.

Merriam, S.B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D.M. (1998). Research methods in education and psychology. Thousand Oaks: Sage.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. American Psychologist, 50(9), 741-749.

Michalewicz, Z. y Fogel, D.B. (1999). How to solve it: modern heuristics. Nueva York: Springer Verlag.

Miller, D.C. (1991). Handbook of research design and social measurement (5 ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Monedero, C. (1970). El hombre y su mundo. Madrid: Mateu-Cromo.

Monedero, C. (1995). Antropología y psicologia. Madrid: Pirámide.

Montgomery, C.L. (1991). The care-giving relationship: paradoxical and trascendent aspects. The Journal of Transpersonal Psychology, 13(2), 91-104.

Mooney, C.Z. y Duval, R.D. (1993). Bootstrapping: a nonparametric approach to statistical inference. Newbury Park: Sage.

Morgan, G. (1983). Beyond method. Newbury Park: Sage.

Moreno, M.C. (1996). Las teorías y los métodos en la investigación del desarrollo. Sevilla: Kronos.

Moss, P.A. (1995). Can there be validity without reliability?. Educational Researcher, 24(2), 5-12.

Moss, P.A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: voices from interpretive research traditions. Educational Researcher, 25(1), 20-28.

Moustakas, C. (1990). Heuristic research: design, methodology and applications. Newbury Park, CA: Sage.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Murray, J.D. y Van Ryper, W. (1993). Graphics file formats (2 ed.). Bonn: O'Reilly.

Mustaca, A.E. (1992). Demanda de validez ecológica: ¿problema o pseudoproblema? Revista Latinoamericana de Psicología, 24(3), 259-274.

Nesselroade, J.R. y Cattell, R.B. (1988). Handbook of multivariate experimental psychology (2 ed.). Nueva York y Londres: Plenum Press.

Nielsen, J. (1994). Heuristic evaluation. In J. Nielsen y R.L. Mack (Ed.), Usability inspection methods (pp. 23-44). Nueva York: John Wiley.

Noelle, E. (1971). Encuestas en la sociedad de masas. Madrid: Alianza.

yen, E. (1990). Comparative methodology: theory and practice in international social research. Londres: Sage.

Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury park, CA: Sage.

Pearce, C.G., Figgins, R. y Golen, S.P. (1988). Business communication: principles and applications (2 ed.). Nueva York: John Wiley.

Pipkin, D. L. (1997). Halting the hacker: a practical guide to computer security. Englewood, NJ: Prentice Hall.

Popper, K.R. (1995). La lógica de la investigación científica. Barcelona: Círculo de Lectores.

Postic, M. (1977). Observation et formation des enseignants. Paris: Press Universitaires de France.

Prieto, J.M. (1988) El estudio del caso único en Formación y Desarrollo, IX Jornadas Nacionales de AFYDE, Actas, 34-41

Prieto, J.M. (1997) Individual differences in performance when designing electronic papers. Ponencia presentada al simposio "Improving human resources learning and training inside telecommuter land", 5th European Congress of Psychology, Dublin, 6-11th July, 1997

Prieto, J.M. y Carrasco, J.C. (1996). Jornadas sobre evaluación de la formación en las empresas. Madrid: Concepto SE, SL.

Prieto Adánez, G. y Delgado González A.R. (1997). Introducción a los métodos de investigación en psicología. Madrid: Pirámide.

Quiroga Estévez, M.A. y Sánchez López, M.P. (1994). Utilidad de la teoría de la generalización en la explicación de las diferencias individuales: un ejemplo. Psicologemas, 8(15), 3-24.

Ramírez Heredia, J. D. (1973). Vida gitana. Barcelona: Ediciones 29.

Raventós Santamaría, F. (1990). Metodología comparativa y pedagogía comparada. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Real Academia de Ciencias Exactas, Física y Naturales, R. A. (1996). Vocabulario científico y técnico (3rd ed.). Madrid: Espasa.

Recarte, M.A., Conchillo, A. y Nunes, L.M. (1996). Percepción y ajuste de incrementos de vecolidad en automóvil. Psicologica, 17(3), 441-454.

Ricouer, P. (1986). Essais d'herméneutique: du texte a l´action. Paris: Seuil.

Riel, A.J. (1996). Object-oriented design heuristics. Reading, MA: Addison Wesley.

Rigny, A. J. (1987). La investigación acción en el medio organizacional. En Y. Bordelau, L. Brunet, R.R. Haccoun, A.J. Rigny y A. Savoie (Ed.), Modelos de investigación para el desarrollo de los recursos humanos (pp. 151-175). México: Trillas.

Rogers, C.R. (1969). Toward a science of the person. In A.J. Sutich y M.A. Vich (Ed.), Readings in humanistic psychology (pp. 21-50). Nueva York: MacMillan.

Rogers, C.R. (1985). Toward a more human science of the person. Journal of Humanistic Psychology, 24(4), 7-24.

Rosen, B. y Jerdee, T.H. (1974). Effects of applicant's sex and difficulty of job on evaluations of male and female supervisory behavior. Journal of Applied Psychology, 59, 511-512.

Rosenberg, M.J. (1969). The conditions and consequences of evaluation apprehension. In R.Roshental y L. Rosnow (Ed.), Artifact in behavioral research (pp. 279-349). Nueva York: Academic Press.

Rosenthal, R. y Rosnow, R.L. (1984). Essentials of behavioral research: methods and data analysis. Nueva York: McGraw Hill.

Rulon, P. J., Tiedeman, D. V., Tatsuoka, M. M., & Langmuir, C. R. (1967). Multivariate Statistics for Personnel Clasification. Nueva York: Jonh Wiley.

Russell, D. y Gangemi, G.T. Sr. (1991). Camputer security basics. Sebastopol, CA: O'Reilly.

Rust, J. y Golombok, S. (1999). Modern psychometrics: the science of psychological assessment (2 ed.). Londres y Nueva York: Routledge.

Saal, F.E. (1990). Sexual harassment in organizations. In K.R. Murphy y F.E. Saal (Ed.), Psyhcology in organizations: integrating science and practice (pp. 217-239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sackett, P.R. y Larson, J.R. (1990). Research strategies and tactis in industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette y L.M. Hough (Ed.), Handbook of Industrial and Organizational Pychology, volumen 1 (2 ed., pp. 419-489). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Sáenz Barrio, O. [Ed.] (1991). Prácticas de enseñanza, proyectos curriculares y de investigación acción. Alcoy: Marfil.

Salazar, M.C. [Ed.] (1992). La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos. Madrid: Popular - EOI.

Salzinger, L. (1991). A maid by any other name: the transformation of "dirty work" by central american inmigrants. In M. Burawoy, A. Burton, A. A. Ferguson, K.J. Fox, J. Gamson, N. Gartrell, L. Hurst, C. Kurzman, L. Salzinger, J. Schiffman, y S. Ui. (1991). Etnography unbound: power and resistance in the modern metropolis. (pp.139-160) Berkeley: University of California Press.

San Martin Castellanos, R. y Pardo Merino, A. (1989). Psicoestadística: contrastes paramétricos y no paramétricos. Madrid: Pirámide.

Sánchez Cánovas J. y Sánchez López M. P. (1994). Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez Cánovas J. y Sánchez López M. P. (1994). Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas. Prácticas. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sánchez Cánovas, J. y Soriano, J. (1990). Situaciones de estrés y estrategias de afrontamiento: diseño multivariado de caso único. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, 7, 263-268.

Sánchez López, C.R. (1997). Métodos y diseños de investigación en psicología. Valencia: Promolibro.

Sanderlands, L.L. y Larson, J.R. Jr. (1985). When measurement causes attitudes: a note from the laboratory. Journal of Applied Psychology, 70, 116-121.

Savoie, A. (1987a). La investigación exploratoria sobre el terreno. En Y. Bordelau, L. Brunet, R.R. Haccoun, A.J. Rigny y A. Savoie (Ed.), Modelos de investigación para el desarrollo de los recursos humanos (pp. 38-49). México: Trillas.

Savoie, A. (1987b). La investigación descriptiva sobre el terreno. En Y. Bordelau, L. Brunet, R.R. Haccoun, A.J. Rigny y A. Savoie (Ed.), Modelos de investigación para el desarrollo de los recursos humanos (pp. 50-66). México: Trillas.

Schaubroeck, J. y Kuehn, K. (1992). Research design in industrial and organizational psychology. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational

Psychology (pp. 99-121). Chichester: John Wiley.

Schmelling, M. (1984). Introducción: literatura general y comparada. Aspectos de una metodología comparatista. In M. Schmelling (Ed.), Teoría y praxis de la literatura comparada (pp. 5-38). Barcelona: Alfa.

Schuler, H. y Guldin, A. (1991). Methodological issues in personnel selection research. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology (pp. 213-264). Chichester: John Wiley.

Sierra, J.L. (1976). Métodos de investigación operativa en la práctica de las empresas. Bilbao: Deusto.

Simon, H. A. (1978). El comportamiento administrativo: estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa. Buenos Aires: Aguilar.

Simon, H.A. (1989). Makin management decisions: the role of intuition and emotion. In W.H. Agor (Ed.), Intuition in organizations: leading and managing productively (pp. 23-39). Newbury Park: Sage.

Solomon, R.L. (1949). An extension of control group design. Psychollogical Bulletin, 46, 137-150.

Spiegelberg, H.A. (1965). The phenomenological movement, volumen 2. La Haya: Marinus Nijhoff.

Stake, R.E. (1995). The art of case study research. Londres: Sage.

Sternberg, R.J. (1988). The psychologist's companion: a guide to scientific writing for students and researchers. Cambridge,: Cambridge University Press and British Psychological Society.

Sternberg, R.J. (1990). Wisdom: its nature, origins anddevelopment. Cambridge,: Cambridge University Press.

Stone, E. (1978). Research methods in organizational behavior. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co..

Stone, E.F. (1986). Research methods in industrial and organizational psychology: selected issues and trends. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Ed.), International Review of Industrial and Organizational Psychology (pp. 305-334). Chichester: John Wiley.

Strauss, A.L. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Nueva York: Cambridge University Press.

Strauss, A.L. y Corbin, J.M. (1997). Grounded theory in practice Londres: Sage.

Strauss, A.L. y Corbin, J.M. (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. (2.ed) Londres: Sage.

Stringer, E.T. (1999). Action research. Thousand Oaks: Sage.

Susman, G.I. (1983). Action research: a sociotechnical systems perspective. In G. Morgan (Ed.), Beyond method: strategies for social research (pp. 95-113). Newbury Park, CA : Sage.

Tallent, N. (1993). Psychological report writing (4 ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Tesch, R. (1990). Qualitative research analysis and software tools. Nueva York: Falmer.

Titelman, P. (1979). Some implications of Ricoeur's conception of hermeneutics for phenomenological psychology. In A. Giorgi, R. Knowles y D.L. Smith (Ed.), Duquesne studies in phenomenological psychology (volumen 3) (pp. 182-192). Pittsburgh: Duquesne University Press.

Turvey, B. (1999). Criminal profiling: an introduction to behavioral evidence analysis. San Diego: Academic Press.

Turvey, B.E. (1999 a). Inductive criminal profiling. En B.E.Turvey (Ed.), Criminal profiling: an introduction to behavioral evidence analysis (pp. 13-23). San Diego: Academic Press.

Turvey, B.E. (1999 b). The deductive method of criminal profiling. En B.E.Turvey (Ed.), Criminal profiling: an introduction to behavioral evidence analysis (pp. 25-32). San Diego: Academic Press.

Turvey, B.E. (1999 c). Goals of the deductive method of criminal profiling. En B.E.Turvey (Ed.), Criminal profiling: an introduction to behavioral evidence analysis (pp. 33-39). San Diego: Academic Press.

Turvey, B.E. (1999 d). Case assessment. En B.E.Turvey (Ed.), Criminal profiling: an introduction to behavioral evidence analysis (pp. 41-55). San Diego: Academic Press.

Tyson, K.B. (1994). New foundation for scientific social and behavioral research. Nueva York: Prentice Hall.

Valle, F. (1986). El problema de la validez ecológica. Estudios de Psicología, 23/24, 135-151.

Van Kaam, A. (1966). Existential foundations of psychology. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Van Maanen, J. (1982). Fieldwork on the beat. In J. Van Maanen, J.M. Dabbs y R.R. Faulkner (Ed.), Varieties of qualitative research (pp. 103-151). Beverly Hills: Sage.

Vaughan, F.E. (1989). Varieties of intuitive experience. En W.H. Agor (Ed.), Intuition in organizations: leading and managing productively (pp. 40-61). Newbury Park, CA: Sage.

Viteles, M.S. (1932). Industrial psychology. Nueva York: W.W.Norton.

Wallace, P. (1999). The pschology of the internet. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wallraff, G. (1994). Cabeza de turco. Barcelona: Anagrama.

Webb, W.B. (1961). The choice of the problem. American Psychologist, 16, 223-227.

Weinman, L. y Heavin, B.(1997). Coloring web graphics. Nueva York: New Riders.

Weinman, L. (1998). Designing web graphics <2>. Nueva York: New Riders.

Wert, J.I. (1996). Carta abierta a un incrédulo sobre las encuestas y su muy disputado crédito. Barcelona: Península.

Wolber, G.J. y Carne, W.F. (1993). Writing psychological reports: a guide for clinicians. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Woolgar, S. (1991). Ciencia: abriendo la caja negra. Barcelona: Anthropos.

Yin, R.K. (1984). Case study research: design and methods. Beverly Hills, CA: Sage.

Yin, R.K. (1993). Applications of case study research. Beverly Hills, CA: Sage.

Zuber-Skerritt, O. (1992). Action research in higher education: examples and reflections. Londres: Kogan Page.

Zubiri, X (1923). Ensayo de una fenomenología del juicio. Madrid: Universidad Central.

Zwicky, E.D., Cooper, S. y Chapman, D.B. (2000). Building internet firewalls (2 ed.). Sebastopol, CA: O'Reilly.

"Tu calle ya no es tu calle,
que es una calle cualquiera camino de cualquier parte."

Manuel Machado, (1874-1947),
Antología**.**