

# CAPACITACIÓN EMPRESARIAL

**MOTIVACIÓN:  
LA CLAVE PARA EL ÉXITO  
DE LA FORMACIÓN**



Presentado por:





## Contenidos

Introducción .....	2
La motivación a capacitarse.....	3
1. Definición e importancia de la motivación para capacitarse .....	3
1.1 ¿Qué es la motivación?.....	3
1.2 ¿Qué es la motivación para capacitarse?.....	3
1.3 ¿Por qué la motivación a capacitarse es importante? .....	8
2. Teorías cognitivas de la motivación .....	9
2.1 Teoría de la motivación humana.....	9
2.2 Las teorías « expectativa-valor » (VIE).....	10
2.3 Los modelos de la causalidad personal .....	12
2.4 Teoría de la competencia y de la autodeterminación.....	15
Determinantes contextuales de la motivación a capacitarse .....	18
Percepción de beneficios.....	18
Justicia organizacional.....	18
Apoyo social.....	20
Transferencia de la formación .....	21
Reputación del programa de formación .....	22
Conclusión y recomendaciones .....	24
Conclusión .....	24
Recomendaciones.....	25
Bibliografía .....	28
Libros .....	28
Capítulos de libros.....	28
Artículos científicos.....	29



## Introducción

En la actualidad, los programas de capacitación empresarial cobran mucha importancia dentro de las organizaciones ya son considerados como una inversión estratégica dado que el capital humano de una organización constituye cada vez más su principal ventaja competitiva. Estos programas de capacitación pueden ser consideradas de dos maneras diferentes:

Desde el punto de vista de la organización: en este caso la formación es un conjunto de actividades planificadas con el fin de capacitar empleados (Dubar, 2004). El objetivo de la empresa es el de reducir la diferencia entre la situación actual (competencias disponibles) y la situación deseada (competencias necesarias para la empresa), según afirman Guyot. J-L. y Mainguet C. (2006).

Desde el punto de vista del individuo: la formación se define aquí como un esfuerzo directo y a largo plazo por parte del empleado para aprender, como su deseo de adquirir conocimientos y competencias y aplicarlos tanto para beneficio propio como para el de la empresa en la cual trabaja. En este caso interviene la motivación del individuo, que ya no debe ser considerado como alguien pasivo sino más bien activo en su proceso de capacitación.

En mi primer e-book “Capacitación empresarial: una inversión estratégica” he desarrollado el primer punto de vista, es decir, he hablado sobre qué son las formaciones, por qué son importantes, y por qué las empresas deberían invertir en ellas, haciendo foco en las múltiples ventajas que ofrece el Live Learning.

En el presente e-book haré hincapié en las formaciones desde el punto de vista del individuo, abarcando principalmente el concepto de la motivación, que cobra mucha importancia dado que el individuo debe ser considerado hoy en día como alguien activo en cuanto a su capacitación. Veremos entonces que los factores que permiten comprender la motivación pueden ser tanto internos como externos y el lector podrá beneficiar de algunos consejos sobre cómo motivar a los empleados para que participen en programas de capacitación.

# La motivación a capacitarse

## 1. Definición e importancia de la motivación para capacitarse

### 1.1 ¿Qué es la motivación?

Siguiendo el sentido común, el término «motivación» representa «aquello que lleva a la acción» (Carré y *al.*, 1999). En un plano científico, la motivación puede ser definida como «una hipotética fuerza intra-individual, que puede tener determinantes internos o externos múltiples, y que permite explicar la dirección, la persistencia y la intensidad del comportamiento o la acción» (Fenouillet, 2011, p. 19; Vallerand & Thill, 1993, p. 268). Esto indica que la motivación es ante todo un concepto psicológico y que puede explicarse a través de múltiples variables internas y externas. Se trata, por lo tanto, del resultado de procesos complejos que ponen en juego tanto las características individuales (relacionadas con el funcionamiento afectivo, cognitivo y social) como las características ambientales del trabajo, y por consiguiente, las interacciones individuo-medio ambiente (Levy-Leboyer, 1998). De esta manera, Levy-Leboyer sostiene que la motivación no se resume a un simple aspecto de personalidad, sino que resulta también de las situaciones económicas, tecnológicas, organizacionales y culturales y de sus interacciones con las necesidades, los valores y las aspiraciones de los individuos.

Tratándose de una construcción hipotética, no podemos observar directamente la motivación, sino que ésta debe ser entendida a través del comportamiento. Es decir, tenemos que ir más allá de la simple observación: para entenderlo, es necesario entender la intencionalidad del individuo, que supone conocer el resultado que busca (Fenouillet, 2011).

En cuanto a la importancia de la motivación dentro de una organización, Blais y *al.* (1993, en Gillet y *al.*, 2010) sostiene que la motivación de los empleados es un elemento esencial para el éxito y el buen funcionamiento de las empresas. Fenouillet (2011) afirma ello indicando que la motivación es una condición indispensable para alcanzar ciertos niveles de rendimiento, si bien ella sola no es suficiente. Para que la motivación tenga realmente un impacto sobre el rendimiento organizacional, el individuo tiene que llevar a cabo una estrategia para poder realizar la actividad y saber cómo debe actuar.

### 1.2 ¿Qué es la motivación para capacitarse?

La cuestión de la motivación en el ámbito de las formaciones para adultos es actualmente objeto de dos cuestiones diferentes (Fenouillet, 2011): una trata el compromiso para capacitarse, mientras la otra se refiere al aprendizaje en sí. Sin





embargo, cuando hablamos de motivación para capacitarse, es la primera que cobra más importancia sobre la segunda.

Según Fenouillet (2011), son Bourgeois y Carré quienes abordan esta cuestión del compromiso. La diferencia entre ambos es que el primero no limita el tema a una problemática de motivación, mientras que el segundo trata la capacitación específicamente desde esa perspectiva. De esta manera, Fenouillet (2011) afirma que existe sólo un modelo que se refiere particularmente al contexto de la formación para adultos, es decir, el modelo de Carré (cfr. Motivos de compromiso con la formación: modelo de P. Carré).

Según Carré y Caspar (1999, 2001), la relación entre el proceso motivacional y la capacitación puede ser considerado desde dos ángulos:

- la motivación para participar en programas de capacitaciones: se refiere a la primera expresión de intención.
- la participación efectiva y el proceso motivacional a lo largo de la formación (persistencia o abandono de la capacitación)

La motivación representa entonces una dimensión dinámica respecto a la formación y se concentra en tres aspectos (Carré, 1999, 2001):

- Conativos: se trata de la intencionalidad, la voluntad y los proyectos dentro del marco de la formación.
- Cognitivos: se refieren a la representación, la concepción y a percepción del contenido de la formación.
- Afectivos: hablamos aquí de los sentimientos, emociones y afectos, del placer o no placer de estar presente en un programa de capacitación.

Es importante recalcar que, según los estudios sociológicos, la motivación a capacitarse y el compromiso en una formación no están sujetos sólo a la voluntad del empleado, sino que también depende de otras características independientes, tales como el tamaño de la empresa, el nivel de calificación, el género, etc. (Fenouillet, 2011). Así, la motivación a capacitarse resulta de una articulación de exigencias externas relacionadas con una situación, y de aspiraciones internas que resultan de una trayectoria y de esperanzas subjetivas propias de cada personalidad (Dubar, 2004).

En conclusión, tal como lo afirma Dubar (2004), para poder analizar correctamente la motivación a capacitarse no basta con realizar un listado de motivos, sino que hay que partir de factores



motivacionales que son subyacentes para poder hablar realmente de la motivación de los individuos.

### 1.2.3 Motivos de compromiso con la formación: modelo de P. Carré

#### Trabajos fundadores sobre la motivación a capacitarse

C. Houle (1961, en Carré, 2001) ha realizado trabajos fundadores sobre la cuestión de la motivación de adultos a participar en programas de capacitación. Distinguía así tres orientaciones motivacionales principales que llevaban a los adultos a formarse: orientaciones hacia un objetivo externo, hacia el conocimiento y hacia la actividad de formación en sí.

A partir de sus trabajos, las siguientes investigaciones contribuyeron con el establecimiento de una lista de motivos evocados por los adultos para explicar su motivación a capacitarse (Carré, 2001):

Autores	R. Boshier (en Merrian & Caffarella, 1991)	Beder y Valentine (1990)	Henry y Basile (1994)
Motivos	Relaciones sociales	Desarrollo personal	Interés general
	Presiones externas	Responsabilidad familiar	Razones profesionales
	Servicios comunitarios	Búsqueda de distracción	Encuentro con otras personas
	Progresión profesional	Necesidad de competencia	Distracción
	Distracción	Compromiso religioso o comunitario	Cambio personal reciente
	Interés cognitivo	Cambio en la vida	
		Progresión profesional	
		Necesidad económica	
		Obtención de un diploma	
	Presiones externas		

Tabla 1 : Lista de motivos evocados para explicar la participación en programas de formación.

#### Modelo de P. Carré

Podemos decir entonces que Carré se basó en estas búsquedas para realizar su modelo que, como sostiene Fenouillet (2011), se caracteriza por hacer hincapié en la naturaleza de los motivos que los individuos avanzan para explicar su presencia en los programas de capacitación.

Podemos distinguir, en un primer momento, dos ejes de orientación motivacional (Carré, 2001). En el primer eje encontramos una orientación:

- Intrínseca: el resultado esperado es confundido con la actividad de la formación.

- Extrínseca: la formación tiene como función permitir alcanzar los objetivos que son externos a ella.

El segundo eje ilustra una orientación:

- hacia el aprendizaje: buscamos aquí la adquisición de un contenido de formación (conocimientos, habilidades, actitudes), es decir, nos concentramos en el aprendizaje de saberes.
- hacia la participación: la inscripción en una formación está relacionada con la anticipación de un resultado independiente al aprendizaje de saberes.

Combinando estos dos ejes, obtenemos una repartición en cuatro «cuadrantes» específicos en los cuales podemos inscribir el conjunto de motivos de compromiso con la capacitación (tres motivos «intrínsecos» y siete «extrínsecos» que no se excluyen los unos de otros).

Los tres motivos « intrínsecos » son los siguientes:

#### Motivo epistémico

En este caso, el motivo está relacionado con el conocimiento. La motivación depende entonces del contenido de la formación. Es una cuestión de curiosidad o incluso de pasión de aprender o de conocer, orientado hacia una apertura mental, hacia una metacognición.



#### Motivo socio-afectivo

En este caso, los individuos participan a una formación para beneficiarse de contactos sociales. Se trata ante todo del placer de estar con los demás. Para responder a este motivo de inscripción, la formación deberá ofrecer ocasiones de intercambio con otros individuos y permitir el desarrollo de relaciones socio-afectivas nuevas, la integración en los grupos, la comunicación, etc.

#### Motivo hedónico

Se trata de participar por el placer que ofrece la actividad en sí, independientemente del contenido (Houle, 1961, en Carré, 2001). Es, por lo tanto, el ambiente y el confort de los lugares de la formación los que se encuentran a la base de este motivo.

Los siete motivos « extrínsecos » son:



### Motivo económico

Las razones por las cuales los individuos participan en programas de capacitación son de orden explícitamente material, es decir, el hecho de participar a una acción de formación les brindará ventajas económicas.



### Motivo prescripto

Se trata de la dimensión más extrínseca de la motivación, que es en este caso, el resultado del requerimiento de otro. Este motivo puede realizarse bajo una forma discreta (la presión de conformidad social, el « consejo » de la jerarquía, la intervención de una persona influyente, etc.) o explícita (la inscripción prevista por la ley).

### Motivo derivativo

El individuo se compromete con la capacitación para evitar situaciones o actividades vividas como desagradables, como por ejemplo, un mal ambiente de trabajo, tareas rutinarias, etc.

### Motivo operatorio profesional

Hace referencia a la adquisición de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) percibidas como necesarias para realizar actividades específicas en el campo laboral. En estos casos hay siempre un objetivo de rendimiento preciso. Se trata de la función clásica de la formación continua: el desarrollo de competencias.

### Motivo operatorio personal

Consiste en adquirir las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) percibidas como necesarias para realizar actividades específicas fuera del campo laboral (ocio, vida familiar, etc.).

### Motivo de identidad

Este motivo se centra en el reconocimiento del ambiente y de la imagen social de uno. En esta situación, el individuo se inscribe en una capacitación para adquirir las competencias necesarias para preservar o transformar sus características de identidad, para mantener o transformar su status social, profesional o familiar, su función, etc.

## Motivo vocacional

Se trata de adquirir las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) percibidas como necesarias para obtener un empleo, para preservar un empleo, para su evolución o su transformación. Nos encontramos aquí en una lógica de orientación profesional, de gestión de carrera o de búsqueda de empleo.

La siguiente figura ofrece una visión del conjunto de los motivos según las diferentes orientaciones:



Figura 1: Motivos de compromiso según P. Carré.

### 1.3 ¿Por qué la motivación a capacitarse es importante?

Como hemos dicho anteriormente, los sujetos son hoy en día considerados como responsables de la gestión de sus competencias. Por lo tanto, existe un cambio de perspectiva valorizando la autonomía del sujeto, donde debe mantener un rol de aprendiz activo. Es por ello que la motivación de los individuos a capacitarse constituye una primera exigencia de orden psicopedagógico, necesaria para el éxito de la formación. Así, el individuo debe implicarse, movilizarse e involucrarse



en la producción y el desarrollo de sus competencias. Dubar (2004) agrega que ello es muy importante ya que, de caso contrario, el individuo terminará por ausentarse. La motivación volverá no sólo más eficaz a la formación (Carré, 2001; Noe & Wilk, 1993, en Kang, 2007; Facticeau, 1995) sino también a la organización en general (Carré, 2001).

Además, se ha demostrado que la motivación a formarse es un predictor de:

- la decisión de seguir una formación (Colquitt y *al.*, 2000, en Kraiger, 2002)
- el esfuerzo que la persona realiza para aprender en una formación (Colquitt y *al.*, 2000, en Kraiger, 2002) y el hecho de que realmente aprenda durante la misma (Baldwin y *al.*, 1991, en Facticeau y *al.*, 1995).
- la elección de aplicar las competencias en el trabajo, es decir, de realizar la transferencia (Quinones, en Kraiger, 2002) y por consiguiente, de tener un mejor rendimiento laboral (Mathieu y *al.*, 1992, en Facticeau y *al.*, 1995).

Por esa razón Kraiger (2002) sostiene que una de las condiciones para que una capacitación empresarial sea efectiva es que los empleados estén motivados. Agrega, además, tres aspectos:

- estar dispuestos a aprender
- aprender el contenido del programa de formación
- transferir aquello que fue aprendido durante la capacitación al trabajo de una manera efectiva y continua (Baldwin & Ford, 1988, en Kraiger, 2002; Haccoun y Saks, 1998, en Laroche & Haccoun, 2000).

## 2. Teorías cognitivas de la motivación

Existen diferentes teorías que buscan explicar la motivación a partir de las características propias del individuo. Estas teorías permitieron determinar los posibles factores individuales que pueden influenciar la motivación a comprometerse con la capacitación.

### 2.1 Teoría de la motivación humana

Según J. Nuttin (en Carré, 1999, 2001), la motivación humana se caracteriza por la búsqueda intencional de progreso a través la construcción de objetivos, planes y proyectos personales, donde las perspectivas del avenir ocupan un lugar primordial.

La particularidad de la motivación humana se basa en dos grandes características:

- El dinamismo del autodesarrollo: según el autor, todos poseemos una tendencia, inherente al funcionamiento humano, de progresar hacia los objetivos personales cada vez más



avanzados. Ello significa que no necesitamos obligatoriamente una estimulación para entrar en acción, a diferencia del funcionamiento animal, o de la computadora, que reproducen ciclos de acción necesariamente pre-programados.

- La direccionalidad: J. Nuttin hace también aquí referencia a la diferencia entre el hombre y el animal, sosteniendo que contrariamente a este último, el hombre tiene la capacidad de fijarse orientaciones, finalidades con el fin de poner en marcha, modificar y regular sus acciones. Existe, por lo tanto, un proceso de elaboración cognitiva del dinamismo de autodesarrollo que lleva a la construcción de objetivos, planes y proyectos personales elaborados de acuerdo a sus representaciones del porvenir. Dicho de otra manera, el proceso de auto-regulación le permite al sujeto construir sus propios criterios para alcanzar sus objetivos, y por ende, evaluarlos.

En cuanto a su relación con las formaciones, Nuttin (1987, en Carré, 1999, 2001) sostiene que la inserción en una formación continua puede ser concebida como un despliegue personal con la condición que el progreso propuesto en esta formación sea incorporada por el individuo a su proyecto de autodesarrollo.

Mientras que J. Nuttin focaliza sus estudios en las perspectivas del porvenir de los individuos y su búsqueda intencional del progreso, V. Vroom prefiere, como lo veremos a continuación, concentrarse en los resultados y las recompensas que ellos consideran.

## 2.2 Las teorías « expectativa-valor » (VIE)

V. Vroom propone, por su parte, un modelo cognitivo de la motivación en el trabajo afirmando que cada individuo decide de una manera racional y consciente realizar esfuerzos hacia actividades que prevé que le van a aportar resultados y recompensas que él desea (Lévy-Leboyer, 1998). Así, y como también afirmaba J. Nuttin, sostiene que todos conocemos los resultados que esperamos de nuestro trabajo.

Para Vroom (1964, en Carré, 1999, 2001), la motivación es una fuerza que resulta de tres elementos que permiten explicar las elecciones relativas al trabajo o el esquema de toma de decisión:

### *La valencia (V)*

Representa la importancia que el individuo atribuye al hecho de alcanzar el resultado final de su acción. Se trata, por lo tanto, de una caracterización afectiva (Lévy-Leboyer, 1998), ya sea positiva o negativa. Puede cambiar de un momento a otro y está directamente relacionada con la jerarquía de valores propios de una persona.



Ejemplo: en el caso de una formación promocional, la valencia se refiere al valor que el individuo le da al hecho de obtener el puesto buscado. Podríamos decir entonces que la promoción tiene aquí una valencia positiva.

#### *La instrumentalidad (I)*

Representa la relación que el sujeto percibe entre el rendimiento (resultado inmediato que Lévy-Leboyer (1998) califica como resultado de primer nivel) y la obtención del resultado final del ciclo de acción, o como Lévy-Leboyer (1998) lo indica, los resultados de segundo nivel- ejemplo: el salario, las promociones, etc. Dicho de otra manera, si alguien está convencido que un grado elevado de rendimiento le permitirá tener resultados de segundo nivel que valoriza, aumentará sus esfuerzos para alcanzar el grado de rendimiento necesario. Lo mismo ocurrirá si aquello le permite evitar los resultados de valencia negativa. Ejemplo: la instrumentalidad de acción de formación será apreciada según la probabilidad de obtener el puesto deseado en caso de aprobar la formación.

#### *La expectativa (E)*

Se trata de la creencia de poder alcanzar un determinado rendimiento. La expectativa representa entonces la probabilidad que el sujeto acuerda alcanzar con éxito la acción que lleve a cabo, de alcanzar un determinado objetivo (Carré, 1999, 2001; Lévy-Leboyer, 1998). En función de esta opinión, el individuo hará mayor o menor esfuerzo para realizar la tarea, en este caso, ir a un programa de formación. Como Lévy-Leboyer (1998) lo afirma, si el individuo no está convencido de poseer un mínimo de aptitudes y competencias requeridas para la tarea, no estará motivado para realizarla. Este término de Vroom corresponde al término de autoeficacia de Bandura, que será explicado más adelante. Ejemplo: en el caso de una formación promocional, estaríamos hablando de la probabilidad que el sujeto acuerda de alcanzar el conjunto de rendimiento para la formación.

Partiendo de la idea de que la motivación es un proceso en constante renovación, Porter y Lawler completaron el modelo de Vroom integrándolo en una seguidilla de eventos (Lévy-Leboyer, 1998). Consideran que el rendimiento tiene otros determinantes además de la motivación y que, por lo tanto, no debemos esperar una relación tan fuerte entre instrumentalidad, expectativa, valencia y rendimiento. Precisan que el rendimiento lleva a la satisfacción solamente en el caso en el que se den varias condiciones. Por ejemplo, las recompensas (en la instrumentalidad, resultados de segundo nivel) serán fuente de satisfacción sólo si el individuo las considera como justas y equitativas.

El modelo de Vroom presenta entonces ciertos límites en el plano teórico y ha sido completado o reemplazado por otras conceptualizaciones, además de la de Porter y Lawler, que presentaremos a continuación.



Su objetivo es corregir el aspecto simplificador del modelo cognitivo, afirmando que el tratamiento y la integración de las informaciones son diferentes según los individuos y según las diferentes situaciones de un mismo individuo (Lévy-Leboyer, 1998).

### 2.3 Los modelos de la causalidad personal

Estos modelos se refieren a las causas que los sujetos atribuyen a los eventos que les ocurre y su visión de su propio rol en sus éxitos y fracasos. Podemos considerar a estos modelos como una teoría de sí mismo, que recubre el sistema de convicciones y de percepciones que el sujeto se forma con respecto a sus relaciones con el contexto y a las causas de los eventos (Skinner, 1995, en Carré, 1999, 2001).

Bajo esta categoría, encontramos cuatro teorías que se organizan alrededor de los siguientes conceptos:

#### *Locus de control*

El sujeto tiene un control interno y externo. El primero hace referencia a la tendencia del individuo a interpretar los eventos como aquellos que se deben a su propia acción. Podríamos asociar entonces este término al de « autodeterminación o autonomía » de Deci y Ryan (Cfr. Teoría de la competencia y de la autodeterminación). En cuanto al control externo, se refiere a la tendencia de imputar el origen de los eventos a la acción del azar, del destino, de los demás, a lo complejo y a lo impredecible de la vida (Carré, 1999, 2001). Más adelante observaremos en concreto el concepto de autonomía y su relación con la motivación a capacitarse.

#### *Atribuciones causales*

Esta teoría de Weiner aparece para enriquecer la noción de locus de control. La palabra « atribución » significa que interpretamos un comportamiento atribuyéndole ciertas causas (Lévy-Leboyer, 1998). Según esta teoría, las causas que las personas atribuyen a los eventos negativos o inesperados que les suceden, son estudiadas en función de tres factores (Carré, 1999, 2001; Lévy-Leboyer, 1998):

- su grado de interioridad, el lugar de causalidad o locus de control
- la estabilidad de los resultados: caracteriza la manera en la cual estos resultados son percibidos como estables y susceptibles de reproducirse, o como aleatorios y susceptibles de cambiar en el tiempo
- la controlabilidad: precisa el grado según el cual los resultados son percibidos como sumisos al control voluntario.



Encontramos también una relación entre las diferentes maneras de atribuir las causas a los resultados y la manera en la cual evolucionan las expectativas (cfr. Las teorías « expectativa-valor » para la definición de « expectativa »): si el fracaso, por ejemplo, es atribuido a causas estables, como la incompetencia, la expectativa se verá fuertemente afectada. Por el contrario, si el fracaso se percibe como susceptible de ser controlado, no alterará la autoestima y no reducirá la expectativa, la esperanza de alcanzar el éxito en otras ocasiones. Lo mismo ocurre si el fracaso es considerado como aleatorio, ya que en este caso no pondrá en causa la competencia de la persona y por ende, su motivación quedará intacta (Lévy-Leboyer, 1998).

### *Resignación aprendida*

Mientras que las teorías anteriores hablan de la motivación, esta teoría se centra en el estado de resignación, es decir, en la pérdida de motivación.

M. Seligman (1975, en Carré, 1999, 2001) pudo poner en evidencia que cuando un sujeto experimenta repetidamente eventos negativos, aprende gradualmente no sólo a no reaccionar más, sino a que toda reacción es inútil. Entra entonces en un estado de resignación aprendida. En relación con el control, las investigaciones sobre la resignación aprendida muestran que si el individuo piensa que no puede controlar más el resultado de sus acciones, deja de actuar, se resigna (Maier & Seligman, 1975, en Fenouillet, 2011). Así, para que un individuo esté motivado a participar en programas de capacitaciones, no alcanza con que tenga un objetivo, un motivo, sino que ese objetivo debe tener un porvenir. Si el sujeto estima que no podrá realizar sus objetivos, perderá toda motivación (Peterson y *al.*, 1993, en Fenouillet, 2011).

### *Autoeficacia (Bandura)*

Anteriormente, hemos dado una idea sobre lo que podría ser la definición del sentimiento de autoeficacia (Cfr. Las teorías « expectativa-valor »). Veremos ahora más en detalle de qué se trata.



Este sentimiento de autoeficacia o de eficacia personal ha sido objeto de una gran cantidad de investigaciones (Galand & Vanlede, 2004), debido, entre otras cosas, a su gran capacidad predictiva de la motivación (Carré, 2001). Ha sido A. Bandura (2002, en Carré, 1999, 2001) quien propuso este concepto para ilustrar el rol de las convicciones que los sujetos sociales se forman con respecto a sus competencias para realizar una tarea con éxito (Miller y *al.*, 1996, en



Galand & Vanlede, 2004). Además, las creencias de los individuos en su eficacia tienen una influencia sobre prácticamente todas sus actividades, no sólo sobre su forma de motivarse, sino también sobre su manera de pensar, sentir y comportarse (Lecompte, 2004). Lecompte aclara que este sentimiento no se refiere a la cantidad de aptitudes que la persona posee sino más bien a aquello que la persona cree que puede realizar con sus aptitudes en diferentes situaciones. Se deduce entonces que el sentimiento de autoeficacia revela un carácter contextual y relativamente flexible: las creencias de eficacia varían de un dominio de actividad a otro y de un momento a otro (Galand & Vanlede, 2004).

La autoeficacia tiene cuatro fuentes de información principales (Galand & Vanlede, 2004; Lecompte, 2004):

- **las experiencias activas de control o el control personal** (rendimientos anteriores, éxitos, fracasos): los éxitos sirven de indicador de capacidad y permiten construir una creencia sólida de eficacia personal, mientras que lo contrario sucede cuando estamos frente a fracasos
- **las experiencias vicarias o el aprendizaje social** (modelaje, comparación social): aquellos sujetos cuyas características tales como la edad y el género son más cercanas a uno son los más susceptibles de ser nuestra fuente de información. De esta manera, el hecho de observar el éxito o el fracaso de estas personas durante la realización de una tarea, puede influenciar nuestro sentimiento de autoeficacia respecto a la misma.
- **La persuasión de los demás** (feedback evaluativo, estímulos, opiniones de personas significativas): frente a ciertas dificultades, será más fácil mantener un sentimiento de eficacia personal si otros individuos significativos expresan su confianza en nuestras capacidades. Sin embargo, es importante remarcar que este efecto es posible si la persona ya cree que puede actuar eficazmente.
- **Estados psicológicos y emocionales:** esta fuente de información se estudia particularmente cuando la actividad tiene que ver con la salud, las actividades psíquicas y la gestión del stress.

#### **Sentimiento de autoeficacia y su relación con la motivación a capacitarse**

Según Kraiger (2002), el sentimiento de autoeficacia describe la creencia que el individuo tiene de poder aprender el contenido de la formación con éxito. Así, se ha demostrado que los individuos con un bajo grado de autoeficacia están menos abiertos a nuevas situaciones, limitando su habilidad de beneficiarse directamente de la formación (Hill *y al.*, 1987, en Switzer *y al.*, 2005). Por otro lado, los individuos que presentan un alto grado de autoeficacia poseen una actitud positiva hacia la utilidad de la capacitación (Guthrie & Schwoerer, 1994, en Switzer *y al.*, 2005) y se consideran capaces de obtener recompensas extrínsecas gracias a su buen rendimiento debido a la adquisición



de conocimientos y de competencias (Latham, 1988, en Switzer y *al.*, 2005). De todas formas, debemos aclarar también que, como lo afirman Galand y Vanlede (2004), cuanto más elevado sea el sentimiento de autoeficacia del individuo, más querrá realizar actividades que presenten para él un desafío y que les dé la oportunidad de desarrollar su habilidad y no tanto actividades que incluyan tareas sencillas y fáciles que están seguros de efectuar sin ninguna dificultad. Por lo tanto, es posible que si el individuo considera a la capacitación ofrecida como algo fácil de aprender, no constituya para él un desafío y, por lo tanto, prefiera otro tipo de capacitación.

Finalmente, un estudio de Colquitt y *al.* (2000, en Kraiger, 2002) pudo demostrar que existe una relación moderada a fuerte entre la autoeficacia y la motivación a capacitarse.

#### 2.4 Teoría de la competencia y de la autodeterminación

E. Deci y R. Ryan desarrollaron una teoría integrada de la motivación, resultante de dos necesidades humanas (Vallerand, Thill, 1993, en Carré, 1999, 2001):

- **las percepciones de competencia vs. la resignación** (concepto relacionado con el de expectativa- cfr. Teorías « expectativa-valor » de Vroom - y el de sentimiento de autoeficacia- cfr. Modelo de causalidad personal: Autoeficacia): esta necesidad representa la impresión que tiene el sujeto de tener la capacidad de producir ciertos eventos que desea o de realizar ciertos rendimientos. Nicholls (1984, en Fenouillet, 2011) sostiene que el juicio de uno mismo está directamente o inversamente relacionado al esfuerzo que realiza el individuo. De esta manera, cuando la persona anticipa un fracaso, hará el menor esfuerzo posible;
- **el sentimiento de autodeterminación (o de autonomía)**: se trata, en este caso, de la impresión que el sujeto tiene de estar al origen de sus acciones, de poder elegir, de sentirse libre de sus comportamientos. La autodeterminación se caracteriza por la autonomía que posee el individuo para efectuar una actividad; tiene una influencia directa sobre la motivación (Fenouillet, 2011).

A partir de esta doble necesidad, E. Deci y R. Ryan desarrollaron una teoría que nos lleva a distinguir diferentes tipos de motivación, de la desmotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por las diferentes clases de motivación extrínseca. Esta teoría dio lugar a la construcción de un « modelo jerárquico de la motivación » (Vallerand, en Carré y *al.*, 1998). Así, Gillet y *al.* (2010) explican que:

- la motivación intrínseca es considerada como la motivación más autodeterminada (o autónoma). Un individuo está intrínsecamente motivado cuando invierte su tiempo en una actividad porque la encuentra interesante y siente placer y satisfacción de practicarla.

Fenouillet (2011) agrega que las motivaciones más autodeterminadas están relacionadas al sentido y al interés que el individuo manifiesta frente a una actividad determinada. Permiten, según Deci y Ryan (2000, en Fenouillet, 2011), predecir claramente el nivel de aprendizaje o de persistencia.

- La motivación extrínseca implica que la satisfacción no proviene de la actividad en sí sino más bien de los factores externos relacionados a ella, como por ejemplo, las recompensas financieras. Fenouillet (2011) sostiene que las motivaciones menos autodeterminadas (o no autodeterminadas o controladas) están directamente relacionadas a las obligaciones que pesan sobre uno.
- La desmotivación constituye la falta de motivación, situación próxima a la resignación (Cfr. Resignación aprendida de Seligman). Según Deci y Ryan (2002, en Fenouillet, 2011), la desmotivación no se caracteriza por la ausencia de comportamiento, sino más bien por la ausencia de la intención de actuar.

#### *Autonomía y su relación con la motivación a capacitarse*

Como lo han podido demostrar diferentes investigaciones sobre la formación para adultos, la teoría de la autodeterminación es de gran interés para poder explicar el compromiso y la motivación con respecto a una formación (Fenouillet, 2011). Así, cuanto más se perciba el individuo como el actor de sus acciones, más aumentará su motivación para actuar (Carré, 1999, 2001).



Según Lévy-Leboyer (1998), la autonomía es lo contrario de la obediencia pasiva. Resulta de nuestra propia iniciativa y corresponde al deseo de realizar algo visible y de valor. Aumentar la autonomía estimula no sólo la motivación sino también la iniciativa y la creatividad. Agrega que es necesario saber que no es el grado de control atribuido y descrito por la jerarquía lo que importa, sino más bien el control percibido por el individuo mismo.

#### *Tres implicaciones para la formación de adultos*

Dentro del conjunto de estas teorías, podemos encontrar, según Carré (1999, 2001), tres implicaciones implícitas: la representación del porvenir, el sentimiento de autoeficacia y la autonomía. El cuadro presentado a continuación ilustrará cómo estas tres implicaciones pueden ser traducidas también a otros conceptos:



Representación del porvenir	Sentimiento de autoeficacia	Autonomía
Objetivo Proyecto Perspectiva del futuro Resultado esperado	Expectativa (Vroom) Percepción de competencia (Deci y Ryan) Sentimiento de eficacia personal	Sentimiento de autodeterminación Locus de control

Tabla 2: Tres implicaciones para la formación des adultos según P. Carré

En conclusión, el sentimiento de autoeficacia y de autonomía forman parte de las características individuales que constituyen importantes predictores de la motivación a capacitarse. Sin embargo, las variables que pueden explicar la motivación del individuo no son sólo internas sino también externas. Por ello, abordaremos a continuación otros factores que podrían estar al origen de la motivación.

En cuanto a la representación del porvenir, el modelo de motivos establecido por Carré nos podría dar una idea de los objetivos personales de cada uno al momento de inscribirse en una formación (Cfr. Motivos de compromiso con la formación: modelo de P. Carré).

## Determinantes contextuales de la motivación a capacitarse

Mientras que en el capítulo anterior hemos hablado de los factores individuales que pueden predecir la motivación a capacitarse, este nuevo capítulo busca, por su parte, explicitar cuáles son los posibles factores contextuales que podrían tener esa influencia.

### Percepción de beneficios



Según Weiner (1992, en Fenouillet, 2011), todas las decisiones están basadas en los costos y beneficios. Las primeras teorías de la motivación han buscado explicar su naturaleza. Así, según el modelo de Atkinson (1957, en Fenouillet, 2011), y muchos otros también, no existe un proceso específico en cuanto a la toma de decisión que se encuentre fuera de determinantes motivacionales. Este autor sostiene que si una opción tiene un beneficio superior a otro, el individuo optará indudablemente por éste. Por esta razón, Maurer & Tarulli (1994, en Kang, 2007)

sugieren que para motivar efectivamente a los empleados a que sigan programas de capacitación, es necesario que comprendan los valores de sus beneficios, que pueden funcionar tanto como recompensas extrínsecas (ej. Promociones, aumentaciones de salario, etc.) o intrínsecas (ej. Oportunidades de carrera). De esta manera, podemos decir que la percepción de beneficios corresponde al concepto de instrumentalidad de Vroom (Cfr. Teorías « expectativa-valor »).

### Relación con la motivación a capacitarse

Muchos son los estudios que han probado que la percepción de los beneficios de la formación afecta las actitudes o la motivación para comprometerse durante la misma y las actividades de desarrollo (Kang, 2007). Según el modelo de Noe (1986, en Fecteau y *al.*, 1995), las recompensas que resultan de una formación tendrían también una influencia positiva no sólo sobre la motivación a capacitarse sino también sobre el aprendizaje durante la formación. En conclusión, Cannon-Bowers y *al.* (1999, en Kang, 2007) afirman que la expectativa de adquirir interesantes beneficios a través de la formación constituye un predictor importante de la participación efectiva a la misma.

### Justicia organizacional

Según Folger y Cropanzano (1998, en Kraiger, 2002), el concepto de justicia organizacional hace referencia a la percepción de justicia en las decisiones tomadas por la organización. Los empleados perciben que hay justicia organizacional si se les ofrece elecciones y si pueden participar en las decisiones. Ello quiere decir que el sentimiento de justicia está determinado, según Mowday, por



procesos cognitivos. Las características objetivas de la situación tienen, por lo tanto, menos importancia que la manera en la cual ellas están interpretadas por cada uno (Lévy-Leboyer, 1998). Así, El Akremi y *al.* (2006) precisa que los empleados se basan sobre ciertos criterios para juzgar la equidad de personas y situaciones y que es esencialmente el grado de respecto de estos criterios el que determina las percepciones de justicia organizacional.

### *Tipo de justicia organizacional*

Existen tres tipos de justicia organizacional: la justicia distributiva, la justicia procesal y la justicia interaccional.

En primer lugar, Adams ha buscado, en su modelo de la equidad, precisar las condiciones en las cuales la relación entre el tipo de trabajo ejercido y lo que significa el trabajo para nosotros es juzgado como justo o no, y afirma que esto tiene un efecto sobre la motivación (Lévy-Leboyer, 1998). Se trata aquí del primer tipo de justicia, **la justicia distributiva**, que se refiere al sentimiento de equilibrio adecuado entre los inputs y los outputs en comparación con aquellos de los demás. De esta manera, El Akremi y *al.* (2006, p. 52) estima que el sentimiento de justicia se « basa sobre un mecanismo psicológico caracterizado por la exigencia de igualdad proporcional entre las contribuciones y las gratificaciones de diferentes actores comparados ».

Luego de los trabajos sobre la justicia distributiva, los investigadores se han interesado en **la justicia procesal** (Lévy-Leboyer, 1998; El Akremi y *al.*, 2006). Thibaut y Walker (1975, 1978, en El Akremi y *al.*, 2006) concluyeron que un procedimiento será considerado como justo si el individuo puede expresar su opinión durante el proceso de toma de decisión y si tiene la posibilidad de ejercer influencia sobre el resultado. Así, Kang (2007) deduce que este tipo de justicia se concentra sobre el procedimiento en sí, dejando de lado el output.

Finalmente, una tercer corriente de investigación se interesó en los roles del superior jerárquico en la percepción de justicia. Se trata aquí de **la justicia interaccional**. Según Bies y Moag (1986, en Frimousse y *al.*, 2008), la justicia interaccional hace referencia a las preocupaciones de las personas respecto a la calidad del trato interpersonal recibido durante la aplicación de los procedimientos. Para estos autores, la justicia interaccional está condicionada por el respecto de cuatro reglas de comportamiento interpersonal que se clasifican bajo dos facetas (en El Akremi y *al.*, 2006):

### Faceta de información o de explicaciones:

- la justificación: manera en la cual el superior explica de forma adecuada el por qué de las prácticas y de las decisiones.
- La sinceridad: manera en la cual el superior cumple sus promesas y no miente.

### Faceta interpersonal:

- el respeto: manera en la que el superior trata a sus subordinados con dignidad, cortesía y respeto.
- Manera en la cual el superior se priva de realizar observaciones fuera de lugar.

### Relación con la motivación a capacitarse

El Akremi *y al.* (2006), sostiene que las percepciones de justicia organizacional constituyen una base motivacional importante que determina ciertos comportamientos y actitudes de los empleados. De la misma manera, las investigaciones han demostrado que los tres tipos de justicia organizacional están asociadas a actitudes y comportamientos positivos en el trabajo (Erdogan, 2002, en Kang, 2007).

Concretamente, como resultado de estudios de Kang (2007), se ha probado que los tres factores tienen una influencia sobre la motivación a capacitarse. Así, el empleado que siente que ha sido tratado justamente, es más propenso a estar motivado para seguir una capacitación. Las experiencias de justicia distributiva, procesal e interaccional llevan a los empleados a creer que van a ser tratados de manera justa a largo plazo y, por consiguiente, generan una creencia positiva hacia la organización como también hacia los líderes, y promueven entonces la motivación de los empleados a seguir programas de capacitación.

### Apoyo social



Ford *y al.* (1992, en Delobbe, 2007) definen el apoyo social en el contexto de la formación como las actitudes del superior jerárquico respecto de los empleados en términos de la simpatía percibida, la apreciación de su potencial de carrera y de confianza en sus capacidades por un lado, y como el apoyo dado por el grupo de trabajo para utilizar las aptitudes aprendidas, por otro.

De esta manera, podemos constatar la presencia de



múltiples fuentes de apoyo social: los top managers, los supervisores, los colegas y los subordinados (Facteau y *al.*, 1995).

Según Noe y Wilk y Maurer y Tarulli (1993, 1994, en Kraiger, 2002), los empleados que trabajan en un clima de soporte y apoyo, están más motivados a aprender y a seguir programas de capacitación. Clark y *al.* (1993) confirmaron ello a través de la siguiente observación: el superior podía influenciar favorablemente la motivación a capacitarse poniendo el acento en la utilidad de la formación para el ejercicio de la actividad profesional (Delobbe, 2007). Baumgartel y Jeanpierre (1972, en Switzer y *al.*, 2005) agregan que en un clima de apoyo, los empleados están más dispuestos a transferir aquello que han aprendido en la formación hacia el lugar de trabajo.

Sin embargo, si bien las posibles fuentes de apoyo social son, como lo hemos dicho anteriormente, los top managers, los supervisores, los colegas y los subordinados, Facteau y *al.* (1995) han comprobado que sólo el soporte del supervisor está positivamente relacionado con la motivación a capacitarse.

### Transferencia de la formación

Según Wexley y Latham (1981, en Devos & Dumay, 2006, p. 14), la transferencia representa « el grado en el cual los participantes aplican los conocimientos, las competencias y las actitudes adquiridas en una formación en su actividad profesional ». En otras palabras, se trata de aplicar en el lugar de trabajo aquello que han aprendido en la formación (Haccoun & Saks, 1998, en Laroche & Haccoun, 2000).

Baldwin y Ford (1988, en Devos & Dumay, 2006) agregan que se trata del mantenimiento de las competencias y comportamientos que han sido aprendidos en la formación durante un período de tiempo determinado.

Existe, según Devos y Dumay (2006), múltiples variables que pueden ejercer una influencia o interferir con la posibilidad de transferir. En su modelo, Noe (1986, en Facteau y *al.*, 1995) propone que un contexto favorable puede afectar la motivación antes de la formación y la transferencia de las competencias. Los managers pueden, por ejemplo, ofrecer las oportunidades poniendo al individuo en situaciones de trabajo donde debe utilizar el contenido de la formación (Kraiger, 2002): los empleados a quienes se les da más oportunidades de rendir tienen más chances de mantener las capacidades aprendidas en las formaciones que aquellos a quienes se les da menos oportunidades (Ford y *al.*, 1992, en Kraiger, 2002). Además de las oportunidades que forman parte del contexto de apoyo social, variable que antecede a la formación, podemos motivar a los empleados ofreciéndoles recompensas o variables « de consecuencia » (Facteau y *al.*, 1995).



Por su parte, Switzer y *al.* (2006) estiman que es probable que los individuos transfieran nuevas competencias a su trabajo si:

- se sienten seguros utilizando las nuevas competencias
- tienen un conocimiento de las situaciones de trabajo donde las nuevas competencias pueden ser aplicadas
- creen que los conocimientos y las competencias adquiridas durante la capacitación pueden servir para resolver problemas y demandas relacionadas con su trabajo (Noe & Schmitt, 1986, en Switzer y *al.*, 2005).

Por lo tanto, estos autores afirman que para que haya rendimiento, no alcanza con poseer las competencias necesarias para aprender en una formación, sino que se debe estar también motivado a hacerlo. La motivación a transferir implica, según Noe y Schmitt (1986, en Switzer y *al.*, 2005), el deseo de utilizar los conocimientos y las competencias adquiridas durante la capacitación en el trabajo.

Numerosas investigaciones han evaluado el impacto que tiene la motivación a participar en una formación sobre la transferencia. Facticeau y *al.* (1995) encontraron que la motivación antes de la formación estaba positivamente relacionada con la percepción de transferencia. Por consiguiente, los individuos más motivados estaban más inclinados a decir que se habían beneficiado de la formación (Switzer y *al.*, 2005).

En sentido contrario, Facticeau y *al.* (1995) sostiene que el apoyo social incitando a la transferencia podría también afectar la motivación a capacitarse. Por lo tanto, si los empleados estiman que no podrán aplicar aquello aprendido durante la formación al trabajo porque no reciben el suficiente apoyo, estarán menos motivados a participar y a aprender durante la capacitación. Clark, Dobbins y Ladd (1993, en Switzer y *al.*, 2005) adhieren a esta idea indicando que incluso antes de la formación, el empleado tiene en cuenta la probabilidad de que su supervisor apoye los esfuerzos de transferencia de las competencias adquiridas durante la formación hacia el trabajo. Por ende, si el empleado piensa que su supervisor no apoyará dicha transferencia, tenderá a creer que la capacitación tendrá una utilidad limitada y, por consiguiente, es posible que no esté motivado antes de la formación.

### Reputación del programa de formación

Mientras que Fombrun (1996, en Boistel, 2008) considera que la reputación está constituida de percepciones y que se trata entonces del « conjunto de imágenes de los stakeholders », otros autores, como Davies (2002, en Boistel, 2008) sostienen que está formada de reacciones afectivas o



emocionales de los stakeholders de la organización, que pueden ser positivas o negativas. Dentro de esta perspectiva, la reputación es considerada como un « sistema colectivo de creencias y opiniones que ejerce influencia sobre las acciones de las personas » (Bromley, 1993, en Boistel, 2008, p. 10).

Más precisamente, la reputación de programas de formación representa, según Facticeau *y al.* (1995), la expectativa o la percepción que los empleados tienen respecto de la calidad del programa de capacitación. Estas expectativas pueden estar basadas tanto en las experiencias pasadas como en los comentarios realizados por aquellos colegas que hayan seguido la formación. Así, según Grey y Smeltzer (1987, en Boistel, 2008), la reputación permite incrementar el nivel de compromiso y motivación de los empleados.

Para Facticeau *y al.* (1995), la expectativa manifestada por los empleados tiene una influencia sobre su motivación a participar en programas de capacitación y al hecho de poder beneficiar de un real aprendizaje.

Efectivamente, antes de seguir un programa de capacitación, el empleado tiene siempre una expectativa sobre la calidad del curso y su carácter relevante para el ejercicio de su función. Si la formación es percibida como una pérdida de tiempo, es probable que el empleado tenga una falta de motivación. Es por ello que la reputación de los programas de formación es considerada como un factor predictor de la motivación a participar en ellos (Switzer *y al.*, 2005).



## Conclusión y recomendaciones

### Conclusión

Dada la constante evolución de los movimientos económicos y sociotécnicos, dentro del ámbito laboral se tiende a considerar a las competencias, y por consiguiente a las formaciones, como valores agregados para la organización. El sujeto se vuelve un actor, se vuelve activo y es por ello que la motivación cobra un rol muy importante. Dentro del contexto particular de la formación para adultos, podemos definir a la motivación como una dimensión dinámica, como un proceso que conforma dos ángulos (Carré, 2001):

- la motivación para participar en programas de capacitaciones: se refiere a la primera expresión de intención.
- La participación efectiva y el proceso motivacional a lo largo de la formación (persistencia o abandono de la capacitación).

Hemos visto que los factores que permiten comprender la motivación pueden ser tanto internos como externos. Las primeras teorías (Cfr. Teorías cognitivas de la motivación) buscan explicar el origen de la motivación como algo interno y explican entonces la misma desde un punto de vista psicológico. Este razonamiento presenta un límite ya que busca explicar el origen absoluto del comportamiento de los individuos desde un punto de vista psicológico y pierde entonces de vista otros determinantes eventuales. Así, para las teorías referidas a los factores contextuales (Cfr. Determinantes contextuales de la motivación a capacitarse), la influencia del contexto puede ser decisiva en la explicación de aquello que estimula la motivación. Sin embargo, tanto unas como otras buscan identificar principalmente aquello que, en el individuo o en el contexto lleva a sostener el comportamiento, que en nuestro caso en particular, se refiere a la motivación del individuo a presentarse a un programa de formación. Por lo tanto, proponemos al lector considerar los dos tipos de factores, formando un modelo multi-variado que considere a la formación como un proceso.

Si bien la motivación del individuo es compleja y existen múltiples factores que influyen en ella, hemos visto en el presente e-book algunos de ellos que permiten conocer mejor este fenómeno y que nos permiten a su vez brindarles algunas recomendaciones que veremos a continuación.



## Recomendaciones

En cuanto al sentimiento de autoeficacia, es importante evaluar su nivel en los empleados para poder adaptar las ofertas de formaciones. Así, por ejemplo, si los empleados no consideran a las formaciones propuestas por su empresa como un desafío, y sienten que se tratan de tareas muy fáciles de realizar, no podrán motivarlos lo suficientemente como para que participen en los programas de capacitación. Es por ello que es importante incluir una gran variedad de oferta de formaciones, incluyendo los diferentes tipos que existen, a saber: pasantías internas y externas, formaciones en situación de trabajo, seminarios, conferencias u otro tipo de reuniones, rotaciones de puestos destinados al aprendizaje de un nuevo trabajo, y la autoformación. Se aconseja entonces evaluar estas diferentes posibilidades en colaboración con los empleados y sus superiores jerárquicos para poder desarrollar una mejor oferta. Como hemos visto en nuestro primer e-book “Capacitación empresarial: una inversión estratégica”, existen varios frenos por los cuales una organización no ofrece programas de capacitación o por los cuales sus empleados deciden no participar en ellos. El factor que más parece influenciar esta actitud es la falta de tiempo. Es por ello que hemos hablado de las múltiples ventajas que ofrece el Live Learning ya que permite ofrecer cualquier tipo de formación existente vía internet, en cualquier momento y lugar, ahorrando tiempo y costo. Este tipo de capacitaciones online, permitirá entonces a la organización ofrecer diferentes programas de capacitación, adaptándose así a su propio personal.

Siguiendo con el tópico de las ofertas de formaciones, es importante conocer también los motivos por los cuáles los individuos participan generalmente en los programas de capacitación. Así, por ejemplo, si los empleados deciden participar a las formaciones por motivos que estén relacionados con el aprendizaje de saberes que le sirvan para efectuar su trabajo en el puesto actual en el que se encuentren, indica que se están focalizando en objetivos a corto plazo y que lo que buscan entonces es desarrollar competencias y habilidades necesarias en el presente. Es por ello, que se recomienda siempre evaluar la planilla de competencias, que debe, siguiendo el ejemplo, focalizarse en las competencias específicas necesarias para cada puesto. Para ello se debería organizar reuniones con los superiores jerárquicos que son aquellos que mejor conocen las competencias necesarias para el puesto. De esta manera, juntos podrán proponer una planilla de competencias que sea adecuada y así poder justificar una formación cuando exista una diferencia entre la competencia necesaria y la real y actual de los empleados. Estamos hablando entonces de realizar un verdadero análisis de la necesidad de una formación. Una vez más, el Live Learning permite adaptarse a las diferentes situaciones que pueden ir surgiendo en una organización ya que, al reducir costo y tiempo, facilita la



cantidad de programas de formación que una empresa puede ofrecer y permite así aumentar la capacitación de sus empleados a lo largo del año.

Podemos observar cómo el rol del superior jerárquico es muy importante en cuanto a la motivación de los empleados a capacitarse. Es por ello que es recomendable sensibilizarlos con respecto a la importancia de las formaciones dentro de una organización y a sus posibilidades de aplicación en el trabajo (transferencia), indicando que las capacitaciones permiten mejorar el rendimiento de los empleados y así de la organización en general. Por lo tanto, los supervisores deben tener el interés de incentivar la participación a estos programas y su posterior aplicación en el lugar de trabajo, motivando así a sus empleados y dándoles a conocer los beneficios de los mismos, mejorando así su percepción. En nuestro primer e-book hemos hablado también de cómo el Live Learning mejora esa posibilidad de transferencia ya que al estar las capacitaciones directamente relacionadas con la necesidad actual y con la actividad actual de la empresa, permite que el individuo, a través de la combinación de diferentes métodos de aprendizaje, tenga la oportunidad y pueda aplicar posteriormente a la práctica lo aprendido en formaciones. Además, el Live Learning permite aprender a ritmos diferentes y facilita la asimilación de la información ya que las formaciones se dividen en módulos.

Para ello, cobra gran importancia la reputación de las formaciones y se sugiere entonces efectuar un plan de comunicación interna buscando una buena reputación dentro de toda la organización. Hay varias maneras de poder realizar este plan, incluyendo testimonios de aquellos que ya hayan participado a programas de capacitación a través de la Intranet o de carteleras, la creación de foros donde aquellos que hayan participado a una formación puedan dar su opinión al respecto y responder preguntas de sus colegas, e incluso la presentación de los capacitadores junto con su curriculum vitae y su trayecto profesional podría ayudar a alcanzar este objetivo.

Una buena comunicación interna ayudará también a mantener la información sobre las formaciones actualizada y accesible a todos en todo momento. Tanto los empleados como los superiores jerárquicos deben estar siempre al tanto de las nuevas posibilidades y ofertas de capacitación. Se pueden incluir en estos casos diferentes tácticas como nuevamente las carteleras, e-mails, pop-ups, folletos distribuidos por toda la empresa, hasta carteles en los ascensores. Por lo general, las empresas optan por dar a conocer las ofertas de formaciones en una sección de la Intranet y muchas veces requiere que el individuo tenga la iniciativa de ir a buscar un programa de capacitación, lo cual implica un « esfuerzo » de su parte. Por lo tanto, es conveniente hacer de esta información lo más visible posible y llamar la atención de los empleados. En la Intranet, es aconsejable, por lo tanto, anunciar las nuevas formaciones en la página principal de la misma. Se



recomienda también trabajar en conjunto con los superiores jerárquicos para que ellos comuniquen el mensaje en cascada y de una manera directa.

Finalmente, tal como lo afirma S. Harrison (2002), toda comunicación interna debe acordar mucha importancia al feedback. Así, en caso de dudas por parte de los empleados, ya sea con respecto a la manera de inscribirse en un programa de capacitación o con quién debe contactarse para más información, es importante mencionar siempre todos los datos de la persona de contacto y dar una respuesta inmediata. Dicho de otra manera, es importante tomarse el tiempo necesario para dar un feedback adecuado, cuando lo sea necesario.

En conclusión, las recomendaciones pretenden, de una manera general, sugerir el desarrollo de una cultura de aprendizaje. Entendemos por « cultura organizacional » un conjunto de premisas y creencias compartidas que el grupo ha aprendido y que ha funcionado lo suficientemente bien para que sea considerado válido, y, por consiguiente, enseñado a los nuevos miembros como la manera apropiada de percibir, pensar y sentir una situación, tal como lo define E. Schein (en Villafañe, 1999). Finalmente, Paul Capriotti (2005) agrega que esta cultura está constituida de normas, valores y reglas de conducta compartidas por los individuos y que se reflejan en sus comportamientos. En nuestro caso, para lograr que los empleados adopten un comportamiento positivo respecto a las formaciones, proponemos instaurar la creencia que seguir programas de capacitación lleva efectivamente a la obtención de múltiples ventajas, tanto para la organización como para el empleado. Y creemos que el Live Learning es una herramienta que, dado sus múltiples ventajas, puede ser de gran ayuda a la hora de instaurar dicha creencia.



## Bibliografía

### Libros

Capriotti, Paul (2005), *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona: Ariel Comunicación.

Carré, P., Caspar, P. (1999), *Traité des sciences y des techniques de la Formation*, Paris: Dunod.

Carré P. (2001), *De la motivation à la formation*, Paris: L'Harmattan.

Dubar, C. (2004), *La formation professionnelle continue*, Paris: La Découverte.

El Akremi y al. (2006), *Comportement organisationnel*, Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.

Guyot, J-L., Mainguet, C. (2006), *La formation professionnelle continue: stratégies collectives*, Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.

Guyot, J-L., Mainguet, C. (2005), *La formation professionnelle continue: enjeux sociétaux*, Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.

Harrison, Shirley (2002), *Relaciones Públicas: una introducción*. Madrid: Thomson Editores.

Lévy-Leboyer (1998), *La motivation dans l'entreprise: modèles y stratégies*, Paris: Editions d'Organisation.

Villafañe, Justo (1999), *La gestión profesional de la imagen corporativa*. Madrid: Ediciones Pirámide.

### Capítulos de libros

Noe, A. & Colquitt, J., «Planning for Training impact: Principles of Training Effectiveness » in Kraiger, N., 2002. *Creating, implementing, and managing effective Training and development*, Wiley, pp. 53-79.

Laroche, R. & Haccoun, R.R. (2000), « Buts complémentaires y contradictoires de la formation du personnel: Une typologie intégratrice ». Congrès de l'Association International de Psychologie du Travail de Langue Française. Rouen, 25 pages.

Stankiewicz, F. (2007) « Manager la formation y l'apprentissage » in *Manager Rh: des concepts pour agir*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.



## Artículos científicos

Boister, P. (2008), « La réputation d'entreprise: un impact majeur sur les ressources de l'entreprise », *Management & Avenir*, n° 17, p. 9-25.

Delobbe, N. (2007), « Facteurs de motivation y de transfert d'apprentissage en formation: une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership », *Psychologie du Travail y des Organisations*, Vol 13, n°3, pp. 71-88.

Devos, C. y Dumay, X. (2006), « Les facteurs qui influencent le transfert: une revue de la littérature », *Savoirs*, n° 12, p. 9-46.

Facteau, J. y *al.* (1995), « The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer », *Journal of Management*, n 21(1), pp. 1-25.

Fenuillet, F. (2011), « La place du concept de motivation en formation pour adulte », *Savoirs*, n 25, pp. 9-46.

Frimousse y *al.* (2008), « La diversité des formes de performance au travail: le rôle de la justice organisationnelle », *Management & Avenir*, n° 18, p. 117-132.

Galland, B. y Vanlede, M. (2004), « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage y la formation: quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il? Comment intervenir? », *Savoirs*, Hors série, pp. 91-116.

Gillet, N. y *al.* (2010), « Profils motivationnels y ajustement au travail: vers une approche intra-individuelle de la motivation », *Le travail humain*, Vol. 73, pp. 141-162.

Kung, D. (2007), « Perceived organisational justice as a predictor of employees' motivation to participate in training », *Research and Practice in Human Resource Management*, n 15(1), pp. 89-107.

Lecompte, J. (2004), « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, Hors série, pp. 59-90.

Switzer, K. y *al.* (2005), « The Influence of Training Reputation, Managerial Support, and Self-Efficacy on Pre-Training Motivation and Perceived Training Transfer », *Applied H.R.M Research*, n 10(1), pp. 21,34.

