



Universidad
Politécnica
de Cartagena

Campus
de Excelencia
Internacional

VISIÓN ESTRATÉGICA DEL APRENDIZAJE EN UNA ENTIDAD FINANCIERA.

Programa de Doctorado

ADMINISTRACION Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Autor: ANTONIO SOTOS VILLAREJO

*Director/es: Dr. JUAN GABRIEL CEGARRA NAVARRO Y
Dr. DANIEL JIMÉNEZ JIMÉNEZ*

Mayo, 2017

AGRADECIMIENTOS

Según el filósofo griego Aristóteles “La inteligencia consiste no solo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”.

Después de esta larga y dura travesía, por fin, hemos llegado a puerto y este objetivo no lo hubiéramos hecho sin las personas que me han acompañado en esta aventura.

Son estas personas, las que me han ayudado a que nunca abandonara el barco, a pesar de todas las dificultades que supone realizar este gran trayecto.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores de tesis, D. Juan Gabriel Cegarra Navarro y D. Daniel Jiménez Jiménez, por la paciencia y comprensión en todo momento, por su generosidad, por sus siempre acertadas recomendaciones y orientaciones, y por confiar en mí, en este proyecto.

En segundo lugar a D. Alexis Garcia Perez y D. Anthony Wensley, compañeros de travesía, gracias por vuestro conocimientos y colaboración.

Y por último a mi mujer, Rosa, que ha recorrido este duro camino conmigo, y que en todo momento ha estado apoyándome, y dándome ánimos a continuar y a mis dos hijos, Jaime y Lucas, por la paciencia y las horas de ausencia. Gracias de corazón.

RESUMEN

El objetivo general del presente trabajo es analizar el proceso de aprendizaje de una organización, desde la perspectiva de las estructuras de conocimiento (liderazgo, visión periférica y visión focal). Concretamente, se analiza si la visión periférica y focal juegan un papel mediador en la relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo de cara a mejorar los resultados en la empresa.

Para dar respuesta a estas cuestiones, vamos a analizar la influencia que ejerce el liderazgo estratégico sobre las prácticas de aprendizaje en las organizaciones. Asimismo, revisaremos cómo las empresas pueden obtener ese aprendizaje que les incremente sus resultados y asegure su viabilidad de forma prolongada en el tiempo. En este sentido, en entornos con alta turbulencia e intensidad competitiva, como los que se mueve el sector bancario en la actualidad, las empresas pueden centrar sus procesos de aprendizaje en diferentes tipos de clientes, dependiendo del plan estratégico que pueda fijar cada oficina o entidad bancaria para cubrir sus objetivos.

Para acometer este objetivo vamos a realizar una revisión de la literatura y proponer un modelo que ayude a entender cómo se interrelacionan las distintas variables, y para ello, se llevará a cabo un estudio empírico con la intención de analizar la existencia de efectos positivos que relacionan el liderazgo, a través de la visión periférica y focal, con el aprendizaje de las organizaciones y entre este último con los resultados de la organización. Basándose en una revisión de la literatura empírica se ha realizado una encuesta y se ha testado la encuesta en oficinas bancarias pertenecientes a una entidad financiera a nivel nacional.

Palabras clave: Liderazgo, Visión periférica, Visión focal, Aprendizaje organizativo.

ABSTRACT

The general objective of this paper is to analyze the learning process of an organization. In doing so, the study has used the perspective of knowledge structures (i.e. leadership, peripheral vision and focal vision). The research question that motivated this work is as follows: How do the peripheral and the focal vision affect the results in the company in the presence of leadership and organizational learning?

In order to answer the question above, the study analyzes the influence of strategic leadership on learning practices in organizations. Likewise, we review how companies can obtain from a learning process an improvement on organizational results, which in turn ensures organizational viability in a long term. The above question provides an illustration that for Spanish financial companies to grow and prosper in a turbulent context such as the Spanish financial sector during the period that we have examined, it is necessary for them to create and effectively manage their learning processes on different types of customers.

The literature review suggests that leadership is an important factor for organisations to learn knowledge, but it is not sufficient for them to maintain such a competitive advantage over time. It has been further observed that the creation of knowledge strongly depends on presence of peripheral and focal visions. In a written survey we use a set of prepared questions about these constructs and then the survey was answered by managers from branches in Spain.

Key words: Leadership, Peripheral vision, Focal vision, Organizational learning.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO PRIMERO: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL SECTOR FINANCIERO	9
1.1. Introducción	9
1.2. Descripción del sector financiero	9
1.3. Aprender en el contexto financiero	15
1.4. Estructuras de conocimiento en el contexto financiero	16
1.4.1. Liderazgo.....	16
1.4.2. Visión periférica	18
1.4.3. Visión focal.....	19
1.5. Conclusiones.....	20
CAPÍTULO SEGUNDO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	23
2.1. Introducción	25
2.2. El aprendizaje en la organizaciones.....	26
2.2.1. Conocimiento y aprendizaje organizativo.	27
2.2.2. Aprendizaje organizativo	33
2.2.3. Tipos de aprendizaje organizativo	40
2.2.4. Fuentes de aprendizaje individual	44
2.2.5. Fases del proceso de aprendizaje organizativo	47
2.3 Estructuras de conocimiento.	53
2.3.1. Liderazgo.....	53
2.3.1.1. Concepto de liderazgo	54
2.3.1.2. Teorías y enfoques de liderazgo	55
2.3.1.3. Estilos y conductas de liderazgo	57
2.3.2. Visión periférica	61
2.3.2.1. Naturaleza de la visión periférica	63
2.3.2.2. Visión periférica y relevancia para la estrategia empresarial.....	65

2.3.2.3. Facilitadores de la visión periférica	66
2.3.4. Visión focal	68
2.3.4.1. Naturaleza de la visión focal.....	69
2.3.4.2. Visión focal y relevancia para la estrategia empresarial	70
2.3.4.3. Facilitadores de la visión focal.....	71
2.5. Conclusiones.....	74
CAPÍTULO TERCERO: HIPÓTESIS DEL MODELO.....	77
3.1. Introducción	79
3.2. Hipótesis	80
3.2.1. Relación entre liderazgo y aprendizaje organizativo	80
3.2.2. Relación entre liderazgo y visión ambidiestra (periférica y focal).	83
3.2.3. Relación entre visión ambidiestra (periférica y focal) y aprendizaje organizativo.....	86
3.2.4. Relación entre aprendizaje organizativo y resultados empresariales.....	90
3.3. Propuesta de modelo a contrastar.....	91
3.4. Conclusiones.....	95
CAPÍTULO CUARTO: METODOLOGÍA	97
4.1. Población.....	99
4.2. Recogida de la información	102
4.2.1. Instrumento de recogida de la información.....	102
4.2.2. Seguimiento del proceso de recogida	103
4.3. Muestra.....	104
4.3.1. Muestra final	104
4.3.2. Características de la muestra	105
4.4. Medidas	107
4.5. Análisis	110
4.5.1. Análisis estadísticos utilizados.....	110
4.5.2. Validez y fiabilidad.....	113
4.5.3. Análisis modelo estructural.....	117
CAPÍTULO QUINTO: RESULTADOS	121
5.1. Resultados descriptivos.....	123
5.1.1. Principales variables utilizadas en el estudio	123
5.1.2. Variables relacionadas con el estudio	127

5.2. Resultados del contraste de hipótesis	129
5.2.1. Contraste de las hipótesis.....	131
5.2.2. Conclusiones del contraste de hipótesis	136
CONCLUSIONES	139
CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	142
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO	146
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	151
APORTACIONES DEL ESTUDIO	152
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	153
BIBLIOGRAFÍA	155
ANEXO	189

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Porcentaje de cada Caja de Ahorros en el SIP.....	13
Tabla 2.1. Literatura centrada en el aprendizaje organizativo vs. en la organización que aprende.....	35
Tabla 2.2. Definiciones de aprendizaje organizativo.....	37
Tabla 2.3. Factores clave de facilitar el aprendizaje organizativo.....	39
Tabla 2.4. Principales fuentes del aprendizaje individual.....	47
Tabla 2.5. Diferencias entre el liderazgo transformacional y transaccional.	60
Tabla 2.6. Equipo, foco y la periferia.....	67
Tabla 3.1. Resumen de las hipótesis de investigación.....	94
Tabla 4.1. Características de los encuestados.....	105
Tabla 4.2. Escala de liderazgo.....	107
Tabla 4.3. Indicadores sobre la visión periférica.....	108
Tabla 4.4. Indicadores sobre la visión focal.....	108
Tabla 4.5. Indicadores sobre el aprendizaje organizativo.	109
Tabla 4.6. Indicadores sobre los resultados de la oficina.....	110
Tabla 4.7. Cargas factoriales de los constructos reflectivos.	115
Tabla 4.8. Fiabilidad de las escalas reflectivas.....	116
Tabla 4.9. Correlaciones y validez discriminante de las escalas.....	117
Tabla 4.10. Poder y relevancia predictiva de los constructos.	119
Tabla 5.1. Grupos de oficinas en función de las variables estudiadas.....	127
Tabla 5.2. Modelo estructural: Efectos directos.	130
Tabla 5.3. Resultados no estandarizados del bootstrapping para los efectos indirectos.....	130
Tabla 5.4. Evidencia del contraste de las hipótesis.	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Volumen de activos de los principales bancos.....	13
Figura 2.1. Relación entre datos , información y conocimiento.....	29
Figura 2.2. Diferencias conocimiento tácito y explícito.....	32
Figura 2.3. Relaciones entre los cambios cognitivos y en el comportamiento.....	42
Figura 2.4. Tipos de aprendizaje y entorno.	44
Figura 2.5. Aprendizaje procedente del estudio y de la experiencia.....	45
Figura 2.6. Fases del proceso de aprendizaje organizativo.....	48
Figura 2.7. Principales teóricas de liderazgo.....	56
Figura 2.8. Correspondencia entre factores de primer y de segundo orden y definiciones de los factores (liderazgo transaccional).....	58
Figura 2.9. Correspondencia entre factores de primer y de segundo orden y definiciones de los factores (liderazgo transformacional).....	59
Figura 2.10. Correspondencia entre factores de primer y de segundo orden y definiciones de los factores.(liderazgo correctivo-evitador).	61
Figura 3.1. Visión campo periférico.	84
Figura 3.2. Modelo propuesto sobre el sector financiero.	94
Figura 4.1. Mapa Red de oficinas Bankia.	100
Figura 4.2. Distribución de oficina.	102
Figura 4.3. Distribución por sexos de los encuestados.....	105
Figura 4.4. Puesto ocupado.....	106
Figura 4.5. Distribución territorial de la muestra.....	106
Figura 5.1. Conglomerados de liderazgo estratégico.	124
Figura 5.2. Conglomerados de aprendizaje organizativo.	125
Figura 5.3. Conglomerados en base a la visión periférica y focal.....	125
Figura 5.4. Conglomerados de resultados.	126
Figura 5.5. Orientación al aprendizaje.	126
Figura 5.6. Clima Organizativo.	127
Figura 5.7. Compromiso con la empresa.	128

Figura 5.8. Satisfacción con el puesto de trabajo. 128
Figura 5.9. Cultura de aprendizaje. 129
Figura 5.10. Resultados del contraste de hipótesis..... 136

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La crisis financiera en 2007, junto con la explosión posterior de la burbuja inmobiliaria y la crisis económica generada en nuestro país, dio lugar a un proceso de reestructuración del sistema bancario español. El sistema bancario español está en un proceso de reestructuración y, como consecuencia de ello, se han producido procesos de integración entre diferentes entidades de depósito. La mayor concentración se ha producido en las cajas de ahorros, como consecuencia del proceso de bancarización al que se han visto sometidas, pasando de 45 entidades en 2008 a tan solo 11 en 2014.

Por otra parte, el nuevo contexto competitivo y de recesión económica ha obligado a las empresas a buscar nuevas formas de organizar los procesos internos y diseñar sus relaciones con otros agentes, con los que compartir riesgos y recursos. La menor duración de los ciclos de vida de los productos y servicios, su mayor complejidad y el incremento de la competitividad han potenciado la necesidad de compartir el conocimiento y de adoptar ideas externas (Kim y Park, 2010). Las diferencias que obtienen distintas organizaciones en los resultados de sus negocios y la implantación exitosa de las estrategias que los rigen, se pueden explicar a través del grado y calidad del conocimiento y de las competencias de gestión asociadas a él (Zollo y Winter, 2002).

La estrategia seguida por el sector bancario español, para hacer frente a la actual crisis económica mundial, se ha basado en gran parte en una estrategia basada en la información y el conocimiento. En los últimos años, los estudios sobre la gestión del conocimiento han proliferado debido a que se ha posicionado como una herramienta fundamental a la hora de alcanzar efectividad organizativa a largo plazo. Esta proliferación ha llevado a la utilización del concepto empresas basadas en el conocimiento para definir aquellas organizaciones que consideran que el conocimiento es el componente principal de sus productos y servicios y, por ello, desarrollan estrategias relacionadas con la gestión de este activo que permiten, a través de la

interacción de los distintos colectivos implicados, crear y compartirlo, utilizando siempre una visión de conocimiento (Zack, 2003).

La capacidad de generar ventajas competitivas sostenibles radica en la gestión de un conjunto de recursos tangibles e intangibles relativos a factores humanos, físicos y otros (Barney, 1986; Penrose, 1997), los cuales deben ser gestionados de manera que garanticen para las empresas la supervivencia y la innovación. Esta perspectiva reafirma la discusión sobre la empresa basada en el conocimiento, conforme lo destacan Kogut y Zander (1993): “las empresas son medios eficientes por los cuales el conocimiento es creado y transferido”.

En base a lo anterior, el éxito de una organización del conocimiento está relacionado con su eficiencia en el proceso de transformación de conocimiento existente en el plano de las ideas para ser aplicado en el plano de las acciones. Esta visión de la empresa como agente de organización, creación y transformación del conocimiento se vincula también al proceso de aprendizaje organizacional, pues a través de la administración del conocimiento las empresas pueden construir las competencias que estratégicamente las distinguirán. Las empresas son comunidades sociales y se muestran potencialmente ricas para análisis relacionados con el aprendizaje tanto individual como colectivo (Kogut y Zander, 1993). En este sentido, se entiende por aprendizaje organizacional la capacidad del grupo organizacional de crear, adquirir y transferir conocimiento, a partir de un cambio en su comportamiento que posibilite la reflexión sobre esos nuevos conocimientos (Garvin, 1993).

El objetivo general del presente trabajo, es analizar el proceso de aprendizaje de una organización, desde la perspectiva de las estructuras de conocimiento (liderazgo, visión periférica y visión focal). Para que el aprendizaje organizacional ocurra, la organización debe enfatizar su habilidad para utilizar informaciones y conocimientos tanto nuevos o existentes de una forma creativa (Markhija y Ganesh, 1997), de manera que estas estructuras de conocimiento permitirán a la organización predecir e interpretar los cambios en el ambiente, para que pueda sostener su competitividad y así mejorar sus resultados (Barney, 1986; Castells, 1999).

Para dar respuesta al objetivo planteado, el trabajo de investigación se ha estructurado en dos partes: una teórica y otra empírica. El soporte teórico, a su vez, está recogido en tres capítulos, en los cuales se sintetizan los estudios relativos al

aprendizaje, liderazgo, visión periférica y visión focal. En lo referente a la parte empírica, se contrastará el modelo propuesto de gestión del aprendizaje organizativo. Esto implica valorar tanto las variables predictores como la dimensión de resultado, para este fin. Para ello, la aproximación empírica se desarrolla en dos capítulos, en el que se detalla la metodología seguida y se presentan los resultados del contraste de hipótesis.

De manera más detallada, los contenidos para cada capítulo pueden resumirse como sigue:

Capítulo primero. Justificación de la investigación en el sector financiero.

La necesidad de dotar a las empresas financieras de un proceso de creación y transformación del conocimiento vinculado al proceso de aprendizaje organizacional se manifiesta en estructuras de conocimiento como el liderazgo, la visión periférica y la visión focal. Las empresas son comunidades sociales y se muestran potencialmente ricas para análisis relacionados con el aprendizaje tanto individual como colectivo (Kogut y Zander, 1993). Se entiende por aprendizaje organizacional la capacidad del grupo organizacional de crear, adquirir y transferir conocimiento, a partir de un cambio en su comportamiento que posibilite la reflexión sobre esos nuevos conocimientos (Garvin, 1993). Para que el aprendizaje organizacional ocurra, la organización debe enfatizar su habilidad para utilizar informaciones y conocimientos tanto nuevos o existentes de una forma creativa (Markhija y Ganesh, 1997), de manera que esta habilidad permita a la organización predecir e interpretar los cambios en el ambiente, para que pueda sostener su competitividad. Así pues, la capacidad de interpretar rápidamente las informaciones complejas, darles sentido y actuar, pasan a ser fuente de creación de valor (Castells, 1999), contribuyendo de esta forma a uno de los criterios de sustentación de la competitividad - valor - defendidos por Barney (1986).

Capítulo segundo. Fundamentos teóricos

El capítulo segundo define los fundamentos teóricos de las estructuras de conocimiento consideradas en la presente investigación: el liderazgo, la visión periférica y la visión focal. El nuevo contexto competitivo y de recesión económica obliga a las empresas a buscar nuevas formas de organizar los procesos internos y diseñar sus relaciones con otros agentes, entre esos agentes, destacan los clientes, por su obvia y directa relación con los resultados financieros de la organización y su supervivencia a

largo plazo (Bueno, 1998a; Cegarra y Rodrigo, 2003). Por otra parte, el cliente disfruta ahora de un poder que no conocía, puede disponer de múltiples versiones del mismo producto, ofrecidas en las mejores condiciones. De ser un eslabón en la cadena empresarial ha pasado a definir el negocio y estar colocado en la cima de la pirámide jerárquica de la mayoría de organizaciones.

Capítulo tercero. Hipótesis del modelo

El objetivo del capítulo tercero es establecer las relaciones casuales de las estructuras de conocimiento. A este respecto, los clientes son institucionalizados por la organización, se estará creando un capital Intelectual clave para el éxito de la organización y la capacidad de aprendizaje proporcionará una ventaja competitiva sostenible a la organización. Los gestores y las organizaciones normalmente se centran en una serie de cuestiones y objetivos clave, tales como posicionamiento estratégico, volumen de negocio, competidores, procesos internos, relaciones humanas, clientes, etc. Este enfoque es fundamental para una actividad empresarial efectiva. El objetivo, sin embargo, lleva consigo algunos riesgos asociados. Puede, por ejemplo, conducir a que no nos demos cuenta de los movimientos críticos que tienen lugar en la periferia fuera del foco de atención. Si las empresas se centran en sus cifras, si no se preguntan por qué ha pasado algo extraordinario, no van a poder ver lo que se les viene encima. En tales casos, una visión ambidiestra (visión focal y periférica simultánea) se convierte en crucial para la supervivencia de la organización (Day y Schoemaker, 2004).

Capítulo cuarto. Metodología

Además de la justificación de las variables incluidas en el estudio empírico, este capítulo expone la metodología seguida para medir las mencionadas variables.

Capítulo quinto. Resultados

Por lo que se refiere a nuestro estudio de investigación, dentro de un modelo de empresa de servicios, concretamente de una entidad bancaria, los resultados muestran la influencia del liderazgo en el aprendizaje organizativo a través de la visión focal y la visión periférica. También se muestran los resultados de la organización, teniendo en cuenta el papel importante que tiene los clientes reales (visión focal) y clientes potenciales (visión periférica).

Conclusiones e investigaciones futuras.

En las conclusiones del trabajo, una vez estudiadas por separado cada una de las dimensiones del aprendizaje organizativo, se recapitulan todas las variables planteadas a lo largo de los distintos capítulos para interrelacionarlas en el marco del modelo propuesto para el caso de una organización que obtiene un nivel de máximo aprendizaje. El estudio finaliza con la exposición de las líneas de investigación futuras y la bibliografía revisada.

**CAPÍTULO PRIMERO:
JUSTIFICACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN EN EL SECTOR
FINANCIERO**

1.1. Introducción

Tradicionalmente, el valor de las organizaciones ha venido definido de manera muy restrictiva, considerándose únicamente los activos físicos, dado que estos han resultado más fáciles de medir y gestionar. Sin embargo, la crisis económica y la coyuntura social actual hacen énfasis en el conocimiento como elementos generador de valor. El presente capítulo aporta una reflexión sobre el sector financiero en general y Bankia en particular. El capítulo plantea la necesidad de dotar de estructuras de conocimiento a las entidades financieras que posibiliten el aprendizaje y la adaptación a los nuevos entornos, a este respecto se plantean tres estructuras de conocimiento como fuentes del aprendizaje organizativo. Dado que Bankia será la empresa objeto de estudio, vamos a describir a continuación el sector donde vamos a centrar nuestra investigación y reflejar el proceso de reestructuración que en pocos años ha sufrido la empresa.

1.2. Descripción del sector financiero

La bajada de tipo de interés en el contexto del Euro y la burbuja del mercado inmobiliario español hizo posible el espectacular crecimiento de la actividad bancaria en el país durante el primer decenio del siglo XXI. Durante estos años las Cajas de Ahorros aumentaron significativamente sus negocios ampliando su red de oficinas por todo el territorio nacional. Pero, en 2009, la crisis de las hipotecas *subprime*¹ americanas desembocaba en Europa y, ante ello, el Gobierno español junto al Banco de España promovieron la concentración del negocio bancario con el fin de evitar una inminente crisis bancaria, generándose así, un profundo proceso de reestructuración de las Cajas de Ahorro españolas.

Dentro de este proceso de reestructuración y recapitalización del sistema bancario español, el caso concreto de *Bankia* que surgió de la fusión mediante SIP o *fusión fría* de Caja Madrid, Bancaja, Caja Ávila, Caja Segovia, Caja Canarias, Caja Rioja y Caixa Laietana.

¹ Crisis financiera por desconfianza crediticia.

En 2008, después del estallido de la burbuja inmobiliaria en los EEUU, se hace patente en España los problemas estructurales del sistema bancario, caracterizados por una gran diversidad en cuanto al tamaño de las distintas Cajas de Ahorros, así como, una clara fragmentación y dispersión geográfica, que se vieron agudizados por la crisis financiera que estamos viviendo.

Este motivo provocó que el Gobierno junto al Banco de España iniciasen un proceso de reformas conocido como la Reestructuración de las Cajas de Ahorros. Como requisito, el Gobierno propuso a las Cajas de Ahorros posibles fusiones entre ellas con el objetivo de aumentar el volumen y tener mayor fortaleza para afrontar la crisis económica.

Las causas que han motivado la reestructuración de las cajas de ahorros en España y más concretamente el caso de Bankia, que fue el banco resultante donde se realizó en dos fases:

En la primera fase, se propuso una fusión fría, amparada con la canalización de ayuda financiera procedente del Banco de España y del Gobierno Español, a través del Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria (FROB²). En este momento se integraron siete cajas de ahorros mediante Sistema Institucional de Protección (SIP³), alternativa utilizada para fusionarse aquellas entidades que no pertenecían a la misma región, constituyéndose una nueva entidad financiera llamada Banco Financiero y de Ahorros, S.A. (BFA). En ese proceso el FROB le concedió ayudas por valor de 4.465 millones de euros. Sin embargo, esto no fue suficiente para recapitalizar la entidad.

En la segunda fase, se creó Bankia, produciéndose así una integración definitiva y, también se gestó el mayor proceso de recapitalización de la entidad, al gestionarse su salida a Bolsa y al completarse con el mayor rescate bancario recibido por una entidad de la Eurozona. Paralelamente, Bankia es nacionalizada por el Gobierno con el objetivo

² El FROB ha tenido como objetivo gestionar los procesos de reestructuración de entidades de crédito y contribuir a reforzar los recursos propios de las mismas.

³ El SIP (Sistema institucional de Protección), es un mecanismo de apoyo y defensa mutuo entre las entidades integrantes, cuyo objetivo principal es garantizar la liquidez y solvencia de sus miembros, a la vez que pueden mantener su identidad y personalidad jurídica.

de que una vez que este saneada sea vendida para devolver el dinero prestado por Europa.

En esta fase la fusión se realizó con la Entidades Caja Madrid, Bancaja, Caja Ávila, Caja Segovia, Caja Canarias, Caja Rioja y Caixa Laietana. Caja Madrid: El principal grupo que integró Bankia con la mayor cuota de participación fue de 52,06%. fue fundada en 1702 como Monte de Piedad por Francisco Piquer. En 1838 se fundó la Caja de Ahorros de Madrid. En 2005 llegó a ser el cuarto grupo financiero español, con un volumen de negocio gestionado de 180.700 millones de euros, 12.800 empleados y con una red nacional de 1.900 oficinas en España y 4 sucursales en el extranjero, situadas en Miami, Lisboa, Dublín y Viena.

1.2.1. Contexto de Bankia

El 10 de junio de 2010 se crea el Banco Financiero y de Ahorros (BFA). De forma que se agrupan dos cajas de gran tamaño, Caja Madrid y Bancaja, de distintas comunidades autónomas (Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana) pero con idéntica afinidad política. A su vez, se unen otras cinco pequeñas cajas de diversas comunidades autónomas. El método de integración se produjo mediante el Sistema Institucional de Protección (SIP) o “fusiones frías” que consiste en la agrupación de diferentes cajas de ahorros de distintas comunidades autónomas, con tamaños opuestos pero que les permiten ser viables a largo plazo.

Es importante destacar que en un SIP, se obliga a las cajas que participan a la aportación de fondos de un importe igual o superior al 40% de los recursos propios de cada entidad. Además, deben acordar la alícuota que asume cada caja, y una de ellas deberá dirigir la fusión fría como “entidad central”, en este caso Caja Madrid, siendo responsable del cumplimiento de todos los extremos del acuerdo y deberá adherirse al Fondo de Garantía de Depósitos.

El acuerdo debe tener una duración mínima de diez años y las entidades firmantes deben anunciar su salida del mismo, como mínimo, dos años antes. La regulación de un SIP está incluido en la nueva regulación de las Cajas de Ahorros, con el Real Decreto Ley 11/2010 de 9 de julio, de órganos de gobierno y otros aspectos jurídicos de las Cajas de Ahorro. El SIP cuenta con las siguientes características:

- a) Cada caja de ahorros mantiene su personalidad jurídica.
- b) Se mantiene la actividad comercial y la identidad en torno a la marca,
- c) Adicionalmente no se ven modificadas las acciones relativas a su obra social ni órganos de gobierno.

Con esta fusión las cajas de ahorros podían beneficiarse de utilizar las ventajas legales y económicas que ofrecía el FROB. Las ayudas consistían en la suscripción por parte del FROB de participaciones preferentes, en condiciones de mercado (un tipo de interés del 7,75 por 100 el primer año y un 8,25 por 100 a partir del segundo). Así, las siete Cajas de Ahorros firmaron “el acuerdo de intenciones” que dio paso al “protocolo de integración” con los informes de los Analistas Financieros Internacionales sobre el reparto entre las cajas y otro de la auditora Deloitte que analizaba el reparto bilateral entre Bancaja y Caja Madrid ya que eran las dos entidades con mayor volumen.

El protocolo de integración y la solicitud conjunta de las ayudas al FROB se firmaron el 15 de junio de 2010. Y, posteriormente, el “acuerdo de integración” ya que había que definir el reparto de cuotas entre cada una de ellas. El mismo día que se aprobó la constitución de BFA, se produjo la emisión de Participaciones Preferentes Convertibles en acciones suscritas por el FROB, por un valor de 4.465 millones de euros a un interés del 7,75%. Estas participaciones sujetas al pago de intereses deben ser recompradas por la entidad en un período de cinco años. En caso de que la entidad no pudiera devolver el dinero aportado en cinco años, las participaciones se convertirían en capital con lo cual el Estado pasaría a ser propietario de una parte o de la totalidad de la sociedad. La intención era corregir el agujero inmobiliario de las siete entidades fundacionales. Éste fue el primer dinero público que recibió BFA.

Finalmente y como resultado del proceso de integración, la integración formal se produjo el 3 de diciembre de 2010 con la constitución formal del BFA en el que se ingresaron todos los activos y pasivos de las siete cajas, y cuyo participación se ve en la tabla 1.1.

El presidente de Caja Madrid, Rodrigo Rato, se convertía en el presidente de la entidad, y José Luis Olivas, presidente de Bancaja, sería vicepresidente. La sede quedaba compartida, ya que la social se fijó en Valencia y la operativa en Madrid. De esta forma las cajas formalizan el proceso de *fusión fría* que da lugar a una nueva

entidad, la cual recibe el nombre de Banco Financiero y de Ahorros S.A. que empezó a ser operativa el 3 de Enero de 2011.

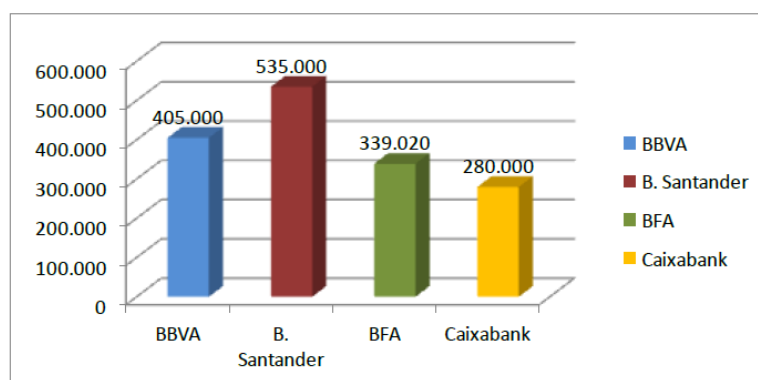
Tabla 1.1: Porcentaje de cada Caja de Ahorros en el SIP

Caja Madrid	52.06%
Bancaja	37.70%
Caja Insular de Canarias	2.45%
Caja Ávila	2.33%
Caja Laietana	2.11%
Caja Segovia	2.01%
Caja Rioja	1.34%

Fuente: Banco de España

Como resultado se formó una nueva entidad financiera que daba lugar al tercer mayor banco de España por detrás de Banco Santander y BBVA y a la primera caja de ahorros por volumen de activos por detrás de 'la Caixa', (véase el gráfico 1.1.). En el caso de las siete cajas de ahorro que conforman Bankia, la solución que propuso el Banco de España fue la unión entre ellas y poner así en común los activos y el riesgo.

Figura 1.1: Volumen de activos de los principales bancos



Fuente: Banco de España.

La segunda fase fue definitiva en febrero de 2012, el presidente de la entidad, Rodrigo Rato, presentó la cuenta de resultados de Bankia en la que figuraban unos beneficios de 274 millones de euros, sin embargo la auditora Deloitte se negó a firmar ese informe.

Un mes después, el FMI hablaba de «*crisis sin precedentes*» del sistema financiero español basada no sólo en factores externos, sino, sobre todo, en la burbuja inmobiliaria lo que hacía cuestionar la viabilidad de Bankia sino se producía una inminente mejora en su balance y gestión. (Pablo Fernández: 2013). El 4 de mayo, Rato envió un Plan de Saneamiento para la entidad al Ministerio de Economía y al Banco de España que no fue aprobado. Tres días después, se produjo la dimisión de Rodrigo Rato. En los días siguientes le sustituyó en el cargo José Ignacio Goirigolzarri.

El 9 de mayo, BFA es nacionalizado y se solicita el rescate financiero por importe de 19.000 millones de euros. Dicha cantidad lo convierte en el mayor rescate bancario de la historia del país. Con este proceso, los 4.465 millones de euros que el FROB le inyectó hace más de un año se transformaron en acciones, de este modo, el estado pasa a controlar el 100% de BFA y el 45% de Bankia. Además, el gobierno se compromete a aportar todo el capital que sea necesario. El valor otorgado por el FROB a BFA era de -13.635 millones de euros.

El viernes 25 de mayo la CNMV aprueba la suspensión en la cotización de las acciones de Bankia a petición de la propia entidad. Ese mismo día, Goirigolzarri presentó los nuevos resultados de las cuentas de 2011 reformuladas, con unas pérdidas de 2.979 millones de euros, y un plan de saneamiento y recapitalización. Las diferencias abismales, respecto a los balances presentados pocos meses antes, se debían, en su mayoría, a la diferente valoración de los activos y créditos relacionados con la actividad inmobiliaria.

Con esto quedaba demostrado que a pesar de la salida a bolsa, la matriz de Bankia, BFA, cerraba 2011 en quiebra técnica, según admitía el propio banco, después de aprobar las cuentas el consejo de administración. Según los datos hechos públicos, la entidad acababa el año con un patrimonio neto negativo de 4.489 millones de euros. Esa situación supone que el conjunto de los pasivos (deudas, depósitos de clientes y otros pasivos) es superior a la de los activos (dinero en caja, participaciones, créditos a cobrar y otros activos), lo que, en situaciones normales, obligaría a cualquier entidad a disolverse y liquidarse.

El plan de saneamiento y recapitalización pasaba por el cierre de oficinas y despidos de empleados , reducir la red de oficinas en un 39% y despidos de un 28% .

El 21 de junio 2013, se produce el mayor cierre de oficinas de Bankia, desde el inicio de la reestructuración. Dejando municipios enteros sin servicio y reduciendo su representación en la mayoría de ciudades, en la mínima expresión. Lo que conlleva también la salida de más de 4.500 trabajadores de la entidad. Los despidos en Bankia (en su mayoría a instancias de Bruselas) que están anunciados son 6.000: 5.000 prejubilaciones y bajas incentivadas y 1.000 despidos.

1.3. Aprender en el contexto financiero

La discusión sobre el aprendizaje organizacional ha merecido el interés de la investigación académica desde los más diversos enfoques de análisis (Nonaka y Takeuchi, 1997), hecho que según Smith-Easterby (2001) ha posibilitado el avance de su comprensión y la producción de conocimiento resultante de la aplicación de sus conceptos centrales. El avance de la investigación ocurre a partir de aspectos relacionados con su dimensión, complejidad y multidisciplinariedad, generando una variedad de factores, subyacentes en su concepto. Frente a esta realidad, Antonello (2005, p. 14) reconoce la dificultad de establecer una “convergencia de definiciones en la literatura, con respecto a tres componentes nucleares del Aprendizaje Organizacional: es más que la suma del aprendizaje individual, es una forma de aprendizaje de ciclo doble o meta-aprendizaje, y envuelve procesos cognitivos y actividades organizacionales”. Esta propiedad justifica el estudio de estos conceptos en diferentes campos científicos. Se reconoce la posibilidad de recortes en este asunto con diversos énfasis, entre ellos, de carácter social, psicológico, cognitivo, organizacional y pedagógico. Este concepto lo desarrollaremos a lo largo de este trabajo.

El contexto de Bankia descrito en el apartado anterior ha supuesto un cambio en la organización de la empresa, así como en la búsqueda de nuevas formas de organizar los procesos internos de la organización. El Aprendizaje Organizacional, como un proceso de transferencia de conocimiento del individuo para el grupo y del grupo para la organización, coloca al individuo en el centro del proceso, como el factor causante y hasta como el resultado de este proceso. La persona debe ser entendida como autónoma, libre, detentora del conocimiento. A la organización le cabe propiciar la cultura y el ambiente adecuados. Estos nuevos parámetros del aprendizaje permean hoy buena parte de las iniciativas en entrenamiento y desarrollo corporativo.

Por otra parte, en las fusiones de organizaciones que dieron lugar a Bankia es imprescindible la presencia del aprendizaje organizativo. El proceso de fusión ha dado posibilidad del aprendizaje por experiencia, por convivencia social o por emulación y la utilización de prácticas no convencionales, tales como lecturas, reflexiones, vivencias, aprendizaje en equipo, coaching, mentoring, etc. (Byham, Smith y Paese, 2003). Estas prácticas son cada vez más utilizadas en el ambiente corporativo, lo que denota la fuerza del proceso de transformación del conocimiento tácito en explícito, y viceversa. Si el proceso de fusión lleva consigo pérdida de empleo y no hay una tasa de reposición donde los empleados con más experiencia transfieren el conocimiento a los de nueva entrada, juega un papel importante el liderazgo de la organización.

1.4. Estructuras de conocimiento en el contexto financiero

Las estructuras de conocimiento, representan los procesos y la calidad de aprendizaje efectivo (Nevis et al. 1995), son elementos cuya presencia, facilitarán la adquisición del conocimiento de los clientes por parte de la organización y su posterior distribución y utilización en un periodo de tiempo más breve. Tomando en consideración el contexto financiero descrito en el apartado 1.2 las estructuras de conocimiento que afectan al proceso de adquisición, distribución y utilización del conocimiento, las podemos englobar en tres grandes conceptos: liderazgo, visión periférica y visión focal.

1.4.1. Liderazgo

El liderazgo amplía las posibilidades de aprendizaje y de crecimiento de las organizaciones (Kim y Park, 2010). Mientras la alta dirección de una organización define, apoya y acompaña políticas para aumentar el llamado capital intelectual⁴ (Edvinson y Malone, 1998), los gestores, en especial la gerencia media, son los responsables de impulsar las políticas de la empresa. En nuestro trabajo las unidades de negocio analizadas, son las sucursales de Bankia, por ello, son los directores de sucursales los que facilitan y conducen los procesos que hacen posible el desarrollo del capital humano. Por medio de la adquisición, mantenimiento y consolidación del

⁴ El capital intelectual es el conocimiento intelectual de esa organización, la información intangible (que no es visible, y por tanto, no está recogida en ninguna parte) que posee y que puede producir valor.

conocimiento, los líderes intermedios de Bankia se caracterizan por factores personales, psicosociales y emocionales que envuelven a las personas que les rodean. Éste es uno de los motivos por los cuales es importante estudiar las estructuras de conocimiento vinculados al establecimiento del liderazgo dentro de las organizaciones.

Mediante un liderazgo estratégico efectivo, el planteamiento estratégico está orientado a mejorar los procesos de las organizaciones y por ende, su competitividad (Worden, 2003). El liderazgo como tal, afecta el desempeño de las organizaciones y por consiguiente, el liderazgo estratégico es la formulación y articulación de una visión que representa la incorporación de los objetivos estratégicos (Ireland y Hitt, 1999). Este autor también acotó que, sin un liderazgo estratégico efectivo, las probabilidades de que una organización llegue a niveles superiores de desempeño en un entorno competitivo disminuyen.

Por otra parte, el liderazgo estratégico es una competencia intangible que puede dar lugar a un diferencial de capacidad central en una organización (Worden, 2003). Debido a que el liderazgo estratégico involucra a la organización como un todo y su relación con el entorno, esta recae en la alta gerencia la tarea de implementarlo y ejecutarlo (Worden, 2003). Un liderazgo estratégico sólido pone de manifiesto las pautas, directrices, significados, propósitos y metas de las organizaciones (Bass, 2007; Wilson, 1996). Nicholls (1994) menciona que el liderazgo estratégico se enfoca en la entrega de valor por parte de las organizaciones a sus clientes. Un liderazgo efectivo puede ayudar a las organizaciones a apalear situaciones de turbulencia e incertidumbres (Ireland y Hitt, 1999). Son muchos los obstáculos que deben enfrentar los líderes estratégicos, tales como la continuidad o la necesidad del cambio en las organizaciones (Bass, 2007).

Basándonos en lo anterior, los directores de sucursales establecen las políticas de gestión para adquirir e integrar recursos para las organizaciones (Bass, 2007). Entre sus objetivos constan el de reducir la incertidumbre, aumentar la estabilidad, aumentar los recursos y reducir el impacto de la competencia (Bass, 2007). El correcto liderazgo estratégico se enfoca en crear un ambiente favorable en la organización. Las estrategias son un producto de la interacción del individuo como líder y el entorno interno y externo de la organización (Bass, 2007). Las empresas que logran sostener un liderazgo estratégico eficaz se constituyen en timoneles del mercado en comparación con el promedio de los competidores (Pulgarin, 2012).

Por consiguiente, la necesidad de impulsar el liderazgo en la perspectiva estratégica de las organizaciones. Una de las connotaciones más importantes de un líder es su visión⁵. A este respecto, la visión que los líderes tienen de los agentes externos de la organización (ej. los clientes) y las habilidades de tener una visión ambidiestra (focal y periférica simultáneamente) es clave para incrementar el resultado de la organización. En los apartados siguientes se definen algunas de las características de estas dos estructuras de conocimiento.

1.4.2. Visión periférica

La competencia entre las organizaciones en el siglo XXI es constante, demandante, y compleja; llena de oportunidades y amenazas (Ireland y Hitt, 1999). Como hemos comentado un liderazgo bien ejecutado puede crear beneficios para empleados, clientes y proveedores. El cambio organizacional que ha sufrido Bankia es un proceso que se manifiesta en la necesidad de adaptación a las diversas transformaciones que ha sufrido la entidad, dicho conjunto de variaciones conducen a un nuevo comportamiento dentro de entidad. Entre los agentes externos a considerar, los más importantes son los clientes, los clientes aportan valores, actitudes y conductas a considerar por la entidad. Estos factores implican que los individuos y grupos dentro de la organización aprendan modelos y conductas para satisfacer a los clientes (Peepers et al., 1999).

De acuerdo con José Ignacio Goirigolzarri (presidente de Bankia), “la nueva estrategia con clientes lanzada por Bankia durante el 2014 y 2015 ha permitido en el mes de febrero de 2015 captar 23.970 nuevos clientes, lo que supone un 66% más que en el mismo mes del año pasado”. El desarrollo de una serie de actividades orientadas a mantener relaciones de interdependencia a lo largo del tiempo e involucrar a clientes potenciales en el proceso de creación de valor, contribuye a la reducción de incertezas para la organización (Dubost, 1997).

La visión periférica de Bankia establece la necesidad de establecer una relación de aprendizaje con clientes potenciales, empezando por los clientes potenciales que

⁵ La visión es una fuerza tremendamente poderosa en cualquier camino de la vida, pero en los negocios es esencial, puesto que es una meta hacia la que el Líder apunta sus energías y recursos (Dubost, 1997).

fueran más valiosos para la estrategia empresa. En este sentido los competidores de Bankia han tratado de hacer lo mismo con aquellos segmentos de clientela a los que conviene dedicar una atención especial. Pongamos el caso de la cuenta 1/2/3 del banco Santander o los clientes Premier de la Caixa. Alcanzar una interacción más eficaz con los clientes potenciales escogidos, ha posibilitado conseguir los mejores ratios de costes sobre beneficios en las operaciones realizadas por estas entidades financieras. Además favorece adaptar la oferta a las necesidades reales de los clientes mediante la creación de servicios realmente útiles para ellos.

En definitiva, el proceso de reestructuración del sistema bancario español, que ha provocado la fusión de muchas entidades bancarias, han obligado a buscar nuevas formas de organizar los procesos internos y diseñar sus relaciones con otros agentes, sobre todo con los clientes potenciales, que, junto los incrementos de la competitividad han potenciado la necesidad de compartir el conocimiento, a través de la organización. En el presente trabajo, la visión periférica hace referencia a las relaciones que impulsa Bankia con sus clientes potenciales, es decir, con aquellos a los que se quiere dedicar en un futuro.

1.4.3. Visión focal

Como hemos comentado tanto la visión periférica (clientes potenciales) como la visión focal (clientes rentables), influyen en los procesos de aprendizaje organizativo (Day y Schoemaker, 2004a: 2004b). Sin embargo, la aplicación de relaciones con clientes potenciales cuando no existe una adecuada relación con clientes actuales puede conducir a resultados inesperados. A este respecto, la experiencia del cliente rentable con el banco es necesario que cada vez sea mejor y, además, es imperativo incrementar su vinculación con la entidad. En otras palabras, los resultados son muy positivos si se evitan las deserciones o desafecciones por parte de los clientes rentables.

Es imposible aumentar cuota de mercado cuando los clientes se sienten atrapados y víctimas de una entidad que los manipula (Fournier et al. 1998). En torno a estas cuestiones subyace una preocupación ¿Cómo puede recuperarse la confianza de los clientes actuales descontentos? Es necesario que la organización les demuestre con sus propias acciones y con el comportamiento de sus empleados que ese intento de relación uno-a-uno no necesariamente tiene que ser algo vacío de contenido.

La visión focal es el conjunto de técnicas dirigidas en una única dirección o un conjunto de relaciones de lealtad entre los clientes rentables actuales. Al violar aquellas reglas que definen una relación basada en la “amistad”, se perjudica la confianza de los clientes hacia la organización, y con ello se pierde la oportunidad de tejer relaciones de “intimidad” que son la base de una verdadera relación enriquecedora fundamentada en la credibilidad. Desde la década de los años 1980’s, las entidades financieras han sido plenamente conscientes de que se verían obligadas a compartir sus clientes con otros bancos.

Por consiguiente, de lo que se trata es de conservar los actuales y encontrar nuevos que acudan por primera vez al mercado. Por ello, el marketing bancario sólo tiene futuro si se cuenta con la información apropiada. En resumen, de lo que se trata es de alcanzar las tres R’s (Fainé y Tornabell, 2005):

- Relaciones a largo plazo con los clientes.
- Retención de éstos, y
- Recuperación de los que se hayan perdido (lo que implica, como mínimo, conocer las causas que han provocado su deserción).

1.5. Conclusiones

Como se expuso al comienzo de este capítulo, el objetivo principal no era otro que hacer una clasificación general y lo más completa posible que permitiera el avance del estudio del aprendizaje y las estructuras de conocimiento en el entorno de Bankia. Nuestras primeras reflexiones sugieren que el liderazgo estratégico es la habilidad de influir en otros para que voluntariamente se tomen decisiones constantemente con el propósito de aumentar la viabilidad a largo plazo de la organización (visión periférica) y que al mismo tiempo se mantenga la estabilidad financiera en el corto plazo o visión focal (Rowe, 2001). El liderazgo estratégico formula estrategias de impacto inmediato y conservación de las metas a largo plazo para mejorar la perdurabilidad, crecimiento y viabilidad de la organización (Rowe, 2001). A este respecto, Nancy et al. (2000) mencionan que cuando una organización busca un cambio en su estrategia, estas buscan a líderes capaces de asumir dichos cambios. Al mismo tiempo, este liderazgo tiene una sólida y positiva expectativa del desempeño que se espera de sus superiores y subordinados. Rowe (2001) manifiesta que el resultado de un liderazgo estratégico bien

ejecutado puede crear beneficios para los empleados, clientes, y proveedores en las organizaciones.

El liderazgo estratégico no solamente se refiere a la ideología de la organización o la identidad, la visión también es influenciada por la capacidad de liderazgo de los directivos intermedios del sector bancario (Rowe, 2001). Varias evidencias empíricas se han realizado para afianzar el tema del liderazgo estratégico como eje central en la competitividad de las empresas; tales como su efecto en visión periférica y en la visión focal (Day y Schoemaker, 2004a: 2004b). La influencia que el liderazgo tiene en el aprendizaje organizativo y también sobre la visión periférica o focal en Bankia es consecuencia de la reestructuración del sector y de la propia entidad (Boot, Marinc, 2008).

En el presente capítulo diferenciamos entre una visión orientada a los clientes actuales (Wood, 1975), con el paso del tiempo la relación entidad financiera-cliente se hace más estrecha y aumenta la cantidad de información que, del perfil y las necesidades financieras del cliente, dispone la entidad. Lo cual desemboca en el establecimiento de una cierta “familiaridad” entre ambos que, a su vez, comportará ciertos beneficios para ambas partes. Por ejemplo, la entidad financiera adquiere información acerca de los hábitos de pago de sus clientes lo que le permite proporcionarle ofertas ajustadas a la tesorería del perfil del cliente. Mientras que, por otra parte, un cliente vinculado y fidelizado es más proclive a contratar productos de la entidad en la que confía. Así pues, se puede definir la visión focal como la interacción continuada de una entidad financiera con sus clientes rentables que va más allá de la simple ejecución de unas transacciones financieras aisladas (Ongena y Smith, 2000).

Por otra parte, el presente trabajo define que para crecer no es suficiente la visión focal, también es necesaria analizar el número y variedad de productos y servicios que la entidad ofrecerá a sus clientes potenciales. Por ello, el sector financiero se ve influenciado por una variedad de relaciones con clientes potenciales. En la literatura se encuentran diversas aportaciones en cuanto a la aproximación teórica de la banca relacional (véase Wood, 1975; Fama, 1985). Así como en cuanto al estudio del impacto que la visión periférica ejerce sobre los resultados de las entidades financieras (véase James, 1987; Billet et al., 1995; von Thadden, 1995; Day y Schoemaker, 2004a: 2004b).

En conclusión, una organización centrada en el cliente debe garantizar que todos sus movimientos están originados por las necesidades de sus clientes rentables y potenciales. El balance y equilibrio de estas dimensiones, es lo que hemos denominado visión ambidiestra. El aprendizaje organizativo debe diseñarse de tal forma que generen un conocimiento adecuado y centrado a la interacción con los clientes rentables y potenciales. Tal como se verá en los capítulos dos y tres, el aprendizaje organizativo, utiliza el conocimiento generado mediante las estructuras de liderazgo, visión periférica y visión focal, a través de las cuales se genera un conocimiento colectivo almacenado en la memoria de los líderes de Bankia. Para utilizar el conocimiento, se requieren de herramientas o mecanismos que permitan convertir el conocimiento de los directores de sucursales y equipos de sucursal en conocimiento colectivo. Esto supondrá un análisis de las vinculaciones teóricas y los procesos de transformación entre los distintos tipos de conocimiento (capítulo dos), así como el diseño de indicadores precisos, sencillos y factibles para identificar con nitidez del conjunto del proceso (capítulo tres).

CAPÍTULO SEGUNDO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Introducción

Como hemos comentado en el capítulo anterior, toda organización centrada en el cliente, debe de volcarse de tal manera que todos los movimientos que se realicen deben girar en torno a las necesidades de los clientes rentables y potenciales. Por lo que todo conocimiento que la organización adquiere de dichos clientes tiene que ser transmitido, y es a través del aprendizaje organizativo como se logra transmitir dicho conocimiento.

Los continuos cambios provocados en los mercados obliga a las organizaciones a adaptarse al entorno, y es través del conocimiento como obtenemos una ventaja competitiva (Nonaka, 1991). Por ese motivo los enfoques basados en el conocimiento ha supuesto un movimiento teórico significativo de tal forma que han situado al conocimiento como el primer factor productivo de la empresa (Nonaka, 1991), circunstancia que sostiene la necesidad de crear y aplicar el nuevo conocimiento (Spender, 1996a). La literatura específica aparecida en las dos últimas décadas ha reconocido la importancia estratégica del aprendizaje organizativo como un medio para alcanzar dicha ventaja competitiva.

En nuestro trabajo se plantea la necesidad de dotar de estructuras de conocimiento a una entidad financiera que posibilite el aprendizaje y la adaptación a los nuevos entornos, a este respecto, planteamos tres estructuras de conocimiento como fuentes del aprendizaje organizativo, como son *el liderazgo, la visión periférica y visión focal*. En este capítulo, vamos a realizar una revisión de la literatura sobre estos conceptos.

En el primer apartado hablaremos del aprendizaje organizativo, comenzando con la relación entre conocimiento y aprendizaje organizativo, a través de los conceptos de dato, información y conocimiento, comentaremos los tipos de conocimiento organizativo y la propia relación conocimiento/aprendizaje. Después, sobre la base de la literatura especializada abordaremos las propias definiciones, conceptos y argumentaciones sobre el aprendizaje organizativo que nos trasportarán al análisis de los tipos de aprendizaje organizativo. Posteriormente, describiremos enfoques teóricos que respaldan el aprendizaje organizativo desde una perspectiva basada en el cambio,

en el conocimiento y en el puesto de trabajo. También abordaremos las fuentes del aprendizaje individual, bien a través del estudio o de la experiencia. Y por último analizaremos las fases del proceso organizativo.

En el segundo apartado abordaremos una de las fuentes de la estructura de conocimiento del aprendizaje organizativo que afectan al proceso de adquisición, distribución y utilización del conocimiento como es el liderazgo. Considerando al liderazgo como una de las posibilidades de aprendizaje y de crecimiento de las organizaciones (Kim y Park, 2010), siendo los líderes los gestores responsables de impulsar las políticas de empresas, en nuestro trabajo dichos gestores son los directores de sucursales que son los encargados de facilitar y conducir los procesos que hacen posible el desarrollo del capital humano, por medio de la adquisición, mantenimiento y consolidación del conocimiento. Los directores de sucursales, se caracterizan por factores personales, psicosociales y emocionales que envuelven a las personas que le rodean. Este es uno de los motivos por los cuales es importante estudiar las estructuras de conocimiento vinculados al establecimiento del liderazgo dentro de las organizaciones. A este respecto, revisaremos la literatura sobre las teorías y enfoque del concepto de liderazgo, así como estilos y conductas, para posteriormente realizar una clasificación del mismo.

Y por último es este capítulo trataremos la visión periférica y focal. Una de las connotaciones más importante de un líder es la visión, sobre todo de los agentes externos de la organización como son los clientes y la habilidad que tiene estos líderes de tener una visión ambidiestra (focal y periférica simultáneamente), que les hace tener unas habilidades que son claves para incrementar los resultados de la organización. A continuación describiremos las definiciones de cada una y sus características.

2.2. El aprendizaje en la organizaciones.

Toda organización que está centrada en el cliente debe garantizar que todas sus actuaciones deban de ir encaminadas a conseguir un resultado empresarial positivo y una ventaja competitiva con el resto de empresas. Dentro de estas actuaciones, incluimos el aprendizaje organizativo que debe diseñarse de tal forma que generen un conocimiento adecuado y centrado en dichos clientes y a su vez se traslade a toda la organización, por ese motivo resaltamos la importancia del conocimiento en las organizaciones.

La literatura ha ido introduciendo el conocimiento progresivamente como un activo organizativo importante, siendo en la actualidad considerado como uno de los elementos sobre los que se fundamenta el devenir de muchas empresas. El origen del conocimiento nace de la transformación de la información, que a su vez procede de los datos. Esta triple relación (dato-información-conocimiento) la vamos analizar, con el objetivo de conocer las aportaciones más importantes del proceso de aprendizaje. Para alcanzar tal propósito se realiza una revisión teórica del conocimiento, que es determinante para su correcta definición multidimensional y revela los niveles en los que se desarrolla dentro de la empresa, distinguiendo básicamente tres, relacionados directamente con el sujeto que lo lleva a cabo, el individuo, el grupo y la propia organización, los cuales se definen y se enmarcan en un modelo de aprendizaje aplicable a cualquier entidad.

2.2.1. Conocimiento y aprendizaje organizativo.

Definir el conocimiento no es una tarea sencilla. Todo depende de las diferentes teorías existentes, ya que desde la teoría de la organización según dice (Spender, 1996b) se considera como un activo, pero sin embargo desde la teoría de los Recursos y Capacidades, se considera como un recurso de carácter intangible de la empresa (Grant, 1996a), que hace referencia a la forma en la que los inputs tangibles son manipulados y transformados para añadir valor (Teece *et al.*, 1997).

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, ha provocado que el conocimiento sea un tema central para distintas áreas de investigación como el aprendizaje organizativo, la dirección estratégica (Grant, 1996c) y la gestión de conocimiento. Según diferentes autores, el conocimiento surge de un proceso de intercambio de información encaminado a alcanzar un resultado (Tsoukas, 1996; Decarolis y Deeds, 1999) y cuya función consiste en codificar la información y realizar una acción coordinada con ella (Kogut y Zander, 1993).

Si consideramos que el conocimiento es fruto del aprendizaje organizativo, y que posteriormente se crea otro nuevo (Herberg, 1981), se comparte (Shrivastava, 1983, Spender, 1996b) y se desarrolla (Fiol y Lyles, 1985; Levinthal y March, 1993; Barnett, 1994; Slater y Narver, 1995; Lloria, 2000; Moreno-Luzón *et al.*, 2000; Moreno-Luzón, 2001; Martínez y Ruiz, 2003) en las empresas. Es necesario que para entender el concepto de conocimiento cómo ayuda a la creación de valor para la empresa

tengamos que examinar otras unidades de información previas al mismo. Estas unidades previas que hemos comentado hacen referencia a que si el origen del conocimiento nace de la transformación de la información, y esta a su vez procede de los datos, nos lleva analizar esta triple relación (dato-información-conocimiento), con el objetivo de conocer las aportaciones más importantes del proceso de aprendizaje.

Concepto de dato, información y conocimiento.

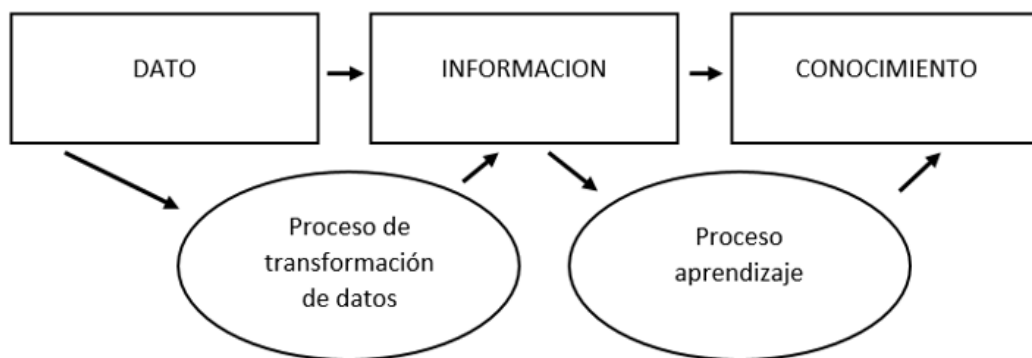
Los elementos más básicos de la información son los datos. Éstos consisten en “un conjunto de elementos, hechos y registros objetivos sobre una serie de sucesos y transacciones” (Bueno et al., 2001). Son la unidad básica de la información económica y del negocio basado en el conocimiento (Davis y Botkin,1994) y se pueden entender como una representación de los hechos de los que la gente tiene constancia y que llaman la atención de otra gente en la organización (Sánchez, 2001). Por ello, los datos reflejan los objetos y acontecimientos que suceden en el mundo real, que por sí mismos carecen de sentido si no se localizan dentro de un entorno particular de decisión, lo cual genera una selección, procesamiento y estructuración de los mismos (Ordóñez-Pablos, 2000). Un dato solo no llega a decir nada sino lo contextualizamos dentro de un entorno. Si obtenemos un dato de un cliente, por ejemplo la edad por sí sola no nos dice nada, pero si lo aplicamos dentro de un entorno (una entidad financiera), podemos segmentar al cliente, para posteriormente aplicar campañas comerciales dirigidas a este segmento.

En base a lo anterior, las organizaciones no sólo tienen que procesar la información sino que además deben crear conocimiento (Nonaka,1988). La llamada “gestión de la información” permite considerar los datos dentro de un contexto en el que adquieren una relevancia y propósito. En este contexto, la información es definida como “un conjunto de datos estructurados, con significado para el sujeto en un momento concreto” (Bueno *et al.*,2000), que posee un valor añadido ya que hace visible lo que es invisible (Bueno *et al.*,2001). Dicha estructuración se consigue cuando a los datos se les incorpora un significado y se presentan en un contexto (contextualización), a través del cálculo matemático y/o estadístico, así como mediante la corrección de los errores, la condensación, y su posible categorización (Bueno *et al.*, 2000). Los datos toman significado cuando el receptor los percibe, le transmiten un contenido desconocido y entonces actúa conscientemente en este sentido, de forma que

incorpora la información a su mente y modifica su juicio o su comportamiento, creando conocimiento (Martínez-León y Olmedo-Cifuentes, 2011). Por lo que la información según las aportaciones anteriores es un medio necesario para obtener y construir conocimiento, ya que para sobrevivir las empresas requieren disponer de mecanismos de interpretación de eventos ambiguos que proporcionen un sentido y dirección a los participantes, a través de un proceso de aprendizaje (Daft y Weick, 1984).

En la figura 2.1., hemos representado el esquema de todo lo que hemos comentado, la información que obtenemos de un dato si la procesamos a través de un proceso de transformación, lo convertimos en algo que tiene significado para nosotros y que se incorpora a nuestro conocimiento, a través de un proceso de aprendizaje, por lo que estos tres conceptos dato-información-conocimiento, van siempre de la mano.

Figura 2.1.: Relación entre datos , información y conocimiento



Fuente : Elaboración propia

El esquema expuesto anteriormente no es tan sencillo de aplicar ya que a lo largo de la literatura los términos información y conocimiento se han confundido mucho por las interpretaciones de los diferentes autores. Mientras que la información hace referencia a los datos que tienen significado a través de la reducción de ambigüedad e incertidumbre, el conocimiento se refiere a un producto más complejo del aprendizaje, de ahí se desprende de los conceptos revisado de la literatura, como son las interpretaciones de la información, el entendimiento de las relaciones causa-efecto o el más general “*know-how*”⁶ (Huber,1991).

⁶ Traducción: saber como

El conocimiento es un concepto más amplio, profundo y rico que la información (Martínez-León y Olmedo-Cifuentes, 2011). En este sentido, el conocimiento se entiende como la información que es relevante y basada al menos parcialmente en la experiencia (Leonard-Barton y Sensiper, 1998). En esta línea se manifiestan Davenport y Prusak (1998) al considerar que el conocimiento es una mezcla de experiencias, valores, información contextual y visión de experto, que proporcionan un esquema para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Este conocimiento base incluye las competencias tecnológicas y la comprensión de las necesidades de los clientes y las capacidades de los proveedores (Teece, 1998). Igualmente, es un proceso humano dinámico encaminado a justificar las creencias personales en busca de la verdad (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Siguiendo a Nonaka y Takeuchi (1995) la información proporciona un punto de vista nuevo para interpretar los eventos u objetivos, al dar un significado que se determina de la obtención de algunos datos tras su evaluación de forma interpretativa (Sánchez, 2001). De todas las interpretaciones que existe en la literatura sobre el conocimiento parece tener una mayor aceptación la definición que argumenta que es el resultado de los procesos de creación de nuevo conocimiento o de aprendizaje, es decir los procesos de transformación de la información en nuevo conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995; Bontis *et al.*, 2002). En base a esta interpretación, es necesario examinar la estructura del conocimiento, los tipos de conocimiento y los niveles en los que es generado, acumulado, almacenado y desarrollado, así como su relación con el rendimiento.

Tipos de conocimiento organizativo.

La tipos de conocimientos organizativos más utilizada en la literatura es la que diferencia entre conocimiento tácito y explícito. Fue establecida por Polanyi (1958; 1966) y desarrollada posteriormente por (Nelson y Winter, 1982) y utilizada por autores como Nonaka (1991), Kogut y Zander (1992), Hedlund (1994), Nonaka y Takeuchi (1995), Grant (1996a), Teece (1998) y Zack (1999). Para diferenciar estos dos tipos de conocimiento hemos utilizado dos criterios, uno es la posibilidad de estructurarlos en reglas (codificado) y otro como establece Kogut y Zander (1992) se relaciona con que las relaciones puedan ser fácilmente identificables.

El conocimiento codificado, también denominado *explícito*, es aquel que es transmisible mediante un lenguaje formal y sistemático (Nonaka, 1994) y, por tanto,

más fácilmente identificable. Este conocimiento es más sencillo de comunicar en forma de datos y procedimientos codificados (Inkpen,1996). Entre las ventajas del conocimiento explícito destaca que su codificación en un lenguaje accesible a una mayor cantidad de miembros va a permitir, entre otras acciones, la transferencia de las innovaciones hacia otros grupos de la empresa (Kogut y Zander, 1992).

En otro sentido, y desde que Polanyi (1966) afirmara que los individuos parecen saber más de lo que ellos pueden explicar (Kogut y Zander, 1992), ha constado un gran interés por otro tipo de conocimiento, el conocimiento *tácito*, que aunque frecuentemente se nombra en la literatura, raramente se ha definido.

El conocimiento no codificado o tácito corresponde a todas las habilidades no formales y difíciles de definir, junto a todos los esquemas, modelos mentales, creencias y percepciones arraigadas en cada persona. Es, por tanto, un conocimiento difícil de definir, personal y que no es fácil expresarlo mediante el lenguaje formal, o transmitirlo y compartirlo con otros (Nonaka y Takeuchi, 1995). Es el resultado de las experiencias, formación y capacidad del capital humano participante en el proceso productivo y es imprescindible para garantizar que el uso de las tecnológicas de la información y comunicación (TICs) se transforme en un aumento de la eficiencia productiva (Sánchez *et al.*, 2000).

El conocimiento tácito se transmite de forma mucho más lenta que el explícito y, únicamente lo va a hacer en la empresa y no en el mercado (Kogut y Zander, 1996). Además de ser difícil de codificar lo es también de identificar y más aún de imaginar cómo se puede utilizar de una forma nueva (Galunic y Rodan, 1998). También destacar que los elementos esenciales del conocimiento tácito (la creación, aprendizaje y el reconocimiento de lo nuevo y desconocido) son particularmente importantes en el proceso de creación de la información que permite alcanzar la innovación en la empresa (Nonaka,1988).

En la figura 2.2, exponemos las diferencias que hemos comentado de los tipos de conocimiento, en primer lugar el conocimiento tácito cuyas características son:

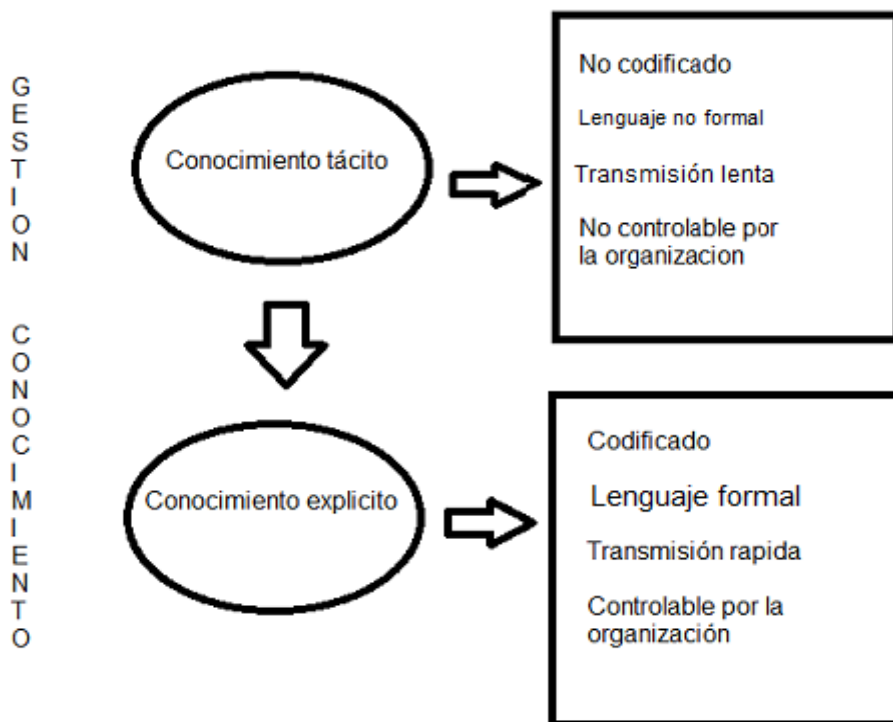
- no codificado,
- lenguaje no formal ,
- transmisión lenta y no controlable por la organización.

En segundo lugar el conocimiento explícito que es:

- codificado,
- un lenguaje formal,
- se transmite de forma más rápida y es controlable por la organización.

El paso de un conocimiento a otro, se estudia bajo el enfoque de la gestión del conocimiento.

Figura 2.2. Diferencias conocimiento tácito y explícito



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con los diferentes tipos de conocimientos además del explícito o tácito, existen otros complementarios, Spender (1996b) donde afirma que el conocimiento puede ser clasificado de acuerdo a su carácter explícito o tácito, así como su carácter individual o social. Spender distingue entre "individuo" y "conocimiento social", de acuerdo con las posibles combinaciones entre sus características tácitas y explícitas. Conocimiento individual es automático o consciente, mientras que el conocimiento social es objetivo y colectivo. A parte de los conocimientos antes descritos existen en el contexto organizativo un conocimiento

específico de empresa y el resultado del aprendizaje colectivo, como es el caso de la rutinas . Según (Fernández-Sánchez *et al.* (2010), dice que del mismo modo que la herencia genética de las personas contiene información que condiciona su conducta y su apariencia, las rutinas contienen conocimiento organizativo que determina la forma en que la empresa actúa dentro de una estructura.

A continuación vamos a detallar otros de los conceptos que se relacionan con el conocimiento, como es el aprendizaje.

2.2.2. Aprendizaje organizativo

A parte de los conocimientos antes descritos, hay un concepto que va unido y se relaciona con el conocimiento, el “aprendizaje”. Ya en los años 90 se consideraba el aprendizaje como de los elementos claves de la nueva arquitectura estratégica y que iba a determinar el éxito competitivo del siglo XXI (Kiernan, 1993). Igualmente, la literatura (Miner y Mezas, 1996) señala, que la actual popularidad del aprendizaje es una visión práctica para los directivos, y esto hace que se incrementa la necesidad de realizar una investigación rigurosa y sistemática. De esta investigación, lo que queda claro en la literatura es que se asume que la creación de conocimiento, así como el aprendizaje que se produce en una organización implica la adquisición y creación de nuevos conocimientos, así como su transformación, difusión y utilización, se convierten en elementos fundamentales para sostener la ventaja competitiva (Lei *et al.*,1996; Miner y Mezas, 1996) y el éxito de la empresa (Teece, 1998).

El aprendizaje es un término altamente complejo, con tantas definiciones del mismo como autores han tratado el tema. Desgraciadamente, el creciente interés por el tema no se ha traducido en un deseable consenso y así no existe una teoría o modelo que se encuentre ampliamente aceptado. Es más, diversas disciplinas han enfocado la cuestión desde distintas perspectivas, todas ellas con sus legítimos motivos, objetivos y audiencia (Fiol y Lyles, 1985; Easterby Smith, 1997; Tsang, 1997).

El aprendizaje organizativo está obteniendo cada día más un papel importante en las empresas debido a los cambios que se producen en el entorno (Mumford, 1992; Madero y Murgueitio, 2012). Desde los primeros trabajos centrados en el aprendizaje organizativo (Chapman *et al.*, 1959; Hirschman y Lindblom, 1962; Cyert y March, 1963; Cangelosi y Dill, 1965) se ha producido un interés creciente en la literatura por este tema (Stata, 1989; Senge, 1990; March, 1991; Jones y Hendry, 1994; Romme y

Dillen, 1997; Crossan *et al.*, 1999; Bontis *et al.*, 2002), considerándolo hoy como uno de los factores clave del nuevo milenio (Hedberg, 1981; Fiol y Lyles, 1985; Huber, 1991; Miner y Mezas, 1996; Hustad, 1999) donde actualmente estamos instalados.

Centrándonos en los trabajos sobre aprendizaje se pueden identificar dos corrientes distintas, por un lado, la que estudia el aprendizaje organizativo (*organizational learning*) y, por otro, la que hace referencia a la organización que aprende (*learning organization*).

La organización que aprende se concibe como aquel tipo de empresa que está organizada cultural y estructuralmente para que la innovación, la flexibilidad y la mejora de la empresa estén garantizadas (Huysman, 2000). Desde esta perspectiva sistémica para Senge (1990) aparece una organización inteligente u organización que aprende, como aquella en que los trabajadores son partícipes de la organización activamente, los cuales expanden su aptitud continuamente para lograr los resultados que se desean, donde se cultivan y generan nuevos patrones de pensamientos, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde los empleados aprenden a aprender en conjunto. Por consiguiente, estamos ante aquella empresa que logra adaptarse a cualquier cambio, logrando crear su propia realidad y su propio futuro, en donde sus miembros desarrollan su potencial creativo. Por esta razón es necesario tener diversas disciplinas que potencien que una organización tenga éxito (Guevara y Morales, 2011).

El éxito en la organización supone aptitudes para configurar las visiones de un futuro compartido, dónde queremos posicionar nuestra organización. Por otro lado, la denominada visión compartida (Senge, 1990), determina el enfoque que la organización tiene frente a lo que necesita hacer, cómo lo necesita hacer, para cuándo y qué tanto de eso necesita hacer. Es decir, es el mecanismo que permite mantener una unidad de pensamiento y acción dentro de la diversidad que supone toda organización, en función del logro de los objetivos corporativos (González-Vargas, 2012). En consecuencia, la organización que aprende es aquella donde sus empleados tienen la capacidad para crear su futuro a partir de su competencia para aprender y cuestionar, de esta manera, su potencial creativo (González- Vargas, 2012). De acuerdo con Appelbaum y Reichart (1998), este tipo de organizaciones que aprenden se caracterizan por tener una cultura que favorece el aprendizaje y la gestión del conocimiento y esta cultura organizativa la podemos resumir en varios aspectos:

- (a) valora la importancia de la adquisición, mejora y transferencia del

conocimiento

(b) facilita y utiliza el aprendizaje individual y

(c) apoya el aprendizaje modificando los comportamientos y prácticas organizativas

En la tabla 2.1 recogemos las diferencias entre los dos enfoques, donde a lo largo de la literatura han desarrollado tanto la organización que aprende como el aprendizaje organizativo, este último ha sido tratado en mayor medida por académicos, cuyo foco de interés ha sido el entendimiento de la naturaleza y el proceso del aprendizaje dentro de las empresas (Easterby-Smith y Araujo, 1999). Las diferencias las hemos tratado desde el resultado, la motivación, los artículos, objetivos de los artículos, el estímulo de la aparición y la base científica.

Mientras el aprendizaje organizativo hace referencia a los comportamientos de las organizaciones que aprenden, éstas últimas son aquellas que tienen una orientación cultural favorable al aprendizaje organizativo (Harvey y Denton, 1999). De esta forma, el aprendizaje organizativo, es un conjunto de procedimientos y actitudes de la organización, mientras que la organización que aprende es un enfoque cultural de predisposición a utilizar en mayor medida estos procedimientos y comportamientos.

Tabla 2.1: Literatura centrada en el aprendizaje organizativo vs. en la organización que aprende

	Aprendizaje organizativo	La organización que aprende
Resultado	Cambio organizativo potencial	Mejora de la organización
Motivo	Evolución organizativa	Ventaja competitiva
Artículos	Descriptivos	Prescriptivos
Objetivo de los artículos	Construcción de una teoría	Intervención
Estímulo de la aparición	Ha emergido	Ha sido planificado
Audiencia	Académica	Práctica
Base científica	Teorías de la decisión, estudios de la organización	Desarrollo de la organización, dirección estratégica

Fuente: Huysman (2000).

A continuación vamos a centrarnos en el estudio del aprendizaje organizativo, comenzando por la definición del mismo.

Definición de aprendizaje organizativo

La palabra castellana “aprendizaje” procede del latín “apprehendere”, que significa apoderarse y, según el diccionario de la Real Academia de la Española, se define como hecho de “adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia” (Bueno *et al.*, 2001). En cuanto al término “aprendizaje organizativo”

aparece por primera vez en una publicación de Miller y Cangelotti en 1965 (Garzón-Castrillón y Fisher, 2008). Dichos autores basándose en la Teoría de Contingencias propusieron el modelo conceptual “adaptación del aprendizaje” para explicar por qué sólo algunas instituciones sobreviven a las exigencias de sus entornos a través del tiempo. El aprendizaje organizativo desde entonces se ha desarrollado e implementado con éxito por un importante número de empresas (Popescu *et al.*, 2011) y como un método estructurado y sistemático aplicado por una organización para motivar a los empleados a aprender (Dodgson, 1993).

A lo largo de la historia de la literatura sobre el aprendizaje organizativo, no existe una puesta en común de los diferentes autores debido a que la literatura no ha entendido de la misma forma el concepto de aprendizaje organizativo y cómo se produce éste (Fiol y Lyles, 1985).

De la tabla 2.2 se recoge las diferentes definiciones de distintos autores sobre el aprendizaje organizativo, que podemos establecer como un proceso dinámico en las empresas por el cual las organizaciones aprenden y, en definitiva, desarrollan nuevos conocimientos (Huber, 1991; Slater y Narver, 1995; Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle, 2006; Jyothibabu *et al.*, 2010; Flores *et al.*, 2012). De estas definiciones se desprende que existe un segundo enfoque de aprendizaje organizativo orientado a aprender o como una capacidad organizativa que facilita el proceso del aprendizaje organizativo (Garvin, 1993; Jerez-Gómez *et al.*, 2004; Chiva *et al.*, 2007; Camps y Luna-Aroca, 2012).

Tabla 2.2: Definiciones de aprendizaje organizativo

Autores	Definición de aprendizaje organizativo
Cyert y March (1963)	Un comportamiento adaptativo de las organizaciones en el tiempo.
Cangelosi y Dill (1965)	Consiste en una serie de interacciones entre la adaptación a nivel individual o de subgrupo y la adaptación en el nivel organizativo.
Argyris y Schön (1978)	Proceso a través del cual los miembros de la organización detectan errores o anomalías y los corrigen mediante la reestructuración de la teoría de acción (las normas, asunciones y estrategias inherentes a las prácticas colectivas), así como mediante la codificación y la incorporación de los resultados de su indagación a los mapas e imágenes organizativos.
Daft y Weick (1984)	Conocimiento acerca de las interrelaciones entre las acciones de la organización y su Entorno.
Fiol y Lyles (1985)	Entraña el proceso de mejorar las acciones a través del conocimiento y el Entendimiento.
Levitt y March (1988)	Proceso basado en rutinas, dependiente de la historia y orientado a resultados mediante el cual las subunidades codifican inferencias de la historia en rutinas que guían el comportamiento.
Stata (1989)	Ocurre a través de ideas, conocimientos y modelos mentales compartidos y basados en conocimientos y experiencias pasados, es decir, en la memoria.
Senge (1990)	El proceso a través del cual las personas y las organizaciones incrementan su capacidad para producir y generar los resultados que quieren alcanzar.
Huber (1991)	Procesamiento de información que cambia la gama de potenciales conductas de la organización. El aprendizaje implica la adquisición de conocimiento reconocido como potencialmente útil para la organización, aunque no siempre es eficaz.
McGill et al.(1992)	La habilidad de una organización para llegar a comprender y entender desde la Experiencia.
Dodgson (1991,1993)	Los modos en que las empresas construyen, suplementan y organizan conocimiento y rutinas alrededor de sus actividades y dentro de sus culturas, y adaptan y desarrollan eficiencia organizativa mediante la mejora del uso de las habilidades generales de sus fuerzas laborales.
Kiernan (1993)	No sólo consiste en la adquisición de nuevos conocimientos e ideas, sino que además es crucial el desaprender los viejos conocimientos e ideas que han perdido relevancia
Levinthal y March (1993)	Hace frente al problema de ponderar las metas de desarrollo de nuevo conocimiento y explotar las competencias actuales en el marco de las tendencias dinámicas para enfatizar una y la otra.
Kim (1993)	El incremento de la capacidad de una organización para tomar una acción efectiva
Ulrich et al. (1993)	La habilidad para mover las lecciones aprendidas desde la experiencia y los experimentos a través de los límites de la organización.
Day (1994b)	La habilidad de los directivos para preguntar las cuestiones adecuadas en el momento adecuado, absorber las respuestas en modelos mentales de cómo el mercado se comporta, compartir el nuevo conocimiento con otros miembros del equipo directivo y actuar en consecuencia.
Dixon (1994)	El uso intencional del proceso aprendizaje en los niveles individual, grupal y de sistema para continuamente transformar la organización en la dirección que incrementa la satisfacción de sus grupos de interés.
Barnett (1994)	Proceso basado en la experiencia mediante el cual se desarrolla conocimiento sobre las relaciones entre acciones y resultados, se codifica en rutinas, se integra en la memoria organizativa y puede cambiar el comportamiento colectivo.
Slater y Narver (1995)	El desarrollo de nuevo conocimiento y perspicacias que tienen potencial de influir en el comportamiento.
Dibella et al. (1996)	La capacidad (o proceso) dentro de una organización para mantener o mejorar el rendimiento basado en la experiencia
Snell et al. (1996)	El proceso de creación, transferencia e institucionalización del conocimiento que permite la adaptación de la organización
DiBella y Nevis, (1998), Nicolini y Meznar, (1995)	Capacidad o proceso existente en una organización para mantener o mejorar los resultados basándose en la experiencia. Según estos autores, el aprendizaje consiste en conseguir experiencias, crear competencias y evitar la repetición de errores y problemas que nos hacen perder recursos. Mantienen que todas las empresas aprenden de forma consciente o no, incluso para mantenerse en lo que están haciendo. Este enfoque es apoyado por Garratt (1994), cuando define una organización que aprende como "Aquella donde existe el clima y los procesos que permiten a todos sus miembros aprender conscientemente de su trabajo, que es capaz de trasladar ese aprendizaje donde se necesita y se asegura de que es utilizado por la organización para transformarse constantemente".
Weick (1995)	La propiedad que define fundamentalmente el aprendizaje es la combinación de los mismos estímulos y diferentes respuestas, es raro encontrar esta combinación en las organizaciones significando que o bien las organizaciones no aprenden o lo hacen de formas no tradicionales. Adicionalmente, señala que: "Quizás las organizaciones no están construidas para aprender. En su lugar se trata de patrones diseñados para realizar la misma respuesta rutinaria a diferentes estímulos, un esquema que es contrario en el sentido tradicional".

Continuación tabla 2.2: Definiciones de aprendizaje organizativo

Nicolini y Meznar (1995)	Proceso continuo de construcción social, inherente a la misma existencia de las organizaciones, a través del cual se transforma la cognición adquirida en conocimiento abstracto demostrable, y así susceptible de manipulación, procesamiento y control. racional. El aprendizaje puede referirse tanto al proceso de modificación cognitiva interminable (en el sentido de que el aprendizaje es un proceso interminable), como al resultado del proceso (lo que se logra en el proceso de aprendizaje).
Huysman (2000)	El proceso a través del cual una organización construye conocimiento o reconstruye un conocimiento existente.
Wah (2000)	La esencia es evitar el desperdicio de recursos mediante la búsqueda de las mejores prácticas y no reinventar la rueda.
Marchand et al. (2000)	Un proceso de aprendizaje gradual por el cual los empleados aprenden a través de las experiencias y de la cooperación con otros colegas.
Williams (2001)	El proceso en el que los cambios relativamente estables aparecen conforme vemos las cosas y actuamos hacia la consecución de nuestros objetivos.
Jerez-Gómez et al. (2002)	La capacidad de una organización para procesar el conocimiento, es decir, para crear adquirir, transferir e integrar conocimientos y para modificar su comportamiento de manera que se refleje la nueva situación cognitiva, con el objeto de mejorar su actuación y sus resultados.
Templeton et al. (2002)	Comprende la sensibilización, comunicación, evaluación del desempeño, el cultivo intelectual, la capacidad de adaptación al medio ambiente, el aprendizaje social y la gestión del capital de la organización de injerto.
Hult et al. (2004)	Supone un conjunto de valores organizativos señalados como básicos de la organización que aprende e influye sobre otros factores que impactan directamente en el rendimiento.
Real et al. (2006)	Un proceso dinámico de creación de conocimiento que se genera en el seno de la organización a través de los individuos que la integran y los grupos que ellos conforman, dirigido a la generación y desarrollo de competencias distintivas que permitan a la organización mejorar su actuación y resultados.
Castañeda y Fernández-Ríos (2007)	Un proceso de adquisición y transferencia de conocimiento que da en tres niveles: individual, grupal y organizacional.
Cortés-Ramírez y Pérez-Zapata (2007)	Se produce cuando los miembros de una organización cambian sus supuestos y creencias y, a su vez, cambian el rango de su comportamiento y mejoran su capacidad de actuar.
Pérez-López et al. (2010)	Un proceso dinámico de creación, adquisición e integración de conocimiento dirigido al desarrollo de recursos y capacidades que permitan a la organización una mejora en su desempeño.
Shahin y Zeinali (2010)	Proceso de desarrollo de nuevos conocimientos y puntos de vista derivados de las experiencias comunes de las personas dentro de la organización y tiene el potencial de influir en los comportamientos y mejorar las capacidades de una empresa.
Teles et al. (2010)	Proceso de transferencia de conocimiento del individuo para el grupo y del grupo para la organización, coloca al individuo en el centro del proceso, como el factor causante y hasta como el resultado de este proceso.
De-la-Riestra (2011)	Un proceso social que implica la interacción entre personas, constituyéndose en un hacer común al colectivo, lo cual supone un recorrido de reflexión y acción conjunto de los miembros en una organización determinada.
Haque et al. (2011)	Un proceso de cambio donde las organizaciones adquieren conocimientos y habilidades para lidiar con los asuntos o problemas con el fin de mejorar los procesos o la productividad.
Curbelo- Martínez et al. (2011)	Proceso generador de conocimientos que ocurre en diferentes niveles interactuantes de las organizaciones (individuos, grupos, organizaciones) y que fundamenta cambios en el modo de pensar y hacer de estos, en correspondencia con las demandas del cambiante entorno (interno y externo), lo cual conduce a favorables resultados económicos y sociales de la empresa.
Flores et al. (2012)	Fundamental para la capacidad de una organización para el cambio continuo y la Renovación.

Fuente: Elaboración propia.

Esta variedad de definiciones se puede encontrar por las distintas disciplinas que lo estudia como son la Psicología, la Educación, la Sociología, la Economía

Industrial, la Teoría de Sistemas, la Teoría de la Información, la Dirección de la Producción o de Operaciones y la Teoría de la Organización o la Dirección Estratégica (Shrivastava, 1983; Dodgson, 1993; Romme y Dillen, 1997; López-Zapata *et al.*, 2012) y parten de diferentes asunciones que pueden ser vistas como complementarias. Esto ha producido que el aprendizaje organizativo haya sido definido en términos de adaptación, modelos de procesamiento de la información, de teorías de desarrollo organizativo y de institucionalización de la experiencia en la organización (Shrivastava, 1983).

El aprendizaje organizativo, como hemos visto en las definiciones, es fruto de la creación de aprendizaje (Kolb, 1984; Senge, 1990; Cook y Yanow, 1993; Dodgson, 1993; Kim, 1993; Schein, 1993; Pérez-López *et al.*, 2004b; Andreu *et al.*, 2005), en el que participan algunos factores clave (Tabla 2.3) que son responsables de facilitar este aprendizaje (García *et al.*, 2011b; Haque *et al.*, 2011).

La tabla 2.3 recoge los factores que son clave para nuestro trabajo. A nosotros nos interesa el aprendizaje organizativo como un proceso que permite que las organizaciones y sus individuos aprendan, en línea con la mayoría de los trabajos (Dodgson, 1993; McGill y Slocum, 1993; Day, 1994a; Teece *et al.*, 1997; Cohen, 1998). En este sentido, como afirman McGill *et al.* (1992), la habilidad de un directivo u organización para aprender no es medida por lo que la organización sabe sino por cómo el directivo o la organización aprende (el proceso de aprendizaje).

Tabla 2.3. Factores clave de facilitar el aprendizaje organizativo

Factores	Autores
El dominio personal	Lloréns <i>et al.</i> (2004); Ruiz <i>et al.</i> (2005); García <i>et al.</i> (2006); Rowley y Gibbs (2008); Bokeno (2009); Bui y Baruch (2010)
El equipo de aprendizaje	Senge (1990)
El intercambio de conocimientos	Huber (1991); Pareek (1997)
Una visión compartida	Senge (1990); García <i>et al.</i> (2006); Lam <i>et al.</i> (2008); Rowley y Gibbs (2008); Wang y Rafiq (2009); Yeo (2009); Bui y Baruch (2010); García <i>et al.</i> (2011b)
El medio ambiente de aprendizaje positivo	McDoull y Beattie (1998)
Pensamiento, el cambio fácil de la cultura	Huber (1991)
Proactividad estratégica	García <i>et al.</i> (2006); García <i>et al.</i> (2007); Hughes <i>et al.</i> (2008)
Como sistema aprendizaje	(Senge, 1990)
El liderazgo transformacional	Lloréns <i>et al.</i> (2004); Ruiz <i>et al.</i> (2005); García <i>et al.</i> (2006); Aragón <i>et al.</i> (2007); García <i>et al.</i> (2008); Jansen <i>et al.</i> (2009); Zagorsek <i>et al.</i> (2009)

Fuente: García *et al.* (2011b) y Haque (2011)

Asimismo, Huber (1991) considera que “una organización aprende si una de sus unidades adquiere conocimiento que es reconocido como potencialmente útil para la misma”. Por tanto, el aprendizaje organizativo se produce en mayor medida cuanto más componentes de la organización adquieren este conocimiento y lo reconocen como potencialmente útil, mayor y más variadas son las interpretaciones que han sido desarrolladas y más unidades organizativas desarrollan una comprensión uniforme de las interpretaciones.

Conseguir esos objetivos, requiere de la realización de cuatro actividades básicas (Leonard-Barton, 1992) como la resolución de problemas (en las actividades corrientes), la integración de los conocimientos internos (en todas las funciones y proyectos), la innovación y experimentación (para construir el futuro) y, la integración de las corrientes de información externa. Además, se precisará de la generación de alternativas, la experimentación con nuevas soluciones del personal de la empresa que den como fruto ese nuevo conocimiento que estarán limitadas por sus hábitos y experiencias personales (Liedtka *et al.*, 1997), así como por la situación en la que se produce ese aprendizaje, es decir, los contactos que se tengan con otras empresas, proveedores y clientes (Powell *et al.*, 1996). En nuestro trabajo sería con los clientes.

Por todo lo expuesto anteriormente podemos decir que el aprendizaje organizativo es un proceso de creación de conocimiento que permite a la empresa alcanzar la ventaja competitiva (Morgan, 2004; Mavondo *et al.*, 2005; McGuinness y R.E., 2005; Weerawardena *et al.*, 2006). Y para conseguirlo tenemos que tener en cuenta que existen diferentes tipos de aprendizaje, por lo que vamos a desarrollar a continuación los diferentes tipos de aprendizaje.

2.2.3. Tipos de aprendizaje organizativo

Como hemos revisado en la literatura existen distintos tipos de aprendizaje que vamos a abordar en este punto, y que resulta interesante para comprender más a fondo las diferentes fuentes de aprendizaje organizativo. En este apartado se va a proceder al estudio de los distintos tipos de aprendizaje que se han señalado en la literatura. En primer lugar comenzaremos señalando las diferencias entre el aprendizaje cognitivo y el de comportamiento, para posteriormente centrarnos en otros tipos de aprendizaje.

a) Aprendizaje cognitivo vs. aprendizaje de comportamiento.

Tradicionalmente, en Psicología, se han distinguido dos tipos de aprendizaje: cognitivo y de comportamiento. El enfoque del aprendizaje cognitivo parte de la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando se ha producido un ajuste o cambio en la forma en la que las organizaciones o los individuos procesan la información, desarrollan significados compartidos e interpretan los hechos (Crossan *et al.*, 1995). Por otro lado, desde el enfoque de aprendizaje del comportamiento se defiende que únicamente se produce aprendizaje si hay un cambio en el comportamiento y en la acción, utilizándose el término adaptación frente al de aprendizaje (Fiol y Lyles, 1985) para denominar el mismo concepto.

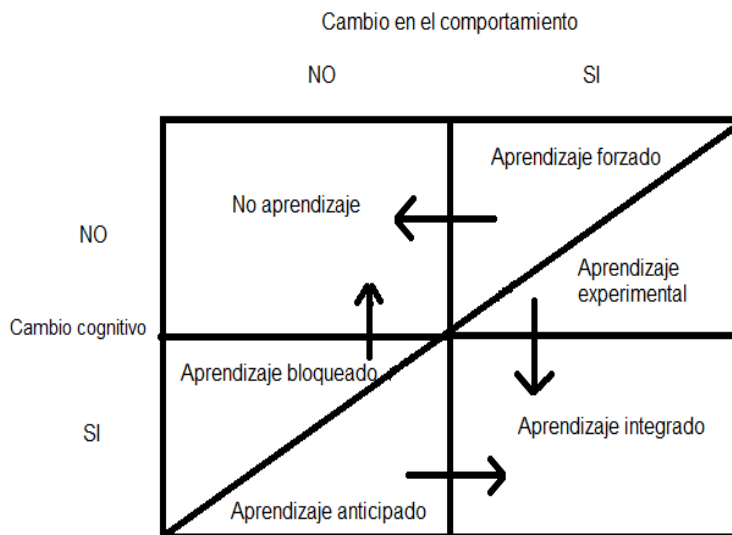
Por tanto, mientras que los defensores del aprendizaje cognitivo (Parkhe, 1991) entienden que un cambio en la forma de pensamiento es suficiente, los defensores de aprendizaje de comportamiento (Cyert y March, 1963; Herriott *et al.*, 1985; Mills y Friesen, 1992) consideran que hace falta que se produzca un comportamiento distinto. Conforme a éstos últimos, la empresa es un sistema que aprende a través de su experiencia (Cyert y March, 1963), desarrollando nuevas respuestas y acciones sobre la base de la interpretación de los estímulos internos. Además, los cambios en el comportamiento pueden ocurrir sin ninguna asociación cognitiva y, similarmente, el conocimiento puede producirse sin ningún cambio en el comportamiento (Fiol y Lyles, 1985).

Por ello, la mayoría de los autores han seguido ambas perspectivas en el estudio del aprendizaje (Cangelosi y Dill, 1965; Argyris, 1967; 1977; Stata, 1989; Huber, 1991; Dodgson, 1993; Crossan *et al.*, 1995; Inkpen y Crossan, 1995; Dibella *et al.*, 1996), ya que no existe una única teoría que proporcione una visión completa, su interrelación y el papel desempeñado por el aprendizaje (Garvin, 1993; Crossan *et al.*, 1995 350).

En esta línea, Crossan *et al.* (1995) proponen un modelo que muestra la relación entre el aprendizaje organizativo y los cambios cognitivos o de comportamiento a que da lugar (ver figura 2.3). De acuerdo con este modelo, cuando se producen cambios cognitivos y, a la vez, cambios en el comportamiento se origina indudablemente aprendizaje (aprendizaje integrado). En el caso contrario, cuando no existe ninguno de los cambios, estos autores afirman que no se lleva a cabo aprendizaje. Es decir cuando se produce cambios en la forma (cognitivo) y la acción

(comportamiento) , estamos hablando de aprendizaje integrado, y cuando no existe ninguno de ellos, no existe aprendizaje.

Figura 2.3: Relaciones entre los cambios cognitivos y en el comportamiento



Fuente: Crossan et al. (1995)

Sin embargo, entre el aprendizaje cognitivo y de comportamiento existe un abanico de posibilidades, donde los cambios en alguno de ellos no ocasionan un efecto en el otro, como son aquellos en los que se pretende que se entienda y después se actúe (aprendizaje anticipado), los que proporcionan incentivos a la realización de acciones pero no a su entendimiento (aprendizaje forzado), los que exigen al sujeto el abandono de sus creencias (aprendizaje experimental), o bien los cognitivos que no favorecen el cambio en las acciones (aprendizaje bloqueado).

Aprendizaje incremental vs. transformacional.

En la literatura se identifican diferencias entre el aprendizaje incremental y el aprendizaje transformacional en función del tipo de cambio a que da lugar el aprendizaje. Al igual que ocurre con la innovación, se puede distinguir entre un aprendizaje incremental y radical (Miner y Mezias, 1996: 89). Mientras que el aprendizaje incremental supone la realización de pequeños cambios, el transformacional o radical supone desarrollar cambios sustanciales y da lugar a algo totalmente distinto a lo existente hasta el momento actual.

En este sentido, y relacionándolo con la perspectiva cognitiva y del comportamiento, Crossan *et al.* (1995: 354) entienden que el aprendizaje incremental va

a producir cambios sencillos en el comportamiento, mientras que el aprendizaje transformacional va a producir cambios radicales en este último. Sin embargo, ambos tipos de aprendizaje van a producir únicamente cambios incrementales de tipo cognitivo, ya que no se ha demostrado que se puedan producir cambios totalmente radicales en las creencias, pensamientos y conocimientos de las personas que no sean fruto de una serie de cambios incrementales.

Aprendizaje de bucle sencillo o de bucle doble.

En este tipo de aprendizaje el bucle sencillo los individuos y grupos ajustan su comportamiento a las metas, normas y asunciones fijadas, y no admiten cambios, sin embargo, en el aprendizaje de bucle doble las metas, las normas, las asunciones, así como el comportamiento están abiertos al cambio (Argyris y Schön, 1978). En consecuencia, en este segundo tipo los empleados se cuestionan las políticas y objetivos que les han sido asignados y no se limitan únicamente a su realización (Argyris, 1977). Para ello, el aprendizaje de bucle doble se basa en las rutinas organizativas y en la solución de los problemas del pasado (Romme y Dillen, 1997).

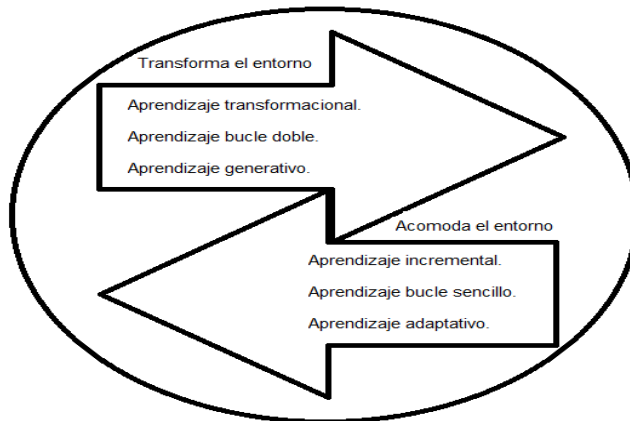
Aprendizaje adaptativo vs. aprendizaje generativo.

El aprendizaje *adaptativo* es el nivel de aprendizaje más básico, que refleja un carácter instrumental ligado principalmente a la efectividad. Busca la mejor manera de alcanzar los objetivos existentes, manteniendo los resultados organizativos—innovación y desempeño— dentro de los límites que marcan las normas y los valores que existen en la organización. Se trata de un aprendizaje de bucle simple que conecta la detección de errores con las estrategias de acción de la organización (García *et al.*, 2011b). Estas estrategias se modifican para mantener el desempeño organizativo sin alterar las normas y los valores existentes, que permanecen inalterables. Este nivel de aprendizaje guía el desarrollo de conexiones básicas entre conducta y resultado, teniendo un impacto meramente parcial en lo que la organización hace. Ese impacto conduce a la obtención de resultados repetitivos y rutinarios, existiendo control sobre las tareas, reglas y estructuras inmediatas, y donde las preguntas hacen referencia al cómo y raramente al porqué (Senge *et al.*, 1994; Yeo, 2007; Wong y Cheung, 2008).

En la figura 2.4 recogemos un resumen de los tipos de aprendizaje que hemos comentado, en función de los cambios que se producen en el entorno, intentamos mostrar aquellos tipos de aprendizaje según la literatura descrita, son los que en función

de la transformación del entorno produce cambio en la organización para adaptarse al medio que le rodea y estos son el aprendizaje transformacional, bucle doble y generativo , sin embargo los que se acomoda con el entorno son aprendizaje incremental, bucle sencillo y adaptativo.

Figura 2.4 tipos de aprendizaje y entorno



Fuente: Elaboración propia

Una vez descrito los diferentes tipo de aprendizaje estamos en disposición de hablar de las diferentes fuentes de aprendizaje, para nuestro estudio una de las principales fuente de aprendizaje en la individual, que sería el individuo (empleado de la sucursal bancaria) que está en contacto diario con el entorno donde se mueve que es el cliente.

2.2.4. Fuentes de aprendizaje individual

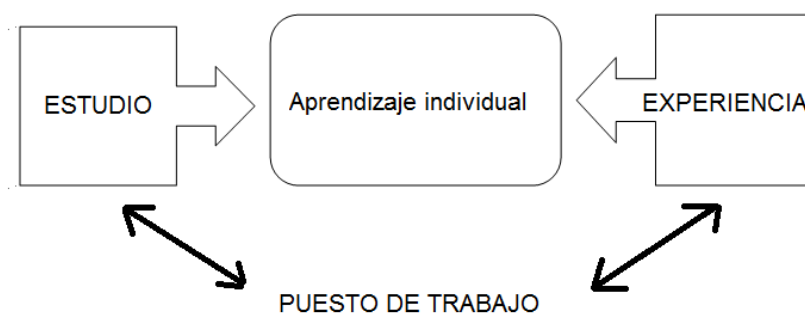
Hemos comentado anteriormente, que el aprendizaje organizativo es un proceso en el que se crea nuevo conocimiento y que será positivo para la empresa, pero este proceso tiene lugar en diferentes niveles de la organización (Shrivastava, 1983). Antes de que se produzca a nivel organizativo. se debe realizar un aprendizaje a nivel individual o de empleado (Kogut y Zander, 1993). Es importante centrarnos en este aprendizaje individual , debido a que es un aprendizaje fundamental en el desarrollo de una organización , sobre todo en la que es objeto de este estudio, como son las entidades financieras, donde las sucursales que están dotadas de individuos, son los que más próximos están a los clientes, que son los que aportan rendimiento a la empresa, por lo que su aprendizaje es fundamental y es la base del resto de los niveles de aprendizaje. Gran parte de la investigación sobre aprendizaje individual procede de los estudios psicológicos del comportamiento humano (Shrivastava, 1983). Algunos autores (March

y Olsen, 1975; Simon, 1991) incluso afirman que es el único aprendizaje que se puede dar, ya que, las organizaciones claramente aprenden a través de sus individuos (Kim, 1993: 41).

El aprendizaje individual ocurre cuando la gente adquiere conocimiento tácito a través de la educación, experiencia o experimentación (Ulrich *et al.*, 1993). Una persona aprende a través del desarrollo de diferentes interpretaciones de nueva o existente información, esto es, del desarrollo (consciente o inconsciente) de un nuevo entendimiento de los eventos que ocurren (Fiol, 1994). Además, recoge las tensiones entre el “nuevo” y el “viejo” conocimiento almacenado en la memoria de los individuos (Anderson y Boocock, 2002). Entre otros factores, se entiende que los individuos aprenden a través de la experiencia y acción (Shrivastava, 1983; Senge, 1990), por lo que un elemento fundamental para la creación de la información en el nivel individual es la autonomía de que dispongan los trabajadores (Nonaka, 1988), así como de su capacidad para aprender (Kim, 1998) o su capital intelectual, es decir, su capacidad de asimilar y aplicar el nuevo conocimiento (Szulanski, 1996).

Los empleados dentro de una organización pueden adquirir nuevos conocimientos principalmente del estudio o de la experiencia (Bueno *et al.*, 2001). Mientras que la primera de ellas tiene un mayor grado de estructuración y formalización, la segunda va a depender de las actividades que realiza el trabajador en su puesto de trabajo (figura 2.5).

Figura 2.5. Aprendizaje procedente del estudio y de la experiencia



Fuente: Elaboración propia

La influencia de este tipo de aprendizaje en los resultados va a depender de los tipos de conocimientos adquiridos. Por ello, los ajustes entre el aprendizaje y el tipo de

empleado suponen una guía útil para los puestos de trabajo presentes y futuros (Dolan *et al.*, 2007). Desde la gestión de los recursos humanos en las empresas se deberá determinar qué aprendizaje es el más apropiado para desarrollar las habilidades de sus empleados (Ertensir y Bal, 2012). Para algunos autores puede ser necesario la combinación de varios métodos (DeCenzo y Robbins, 2010) a través del estudio, compatibilizando la enseñanza presencial con la tecnología no presencial o virtual - “*blended learning*”⁷-. Aunque también se establece una clasificación de los métodos de aprendizaje en torno a la enseñanzas tradicionales y tecnológicas (Andreu y Jauregui, 2005; Betrus, 2008).

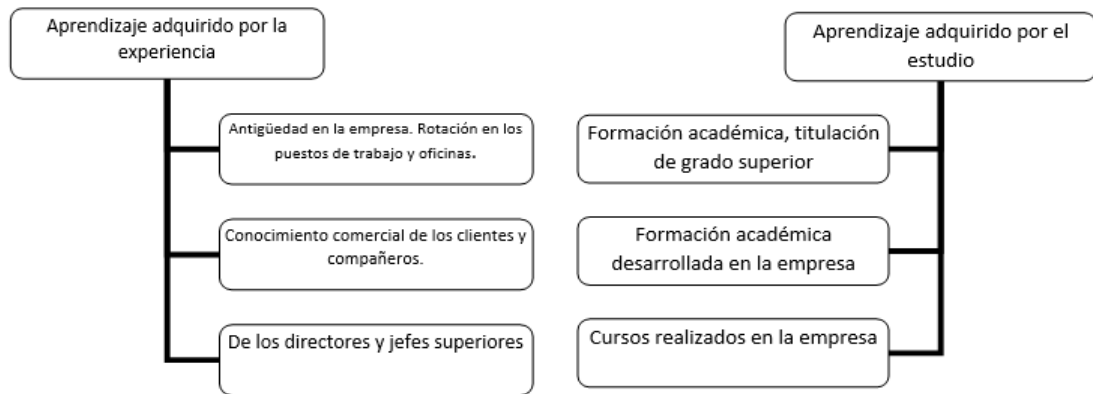
Pero, ante todo, nos encontramos el aprendizaje en su aspecto formal e informal. En el aspecto formal, a través del estudio se produce un aprendizaje cognitivo en los individuos u organizaciones (Lawrence, 1984). Es un aprendizaje que se caracteriza por estar dentro de los límites de las instituciones educativas y recibir una formación más teórica sobre la base de una disciplina académica (Svensson *et al.*, 2009).

El aprendizaje más procedente de la experiencia en el puesto de trabajo o con experiencia adquirida es un aprendizaje más informal (Yelle, 1979; Ribbens, 1997; Markides, 1999; Marsick y Gephart, 2003; Spear, 2004). En esta línea, Rebollo y Rodríguez (2006) entienden que el aprendizaje en la organización es “ante todo un proceso de adquisición originado por la experiencia”.

La tabla 2.4 recoge las principales fuentes del aprendizaje a nivel individual, que hemos comentado como son las que hemos adquiridos por la experiencia en el puesto de trabajo o aquella que vienen por el estudio, antes hemos mencionado que las más importantes son la que viene por la experiencia, y es debido a que son las que nos proporciona unos conocimientos mayores de la organización, ya que en nuestro caso en una entidad financiera, la antigüedad y la rotación por diferentes oficinas, el conocimiento comercial de los clientes y trabajar con otros integrantes de la organización, o la experiencia adquirida en el desempeño de puestos de responsabilidad, nos proporciona un conocimiento mayor para el desempeño de nuestro trabajo.

⁷ Aprendizaje combinado

Tabla 2.4. Principales fuentes del aprendizaje individual



Fuente: Elaboración propia

En el sector financiero, cuando se contrata a empleados lo hace con unos requisitos mínimos de formación académica universitaria, sobre todo en las especialidades de Administración de empresas , Derecho y Económicas, por lo que el aprendizaje individual, la organización cuenta con una base conocimientos que ya están adquiridos , pero luego hay otra parte importante como es la experiencia en el puesto de trabajo, que se adquiere con los años.

A continuación vamos describir las fases del proceso de aprendizaje organizativo.

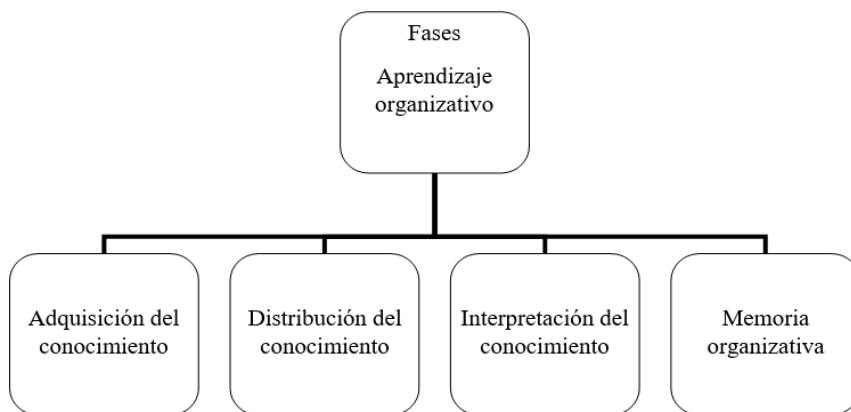
2.2.5. Fases del proceso de aprendizaje organizativo

Como hemos comentado en el apartado anterior el aprendizaje organizativo se entiende como un proceso (Argyris y Schön, 1978; DeGeus, 1988; Levitt y March, 1988; Huber, 1991; Dodgson, 1993; McGill y Slocum, 1993; Lei *et al.*, 1996; Snell *et al.*, 1996; Crossan *et al.*,1999) en el que se crea nuevo conocimiento y que permiten distribuir un conocimiento creado individualmente al resto de la organización. Sin embargo, el conocimiento en las organizaciones no fluye fácilmente y para que las empresas obtengan una ventaja competitiva a través de su utilización deben conocer cómo se debe expandir, diseminar y explotar el conocimiento internamente (Schulz y Jobe, 2001).

La literatura no ha utilizado una única nomenclatura a la hora de denominar las fases del proceso de aprendizaje organizativo, ni tampoco ha identificado el mismo

número de ellas. En este trabajo, siguiendo a Huber (1991) se distinguen cuatro: la adquisición de conocimiento, la distribución de información, la interpretación de la información y la memoria organizativa (ver figura 2.6.).

Figura 2.6. Fases del proceso de aprendizaje organizativo



Fuente: Elaboración propia.

2.2.5.1 Adquisición del conocimiento

Esta fase ha sido definida por muchos autores. Así Marjorie (1998) la definen como “la acumulación de conocimiento sobre las distintas partes de la organización”, o Real. (2006) quienes la definen como “un proceso por el cual las organizaciones buscan activamente información y/o conocimiento procedente tanto de fuentes externas como internas”.

El aprendizaje organizativo requiere la creación y control de conocimientos tanto externos como internos para la realización de actividades actuales y futuras. Por ello, el aprendizaje necesita un esfuerzo constante y la experimentación continua (Leonard-Barton,1992:24). Existe una variedad de formas para adquirir el conocimiento, que Huber (1991) sintetiza en cinco procedimientos:

En primer lugar las organizaciones parten del conocimiento transmitido por los individuos u otras organizaciones que las fundaron, relativo al entorno o a los procedimientos para llevar a cabo los objetivos pretendidos. Es decir, es un aprendizaje congénito que proporciona un conocimiento inherente a la organización o bien que se ha formado en el momento de su creación.

Otra forma de adquisición de conocimiento es mediante la experiencia (aprendizaje experimental), bien de forma intencionada o de forma no sistemática o no intencionada. Huber destaca que el aprendizaje fundado en la experiencia es amplio y

puede basarse en experimentos realizados por la organización (como, por ejemplo, los que prueban la aceptabilidad del mercado a nuevos productos), en autoevaluaciones de la misma (como los análisis de los problemas, intereses y necesidades de cambio de sus miembros), en organizaciones experimentales (en las que se busca la adaptabilidad, es decir, están continuamente auto-diseñándose, cambiando sus estructuras, procesos y metas), en un aprendizaje no intencionado o sistemático (muchas veces el aprendizaje es fortuito y responde a cantidad de factores que no necesariamente exigen una intención de obtener aprendizaje, como la adaptación a las TICs) y en las curvas de aprendizaje basadas en la experiencia (donde el aprendizaje consecuencia de la experiencia produce un efecto positivo en los resultados). En definitiva, es un aprendizaje a través de la experiencia (*Learning by doing*⁸) que permite adquirir conocimientos y aprender de sus propias acciones, éxitos y fracasos (Cyert y March, 1963; Levinthal y March, 1981; Garvin, 1993).

En tercer lugar, Huber (1991) señala un tipo de aprendizaje de “segunda mano” o aprendizaje indirecto y se refiere a la adquisición de conocimiento procedente de las estrategias, prácticas administrativas y tecnologías de otras organizaciones. Es decir, se aprende examinando qué está haciendo y cómo lo hace la competencia.

Otros autores lo han denominado *benchmarking*⁹ externo (Slater y Narver, 1995; Lane y Lubatkin, 1998; O’Dell y Jackson Grayson, 1998; Lei et al., 1999) y consiste en el análisis de las mejores prácticas de otras empresas para aplicar las más exitosas y se considera fundamental para el establecimiento de alianzas con otras empresas o joint ventures¹⁰. En este grupo se incluiría el aprendizaje que proviene del exterior de la empresa (Kim, 1998) y de las colaboraciones (Lane y Lubatkin, 1998). También se podría incluir el que se obtiene de revistas especializadas y asesores externos (Hedberg, 1981; DeGeus, 1988; Fulmer et al., 1998; Kim, 1998).

En cuarto lugar, una nueva forma de adquisición de conocimientos es la incorporación y se produce cuando se contratan nuevos empleados quienes poseen conocimientos que la organización no disponía.

⁸ Aprender haciendo

⁹ Evaluación comparativa

¹⁰ Empresas mixtas

Por último, Huber señala que el aprendizaje puede provenir de la investigación y la observación. Con relación a la investigación, se pueden adquirir conocimientos a través de la exploración (consistente en un amplio registro sensato del entorno de la organización), de la investigación dirigida (se busca activamente un estrecho segmento del entorno interno o externo de la organización, frecuentemente en respuesta hacia los problemas y oportunidades actuales o esperados) o la búsqueda de rendimientos controlados (analizando la efectividad de la organización, satisfaciendo sus propias metas preestablecidas o los requerimientos de los grupos de interés). Por otro lado, la observación consiste en la adquisición de la información de forma no intencionada acerca del entorno, las condiciones internas o el rendimiento. En este sentido, de acuerdo con Lei et al. (1996), la experimentación basada en I+D interno se constituye como otra vía de adquisición de conocimientos y elemento fundamental para la innovación.

2.2.5.2. Distribución del conocimiento.

Consiste en la transmisión de los conocimientos adquiridos a nivel individual a lo largo de toda la organización, y se realiza principalmente a través de conversaciones e interacciones entre los individuos (Brown y Duguid, 1991; Koffman y Senge, 1993; Davenport et al., 1998; O'Dell y Grayson, 1998; Bhatt, 2001; Pérez-López et al., 2002; Bounfour, 2003). Como asevera Huber (1991) las organizaciones muchas veces no saben lo que saben y a veces disponen de registros muy limitados de la información que poseen. Por ello, en la medida en que la información sea ampliamente distribuida en la organización y dedique recursos para la transmisión del conocimiento, ésta tendrá una mayor capacidad de aprendizaje. En este sentido, si se puede combinar información de diferentes subunidades no sólo se va a tener nueva información sino que, además, se tendrá un nuevo conocimiento compartido.

2.2.5.3. Interpretación del conocimiento.

La interpretación se puede entender como la explicación de una perspicacia o idea a uno mismo o a otros con palabras y/o acciones (Crossan et al., 1999). En la fase de interpretación se da un significado a la información adquirida y distribuida (Daft y Weick, 1984: 286) y se desarrolla un entendimiento compartido, unos esquemas conceptuales y una toma de acciones comunes a través de un ajuste mutuo (Crossan

et al., 1999: 525). Esto implicará la utilización de metáforas o procesos cognitivos del individuo, creando mapas cognitivos, modelos mentales o marcos de referencia (Levitt y March, 1988). Sin embargo, esto no supone, como afirma Huber (1991), que se tenga que llegar a una única interpretación, sino que muchas veces cuanto mayor es la variedad de interpretaciones desarrolladas mayor aprendizaje se produce.

El proceso de interpretación del conocimiento se ve condicionado por una serie de factores como son los equipos de trabajo (Garvin, 1993; Ulrich et al., 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995), la riqueza de medios con que se cuente para la transmisión de la información (necesarios para alcanzar un entendimiento entre emisor y receptor, como por ejemplo las tecnologías de la información), la cantidad de información a interpretar (la interpretación será menos efectiva si la información que va a ser interpretada excede la capacidad que las unidades organizativas que la tienen que procesar) y el saber o no desechar la información que no es útil. Una vez que hemos hablado de la adquisición, distribución e interpretación del conocimiento, solo nos queda memorizarlo para volver a utilizarlo cuando sea otra vez necesario.

2.2.5.4. Memoria organizativa

La última fase del aprendizaje consiste en guardar todo el conocimiento que ha sido creado para poder ser utilizado cuando sea necesario. Dado que el conocimiento se genera en los empleados también se almacena en sus memorias. Las personas son importantes no sólo porque tienen información retenida sino porque, además, determinan enormemente qué información va a ser adquirida y después va a ser almacenada en la memoria organizativa (Walsh y Ungson, 1991). Ésta se entiende como los artefactos mentales y estructurales que tienen efectos consecuentes en el rendimiento, basándose en el conocimiento pasado y la experiencia (Stata, 1989) y que puede ser el conductor de las decisiones presentes (Walsh y Ungson, 1991).

Algunos autores diferencian dos tipos de memoria, que la convierte en una de las clasificaciones de la memoria más aceptada, distingue entre memoria explícita y memoria implícita (Tulving, 1983; Squire, 1987). La memoria explícita es un tipo de memoria que supone la recuperación intencional y consciente de la experiencia previa. Este tipo de memoria se evalúa principalmente mediante pruebas directas de recuerdo (libre o señalado) y de reconocimiento “antiguo-nuevo” (La Voie y Light, 1994; Verhaeghen y Salthouse, 1997).

La memoria implícita, por el contrario, es un tipo de memoria cuyo contenido puede recuperarse de forma inconsciente y que se evalúa mediante pruebas indirectas. La memoria implícita se evalúa normalmente comprobando la existencia de *priming*¹¹. No obstante, la memoria organizativa puede verse afectada por una gran cantidad de factores. En primer lugar, la memoria de los empleados presenta gran cantidad de deficiencias (Huber, 1991). Pero, además existen otra serie de factores como, y de acuerdo con Huber, la rotación o salida de los trabajadores de la empresa (que se llevan los conocimientos que poseen), la no anticipación de la información que se va a necesitar y que, por tanto, no se almacena de forma adecuada o con fácil acceso, o que los miembros de la organización que tienen las necesidades de información no conozcan quienes la poseen. Otras variables que influyen en la memoria son el desgaste de las relaciones entre los miembros de la empresa, la forma en que se distribuye e interpreta la información organizativa, las normas y métodos para almacenar información o los métodos para localizar y recuperar la información almacenada. Además, la memoria organizativa depende de los mecanismos institucionales (como estrategias, políticas y modelos explícitos) para retener conocimiento.

La relación entre memoria y aprendizaje es muy estrecha, es casi imposible hablar de aprendizaje sin mencionar la función que cumple la memoria en dicho proceso desde el punto de vista procedimental, “no se consigue separar el aprendizaje de la memoria, ni resulta posible realizar dicha distinción dentro del circuito neuronal” (Basile et al., 2008). Además, el proceso de aprendizaje no se podría dar si existiera un fallo en la memoria, o si en un caso imaginario, no existiera, por lo que “el aprendizaje y la memoria son procesos íntimamente relacionados” (Basile et al., 2008). Las personas viven, tienen experiencias, interiorizan información y su ambiente va cambiando. Mientras la memoria va cumpliendo una función crucial en el proceso de aprendizaje y estos procesos se van desarrollando conjuntamente (Guevara y Morales, 2011). Como señalaron Argote et al. (1990), el conocimiento adquirido en la producción se deprecia rápidamente. Por ello, su institucionalización consiste en fijar en la

¹¹ Facilitación o *priming* se define como una mejora en la ejecución de los sujetos, ya sea en medidas de tiempo de respuesta o de precisión, para los estímulos presentados previamente en comparación con estímulos no presentados o nuevos (Toril-Barrera et al., 2012).

organización todo el conocimiento creado por los individuos y grupos, e incluirlo en los sistemas, estructuras, procedimientos y la estrategia. En este caso, la transformación del conocimiento en rutinas constituye la mejor forma de memoria organizativa (Cohen, 1991).

2.3 Estructuras de conocimiento.

Las estructuras de conocimiento, representan los procesos y la calidad de aprendizaje efectivo (Nevis et al. 1995), son elementos cuya presencia, facilitarán la adquisición del conocimiento de los clientes por parte de la organización y su posterior distribución y utilización en un periodo de tiempo más breve. Ante la necesidad de dotar a las empresas financieras de un proceso de creación y transformación del conocimiento vinculado al proceso de aprendizaje organizacional a través de las estructuras de conocimiento como el liderazgo, la visión periférica y la visión focal, vamos a tratar en este apartado la conceptos de dichas estructuras, en primer lugar trataremos el liderazgo y los siguientes apartados serán la visión periférica y para terminar el capítulo con la visión focal.

2.3.1. Liderazgo.

El liderazgo amplía las posibilidades de aprendizaje y de crecimiento de las organizaciones (Kim y Park, 2010). Mientras la alta dirección de una organización define, apoya y acompaña políticas para aumentar el llamado capital intelectual (Edvinson y Malone, 1988), los gestores, en especial la gerencia media, son los responsable de impulsar las políticas de la empresa. En nuestro trabajo las unidades de negocio analizadas, son las sucursales de Bankia, por ello, son los directores de sucursales los que facilitan y conducen los procesos que hacen posible el desarrollo del capital humano. Por medio de la adquisición, mantenimiento y consolidación del conocimiento, los líderes intermedios de Bankia se caracterizan por factores personales, psicosociales y emocionales que envuelven a las personas que les rodean. Éste es uno de los motivos por los cuales es importante estudiar las estructuras de conocimiento vinculados al establecimiento del liderazgo dentro de las organizaciones.

En este apartado vamos a ver, en primer lugar, una breve descripción de la evolución del concepto de liderazgo, así como de las principales teorías que lo han definido y consolidado como área de investigación. A continuación, se exponen, los

estilos y las conductas de liderazgo y sus clasificaciones, explicando brevemente sus componentes y la relación con otros aspectos tales como las consecuencias del mismo sobre las personas y las organizaciones. Para finalizar nos quedaremos con el modelo de liderazgo transformacional, que cuyas características son las que más se adaptan a los procesos de cambio de una organización, sobre todo cuando existen entornos que evolucionan rápidamente.

2.3.1.1. Concepto de liderazgo

Existen numerosos investigadores que a lo largo del tiempo han buscado una definición precisa del concepto de liderazgo. El liderazgo existe desde el momento en que los hombres viven en comunidad e interactúan. Las publicaciones relacionadas con el liderazgo muestran numerosas y diferentes definiciones de este concepto, casi tantas como el número de personas que se han dedicado al tema (Bass 1990.). En este apartado presentamos algunas de estas definiciones, cuyo contenido e ideas se entremezclan y se complementan.

Una de las definiciones más simples es la que considera el liderazgo como un conjunto de actividades de un individuo que ocupa una posición jerárquicamente superior, dirigida a la realización y dirección de las actividades de otros miembros con el objetivo de lograr de manera efectiva el objetivo del grupo. Varios autores mencionan las definiciones de Syroit (1979) pero también las de Greenberg y Baron (1983), que lo consideran como el proceso mediante el cual un individuo influye en otros miembros del grupo con el fin de alcanzar las metas organizacionales o del grupo.

La definición de Hersey y Blanchard (2001) aboga que liderazgo es "el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo para obtener de ellos esfuerzos que permitan el logro de objetivos en una situación dada" . En este sentido, el liderazgo es visto como algo que es función del líder, de los seguidores y de otras variables situacionales. Para Jago (1982), el liderazgo es el uso de la influencia no coercitiva para dirigir y coordinar las actividades de los miembros de un grupo organizado, con el objetivo de lograr los objetivos del grupo.

El liderazgo también ha sido definido de forma más compleja por Yukl (1992) como "un proceso de influencia que afecta a la interpretación de los acontecimientos por los seguidores, la elección de los objetivos de la organización o grupo, la organización de actividades para lograr estos objetivos, la motivación de los seguidores a cumplir los

objetivos, y el mantenimiento de relaciones de cooperación y de espíritu de equipo, así como la obtención de apoyo y cooperación de las personas fuera del grupo u organización".

En general, la mayoría de las definiciones describen el liderazgo como un proceso en el que se especializa alguien del grupo. Pero las teorías entran en conflicto cuando hablamos de los procesos de influencia por parte de los líderes.

Para ejercer el liderazgo, el grupo tiene que permitir la influencia del líder. Así, la influencia es ejercer la autoridad con aceptación voluntaria. Los opositores argumentan que esta tesis es restrictiva, pues excluye procesos de influencia significativa. Por ejemplo, una misma tentativa de influencia puede originar el compromiso entusiasta de algunas personas en algunas situaciones y, sin embargo, aumentar la resistencia en otras personas o situaciones Fleishman y Mumford (1991).

Dada esta diversidad de conceptualizaciones, algunas contradictorias, parece necesario reflexionar sobre el significado de los conceptos de "líder" y "liderazgo" y comprender que las diferencias son fundamentales para una mayor comprensión del fenómeno. El líder es la persona que orienta e influye en el grupo mientras que el liderazgo son las acciones, conductas y actitudes que realiza el líder para guiar al grupo Bass (1994).

Resulta imposible relacionar todas las definiciones y autores que han descrito el fenómeno, pero podemos identificar una serie de elementos constantes en casi todas: es un proceso de influencia, se ejerce dentro o respecto a un grupo, y va encaminado hacia una meta. Estos tres términos que se han empleado comúnmente por muchos autores y han guiado los principales enfoques teóricos a lo largo del siglo XX y XXI. A continuación vamos a tratar las diferentes teorías y enfoques del concepto liderazgo.

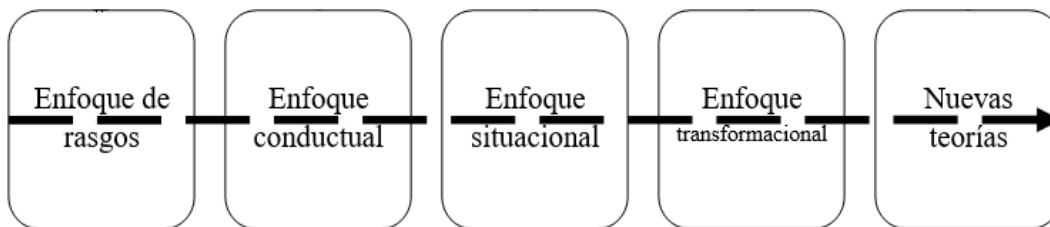
2.3.1.2. Teorías y enfoques de liderazgo

Los enfoques teóricos y metodológicos sobre liderazgo incluyen un amplio espectro de teorías, definiciones, filosofías y descripciones que se han abordado desde diferentes disciplinas tales como la historia, la psicología, la sociología y, en general, todas las ciencias sociales. Todo ello ha contribuido a la aparición de un gran número de escuelas y de orientaciones teóricas que han abordado su análisis con la creación de modelos teóricos y la generación de líneas de investigación.

Desde la teoría del Gran Hombre hasta las teorías más recientes relacionadas con el liderazgo distribuido Rojas (2014), se han desarrollado multitud de teorías y enfoques del liderazgo Stogdill (1963) y Hemphill (1955) y, a pesar de la lógica confusión que se ha producido como consecuencia de ello, se pueden identificar una serie de elementos constantes en todas las aproximaciones sobre el liderazgo. Es un proceso que trae aparejada la influencia, que se ejerce dentro o con respecto a un grupo, y que va encaminado a una meta.

La figura 2.7 muestra la evolución de las diferentes teorías sobre el liderazgo donde cada una de ellas ha atribuido significados y matices diferentes sobre liderazgo.

Figura 2.7. Principales teóricas de liderazgo



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta una breve reseña de cada una de ellas:

- Enfoque o modelo de rasgos. El modelo de rasgo o cualidad atribuible a una persona, también denominado como Teoría del Gran hombre (Bass, 1990; Northouse (2004).
- Enfoque conductual. La mayoría de autores de esta corriente sostienen que tanto la iniciación a la estructura como la consideración son categorías necesarias para que un líder sea efectivo, aunque las consideraron de modo independiente y no las relacionaron (Yukl, 2008; Day 2014).
- Enfoque situacional. La teoría de las metas de House y Mitchell (1975), se centra en la capacidad de los líderes en motivar a sus seguidores para conseguir mediante el esfuerzo las metas propuestas. La teoría de la decisión normativa de Vroom y Yetton (1973) consiste en la propuesta de diversos procedimientos para tomar decisiones de forma efectiva que iban desde la toma de decisiones autocráticas hasta las consultas individuales y de grupo . Finalmente, la teoría de los recursos cognitivos se basa en que determinadas

variables situacionales, como el estrés interpersonal, el apoyo grupal y la complejidad de las tareas, influyen y afectan al líder y al grupo, Yrui (1999).

- Enfoque transformacional. Bass (1985) describe el enfoque transformacional a partir de los efectos que produce el líder sobre sus seguidores. Afirma que los líderes con características transformacionales pueden producir cambios sobre sus seguidores a partir de concienciarlos del valor y de la importancia de sus tareas para conseguir buenos resultados.
- Nuevas teorías. Por último, en la actualidad aparecen nuevas teorías, siendo una de las más novedosas la llamada E-Leadership, Fan , Chen Y, Wang C., Chen M (2014). Esta perspectiva incorpora el actual contexto de innovación tecnológica, experimentando con líderes de equipo virtuales y utilizando herramientas como el correo electrónico (Schmidt, 2014).

Las principales teorías descritas han profundizado acerca de cómo los líderes se deben comportar para ser considerados como tales y qué se espera de ellos. Actualmente, todavía resulta enormemente complicado estudiar el liderazgo por la gran disparidad de abordajes existentes y la variedad de enfoques y teorías.

2.3.1.3. Estilos y conductas de liderazgo

Los estilos de liderazgo también se han clasificado de maneras distintas y, hasta la llegada del enfoque transformacional, se solían clasificar siguiendo básicamente cuatro estilos que aparecen en algunas de las teorías existentes: (a) el autocrático, el estilo de ejercer individualmente el poder y la toma de decisiones; (b) el administrativo, que mantiene el funcionamiento organizativo y el control; (c) el democrático, que invita a la participación y deja expresar opiniones a los seguidores; (d) el colaborador, que involucra a los miembros en la toma de decisiones.

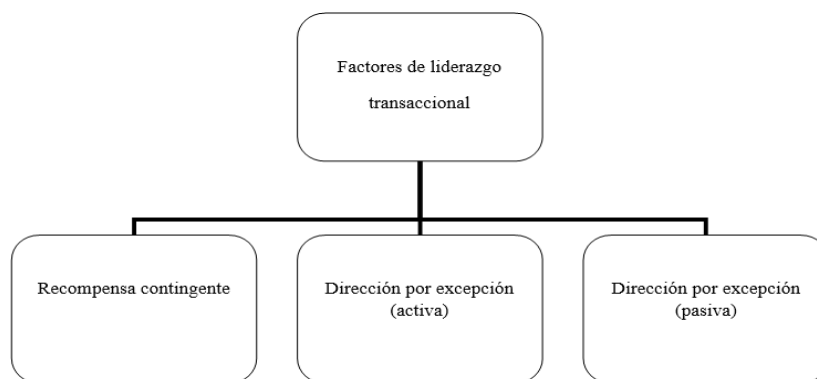
Posteriormente Burns (1969) y más tarde por Bass (1998) describen tres tipos de liderazgo: el transaccional, el transformacional y el correctivo/evitador. A pesar de estos esfuerzos, desde el punto de vista de la investigación empírica los enfoques anteriores apenas se han desarrollado y surgen los denominados factores de segundo orden o componentes de estos estilos de liderazgo. Tal como muestra la figura 2.8, entre los factores de segundo orden del *liderazgo transaccional* destacan los siguientes:

(a) Recompensa contingente: los líderes recompensan a sus seguidores animando a la aceptación de sus roles, y los seguidores cumplen las indicaciones para obtener la recompensa establecida a través de acuerdos;

(b) Dirección por excepción activa: los líderes estimulan los esfuerzos del grupo para evitar el fracaso y sus consecuencias negativas, utilizando métodos como el entrenamiento y la búsqueda de motivación. Los líderes establecen estándares y monitorizan regularmente;

(c) Dirección por excepción pasiva: los líderes exigen el mínimo a su equipo, es decir lo esencial para cumplir con los objetivos y esperan ser informados sobre errores o desviaciones antes de pasar a la acción, Hater y Bass (1988).

Figura 2.8. Correspondencia entre factores de primer y de segundo orden y definiciones de los factores (liderazgo transaccional).



Fuente : Elaboración propia a partir Fernando Molero (2011)

Tal como muestra la figura 2.9 los factores de segundo orden o componentes del liderazgo transformacional son los siguientes:

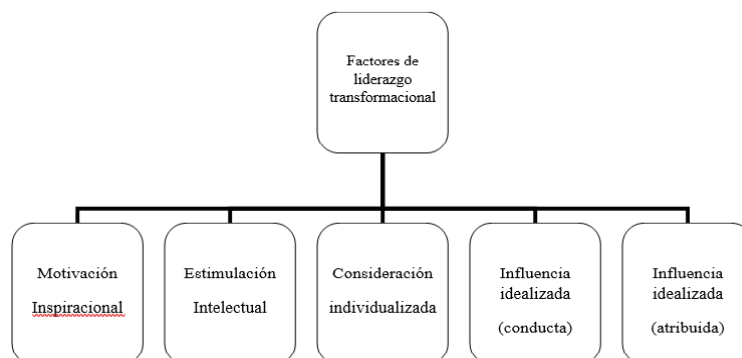
(a) Motivación inspiracional: los líderes animan sobre los motivos del logro, relevantes para tareas desafiantes, complejas, que requieren iniciativas, tomar riesgos y responsabilidades; son líderes que pueden conseguir cooperación y apoyo mutuo entre los miembros del equipo, son capaces de inculcar orgullo de pertenecer al grupo, inspiran confianza y entusiasmo y elevan el optimismo al realizar las tareas.

(b) Estimulación intelectual: los líderes estimulan a sus equipos para ser más innovadores y más creativos, utilizando el cuestionamiento de suposiciones y

posibles problemas. Solicitan siempre nuevas ideas y soluciones, pero sin enjuiciar las aportaciones ni criticar sus errores en público. Los individuos son estimulados a salir de las rutinas conceptuales y son impulsados a reformular los problemas, a aplicar metáforas, a cambiar escalas de medición, a considerar el absurdo y la fantasía, a imaginar estados alternativos, a cambiar sustantivos por verbos y, en definitiva, a descubrir suposiciones ocultas. En este caso el líder es flexible, creativo y de un nivel intelectual muy alto.

- (c) Consideración individualizada: el líder visualiza al individuo como una persona y no sólo como un empleado; recuerda conversaciones, preocupaciones y por lo general, utiliza el cara a cara muy a menudo para la comunicación; el líder se acerca a menudo donde se producen las acciones del equipo promoviendo el contacto individual, accediendo así a la información en las tareas cotidianas y lo recoge como base para la toma de decisiones. También se preocupa de que cada miembro del equipo este informado de lo que sucede en la organización, preguntando por las preocupaciones o dudas; saben ayudar en los problemas laborales y personales utilizando la escucha activa, sugiriendo soluciones, dando consejos y logrando la satisfacción de necesidades específicas.
- (d) Influencia conductual idealizada y atribuida: capacidad para provocar el cambio, capacitar a los miembros hacia la acción, son capaces de orientar una nueva imagen de la organización y de las estrategias de futuro. El líder establece acciones que aumentan el compromiso y la participación de los miembros del equipo. Aquí la tarea del líder se centra en mostrar confianza y vincular la articulación del cambio, Bass , Avolio (1997).

Figura 2.9. Correspondencia entre factores de primer y de segundo orden y definiciones de los factores (liderazgo transformacional).



Fuente : Elaboración propia a partir Fernando Molero (2011)

El análisis de las diferencias entre el liderazgo transformacional y el transaccional han sido objeto de diversos estudios. Sheard y Kakabadse (2004) profundizaron en las diferencias tomando como punto de partida los atributos de ambos. La Tabla 2.5 muestra cada uno de los atributos analizados para los dos estilos de liderazgo. Sin embargo, a grosso modo, el liderazgo transformacional difiere del liderazgo transaccional en cuatro aspectos principales.

Tabla 2.5. Diferencias entre el liderazgo transformacional y transaccional

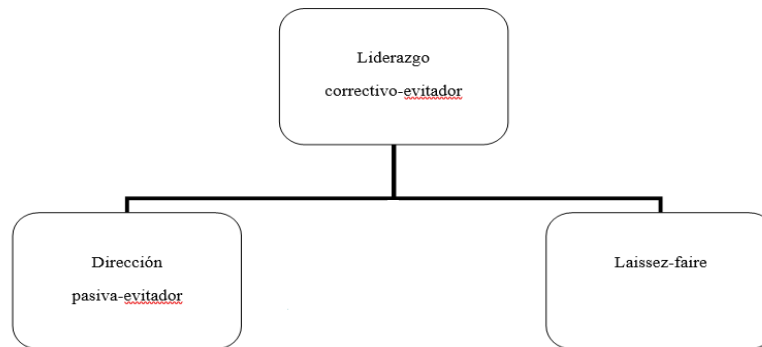
TRANSFORMACIONAL	TRANSACCIONAL
Iniciativa	Menos autonomía
Misión, visión y valores	Control, producción y resultados
Influencia	Control
Fines, comunica y motiva, futuro, global, renovar	Medios, capacita, presente, local, mantener
Impacto transformador	Impacto transaccional

Fuente : Elaboración propia según Sheard y Kakabadse (2004)

Finalmente, el liderazgo correctivo/evitador incluye a los líderes que evitan influenciar a sus subordinados, que eluden sus responsabilidades de supervisión y que no confían en sus habilidades para dirigir. Además, dejan mucha responsabilidad sobre los empleados, no ponen metas claras y no ayudan a su grupo a tomar decisiones, más bien las evitan, Northouse (2004). Tal como muestra la figura 2.10 los factores de segundo orden o componentes de este estilo son: i) Dirección pasiva/evitadora, que hace referencia a los líderes que dejan las cosas como están y sólo intervienen cuando los problemas se complican; ii) Laissez-faire¹², que representa aquellos líderes que evitan tomar decisiones y verse implicados en asuntos importantes.

¹² Del francés su significado "Dejar hacer"

Figura 2.10. Correspondencia entre factores de primer y de segundo orden y definiciones de los factores (liderazgo correctivo-evitador).



Fuente : Elaboración propia a partir Fernando Molero (2011)

2.3.2. Visión periférica

La visión focal o la atención a un centro tienden a ser conceptos que se ha estudiado mucho en los campos de la teoría de la estrategia y la organización, como se expresa en conceptos tales como nichos, focalización, ajuste , etc. La periferia, por el contrario, precisamente porque es periférica, ha recibido menos atención (Day y Schoemaker, 2004a). Un grupo de estudiosos discutieron la interesante noción de la periferia con un enfoque especial en la visión periférica (Day y Schoemaker, 2004a). La periferia fue definida como "*aquella parte donde no prestamos su atención* " (Day y Schoemaker, 2004b).

Debido a que tradicionalmente la parte de la estrategia ha sido "enfoco ", ha habido siempre una tendencia a ignorar los acontecimientos y las cosas que ocurren en la periferia de nuestra atención. Sin embargo, la periferia es un proceso que cada vez requiere más atención, por ejemplo, si vuelves la cabeza para mirar, creas un enfoque periférico (Day , G.S. & Schoemaker, P. 2004a). En este sentido, la periferia es un concepto novedoso aplicado en el mundo de la organización que nunca se le ha prestado mucha atención. De hecho, cada vez que volvemos la atención a la periferia, en ese momento se convierte en un foco de atención y a partir de ahí se crea una nueva periferia.

La competencia entre las organizaciones en el siglo XXI es constante, demandante, y compleja; llena de oportunidades y amenazas (Ireland y Hitt, 1999). Como hemos comentado un liderazgo bien ejecutado puede crear beneficios para empleados, clientes y proveedores. El cambio organizacional que ha sufrido Bankia es

un proceso que se manifiesta en la necesidad de adaptación a las diversas transformaciones que ha sufrido la entidad, dicho conjunto de variaciones conducen a un nuevo comportamiento dentro de entidad. Entre los agentes externos a considerar, los más importantes son los clientes, los clientes aportan valores, actitudes y conductas a considerar por la entidad. Estos factores implican que los individuos y grupos dentro de la organización aprendan modelos y conductas para satisfacer a los clientes (Peepers et al., 1999).

El desarrollo de una serie de actividades orientadas a mantener relaciones de interdependencia a lo largo del tiempo e involucrar a clientes potenciales en el proceso de creación de valor, contribuye a la reducción de incertidumbre para la organización (Dubost, 1997).

La visión periférica de Bankia establece la necesidad de fomentar relaciones de aprendizaje con clientes potenciales, empezando por los clientes potenciales que fueran más valiosos para la estrategia empresa y alcanzar una interacción más eficaz con los clientes potenciales escogidos. Además favorece adaptar la oferta a las necesidades reales de los clientes mediante la creación de servicios realmente útiles para ellos. En definitiva, el proceso de reestructuración del sistema bancario español, que ha provocado la fusión de muchas entidades bancarias, han obligado a buscar nuevas formas de organizar los procesos internos y diseñar sus relaciones con otros agentes, sobre todo con los clientes potenciales, que, junto los incrementos de la competitividad han potenciado la necesidad de compartir el conocimiento, a través de la organización. En este apartado vamos a tratar la visión periférica que hace referencia a las relaciones que se tienen con los clientes potenciales.

Los gestores y las organizaciones normalmente se centran en una serie de cuestiones y objetivos clave, tales como posicionamiento estratégico, volumen de negocio , competidores, procesos internos, relaciones humanas, clientes , etc. El enfoque es fundamental para una actividad empresarial efectiva. El objetivo, sin embargo, lleva consigo algunos riesgos asociados. Puede, por ejemplo, conducir a que no nos demos cuenta de los movimientos críticos que tienen lugar en la periferia fuera del foco de atención. *Si las empresas se centran en sus cifras, y no se preguntan qué ha pasado, no van a poder ver lo que se les viene encima.* En tales casos, la visión periférica se convierte en crucial para la supervivencia de la organización. En el caso de

una empresa, por ejemplo, ir más allá de las cifras, los resultados económicos para ser capaz de prever lo que se les viene encima en un momento dado.

A continuación vamos a describir un análisis de la naturaleza de la periferia y luego pasamos a describir porque es importante para los estudios de estrategia.

2.3.2.1 Naturaleza de la visión periférica

En esta sección, hablamos de la naturaleza de la periferia y la visión periférica. Para entender mejor la naturaleza de la periferia y la visión periférica vamos a tomar como referencia la fisiología del ojo humano. Tal como subrayan los estudiantes de inteligencia visual Hoffman, D.D. (1998) y observado por Day y Schoemaker (2004a), la retina neural contiene dos tipos de células: bastones y conos. Las células del cono se concentran cerca del centro y son responsables de registrar el color y el detalle de las buenas condiciones de la iluminación. Estas son las células que ayudan a la visión focal. Las células de los bastones, por otra parte, se localizan alrededor de los bordes de la retina y funcionan mejor en la periferia de la visión. Son detectores de señal débiles de bajo nivel más sensibles al cambio y al movimiento que a la forma o color. Por esta razón, somos más sensibles al movimiento en los "ángulos de nuestros ojos" que en el centro.

Es también interesante notar que la retina contiene muchas más células de "bastones" que células de "cono", aproximadamente 120 millones de células de bastones y no más de 6 millones de células de cono. Esta relación de 20: 1 sugiere que, desde una perspectiva evolutiva, la información reunida desde la periferia es al menos no menos importante que desde el centro. De hecho, el ojo humano está diseñado para ayudar a las personas a notar las señales débiles y detectar el ataque potencial desde dominios visuales fuera del foco de atención.

Es importante apuntar que la periferia es un contexto cambiante, como lo expresa Capra. (1975) "por el mismo acto de enfocar nuestra atención en cualquier concepto, creamos su opuesto". El acto de enfocar crea una zona de exclusión que posteriormente llamamos la periferia y aquí es donde vive la ignorancia. Clegg (2005) dice que cuando una organización se centra en un modelo de negocio o una iniciativa estratégica, está creando nuevos puntos que impiden el desarrollo de modelos y estrategias comerciales alternativos. Las organizaciones, deben centrarse simultáneamente en la explotación de sus ventajas competitivas y en explorar aquellas

partes ciegas periféricas (March, 1991). En resumen, la periferia es ese reino exclusivo que desaparece cuando lo miramos deliberadamente. Deja de ser periférico y se convierte en focal.

Esta naturaleza paradójica, antitética del ojo de la organización, conduce a un reto tanto para los gerentes como para los investigadores: ¿cómo pueden las organizaciones «agudizar» su visión periférica?

La noción de "agudizar" es paradójica en sí misma, en el sentido de que la periferia, como hemos visto, se encuentra en el reino de lo sombrío, lo borroso y lo gris. Sin embargo, es vital para nuestra comprensión ya que proporciona el contexto de fondo, la vaga penumbra que rodea nuestros objetos de atención que permite que el significado y la coherencia surjan. A pesar de la frecuente insistencia de que las organizaciones necesitan atender a la periferia, existen muchas restricciones para mejorar la visión periférica.

A nivel individual, las personas tienden a obligar al mundo a ajustarse a sus marcos cognitivos existentes. Los filtros mentales ayudan a las personas a seleccionar la información que confirma sus expectativas y validar sus creencias e ignorar la información que les confirma o invalida sus suposiciones (Krueger y Clement, 1994). A nivel grupal, los procesos defensivos bien conocidos como el pensar en grupo, establecer lo que el grupo puede pensar y lo que debe o no debe expresarse (Janis, 1982). A nivel organizacional, el desarrollo de una lógica dominante tiende a oscurecer las posibilidades que se encuentran fuera de esta lógica (Prahalad, 2004).

Desde temprana edad somos socializados y educados para preferir formas simples, compactas y precisas, y generalmente ignoramos formas vagas, incoherentes e inarticuladas en nuestra percepción perceptiva. Nos falta lo que el poeta John Keats¹³ llama una "capacidad negativa": "cuando un hombre es capaz de estar en incertidumbres, misterios, dudas, sin irritabilidad alguna que alcance después de hecho y razón" (carta de John Keats a G. y T. Keats, diciembre de 1817). Esta impaciencia con el desorden es un impedimento importante para el cultivo sistemático de la visión periférica. Todas estas rutinas defensivas actúan selectivamente como ceguera de la

¹³ John Keats fue uno de los principales poetas británicos del Romanticismo.

visión periférica, sin embargo, tal como veremos a continuación la visión es periférica es fundamental para definir la estrategia de la organización.

2.3.2.2 Visión periférica y relevancia para la estrategia empresarial

Los procesos de encuadramiento discutidos en la sección anterior sugieren que individuos, equipos y organizaciones tienden a sentirse más cómodos con marcos de entendimiento bien establecidos que con romperlos. El problema clave con esto es que pueden hacer que la vida organizacional aparezca más clara, pero, al hacerlo, aísla a las organizaciones de la confusión y las complejidades del mundo real. Miller (1990), por ejemplo, estudió cómo anteriormente las organizaciones excepcionales provocaron su propia caída al centrarse cada vez más en ellas y, por lo tanto, cada vez menos en contacto con el mundo exterior. Baumard y Starbuck (2005) discutieron cómo las organizaciones a menudo no aprenden de los errores del pasado porque los individuos inclinan las interpretaciones de las secuencias ambiguas de acontecimientos para conformarse a sus propias expectativas.

De lo anterior se desprende que la interacción entre los marcos de referencia existentes y los intereses individuales puede recrear y reforzar una visión particular del mundo dentro de la organización. Sin embargo, la claridad y la estabilidad del mundo interno "recreado" pueden estar en desacuerdo con la dinámica del mundo "real" externo. Una de las razones por las que la periferia es importante, entonces, tiene que ver con la necesidad de una constante "prueba de la realidad": desafiar constantemente el enfoque organizacional y los marcos mentales existentes para ver si coinciden con el mundo real.

Como señaló Day y Schoemaker (2004b), la periferia es importante porque es donde se encuentran los principales riesgos y oportunidades. Los autores usan una metáfora introducida por Andy Grove, el pasado CEO de Intel, para ilustrar este punto:

cuando viene la primavera, la nieve comienza a derretirse donde está más expuesta, es decir, en la periferia. La periferia, entonces, es una zona de vulnerabilidad y exposición abierta. Las señales débiles de estas zonas de exposición pueden informar a una organización sobre cambios inminentes en paisajes competitivos. Lo que esto nos dice es que gran parte de las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas comienzan en la periferia de la conciencia y luego poco a poco pero casi inexorablemente se filtran en el centro de la atención. La conciencia de los

acontecimientos periféricos es, por tanto, crítica y las organizaciones deben desarrollar prevenir y anticipar el futuro.

La relevancia de la visión periférica para la estrategia organizativa es un tema a estudiar, pero algunas áreas en las que más importa son:

- a) la identificación de nuevos clientes;
- b) la identificación de amenazas y oportunidades en las tecnologías emergentes;
- c) el problema de tratar con rivales que hablan un idioma diferente;
- d) el problema de los fallos de inteligencia Winter (2004).

2.3.2.3 Facilitadores de la visión periférica

Como hemos visto, la experiencia pasada de individuos, equipos y organizaciones tiende a dejarlos con un legado de inflexibilidad. Aprenden a enfocarse y a lidiar con amenazas y oportunidades comunes a través de un proceso evolutivo. El resultado de tal proceso de aprendizaje y refuerzo puede ser muy útil si el presente no es muy diferente del pasado. Pero si la competencia cambia - y es probable que en nuestro hiper competitivo mundo global - el aprendizaje pasado puede conducir a futuros desastres. Las capacidades muy estratégicas que condujeron al éxito en el pasado pueden convertirse en un impedimento para el futuro. El proceso de cambio y adaptación puede resultar especialmente difícil para las organizaciones porque, contrariamente a los individuos, no tienen sensores de propósito general, comparables al ojo humano, para detectar las transformaciones que tienen lugar en la periferia.

Debido a la forma en que las organizaciones están funcionalmente estructuradas, existe una tendencia a confiar en el conocimiento especializado y esto genera un tipo de visión de túnel que domina sobre el tipo de visión periférica que se necesita cada vez más. Una posibilidad para superar esta limitación, según Winter (2004), es que el líder sea el espectador periférico por excelencia, ya que él es la única persona en la organización con la autoridad para redistribuir o redirigir la atención colectiva. En esta sección, extendemos la idea de Winter de sugerir que, más que hacer uso de la visión periférica de los individuos dentro del sistema, las organizaciones tienen mucho que ganar de usar la visión periférica de equipos de personas.

En primer lugar, como se discutió anteriormente, los individuos están sujetos a una serie de limitaciones del conocimiento. Los líderes no son una excepción (Winter,

2004). A pesar de su evidente papel estratégico, también tienen "puntos ciegos" que a menudo no son conscientes. Debido a la diversidad inherente de la comprensión de los miembros del equipo, los equipos son menos susceptibles a estos "puntos ciegos".

En segundo lugar, los equipos que funcionan bien pueden ser más competentes que la suma de sus miembros en el diagnóstico de cuestiones importantes (Katzenbach y Smith, 1993).

En tercer lugar, los problemas periféricos son ambiguos y paradójicos por definición y las personas necesitan interactuar para lidiar con la ambigüedad. Al fomentar la exploración y las interpretaciones y, por lo tanto, aplazar la definición prematura de los equipos de situaciones-problema puede ayudar a inculcar la "capacidad negativa" requerida para inducir la conciencia periférica y la visión. Alcanzar el consenso toma más tiempo en los equipos eficaces porque las dudas, las preocupaciones con la fiabilidad de los hechos y con las percepciones de las prioridades se dan suficiente ventilación y esto ayuda a inculcar una resistencia al cierre prematuro.

En base a lo anterior, los equipos pueden ser un foro más fructífero para lidiar con la ambigüedad que el individuo, Daft & Lengel (1984). Los equipos pueden ser más creativos que las grandes organizaciones, ya que pueden ser más capaces de percibir las potencialidades de la periferia (Lipman-Blumen & Leavitt, 1999). Además, las organizaciones a veces crean equipos con el propósito específico de explorar fronteras, lo que puede considerarse como una de las formas de iniciativa periférica (Oliver y Roos, 2003).

Pero no todos los equipos son eficaces para ver la periferia, como se muestra en la Tabla 2.6, algunos equipos simplemente no trabajan, mientras que otros son competentes en centrarse en las tareas, pero no en la apertura de su visión. Como tal, algunas personas pueden ser más competentes que algunos equipos.

Tabla 2.6. Equipo, foco y la periferia

Equipos de estructura mínima Periferia : Si Enfoque: Si	Equipos de inmersión Periferia : Si Enfoque : No
Equipos de ejecución Periferia : No Enfoque : Si	Equipos disfuncionales Periferia: No Enfoque: No

Fuente : Weick, (1989).

La tipología anterior sugiere que los equipos de trabajo pueden ser competentes en la exploración de la periferia, sobre todo equipos de mínima estructura y equipos de inmersión¹⁴. Así Day y Schoemaker (2006) vinculan el aspecto de liderazgo con los procesos de visión periférica. Según ellos, una organización con los mecanismos y procesos orientados hacia una visión periférica podría encontrarse limitada por la pura actitud de liderazgo. Es evidente que el liderazgo tiene un papel clave que desempeñar en la capacidad de visión periférica de una organización.

La visión periférica en Bankia establece la necesidad de establecer una relación de aprendizaje con clientes potenciales, esos clientes que comparten los competidores del sector. De cara a buscar nuevas formas de organizar los procesos internos y diseñar sus relaciones, las relaciones con clientes potenciales posibilitan compartir el conocimiento. Estas relaciones han sido desarrolladas y orientadas a mantener relaciones de interdependencia a lo largo del tiempo e involucrar a los clientes potenciales en el proceso de valor que contribuyen a la reducción de incertidumbre para la organización (Dubost, 1997). Por otra parte, no podemos olvidar a los clientes rentables. En el siguiente punto hablaremos de la visión focal refiriéndonos a los clientes rentables.

2.3.4. Visión focal

La visión focal es el conjunto de técnicas dirigidas en una única dirección o un conjunto de relaciones de lealtad entre los clientes rentables actuales. Al violar aquellas reglas que definen una relación basada en la “amistad”, se perjudica la confianza de los clientes hacia la organización, y con ello se pierde la oportunidad de tejer relaciones de “intimidad” que son la base de una verdadera relación enriquecedora fundamentada en la credibilidad. Desde la década de los años 80’s, las entidades financieras han sido plenamente conscientes de que se verían obligadas a compartir sus clientes con otros bancos.

¹⁴ La idea de la inmersión tiene que ver con "zambullirse" en una realidad diferente. Representa, en este sentido, un esfuerzo de imaginación colectiva, o la exploración interactiva de posibilidades futuras a partir de experiencias presentes.

2.3.4.1 Naturaleza de la visión focal

La visión focal lo que trata es de conservar los actuales clientes y encontrar nuevos modelos que permitan satisfacer sus necesidades. Por ello, el marketing bancario sólo tiene futuro si se cuenta con la información apropiada. En resumen, de lo que se trata es de alcanzar las tres R's (Fainé y Tornabell, 2005):

- Relaciones a largo plazo con los clientes rentables.
- Retención de éstos, y
- Recuperación de los que se hayan perdido (lo que implica, como mínimo, conocer las causas que han provocado su deserción).

Es el “marketing relacional”, que engloba todo lo que anteriormente hemos descrito , surgió en los Estados Unidos cuando lo que se trataba era de establecer relaciones “uno-a-uno”, es decir, establecer contactos que se mantuvieran a largo plazo con los clientes actuales y, a su vez, preguntar a aquellos clientes que se habían perdido cuales eran los motivos de insatisfacción con la organización. Quienes primero aplicaron estas técnicas supusieron que era posible establecer una relación de aprendizaje con cada cliente, empezando por los que fueran más valiosos (clientes rentables) para la empresa.

La banca relacional es una de las principales fuentes de ventaja competitiva en el sector bancario (Boot, Marinc, 2008). Un primer análisis de las implicaciones fundamentales en el comportamiento de las relaciones banca-cliente lo encontramos en Wood (1975). En este sentido era evidente que los competidores intentarían hacer lo mismo por lo que aquellas empresas que se anticipasen ganarían ventaja competitiva. Peepers et al. (1999) señalan los cuatro pasos a seguir para establecer un plan de esta naturaleza:

1. Identificar a los clientes rentables. Determinar aquellos segmentos de clientela a los que conviene dedicar una atención especial.
2. Alcanzar una interacción más eficaz con los clientes escogidos. Conseguir los mejores ratios de costes sobre beneficios en todas las operaciones que puedan realizarse.

3. Adaptar la oferta a las necesidades reales de los clientes mediante la creación de servicios realmente útiles para ellos.
4. Empezar con precaución, paso a paso.

2.3.4.2 Visión focal y relevancia para la estrategia empresarial

Con el paso del tiempo la relación entidad financiera-cliente se hace más estrecha y aumenta la cantidad de información que, del perfil y las necesidades financieras del cliente, dispone la entidad. Lo cual desemboca en el establecimiento de una cierta “familiaridad” entre ambos que, a su vez, comportará ciertos beneficios para ambas partes. Por ejemplo, la entidad financiera adquiere información acerca de los hábitos de pago de sus clientes lo que le permite proporcionarle ofertas ajustadas a la tesorería del perfil del cliente. Mientras que, por otra parte, un cliente vinculado y fidelizado es más proclive a contratar productos de la entidad en la que confía.

Así pues, se puede definir la banca relacional como la interacción continuada de una entidad financiera con sus clientes que va más allá de la simple ejecución de unas transacciones financieras aisladas (Ongena y Smith, 2000). Definición que se puede concretar a través de dos dimensiones fundamentales. La primera de ellas es la temporal dado que la relevancia de la relación dependerá de su duración. Y la segunda es el alcance, es decir, el número y variedad de productos y servicios que la entidad ofrezca a sus clientes y éstos acepten.

Una organización centrada en el cliente rentable debe garantizar que todos sus movimientos están originados por las necesidades de sus clientes y no por necesidades funcionales internas a la organización. Los esquemas de evaluación e incentivos de los empleados deben diseñarse de tal forma que generen una cultura de relación con los clientes incrementando la capacidad de centrarse en la interacción con el cliente y aseguren que los conocimientos y habilidades de todo el capital humano se orientan a proporcionar experiencias de gran calidad a sus clientes (Achimba et al. 2014).

Hoy en día las empresas se encuentran, como nunca antes, inmersas en una lucha constante orientada a mejorar sus resultados, y a mantener e incrementar sus carteras de clientes, compitiendo en un mercado global (Chandoriya, 2014). Por ello, la excelencia en la gestión de las relaciones con el cliente proporcionará las mejores oportunidades para la empresa. Las relaciones entre las partes de una negociación o intercambio son elemento crucial para el éxito de la transacción. En cualquier transacción las personas

están en el centro de la interacción social. Por lo tanto, fraguar estrechas relaciones con los *stakeholders*¹⁵, que vayan más allá de los procesos de decisión inmediata, son de gran importancia estratégica y táctica para la compañía (Khalifa, 2014).

Para las entidades financieras, los beneficios de establecer políticas de fidelización de los clientes se encuentran bien documentados en la literatura (Heskett et al., 1994) (Reichheld y Sasser, 1990). En términos generales, el incremento de la fidelidad del cliente conduce a unos menores costes de transacción, reduce los gastos de marketing e incrementa el volumen de negocio sobre la base de clientes lo que redundará en un mayor beneficio para la entidad. Reichheld y Sasser (1990) estudian el caso de un banco minorista en el que un incremento del 5% en la retención de clientes conlleva un aumento del 86% de los resultados. Aumentando la fidelización de sus clientes la banca minorista reduce costes operativos, incrementa la información disponible sobre el cliente y su perfil así como adquiere nuevas oportunidades para la venta cruzada de nuevos productos y servicios.

En el estudio de Martelo et al. (2013), se llena un vacío en la literatura al proponer que la combinación de las capacidades: Orientación al Mercado, Gestión del Conocimiento y Gestión de las Relaciones con los Clientes, incrementan el valor para el cliente. Los autores apuntan que las entidades financieras deberían ser capaces de reconfigurar esas capacidades organizativas (Capacidades Dinámicas) con el objetivo de una creación constante de valor para el cliente. Por ello, podemos concluir con la idea de que la estrategia empresarial se ve influenciada por la visión focal que la entidad tiene sobre sus clientes rentables (Wood, 1975; Fama, 1985; James, 1987; Billet et al., 1995) (von Thadden, 1995).

2.3.4.3 Facilitadores de la visión focal

Los factores culturales que apoyan la visión focal son complejos y diferenciados entre sí (Hartl, 2006). Se trata de factores culturales, sociales personales y psicológicos que influyen en el comportamiento de las organizaciones (Wilson et al., 1992). Con todo, la visión focal es el objetivo primordial de cualquier proveedor de servicios, de la evidencia existente en la literatura se desprende que la visión se puede ver sustentada por la presencia de los siguientes elementos:

¹⁵ Partes interesadas

Satisfacción del cliente

La mayor aportación de la satisfacción del cliente se debe a tres factores determinantes: la calidad de servicio, las características propias del servicio y la gestión adecuada de las reclamaciones y quejas de los clientes. La calidad del servicio contiene dos dimensiones básicas: la denominada central y la relacional. Es decir, la vinculada a la entidad financiera como ente (políticas, circuitos, procesos) y aquella relacionada con los empleados (habilidades, motivación, formación, predisposición). Ambas constituyen motores importantes para la satisfacción del cliente (Levesque y McDougall, 1996). La evaluación del valor del servicio, de la satisfacción y fidelización del cliente se ve influenciada por diversas variables sociodemográficas (edad, sexo, posición social, nivel de ingresos, puesto de trabajo, activos financieros disponibles). El incremento de la cartera de clientes es un proceso largo y costoso por lo que la entidades deben garantizar la satisfacción, vinculación y fidelización de sus actuales clientes. Para ello los procedimientos de evaluación de la satisfacción deben incluir variables sociodemográficas que permitan puntos de vista diferenciadores a fin de realizar una mejor segmentación de clientes que permita ofrecer servicios ajustados a los perfiles y necesidades de estos con el objetivo último de mejorar su satisfacción y fidelidad (Seiler et al., 2013).

Fidelidad de servicio

A diferencia del producto, que es algo tangible y que existe antes de ser comercializado o usado, el servicio nace/aparece en el mismo momento en que es entregado y usado. El servicio es una suerte de producto compuesto de actividades, beneficios o satisfacciones que se “empaquetan” y ofertan para su venta y posterior consumo (Kotler y Armstrong, 2008). Casadesus et al. (2002) ofrecen una interesante observación acerca de una de las características que diferencian un servicio de un producto o bien material y es el hecho de que el servicio es primero vendido y con posterioridad es “manufacturado”. Los servicios son un tipo de actividad económica que son intangibles, es decir, no pueden tocarse o probarse y carecen del atributo de propiedad en el sentido de posesión.

El servicio es consumido en el punto de venta y representa uno de los dos componentes clave de la actividad económica junto con los bienes materiales. Hollensen (2002) describe tres categorías de servicios: persona-proceso, propiedad-proceso y servicios basados en la información. En la primera de ellas, persona-proceso, el cliente

forma parte del proceso productivo del servicio (p.e. los servicios sanitarios). En la categoría de propiedad-proceso intervienen objetos y bienes materiales durante el proceso productivo, tal es el caso del servicio de lavandería o del servicio de reparación de automóviles, por ejemplo. En los servicios basados en la información la tangibilidad llega a mínimos igual que la involucración del cliente en el proceso productivo, como sucede con los servicios financieros, de Internet o de telecomunicaciones..

Calidad de servicio

En la literatura, la calidad de servicio ha sido definida y conceptualizada de muy diversas formas. Parasuraman et al. (1985) aportan el concepto de calidad de servicio como la diferencia entre las expectativas del cliente acerca de que es lo que el proveedor debería ofrecerle y los resultados reales del servicio del proveedor. Es decir, la valoración que el cliente realiza cuando compara sus expectativas con la realidad del servicio recibido. La definición de calidad de servicio se deriva del resultado de comparar las expectativas del cliente respecto a un servicio determinado y la percepción del servicio recibido (Lewis y Booms, 1983; Grönroos, 1984). En este modelo se destacan dos aspectos relevantes cuanto a la calidad de servicio. El técnico, es decir, que es lo que el proveedor facilita al cliente y cuál es la solución ofertada. Y el funcional, es decir, como el resultado del proceso se transfiere al cliente.

La satisfacción del cliente se fundamenta no sólo en el juicio de los clientes sino también en su experiencia y vivencia durante el proceso de entrega del servicio. En otras palabras, los clientes que aprecian las dimensiones central y relacional de la calidad de servicio (Levesque y McDougall, 1996) ofrecida por su proveedor muy probablemente estarán satisfechos con los servicios ofertados por aquel. La experiencia del cliente tiene una relación negativa con respecto a su nivel de satisfacción. A medida que aumenta el nivel de experiencia del cliente disminuye la probabilidad de que se sienta satisfecho con su proveedor de servicios financieros, lo que podría deberse a que dicha experiencia comporte un mayor grado de exigencia para con el proveedor. Por otra parte, existe una estrecha relación entre la duración de la relación cliente proveedor y la satisfacción del cliente (Jamal y Naser, 2002).

2.5. Conclusiones

En este capítulo hemos visto la importancia que tiene desarrollar un modelo de aprendizaje centrado en aquellos clientes rentables para la organización, para ello, partiendo del carácter dinámico del proceso de aprendizaje y de las interacciones entre tres estructuras de conocimiento (liderazgo, visión focal y visión periférica). Así, se ha concluido que mientras la organización, que tiende a desarrollar estrategias basadas en el orden y la rutina, tienden a favorecer la visión focal. La toma de sentido de la organización de su periferia, es importante de cara a no censurar (es decir, crear límites y definir lo que es núcleo y lo que es periferia) y centrar (es decir, establecer un eje de significado y autoridad).

Los estudios recogidos en este capítulo muestran que las organizaciones enfocadas tienden a ser mejores al hacer lo que hacen conforme pasa el tiempo porque las rutinas ayudan a mejorar la eficiencia. Sin embargo, el mundo cambia y muchas organizaciones siguen teniendo una visión estanco del entorno, lo cual puede convertirse en un bunker que hace que sea difícil que la organización pueda comprender los procesos de cambio que tienen lugar (Prahalad, 2004). La exploración de nuevas posibilidades requiere una visión periférica y un abandono deliberado de las prácticas establecidas. En otras palabras, la dialéctica entre exploración y explotación es el resultado de la tensión entre la visión periférica y focal.

En este capítulo hemos tratado de identificar la importancia que los clientes potenciales y rentables tienen para cualquier organización. Tanto la visión periférica (clientes potenciales) como la visión focal (clientes rentables), influyen en los procesos de aprendizaje organizativo (Day y Schoemaker, 2004a: 2004b). Sin embargo, la aplicación de relaciones con clientes potenciales cuando no existe una adecuada relación con clientes actuales puede conducir a resultados inesperados. A este respecto, la experiencia del cliente rentable con el banco es necesaria cada vez más y, además, es necesario incrementar su vinculación con la entidad. En otras palabras, los resultados son muy positivos si se mantiene un equilibrio entre clientes potenciales y rentables y se evitan las deserciones o desafecciones por parte de los clientes rentables. Una vez que giramos la mirada de nuestro foco central para dirigirnos al foco periférico, deja de ser periférico, es decir, nuestros clientes potenciales pasan a convertirse en clientes rentables y así es posible aumentar la cuota de mercado (Fournier et al. 1998).

Bajo la idea subrayada por la literatura de que “una organización aprende, si una de sus unidades adquiere conocimiento que es reconocido como potencialmente útil para la misma” (Huber, 1991), el aprendizaje organizativo se producirá en mayor medida cuantos más componentes de la organización adquieren conocimiento de sus clientes rentables y potenciales y lo reconocen como útil (Day y Schoemaker, 2004a: 2004b). Para ello, es importante que los grupos de trabajo y sus líderes desarrollen e impulse una comprensión uniforme de las relaciones con sus clientes.

Si conceptualizamos el liderazgo como una construcción social, tal como describió, Shilling (2007) implica que la visión ambidiestra o simultánea en las personas y organizaciones depende en gran medida de sus líderes. Así, los estudios realizados sobre estilos y conductas de liderazgo y sobre las consecuencias organizacionales de dichos estilos (transformacional, transaccional y laissez-faire) en los empleados, resultan muy útiles para conocer la influencia sobre las actividades realizadas y sobre cómo todo ello puede afectar a la propia organización. En el capítulo siguiente desarrollaremos las relaciones causa-efecto de este proceso, basándonos en los contenidos teóricos de este capítulo analizaremos como el liderazgo proporciona a la organización una referencia clara de hacia dónde debe dirigir los esfuerzos. El liderazgo transmite información y, al mismo tiempo, lograr concienciar a los empleados de la importancia que tiene la información sobre las necesidades y deseos de los clientes rentables y potenciales, para más tarde actuar en consecuencia a través del aprendizaje organizativo.

CAPÍTULO TERCERO: HIPÓTESIS DEL MODELO

3.1. Introducción

En el capítulo anterior hemos visto la importancia que tiene desarrollar un modelo de aprendizaje centrado en los clientes, donde todas las unidades de la organización, individuo y grupo, se empapan de ese conocimiento y lo transmitan para desarrollar procesos que vayan dirigidos a la obtención de unos resultados. Pero no solo debemos de fijarnos en aquellos clientes que ya tenemos una estrecha relación comercial, es decir, los que hemos llamado clientes rentables (visión focal), sino que en mundo cambiante y competitivo, tenemos que tener la visión más allá de la focal y tenemos que poner la vista, en aquellos clientes potenciales (visión periférica).

El objetivo de este capítulo, es desarrollar el modelo que vamos a investigar, estableciendo las relaciones causa-efecto, de cada uno de los constructos que intervienen, basado en el conocimiento de los clientes rentables y potenciales, a través de un proceso dinámico de aprendizaje y de las interacciones entre las estructuras de conocimiento como son el liderazgo, visión periférica (clientes potenciales) y visión focal (clientes rentables).

En base a conclusiones obtenidas en la literatura del capítulo anterior, donde decíamos que la base de toda organización centrada en el cliente, todos los esfuerzos deben volcarse de tal manera que todos los movimientos que se realicen deben girar en torno a las necesidades de los clientes rentables y potenciales, por lo que el conocimiento que la organización adquiere de dichos clientes tiene que ser transmitido. Si adoptamos la idea de (Huber, 1991), donde dice “una organización aprende, si una de sus unidades adquiere conocimiento que es reconocido como potencialmente útil para la misma”, el aprendizaje organizativo se producirá en mayor medida cuantos más componentes de la organización adquieren conocimiento de sus clientes rentables y potenciales y lo reconocen como útil (Day y Schoemaker, 2004a:2004b). Para ello es importante que los grupos de trabajo y sus líderes desarrollen e impulse las relaciones con los clientes.

Las organizaciones enfocadas tienden a ser mejores al hacer lo que hacen conforme pasa el tiempo porque se basan en rutinas y ayudan a mejorar la eficiencia. Pero como consecuencia de la competencia que existen entre las organizaciones en el siglo XXI, siendo constante, demandante y compleja, llena de oportunidades y amenazas (Ireland y Hitt, 1999), implica que tengan que explorar nuevas posibilidades, para no convertirse en entes estancos y puedan comprender los procesos de cambio que tienen lugar (Prahalad, 2004), y para ello se requiere tener una visión periférica y abandonar las prácticas establecidas. Entendiendo visión periférica (clientes potenciales) y visión focal (clientes rentables).

En nuestro trabajo se plantea la necesidad de dotar de estructuras de conocimiento a una entidad financiera que posibilite el aprendizaje y la adaptación a los nuevos entornos, a través de estructuras de conocimiento como fuentes del aprendizaje organizativo, como el liderazgo, la visión periférica y la visión focal.

En los apartados siguientes vamos a desarrollar las relaciones causa-efecto de los constructos que forman nuestro modelo, que tiene como objeto una sucursal bancaria, que son las que tienen un contacto directo con los clientes.

En primer apartado veremos las hipótesis de nuestra investigación, donde describiremos las relaciones que existen entre los diferentes constructos que intervienen en nuestro estudio como son la relación entre liderazgo y aprendizaje organizativo, la relación entre liderazgo y visión ambidiestra (periférica y focal), relación entre visión ambidiestra y aprendizaje organizativo y relación entre el aprendizaje organizativo y resultados empresariales.

En el segundo apartado una vez revisadas todas las hipótesis de la investigación desarrollaremos la propuesta del modelo de investigación, y planteamos el modelo de forma gráfica y sinóptica, para concluir con las conclusiones.

3.2. Hipótesis

3.2.1. Relación entre liderazgo y aprendizaje organizativo

El primer punto de nuestra hipótesis es demostrar que el liderazgo influye en el aprendizaje organizativo. Como comentamos en la introducción, el modelo que vamos a proponer es el de una entidad financiera, y cuando hablamos de liderazgo, nos referimos al director de la sucursal, una persona que está estrechamente ligada con los clientes y

con su equipo de trabajo que son las personas que componen la sucursal, el cajero, comerciales y subdirector. El líder o director de la sucursal, tiene que reunir una serie de características para contagiar el conocimiento que obtiene a la organización a través de su equipo, estas características son las siguientes.

- Visionario: los directores de sucursal deben de moldear su visión y compartirla con su equipo.
- Arriesgado: tienen que estar preparados para asumir riesgos.
- Aprendiz: deben de ser autónomos en el momento de tomar la responsabilidad de su propio desarrollo y aprendizaje.
- Potenciador: tanto la autoridad, como la responsabilidad se comparten más ampliamente en la organización de aprendizaje.
- Entrenador: es una de los elementos principales de las características de un líder en la actualidad, es la habilidad que se tiene para conseguir el máximo valor a la organización a través de otros, y al mismo tiempo respaldar a los integrantes de su equipo.
- Colaborador: tiene que ser capaz de identificar donde hay recursos que puedan ayudar a alcanzar un objetivo específico.

Todas las características anteriores según autores como Mayo y Lank (1994), son las más repartidas en las organizaciones que aprenden, son los que estos autores denominan líderes carismáticos. La importancia de los líderes carismáticos en las organizaciones de aprendizaje ha sido reconocida extensamente por la literatura. Los primeros trabajos sobre la organización de aprendizaje (Mayo y Lank, 1994; Senge, 1990b; Nonaka, 1991) ya resaltaban la importancia del liderazgo en estas organizaciones. Y la trascendencia del liderazgo ha continuado siendo destacada por numerosos autores en sus trabajos más recientes sobre la organización de aprendizaje (Phillips, 2003; Jonhson, 1998; Appelbaum y Goransson, 1997).

Además, el liderazgo en una organización de aprendizaje debe facilitar el desarrollo de las capacidades y habilidades de todos los miembros de la organización (Phillips, 2003) o como indican Appelbaum y Goransson (1997), sin un líder comprometido con el aprendizaje una organización nunca se acercará a su máximo potencial de éxito.

Hay otros autores como García Morales y sus coautores (2006), Salazar (2006), James (2003) y Bass (2000) abogan por el liderazgo transformacional en las organizaciones que aprende. “La receta del liderazgo en las organizaciones que aprenden, las organizaciones que están dispuestas, son capaces y desean cambiar, es más transformacional que transaccional teniendo en cuenta el nuevo paradigma para el liderazgo” (Bass, 2000).

Asimismo, el estilo de liderazgo está estrechamente relacionado con el aprendizaje (McGill et al., 1992; Senge, 1990; Vera y Crossan, 2004). Para fomentar el aprendizaje organizativo es necesario un liderazgo transformacional (Senge, 1990; Senge et al., 1994; Vera; Slater y Narver, 1995; Tushman y Nadler, 1986) que afronte la nueva economía basada en el capital intelectual. Este estilo permite que la organización aprenda a través de la experimentación, la comunicación, el dialogo (McGill y Slocum, 1993), el dominio personal (Senge, 1990) o el proceso de creación de conocimiento organizativo (Nonaka y Konno, 1998).

Por lo que podemos decir que las organizaciones que aprenden deberían adoptar unos estilos de liderazgo más transformacionales, que fomenten la estimulación intelectual, la consideración individualizada, la motivación inspiradora y la influencia idealizada (Coad y Berry, 1998). Ese líder está comprometido y es un catalizador, mentor, facilitador y formador de la capacidad de aprendizaje. Responde a una concepción moderna de liderazgo reflejando compromiso con el aprendizaje organizativo a través de convertirlo en el elemento central de su intención estratégica e invirtiendo tiempo y esfuerzo en su desarrollo (Ulrich et al., 1993).

En base a lo anterior, podríamos plantear la siguiente hipótesis:

H1: El liderazgo influye positivamente en el aprendizaje organizativo.

3.2.2. Relación entre liderazgo y visión ambidiestra (periférica y focal).

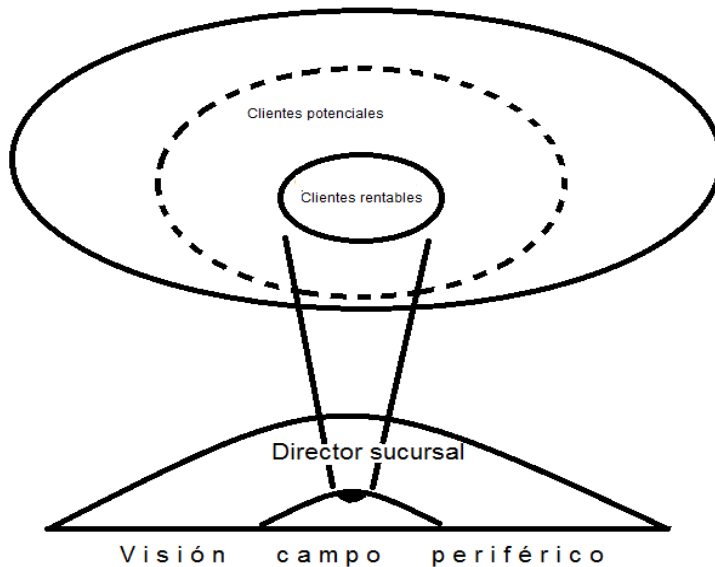
3.2.2.1. Relación entre liderazgo y visión periférica.

Una vez que hemos establecido la primera hipótesis de nuestro modelo, vamos a establecer la relación que tienen los líderes de una organización con los clientes. La base del negocio de una organización centrada en el cliente, son los propios clientes, y en una entidad financiera es el eje principal por el que gira todo el negocio. Los miembros de la organización que están más próximos a ellos, son las sucursales bancarias, que están compuestos por el director, subdirector, gestores y cajero. Es el director, el que representa el liderazgo dentro de la sucursal, y por este motivo vamos a centrarnos en él, para establecer las relaciones que existen entre el líder y el cliente, pero como vimos en el capítulo anterior, las connotaciones de un líder es la visión que tiene de los agentes externos de la organización, los clientes rentables y clientes potenciales, (clientes), y las habilidades de tener una visión ambidiestra (focal y periférica simultáneamente).

Si entendemos la visión periférica o visión lateral, como aquella parte que es visible para el ojo, mientras estamos fuera de su zona central de enfoque, y lo aplicamos al mundo de los negocios, en nuestro caso el director de la sucursal (el líder), sería la habilidad que tiene de reconocer a los clientes potenciales. En la figura 3.1, representamos gráficamente el ejemplo de una sucursal que está en un barrio de una ciudad, donde vende sus productos y presta su servicios a sus clientes habituales, es decir, aquellos que ya son considerados como clientes (clientes rentables) y quiere incrementar el volumen de negocio, debe dirigir sus esfuerzos en captar nuevos clientes, en primer lugar, serían aquellos clientes potenciales que se encuentra en el mismo barrio, si estamos rodeado de comercios, la propia sucursal ya tiene a sus comercios como clientes habituales y rentables que le prestan un servicio.

Atendiendo al contexto descrito en el párrafo anterior, la habilidad del director de la sucursal deberá centrarse en tratar de hacer rentables a los clientes que ya los son, y además, intentar captar aquellos que están en el barrio que todavía no lo son, que serían los clientes potenciales. Es decir, es tener una visión que vaya más de la visión focal, que sería la visión periférica. Todo es porque no solo esta nuestra sucursal en el barrio, sino hay otras entidades que son la competencia que tienen los mismos objetivos que los nuestros, y son los clientes del barrio.

Figura 3.1. Visión campo periférico.



Fuente: Elaboración propia.

En base a la literatura, comentada en el capítulo anterior, la competencia entre las organizaciones es constante, demandante, y compleja; llena de oportunidades y amenazas (Ireland y Hitt, 1999). Por lo que un liderazgo estratégico efectivo, provoca mejora en los procesos de las organizaciones y en su competitividad (Worden, 2003). Entre las amenazas nos encontramos con los agentes externos, lo más importantes son los clientes, ya que estos aportan valores, actitudes y conductas a considerar por las organizaciones. Estos factores implican que los individuos y grupos dentro de la organización aprendan modelos y conductas para satisfacer a los clientes (Peepers et al., 1999). Un liderazgo bien ejecutado puede provocar beneficios para empleados, clientes y proveedores.

En ese sentido un liderazgo es la habilidad de influir en otros para que voluntariamente se tomen decisiones con el propósito de aumentar la viabilidad a largo plazo (visión periférica) y que al mismo tiempo se mantenga la estabilidad financiera en el corto plazo o visión focal (Rowe, 2001). A este respecto, Nancy et al. (2000), menciona que cuando una organización busca un cambio en su estrategia, están buscando a líderes capaces de asumir dichos cambios.

Según Winter (2004), es el líder el que tiene que ser el espectador periférico por excelencia, ya que es la única persona en la organización con la autoridad de redistribuir o redirigir la atención colectiva. Los líderes poseen la habilidad para construir una visión compartida. No solo generan ideas, sino que además, son capaces de compartirlas

y hacer que los demás miembros organizativos se comprometan (Senge et al., 1994; Ulrich et al., 1993). Estos líderes asumen la responsabilidad de promover la integración e identificación de los miembros de la organización con los objetivos y fines de la firma, inspirando una visión común. Se convierten en impulsores y transmisores de esta visión (Bass y Avolio, 1992). Si conceptualizamos el liderazgo como una construcción social, tal como describió, Schilling (2007), implica que la visión ambidiestra o simultánea en las personas y organizaciones depende en gran medida de sus líderes.

Por todo lo anterior, establecemos la siguiente hipótesis:

H2: El liderazgo influye positivamente con la visión periférica.

3.2.2.2. Relación entre liderazgo y visión focal.

En base a lo que hemos comentado en el apartado anterior, y según establece Rowe (2001), un buen líder tiene la habilidad de influir en otros para que voluntariamente se tomen decisiones constantemente con el propósito de aumentar la viabilidad a largo plazo (visión periférica) y que al mismo tiempo se mantenga la estabilidad financiera en el corto plazo o visión focal. En este sentido, vamos a tratar en este apartado, la relación que existe entre el liderazgo y la visión focal (clientes rentables).

La visión focal es el conjunto de técnicas dirigidas en una única dirección o un conjunto de relaciones de lealtad entre clientes rentables actuales. La visión focal lo que trata es de conservar los actuales clientes y encontrar nuevos modelos que permitan satisfacer sus necesidades, en resumen lo que se trata es de alcanzar las tres *R*'s de (Fainé y Tornabell, 2005):

- Relaciones a largo plazo con los clientes,
- Retención de estos y
- Recuperación de los que se hayan perdido.

En el sector bancario, es la banca relacional, la principal fuente de ventaja competitiva, que se sustenta en el comportamiento de las relaciones banca-cliente. En este sentido, todos los competidores intentan hacer lo mismo, por lo que aquellas empresas que se anticipen ganarían una ventaja competitiva. Si aplicamos esto a nuestro ejemplo de la sucursal situada en un barrio de una ciudad, el director de la sucursal (líder), para obtener una ventaja competitiva con respecto al resto de las sucursales del

barrio, debería centrarse en los clientes rentables (visión focal), y volcar todos sus esfuerzos en identificar a los clientes rentables y actuar sobre ellos. A este respecto, Peepers et al., (1999), establece cuatro pasos para conseguir un plan de esta naturaleza:

- 1) Identificar a los clientes rentables y determinar de esta manera a que segmentos dedicarle mayor atención.
- 2) Alcanzar una interacción más eficaz con los clientes escogidos, es decir, conseguir mejores ratios de costes sobre beneficios en todas las operaciones que puedan realizarse.
- 3) Adaptar la oferta a las necesidades reales de los clientes mediante la creación de servicios realmente útiles para ellos
- 4) Empezar de nuevo el proceso con precaución, paso a paso.

Siguiendo el ejemplo, el director de la sucursal, los líderes son los que facilitan y conducen los procesos que hacen posible el desarrollo del capital humano, por medio de la adquisición, mantención y consolidación del conocimiento, que han obtenido de los clientes rentables. Si conceptualizamos el liderazgo como una construcción social, tal como describió, Shilling (2007) implica que la visión ambidiestra o simultánea en las personas y organizaciones depende en gran medida de sus líderes. Por lo que podemos establecer las siguientes hipótesis:

H3: El liderazgo influye positivamente con la visión focal.

3.2.3 Relación entre visión ambidiestra (periférica y focal) y aprendizaje organizativo.

3.2.3.1. Relación entre visión periférica y aprendizaje organizativo.

En este apartado vamos a relacionar, otra parte de nuestro modelo que queremos investigar, y es como la visión periférica (clientes potenciales) influye de forma positiva en el aprendizaje organizativo. La visión periférica, dentro de la teoría de la estrategia y la organización, no ha recibido mucha atención, precisamente porque era periferia. La periferia fue definida como “aquella parte donde no prestamos atención” (Day y Schoemaker, 2004b).

Siempre ha habido una tendencia a ignorar los acontecimientos que ocurrían a nuestro alrededor (periferia), motivado a que tradicionalmente la parte de la teoría de la estrategia se ha basado en el enfoque (visión focal). Sin embargo, la periferia es un

proceso que cada vez requiere de más atención, como dicen Day y Schoemaker (2004b): *“si vuelves la cabeza para mirar, creas un enfoque periférico”*.

Sería bueno recordar que cada vez que volvemos la atención a la periferia, en ese momento se convierte en un foco de atención y a partir de ahí se crea una nueva periferia. Por consiguiente, cuando hablamos de visión periférica nos referimos a los *clientes potenciales que deseamos en un futuro sean nuestros clientes*. En nuestro ejemplo de la sucursal de barrio, la visión periférica establece la necesidad de fomentar relaciones de aprendizaje con clientes potenciales, empezando por los clientes potenciales que fueran más valiosos para la estrategia de la empresa y alcanzar una interacción más eficaz con los clientes potenciales escogidos. En definitiva, buscar nuevas formas de organizar los procesos internos y diseñar sus relaciones con otros agentes (Ireland y Hitt, 1999).

Un factor determinante en la adquisición y distribución del conocimiento en un ambiente de aprendizaje, es la experiencia previa de la organización para internalizar el conocimiento. A este respecto, la literatura existente en el campo de la gestión de conocimiento y capital intelectual apoya la teoría de que las organizaciones que poseen conocimientos relevantes son propensos a tener la capacidad de absorber nuevo conocimiento y utilizarlo para generar nuevas ideas y crear nuevas estructuras de conocimiento (Tsai, 2001; Cepeda et al., 2012; Martelo y Cegarra, 2014).

El negocio bancario es muy complejo. Ya no se puede describir mediante el viejo orden de previsibilidad, derivado de estructuras de conocimiento tradicionales (Carballo-Cruz, 2001). En las instituciones bancarias hoy en día necesitan los conocimientos apropiados y actualizados para hacer frente a un número mayor de desafíos, incluyendo los derivados de la competencia global de los productos financieros (depósitos, planes de pensiones, fondos de inversión, préstamos, tarjetas), así como el aumento de la cultura financiera del cliente, la reducción de márgenes de beneficio, y otros canales de venta. Como resultado de todo ello, las creaciones de capital relacional en las instituciones bancarias, se centran en la capacidad de las organizaciones para adaptarse culturalmente a un proceso de cambio a través de la continua recopilación de nuevos conocimientos y la adopción de nuevas estructuras de conocimiento.

El capital relacional que tenemos que crear, es el conocimiento que tenemos sobre el cliente (Kakavelakis, 2010). Pero no solo de los clientes existentes, los rentables (visión focal), sino de los clientes potenciales (visión periférica). Por lo que esta capacidad de absorber los conocimientos de los clientes implica la capacidad que tiene la organización de adquirir, analizar, interpretar, transformar y explotar nuevos conocimientos e incorporarlos a los procedimientos de la empresa (Zhra y George, 2002).

En el punto 3.2.2.1 hemos establecidos cuales son los conocimientos que tenemos que aprender de esos clientes potenciales (visión periférica), y partiendo de la idea subrayada por la literatura de que “una organización aprende, si una de sus unidades adquiere conocimiento que es reconocido como potencialmente útil para la misma” (Huber, 1991), el aprendizaje organizativo se producirá en mayor medida cuantos más componentes de la organización adquieren conocimiento de sus clientes rentables y potenciales y lo reconocen como útil (Day y Schoemaker, 2004a: 2004b). Es decir, que toda organización centrada en el cliente, debe volcarse de tal manera que todos los movimientos que se realicen deben girar en torno a las necesidades de los clientes rentables y potenciales. Por lo que todo conocimiento que la organización adquiere de dichos clientes tiene que ser transmitido, y es a través del aprendizaje organizativo como se logra transmitir dicho conocimiento.

Por otra parte, los continuos cambios provocados en los mercados obliga a las organizaciones a adaptarse al entorno, y es a través del conocimiento como obtenemos una ventaja competitiva (Nonaka, 1991). Las estructuras de conocimiento, representan los procesos y la calidad de aprendizaje efectivo (Nevis et al., 1995), son elementos cuya presencia, facilitaran la adquisición del conocimiento de los clientes por parte de la organización y su posterior distribución y utilización en un periodo de tiempo más breve. A este respecto se plantea las siguientes hipótesis:

H4: La visión periférica influye positivamente con el aprendizaje organizativo.

3.2.3.2. Relación entre visión focal y aprendizaje organizativo.

Para establecer la relación que existe entre la visión focal (clientes rentables) y el aprendizaje organizativo, volvemos a nuestro ejemplo de sucursal de barrio, la relación entidad financiera-cliente se hace más estrecha con el paso del tiempo y aumenta la cantidad de información, del perfil y las necesidades financieras del cliente. Lo cual

desemboca en el establecimiento de una cierta “familiaridad” entre ambos que, a su vez, comportará ciertos beneficios para ambas partes. Por ejemplo, la entidad financiera adquiere información acerca de los hábitos de pago de sus clientes lo que le permite proporcionarle ofertas ajustadas a la tesorería del perfil del cliente. Mientras que, por otra parte, un cliente vinculado y fidelizado es más proclive a contratar productos de la entidad en la que confía.

Así pues, se puede definir la banca relacional como la interacción continuada de una entidad financiera con sus clientes que va más allá de la simple ejecución de unas transacciones financieras aisladas (Ongena y Smith, 2000). Definición que se puede concretar a través de dos dimensiones fundamentales. La primera de ellas es la temporal dado que la relevancia de la relación dependerá de su duración. Y la segunda es el alcance, es decir, el número y variedad de productos y servicios que la entidad ofrezca a sus clientes y éstos acepten.

Una organización centrada en el cliente rentable debe garantizar que todos sus movimientos están originados por las necesidades de sus clientes y no por necesidades funcionales internas a la organización. Los esquemas de evaluación e incentivos de los empleados deben diseñarse de tal forma que generen una cultura de relación con los clientes incrementando la capacidad de centrarse en la interacción con el cliente y aseguren que los conocimientos y habilidades de todo el capital humano se orientan a proporcionar experiencias de gran calidad a sus clientes (Achimba et al. 2014).

Hoy en día las empresas se encuentran, como nunca antes, inmersas en una lucha constante orientada a mejorar sus resultados, y a mantener e incrementar sus carteras de clientes, compitiendo en un mercado global (Chandoriya, 2014). Por ello, la excelencia en la gestión de las relaciones con el cliente proporcionará las mejores oportunidades para la empresa. Las relaciones entre las partes de una negociación o intercambio son elemento crucial para el éxito de la transacción. En cualquier transacción las personas están en el centro de la interacción social.

Para las entidades financieras, los beneficios de establecer políticas de fidelización de los clientes se encuentran bien documentados en la literatura (Heskett et al., 1994) (Reichheld y Sasser,1990). En términos generales, el incremento de la fidelidad del cliente conduce a unos menores costes de transacción, reduce los gastos de marketing e incrementa el volumen de negocio sobre la base de clientes lo que redundará

en un mayor beneficio para la entidad. Reichheld y Sasser (1990) estudian el caso de un banco minorista en el que un incremento del 5% en la retención de clientes conlleva un aumento del 86% de los resultados. Aumentando la fidelización de sus clientes la banca minorista reduce costes operativos, incrementa la información disponible sobre el cliente y su perfil así como adquiere nuevas oportunidades para la venta cruzada de nuevos productos y servicios.

Como comentamos en el apartado anterior un factor determinante en la adquisición y distribución del conocimiento en un ambiente de aprendizaje, es la experiencia previa de la organización para internalizar el conocimiento. La literatura existente en el campo de la gestión de conocimiento y capital intelectual apoya la teoría de que las organizaciones que poseen conocimientos relevantes son propensas a tener la capacidad de absorber nuevo conocimiento y utilizarlo para generar nuevas ideas y crear nuevas estructuras de conocimiento (Tsai, 2001; Cepeda et al., 2012; Martelo y Cegarra, 2014). Por ello, podemos concluir con la propuesta de nuestra quinta hipótesis.

H5: La visión focal influye positivamente con el aprendizaje organizativo.

3.2.4. Relación entre aprendizaje organizativo y resultados empresariales.

Algunos autores piensan que la influencia del aprendizaje en los resultados debe ser analizada empíricamente, ya que existe escaso conocimiento de los mecanismos a través de los que el aprendizaje se transforma en resultados organizativos (Snyder y Cummings, 1998). Es erróneo asegurar que el incremento de aprendizaje organizativo conlleva necesariamente un incremento del resultado organizativo (Inkpen y Crossan, 1995; Tsang, 1997), ya que es posible que el aprendizaje no mejore los resultados de la organización porque no sea llevado a la práctica correctamente (Hoopes y Postrel, 1999; Hiber, 1991). Sin embargo, por lo general, el aprendizaje organizativo tiene una influencia positiva en las mejoras que se producen en el resultado organizativo (Argyris y Schon, 1996; Dodgson, 1993; Fiol y Lyles, 1985; Senge, 1990).

De este modo, las empresas con mayor amplitud, profundidad y velocidad de aprendizaje tienen resultados más elevados (Hurley y Hult, 1998; Zahra et al., 2000). Esto suele cumplirse para todo tipo de empresas, tanto manufactureras (Pisano, 1994; Schroeder et al., 2002) como empresas tecnológicas (Decarolis y Deeds, 1999). Todo ello sin olvidar que las organizaciones que fomentan el espíritu de aprendizaje

sacrifican, de buen grado, parte del resultado de hoy para lograr un mayor resultado mañana, pues el resultado actual es fruto del aprendizaje de ayer y el resultado de mañana será el producto del aprendizaje de hoy (Senge, 1990).

En la literatura, son muchos los autores que establecen este tipo de relación, donde el aprendizaje organizativo es estratégicamente importante para las empresas, por lo que puede ayudar a mejorar el éxito organizativo (Lai *et al.*, 2009). También, que para alcanzar los objetivos, metas e incluso para sobrevivir las empresas requieren de los empleados una forma continua de aprendizaje (Atak y Erturgut, 2010). La organización del aprendizaje y el desarrollo de sus experiencias tienen el fin de que los objetivos de negocio y el crecimiento de la organización se puedan lograr (Popescu *et al.*, 2011). Asimismo, hay quienes sostienen que el aprendizaje organizativo como conocimiento desarrollado en las empresas, elevará sus resultados empresariales al aprender de sus clientes y competidores para que sus productos se ajusten de forma satisfactoria a las necesidades del mercado (Tippins y Sohi, 2003; Pérez-López *et al.*, 2005). Por lo que el aprendizaje organizativo se considera una variable clave para explicar por qué unas empresas obtienen mejores resultados que otras (Bapuji y Crossan, 2004).

En cualquier caso, la literatura presume que existe una relación significativa entre el aprendizaje organizativo y el resultado de la organización. En consecuencia, se propone la siguiente hipótesis:

H6: El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados empresariales.

3.3. Propuesta de modelo a contrastar

Una vez revisadas todas las hipótesis de investigación, vamos a diseñar el modelo de investigación planteado y contextualizarlo en el sector en el que va a ser testado.

El sector financiero, es un sector con características especiales que tiene una gran incidencia en la economía de un país. Y que la crisis financiera en agosto de 2007, desató la concentración bancaria provocando la reducción del número de bancos que operan en España a través de fusiones y adquisiciones, la conversión de las cajas de ahorros en bancos comerciales, el rescate de los bancos, la inyección de capital público

en los bancos, la revisión de los mecanismos de la supervisión del Banco de España, la creación de un "banco malo" para absorber los activos tóxicos (Martín-Oliver,2013). Además de la reducción drástica de 5.000 oficinas bancarias en los últimos 5 años (Lafraja, 2013), donde se han extinguido 39.466 puestos de trabajo de acuerdo con los datos del Banco España (Europa-Press, 2013).

En nuestro modelo lo hemos aplicado a Bankia, entidad resultante de siete cajas de ahorro, donde se formó una nueva entidad financiera que daba lugar al tercer mayor banco de España por detrás de Banco Santander y BBVA y a la primera caja de ahorros por volumen de activos por detrás de 'la Caixa', pero estuvo envuelta en procesos que le llevo a ser el banco que provoco la crisis sin precedentes del sistema financiero español, donde tuvo que ser rescatado, como consecuencia de esos hechos, se sometió a un plan de saneamiento y recapitalización, por lo que le obligaron al cierre de oficinas y despidos de empleados , reducir la red de oficinas en un 39% y despidos de un 28% .

El 21 de junio 2013, se produce el mayor cierre de oficinas de Bankia, desde el inicio de la reestructuración. Dejando municipios enteros sin servicio y reduciendo su representación en la mayoría de ciudades, en la mínima expresión. Lo que conlleva también la salida de más de 4.500 trabajadores de la entidad. Los despidos en Bankia (en su mayoría a instancias de Bruselas) que están anunciados son 6.000: 5.000 prejubilaciones y bajas incentivadas y 1.000 despidos.

En este contexto, se producía una pérdida de confianza de los clientes de banca hacia las entidades financieras con las que trabajan y que ha dado lugar a la erosión de la imagen de estas instituciones (Álvarez, 2008).

Con esta pérdida de confianza, la actitud que los clientes tenían hacia la entidad financiera ha variado en función de si se trataba de un Banco o Caja. Las Cajas gozaban de una mayor valoración en cuanto a componentes emocionales (García de los Salmones *et al.*,2005) de prestación y calidad de servicios (Llorca, 1995), aun cuando los Bancos se percibían como más innovadores y con mayor variedad en sus servicios (Díez *et al.*, 2008). En el caso de Bankia, por todo lo que hemos comentado fue más intenso.

Las hipótesis planteadas en el presente capítulo, sustenta como Bankia ha superado la crisis mediante un proceso de aprendizaje, apoyado por tres estructuras de conocimiento (liderazgo, visión periférica y visión focal). Bankia ha impulsado que sus

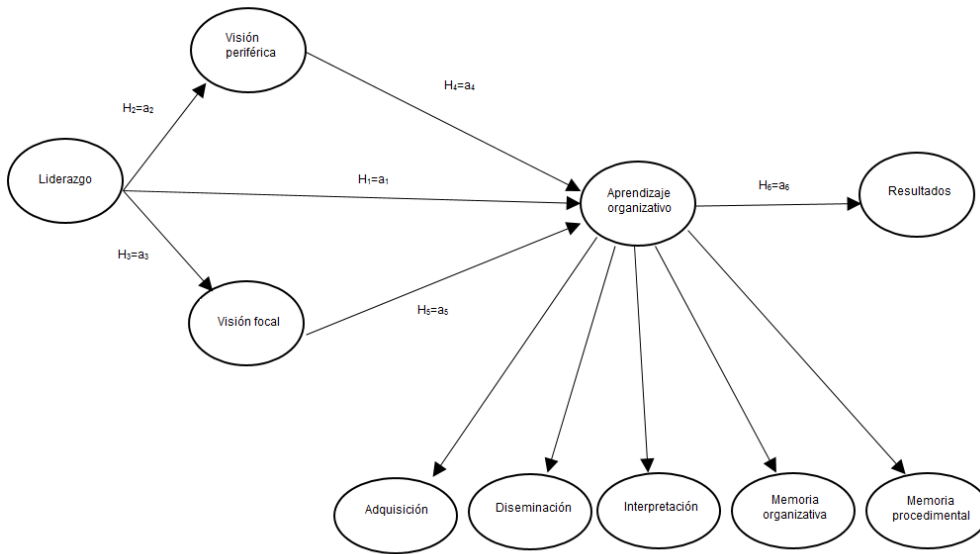
líderes se centren en la retención de clientes y la captación de nuevos clientes de manera simultánea. Los clientes son institucionalizados por la organización, y la clave del éxito ha sido aprender de ellos.

Los gestores y las organizaciones normalmente se centran en una serie de cuestiones y objetivos claves, tales como posicionamiento estratégico, volumen de negocio, competidores, procesos internos, relaciones humanas, clientes, etc. Este enfoque focal es fundamental para una actividad empresarial efectiva. Pero no es suficiente, el contexto actual lleva consigo algunos riesgos asociados. Puede, por ejemplo, conducir a que no nos demos cuenta de los movimientos críticos que tiene lugar en la periferia fuera del foco de atención. Si las empresas se centran solo en sus cifras, y no se preguntan por qué ha pasado algo extraordinario, no van a poder ver lo que se les viene encima.

En el caso de Bankia, una visión ambidiestra (visión focal y periférica simultánea) se convierte en crucial para la supervivencia de la organización (Day y Schoemaker, 2004). La visión ambidiestra se refiere a los clientes potenciales (visión periférica) y clientes reales (visión focal). Si además, como hemos comentado a lo largo de todo el trabajo, para que el aprendizaje organizacional ocurra, la organización debe enfatizar en su habilidad para utilizar informaciones y conocimientos tanto nuevos o existentes de una forma creativa (Markhija y Ganesh, 1997), de manera que estas estructuras de conocimiento permitirán a la organización predecir e interpretar los cambios en el ambiente, para que pueda sostener su competitividad y así mejorar sus resultados (Barney, 1986; Castells, 1999).

A modo de resumen, tal como muestra el figura 3.2 nuestro modelo de investigación analiza el proceso de aprendizaje de Bankia, desde la perspectiva de las estructuras de conocimiento (liderazgo, visión periférica y visión focal). En el Tabla 3.1. se recogen todas y cada una las hipótesis planteadas en el trabajo de investigación, partiendo del carácter dinámico del proceso de aprendizaje tras su adquisición, diseminación, interpretación, memoria declarativa y memorial procedimental y de las interacciones entre las tres estructuras de conocimiento, como son el liderazgo, la visión focal y la visión periférica orientadas a los resultados de la organización.

Figura 3.2 modelo propuesto sobre el sector financiero



Tras la propuesta del modelo de investigación, en la tabla 3.1, detallamos el resumen de las hipótesis objeto de estudio.

TABLA 3.1 Resumen de las hipótesis de investigación

H ₁ : El liderazgo influye positivamente con el aprendizaje organizativo.
H ₂ : El liderazgo influye positivamente con la visión periférica.
H ₃ : El liderazgo influye positivamente con la visión focal.
H ₄ : La visión periférica influye positivamente con el aprendizaje organizativo.
H ₅ : La visión focal influye positivamente con el aprendizaje organizativo.
H ₆ : El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados empresariales

De esta forma, se ha contextualizado todo el modelo de investigación, así como se han resumido las hipótesis de investigación de esta tesis doctoral que serán objeto de contraste en los siguientes capítulos.

3.4. Conclusiones

En el capítulo dos vimos la importancia que tiene desarrollar un modelo de aprendizaje centrado en aquellos clientes rentables para la organización, partiendo del carácter dinámico del proceso de aprendizaje y de las interacciones entre tres estructuras de conocimiento, como son el liderazgo, la visión focal y la visión periférica. También vimos, como las organizaciones que tienden a desarrollar estrategias basadas en el orden y la rutina, tienden a favorecer la visión focal, y que aquellas organizaciones enfocadas tienden a ser mejores al hacer lo que hacen conforme pasa el tiempo porque las rutinas ayudan a mejorar la eficiencia.

Sin embargo, el mundo cambia y muchas organizaciones siguen teniendo una visión estanco de su entorno, lo cual puede convertirse en un bunker que hace que sea difícil que la organización puedan comprender los procesos de cambio que tienen lugar (Prahalad, 2004). Por lo que la exploración de nuevas posibilidades requiere una visión periférica y un abandono deliberado de las practicas establecidas. Y que esta visión focal (clientes rentables) y visión periférica (clientes potenciales), influyen en los procesos de aprendizaje organizativo (Day y Schoemaker, 2004a: 2004b).

En este capítulo, hemos visto que ante la necesidad de dotar a las empresas financieras de un proceso de creación y transformación del conocimiento vinculado al proceso de aprendizaje organizacional a través de las estructura de conocimiento como el liderazgo, la visión periférica y la visión focal, hemos tratado las hipótesis implicadas en nuestro modelo propuesto para el sector financiero (Bankia). Para ello, hemos relacionado cada uno de los constructos que forman nuestro modelo.

Una vez revisada la literatura de los capítulos anteriores hemos establecido la posibilidad de que exista una relación positiva entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo, y a su vez, entre liderazgo y visión ambidiestra con aprendizaje organizativo, y para terminar, entre el aprendizaje organizativo y resultados empresariales.

Las relaciones planteadas, nos llevan a completar que en aquellas empresas que son consideradas como comunidades sociales, y que tienen la capacidad de crear, adquirir y transferir conocimiento, a partir de un cambio en su comportamiento que posibilite la reflexión sobre esos nuevos conocimientos, son propensas a que el

aprendizaje organizacional ocurra. En otras palabras, la organización debe enfatizar su habilidad para utilizar informaciones y conocimientos tanto nuevos o existentes de una forma creativa, de manera que esta habilidad permita a la organización predecir e interpretar los cambios en el ambiente, para que pueda sostener su competitividad. Así pues, la capacidad de interpretar rápidamente las informaciones complejas, darles sentido y actuar, pasan a ser fuente de creación de valor.

En una organización centrada en el cliente, como ocurre en el sector financiero, objeto de estudio, todos los que trabajan en la oficina bancaria, sobre todo los directivos consideran que conocen bien las realidades de sus mercados, pero por lo general centran su atención en la base de clientes rentables, en lugar de centrarse en el grupo más amplio formado por todos los clientes potenciales. Como es lógico centra su atención en los clientes que más aportan a sus beneficios en el presente.

Sin embargo, se puede aprender muchos más de los clientes que se quejan y de los que se van a la competencia. Ya que ambos grupos están expresando, aunque de diferente manera, que la oficina no satisface sus necesidades. Estos son una interesante fuente de información sobre la periferia, ya que son los que al final son deserciones de clientes que sufre la oficina. Este conocimiento es el que tiene que compartirse con la organización. En conclusión, tomando como referencia la figura 3.2 y las aportaciones teóricas recogidas en el capítulo y una vez formuladas las hipótesis, dedicaremos los dos capítulos siguientes a contrastar las citadas hipótesis, para ello, en el capítulo cuarto se diseñará la metodología que ha sido seguida, en el capítulo quinto se expondrán los resultados.

CAPÍTULO CUARTO: METODOLOGÍA

CAPÍTULO CUARTO

Una vez que se ha realizado la revisión de la literatura que trata las relaciones entre el liderazgo, la visión periférica y focal, y los resultados en las organizaciones, procedemos a detallar la metodología empleada para realizar un estudio sobre las principales conclusiones extraídas de la literatura. Para ello, se ha utilizado la encuesta postal como estrategia de investigación social.

En los siguientes apartados se analizará la población objeto de estudio, la recogida de la información con su instrumentalización y seguimiento, la muestra final y características, las medidas sobre la propuesta de variables descritas. Y, por último, los análisis utilizados para el contraste de las hipótesis.

4.1. Población

La población objeto de estudio está comprendida por las oficinas de Bankia, que como comentamos a principio de este trabajo se encuadra dentro del sector bancario, objeto de nuestro estudio. Dicho Banco se crea como tal en el año 2010, como consecuencia de la integración de siete Cajas de Ahorros. Nuestra población, por tanto, se ciñe a la organización resultante de este proceso.

La unidad de análisis fijada en este estudio es la oficina. Una oficina o sucursal compone una unidad independiente, con un diferente capital humano asignado (personal directivo, atención personalizada o comercial, administrativo o de caja, gestores de cartera (aquí incluimos Banca personal y gestor Pyme) respecto al de otras oficinas. La oficina como unidad de aprendizaje contribuye de una forma directa a incrementar el grado de eficiencia en la consecución de los distintos objetivos presupuestados, con el consiguiente éxito en sus resultados. Por tanto, todos sus esfuerzos van dirigidos fundamentalmente a los clientes del entorno de la unidad de negocio.

Fijado esta unidad de análisis, en este trabajo pasamos a detallar al banco en cuestión objeto de la encuesta realizada. Bankia se encuentra en la recta final de un

proceso de transformación que ha dado la vuelta a la entidad en todas sus facetas. En Mayo de 2012 se incorpora el nuevo equipo gestor donde transformó el gobierno corporativo de la entidad. Se cesó a todos los miembros del antiguo Consejo de Administración, se creó un nuevo Consejo con personas de reconocido prestigio profesional y absolutamente independientes, y se implantaron las mejores prácticas de gobierno corporativo, incluido un Código Ético y de Conducta, de obligado cumplimiento para todos los profesionales de Bankia. Desde el punto de vista de la gestión, los esfuerzos fueron encaminados a hacer de Bankia una entidad cada vez más rentable y en febrero de 2014 se realizó una venta del 7.5% del capital del banco por un importe de 1.304 millones de euros. Por otro lado, Bankia ha transformado su modelo de negocio, focalizándolo de manera decidida en el servicio y la atención a las necesidades de los clientes, con una reordenación de la red de oficinas que ha permitido un asesoramiento segmentado más eficaz, especialmente en PYMEs y banca personal. Como resultado de este proceso, la actividad de Bankia, según el informe anual del año 2014, era un total 7.2 millones de clientes y 1978 oficinas en todo el territorio español (gráfico 4.1), aunque con una mayor concentración en la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana, La Rioja, Canarias, Castilla y León y Cataluña. A estas oficinas se les une una red de distribución multicanal (con canales como dispositivos de autoservicio, Internet, banca móvil y banca telefónica).

Figura 4.1 Mapa Red de oficinas Bankia



Fuente : Informe BFA-BANKIA , año 2016

El negocio de Bankia se centra tanto en los clientes particulares, a los que se ofrece desde el servicio más transaccional hasta el asesoramiento más especializado, como en las empresas, con el foco estratégico puesto en los autónomos y las PYMEs, un servicio especializado, con gestores propios, para cubrir todas sus necesidades financieras. Según informe anual BFA-BANKIA de 2014, Bankia cuenta con una cuota de mercado del 10.8% en créditos a hogares, del 9.5% en depósitos de hogares, del 5% en fondos de inversión y del 6.8% en planes de pensiones. Asimismo, la entidad se sitúa en las primeras posiciones del mercado en productos bancarios tradicionales como nóminas, hipotecas, depósitos a plazo, tarjetas de crédito o TPV para comercios.

Por otro lado, Bankia orienta su negocio a lo esencial, esto es, al cliente. Para ello ha demostrado una gran capacidad de adaptación al cambio, aprovechando sus obligaciones de reestructuración como una oportunidad de negocio y mejorando la eficiencia, lo que le otorga una ventaja competitiva en un entorno de transformación del modelo de negocio del sector financiero.

Con este enfoque de negocio, se han conseguido prestar a los clientes un servicio más eficiente y de mayor calidad, alineado a sus expectativas y necesidades. Por ejemplo, se apuesta por la formación de los profesionales de la red comercial, lo que se traslada en un trato personalizado y más adaptado al cliente. Además, se implantó un nuevo modelo de oficina comercial y nuevas herramientas de trabajo, que facilitan una mejor interrelación entre Bankia y sus clientes. En el nuevo modelo de oficina comercial, en su red minorista, se mejoran los accesos, con un hall más amplio donde se ubican los cajeros 24 horas y se redefine el acceso comercial (figura 4.2.). En definitiva, un nuevo espacio que ha mejorado la calidad del servicio y la relación con el cliente.

Figura 4.2 Distribución de oficina



Fuente : Informe anual BFA-BANKIA , 2014

Las oficinas cuentan con una variedad de puestos. Desde cajeros con labores administrativas y de ejecución de tareas, comerciales con atención personalizada y una cartera propia de clientes, a quienes gestionan junto a la clientela diaria de la oficina y, por último, la dirección compuesta por un director y un subdirector tan sólo en las oficinas con mayor volumen de negocio, responsable del funcionamiento global de la oficina respecto al personal, clientes, presupuesto y objetivos anuales de negocio.

Centrándonos de nuevo en nuestro estudio, de acuerdo con la información disponible en el momento de realizar la investigación, la población objeto de estudio estaba formada por 1300 sucursales con más de 6 empleados, de las 2000 que existen en la actualidad. Para el cálculo de estas cifras se tuvo en cuenta la información interna que manejaba la entidad en ese momento. Sin embargo, el acceso a las 1300 oficinas no era accesible al no poder acceder con garantías a todas ellas. Dado que, como se señalará posteriormente se utilizó la colaboración de la sección sindical de UGT, la población efectiva a la que se dirigió el estudio fue de 400 oficinas.

4.2. Recogida de la información

En este apartado se hará mención al del instrumento utilizado para recoger la información y el proceso de seguimiento de recogida de la información.

4.2.1. Instrumento de recogida de la información

La encuesta postal ha sido el instrumento que hemos utilizado para la recogida de la información. La encuesta postal forma parte de las encuestas auto-administradas

(entregadas por un entrevistador o envío por correo *-postal*, fax, modos informatizados), donde es el propio encuestado quien lee el cuestionario y anota las respuestas.

Para ello, se ha diseñado un cuestionario para tal fin. Éste contiene toda la información necesaria para cumplir con los objetivos de este trabajo, con una serie de indicadores que corresponden a unas medidas de liderazgo, visión periférica, visión focal, el aprendizaje organizativo y resultados de la empresa. El cuestionario estaba compuesto por 140 ítems, divididos en dos apartados una referente a datos generales y otra formado de 24 preguntas referidas a cuestiones cercanas a la gestión de conocimiento (ver Anexo).

Los datos generales están enfocados, de un lado, al perfil de los empleados BANKIA, edad, sexo, puesto de trabajo que se realiza como director, subdirector, gestor de banca personal, gestor de pymes, gestor comercial y otros, antigüedad en el puesto de trabajo que ocupan actualmente, antigüedad en el Sector financiero y Comunidad Autónoma donde trabaja. Por otro lado, se incluyen aspectos referidos a las competencias del empleado que son evaluadas en su desempeño: conocimientos, autonomía, atención al cliente, orientación a resultados, solución de problemas, adaptación, planificación y organización, iniciativa y decisión, comunicación, negociación e influencia, trabajo en equipo y liderazgo y, por último, relaciones profesionales, clientes potenciales y clientes reales. También se incluyen aspectos relacionados con los resultados a nivel de empleado y oficina.

En cuanto a la segunda sección, se incluyen cuestiones específicas relacionadas con los procesos de aprendizaje organizativo, la cultura organizativa orientada al aprendizaje (incluyendo el liderazgo estratégico), las visiones focal y periférica, así como otra serie de variables, como por ejemplo, el compromiso con el aprendizaje o su transferencia.

4.2.2. Seguimiento del proceso de recogida

Ante la imposibilidad de realizar la entrega en mano del cuestionario a todos los encuestados, por estar distribuidos por todo el territorio nacional y el coste que ello supondría, se suscribió un acuerdo de colaboración con la ejecutiva de UGT-Bankia, en Enero de 2016, para la distribución, control y recogida de los cuestionarios mediante la utilización de la valija corporativa para la distribución de los cuestionarios a las oficinas, con un coste cero. En concreto, el proceso consistió en el envío, por correo

electrónico al buzón de la oficina, del cuestionario. Tras imprimir y rellenar la encuesta, se envió de vuelta por valija interna a la sede que UGT-Bankia, situada en Madrid. Todo ello, con el objeto de preservar la identidad y privacidad del remitente, no solo en el cuestionario sino también en su distribución, control y recogida. En este caso, la sede de UGT situada en la calle Hortaleza nº 52, 2-C Madrid, dado que es donde mantiene el despacho la sección sindical UGT-BANKIA .

Previo al proceso de recogida, a la sección sindical se les entregó unas hojas de seguimiento con el número de teléfono de las oficinas para el control de los cuestionarios enviados y, sobre todo, el control de aquellas oficinas que realmente distribuían los cuestionarios a los empleados. Este control se les asignó a los delegados sindicales de UGT de cada Comunidad Autónoma. Este proceso se justifica porque en algunas oficinas la dirección de la oficina no consideraba oportuno que sus compañeros tuviesen la oportunidad de acceder libremente al cuestionario y poder contestarlo, al incluir cuestiones como el estilo de liderazgo del director o bien debido a las dudas sobre una encuesta externa de BANKIA (no oficial). Estos aspectos se pudieron solventar gracias a que la sección sindical recogió los cuestionarios y daba mayor garantía a los encuestados.

El periodo de recogida de la información quedó fijado con salida el 01 de Febrero de 2016 a oficinas. La fecha final de recepción fue el 20 de marzo de 2016. Durante todo ese periodo se realizó el control y seguimiento del proceso.

4.3. Muestra

4.3.1. Muestra final

Como se ha señalado el cuestionario fue enviado a 400 oficinas. Del total de cuestionarios enviados, 203 cuestionarios fueron cumplimentados y devueltos, lo que supone un 50.75% de tasa de respuesta. Esta cifra supone un resultado excelente, superando ampliamente los resultados que obtienen los estudios en nuestra área de investigación.

Además, se comprobó que los cuestionarios recibidos abarcaban todas las Comunidades Autónomas en las que la entidad mantiene abierta oficinas de atención al público después de la reestructuración.

4.3.2. Características de la muestra

En la tabla 4.1 se recogen las principales características de los 203 empleados que contestaron a la encuesta.

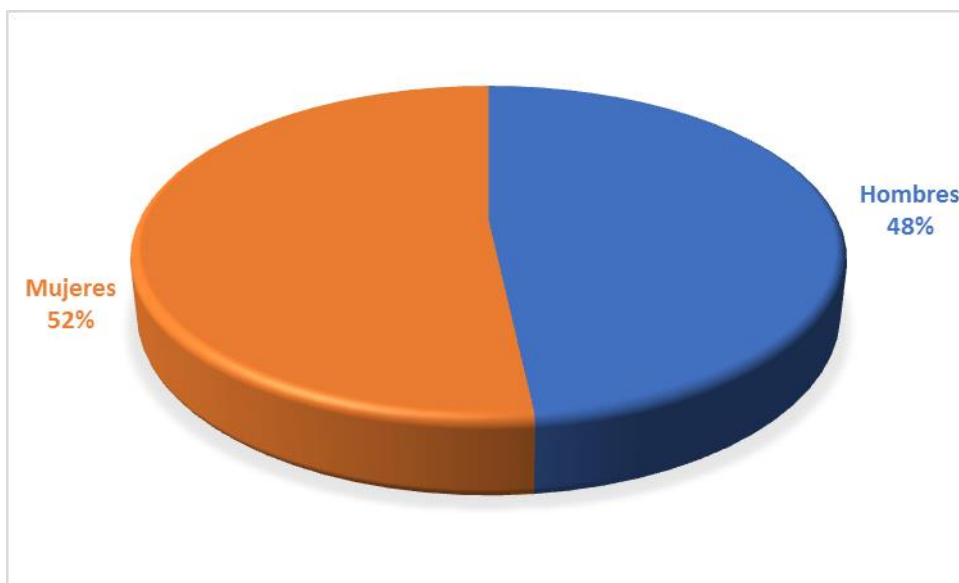
Tabla 4.1. Características de los encuestados

	Edad	Antigüedad en la empresa	Antigüedad en el puesto
Mínimo	30	7	1
Percentil 25	37	11	3
Percentil 50	45	20	6
Percentil 75	51	26	10
Máximo	58	40	37

En primer lugar, el rango de edades de la muestra oscila entre los 30 y los 58 años. Además, son empleados que llevan más de 7 años en la entidad y más de 1 año en el mismo puesto de trabajo, por lo que conocen ampliamente las políticas y aspectos relacionados con su entidad.

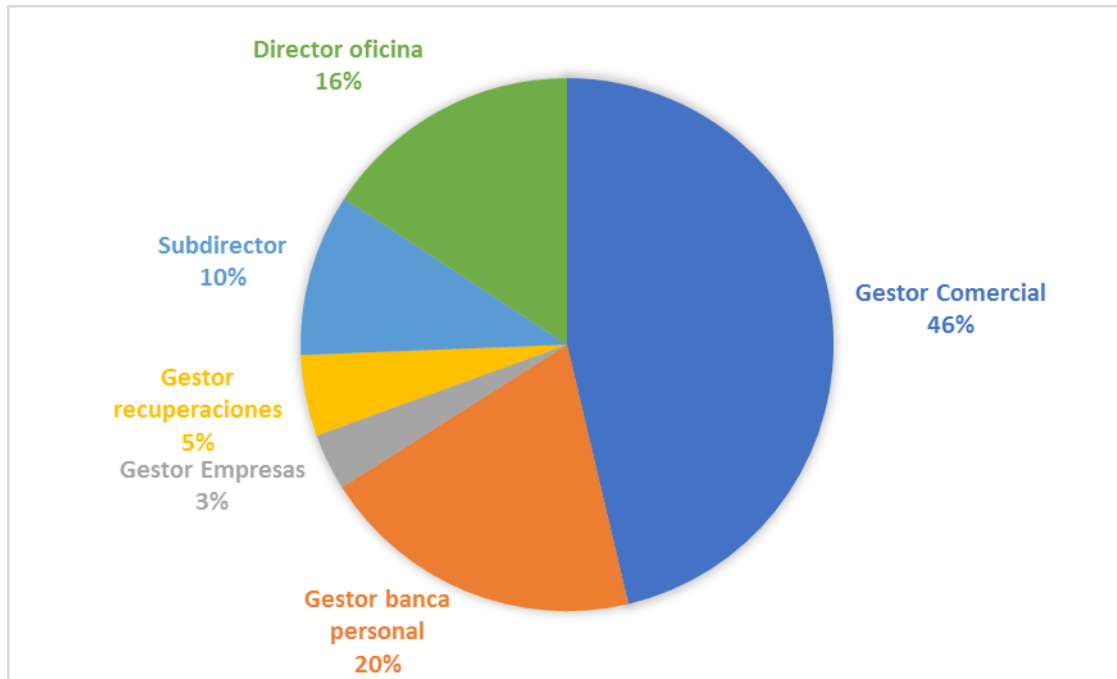
Por otro lado, como se observa en el gráfico 4.3, la muestra está compuesta casi por igual por empleados de ambos sexos, un 52% de mujeres frente un 48% de hombres como muestra el figura 4.3.

Figura 4.3 Distribución por sexos de los encuestados



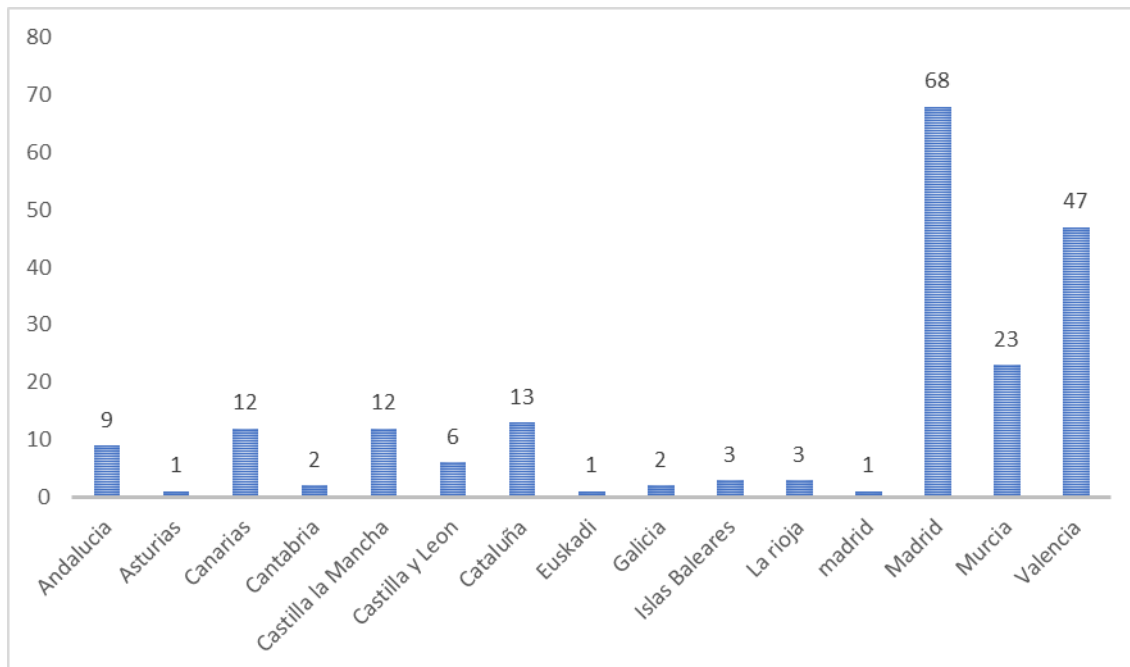
En cuanto al cargo ocupado por los empleados que respondieron a la encuesta, la figura 4.4. muestra que los gestores comerciales (46%), seguidos por los gestores de banca personal (20%) y los directores de oficina (16%) son los puestos más repetidos.

Figura 4.4. Puesto ocupado



Finalmente, la Figura 4.5 muestra la distribución territorial de las entidades que contestaron a la encuesta. En este caso, Madrid (con 68 encuestas), seguido por Valencia (47) y Murcia (23) las regiones que mayormente han respondido a la encuesta.

Figura 4.5. Distribución territorial de la muestra



4.4. Medidas

Las medidas utilizadas en el estudio están basadas en una profunda revisión de la literatura en materia de liderazgo, aprendizaje y resultados. A continuación, se va a proceder a describir cada una de las medidas empleadas.

El liderazgo: El liderazgo que apoya el aprendizaje es un elemento fundamental para que se produzca este último. El papel del liderazgo es definir la visión y la motivación, crear mecanismos para comprometer a todos los empleados para que compartan la visión y el trabajo en la empresa. Es por ello, que el liderazgo utiliza el aprendizaje estratégicamente para obtener resultados empresariales. Para medir esta variable se ha utilizado la escala de Yang *et al.* (2004), que desarrolló el instrumento “Dimensions of Learning Organization Questionnaire” (DLOQ) con el objetivo de medir la cultura que tienen las organizaciones que aprenden y sus resultados. Este instrumento ha sido validado en diferentes contextos (Yang *et al.*, 2004) y utilizados en diferentes estudios empíricos científicos (Watkins y Marsick, 2003; Chermack *et al.*, 2006; Song *et al.*, 2009; Hung *et al.*, 2010; Tsai *et al.*, 2013). En este caso, nos centramos en la variable de liderazgo estratégico que consta de 6 indicadores (ver tabla 4.2).

Tabla 4.2. Escala de liderazgo

Variable latente	Indicador
Liderazgo	Generalmente apoyan las peticiones de oportunidades de aprendizaje y formación
	Comparten información actualizada con empleados a cerca de competidores, tendencias de la industria y directrices organizativas
	Dan poder a otros para ayudar a alcanzar los objetivos de la oficina
	Asesoran y entrenan aquellos a los que dirigen
	Continuamente buscan oportunidades para aprender
	Se aseguran que las acciones de la empresa son consistentes con sus valores

Fuente: Yang *et al.* (2004)

Visión periférica: Estudios previos realizados por Day y Schoemaker (2006) proporcionan una guía en el desarrollo de artículos para medir la visión periférica. La visión periférica hace referencia a las estrategias empleadas por la dirección para obtener información, colaborar y orientarse a clientes potenciales de la organización. Esto pone de relieve una forma de gestión frente a cambios externos, participando la empresa de forma activa a través de proyectos, el fomento de la colaboración con clientes potenciales y el reconocimiento del valor de la información periférica. La escala utilizada para medir este constructo procede del estudio Day y Schoemaker (2006) y se ha medido utilizando cuatro indicadores reflectivos, recogidos en la tabla 4.3.

Tabla 4.3. Indicadores sobre la visión periférica

Variable latente	Indicador
Visión periférica	Los gerentes están abiertos a ideas de clientes potenciales
	La administración ha tratado de iniciar innovaciones orientadas a clientes potenciales
	Los gerentes adoptan las sugerencias de los clientes periféricos en forma de nuevas rutinas, procesos o productos
	Los directivos son propensos a colaborar con otras empresas y resolver problemas juntos de clientes periféricos

Fuente: Day y Schoemaker (2006)

Visión focal: Se refiere al conjunto de técnicas practicadas por la dirección y dirigidas a promover la lealtad entre los clientes rentables actuales, es decir, aquellos que realmente estén proporcionando ventajas para la organización. Para ello, algunas empresas suelen estudiar los perfiles de sus clientes, conociendo costes e ingresos e, incluso, clasificándolos por diferentes variables, como por ejemplo con su tamaño. En este trabajo se ha utilizado la escala de Bueno (1998b:49), que utiliza 4 indicadores para su medición (tabla 4.4).

Tabla 4.4. Indicadores sobre la visión focal

Variable latente	Indicador
Visión focal	Los gerentes están abiertos a ideas de clientes rentables
	La administración ha tratado de iniciar innovaciones orientadas a clientes rentables
	Los gerentes adoptan las sugerencias de los clientes rentables en forma de nuevas rutinas, procesos o productos
	Los directivos son propensos a colaborar con otras empresas y resolver problemas juntos de clientes rentables

Fuente: Bueno (1998b:49)

El aprendizaje de las organizaciones: La literatura en aprendizaje organizativo ha crecido enormemente en las últimas décadas. Muchos de los trabajos están basados en estudios de casos. Para la medición de este concepto, algunos trabajos se han basado en medir las curvas de aprendizaje (Epple *et al.*, 1991), el grado de codificación del conocimiento (Kogut y Zander, 1993) o alguna fase de gestión del conocimiento (Yahya y Goh, 2002). Otros estudios han elaborado escalas más amplias de gestión del conocimiento como la de Pérez-López *et al.* (2004) basada en el trabajo teórico de Huber (1991). Por último, otros trabajos, como el de Bontis *et al.* (2002), se han fijado en la clasificación de los niveles de aprendizaje (e.g. Crossan *et al.*, 1995).

En este trabajo se ha utilizado la escala de Tippins y Sohi (2003) que identifica cinco fases de procesos de gestión del conocimiento que facilitan el aprendizaje: adquisición, diseminación, asimilación, memoria declarativa y memoria procedimental. Estas cinco fases se miden con escalas reflectivas y son medidas como escalas

constructos de primer orden de un constructo de segundo orden que mide el aprendizaje organizativo (tabla 4.5). Tras el proceso de depuración de escalas, se han utilizado 24 indicadores para los 5 procesos de aprendizaje.

Tabla 4.5. Indicadores sobre el aprendizaje organizativo

Variable latente	Indicador
Adquisición	Se reúnen regularmente con sus clientes para conocer cuáles serán sus necesidades en el futuro
	Se realiza una gran investigación dirigida a determinar las necesidades de sus clientes
	Ven a sus clientes como una fuente de información del mercado
	Frecuentemente preguntan a sus clientes qué quieren o necesitan
	Se recoge información regularmente relativa a los objetivos de sus clientes
	Se recoge información comercial de sus clientes por medios informales (en comidas, reuniones,..)
Diseminación	Habitualmente se comparte la información de los clientes
	La información de sus clientes es fácilmente accesible por quien la necesita
	Empleados de diferentes puestos se reúnen regularmente para discutir las necesidades de los clientes
	La información de clientes es frecuentemente compartida entre los compañeros
	Cuando un empleado obtiene información importante de clientes se trasfiere a sus superiores
	La información relativa a sus clientes está disponible de forma adecuada para todos los compañeros
Interpretación	Existen desacuerdos a cerca de lo que quieren los empleados*
	Existen opiniones distintas sobre cuál es la mejor forma de satisfacer a los clientes*
	Los responsables coinciden en cómo puede afectar a la Entidad una nueva información sobre clientes
	Se tiende a estar de acuerdo en la interpretación de las necesidades de los clientes
	Se tiende a estar de acuerdo en cuál es la mejor forma de servir a los clientes
Memoria declarativa	Se retiene información referente a los objetivos del negocio de sus clientes*
	Se retiene información referente a la actividad comercial en la que opera sus clientes*
	Se dispone de conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de sus clientes
	La posición competitiva de sus clientes es conocida
	Posee información relativa a los esfuerzos de I+D de sus clientes
	Tienen un gran conocimiento sobre los objetivos de ventas de sus clientes
	Conocen las estrategias de marketing que han usado sus clientes durante el pasado año
Memoria procedimental	Existe un procedimiento habitual para atender las demandas de sus clientes
	Se ha aprendido de experiencias pasadas sobre cómo tratar con clientes conflictivos
	Tiene procedimientos estándar que se siguen para determinar las necesidades de sus clientes
	El servicio de defensor del cliente es efectivo para tratar las quejas de los clientes*
	La experiencia permite realizar preguntas a sus clientes de forma efectiva

Fuente: Tippins y Sohi (2003); * Indicador eliminado en el proceso de depuración de escalas

Los resultados de la empresa: Los resultados han sido medidos con diferentes medidas (Quinn y Rohrbaugh, 1983; Venkatraman y Ramanujam, 1986; Regev, 1998; McDonough, 2000; Damanpour y Gopalakrishnan, 2001). De forma general, los investigadores han justificado el uso de un amplio rango de medidas de rendimiento y

no sólo con indicadores financieros (Quinn y Rohrbaugh, 1983; Venkatraman y Ramanujam, 1986). Además, los estudios han mostrado la alta correlación entre las medidas objetivas y subjetivas (Dess y Robinson, 1984). Por ello, la literatura ha defendido el uso de medidas de rendimiento no financieras (Quinn y Rohrbaugh, 1983; Venkatraman y Ramanujam, 1986; Combs *et al.*, 2006). Para medir los resultados de la empresa, en la línea de la literatura (Han *et al.*, 1998), se han utilizado cuatro indicadores propuestos en el trabajo de Quinn y Rohrbaugh (1983).

Tabla 4.6. Indicadores sobre los resultados de la oficina

Variable latente	Indicador
Resultados de la oficina	La rentabilidad de la oficina
	El volumen de negocio
	La satisfacción de los clientes
	La imagen de la empresa y de sus productos

Fuente: Elaboración propia a partir de Quinn y Rohrbaugh (1983)

4.5. Análisis

4.5.1. Análisis estadísticos utilizados

Para el contraste de las hipótesis planteadas en este estudio se ha seleccionado la metodología de los modelos de ecuaciones estructurales.

El modelo de ecuaciones estructurales tiene su origen en la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión. De acuerdo con Bollen (1989): “Podemos mirar estos modelos de diversos modos. Son ecuaciones de regresión con supuestos menos restrictivos, que permiten errores de medida tanto en las variables criterio (independientes) como en las variables dependientes. Consisten en análisis factoriales que permiten efectos directos e indirectos entre los factores. Habitualmente incluyen múltiples indicadores y variables latentes. Resumiendo, engloban y extienden los procedimientos de regresión, el análisis econométrico y el análisis factorial”.

En la actualidad, los modelos de ecuaciones estructurales están teniendo cada vez más difusión en las empresas. La razón de ello es que está confirmado como una herramienta muy útil en la identificación de relaciones entre procesos o áreas de dichas empresas. Estos procesos o áreas son difícilmente medibles en general, y funcionan como variables latentes que interactúan entre ellas o con otras. Para aplicar la metodología de ecuaciones estructurales, en primer lugar, se lleva a cabo un análisis del modelo de medida, en el cual se definen las variables latentes que el modelo usará, así como determinar las variables manifiestas, o indicadores, que lo componen.

Posteriormente, se realizará un análisis del modelo estructural, en el cual se miden las relaciones de causalidad entre las distintas variables latentes que forman el marco teórico. Se medirán las relaciones entre los constructos independientes (exógenos) y los dependientes (endógenos).

Para ello, básicamente existen dos enfoques para la estimación de los parámetros del modelo, el enfoque basado en las estructuras de las covarianzas (o SEM) y el enfoque PLS (o PLS-Path Modeling).

En primer lugar, debemos decir que la principal diferencia en términos prácticos entre una y otra es el grado de conocimiento teórico que se necesita para el manejo de cualquier herramienta SEM, a diferencia de PLS. En los modelos basados en la estructura de la covarianza o SEM, las imposiciones o hipótesis del modelo son muchas para un investigador que sólo pretenda usar la técnica como herramienta para su trabajo. Por otro lado, si el modelo no resulta identificado, y es necesario imponer restricciones sobre los parámetros, el grado de complejidad aumenta bastante más, así como la distancia de los resultados obtenidos con los reales. Sin embargo, la metodología PLS no impone grandes restricciones al modelo, y ello redundará en una clara simplificación de la teoría necesaria para su manejo. Además, la hipótesis de normalidad de los datos raramente se encuentra en la realidad, por lo que, a pesar de poder obviar esta restricción, los resultados y decisiones basadas en ellos quedan claramente comprometidas.

Además, el objetivo de los modelos SEM es muy distinto al usado en los modelos PLS y, por tanto, los resultados y conclusiones también. En SEM se pretende encontrar los valores de los parámetros del modelo que mejor reproduzcan la matriz de varianzas y covarianzas del modelo. Sin embargo, PLS intenta minimizar la varianza de los residuos del modelo, o lo que es lo mismo, maximizar el poder de predicción en las relaciones causales del modelo. El objetivo que se persigue es distinto en una y otra técnica y, por ello, el algoritmo de optimización utilizado para el cálculo de las estimaciones de los parámetros también. En este sentido, los modelos SEM necesitan imponer hipótesis sobre las distribuciones de los datos que los modelos PLS no requieren. Entre dichas hipótesis, que acaban convirtiéndose en restricciones en realidad se encuentra la hipótesis de normalidad multivariante y la hipótesis de independencia de las observaciones. Estas hipótesis son necesarias para poder aplicar algoritmos basados

en el principio de máxima verosimilitud, que es el que permite obtener buenas propiedades en los estimadores.

Sin embargo, PLS no tiene tales restricciones sobre el tamaño muestral debido a su casi ausencia de hipótesis de partida y su algoritmo de regresiones parciales. La obtención de dichas encuestas es costosa y compleja en general, por lo que un método que permita reducir su volumen resulta de gran valor. Por otra parte, el grado de conocimiento necesario para usar SEM suele ser bastante elevado por lo que para el investigador requiere un profundo conocimiento de la técnica para la realización de un modelo no necesariamente complejo. Los modelos PLS, por el contrario, se basan en la interacción de regresiones mínimo cuadráticas parciales, que permiten flexibilizar tanto las hipótesis de partida como el tamaño muestral a emplear.

Por tanto, las diferencias más importantes son que los métodos de ecuaciones estructurales funcionan como sistemas de ecuaciones simultáneas, pero la estimación de sus coeficientes basada en el análisis de estructuras de covarianzas se realiza ajustando la matriz de covarianzas, lo que conlleva importantes y "duras" condiciones (normalidad multivariante y tamaños muestrales grandes). Sin embargo, la técnica PLS (Partial Least Squares) estima los coeficientes del sistema de ecuaciones estructurales con el método de mínimos cuadrados, puesto que obtiene soluciones igual de fiables que la técnica basada en covarianzas con menos restricciones, respecto, fundamentalmente, a la distribución de los datos y el tamaño de la muestra.

Una vez examinadas las características de ambos tipos de técnicas y dadas las peculiaridades y características del actual estudio se opta por el análisis en base a las varianzas o PLS, pues es una técnica más apropiada para aquellas situaciones en que las teorías no se encuentran suficientemente asentadas y tenemos una escasa información disponible (Wold, 1979), como ocurre en el citado caso. Además, el estudio está orientado hacia la predicción de las variables dependientes (Chin, 2010) y el tamaño muestral es pequeño ($n=203$). De acuerdo con Reinartz *et al.* (2009), la técnica PLS debería ser aplicada cuando el número de observaciones está por debajo de 250.

Todo modelo de PLS es analizado e interpretado en dos etapas (Barclay *et al.*, 1995), las cuales son:

- *Valoración de la validez y fiabilidad del modelo de medida.* El modelo de medida trata de analizar si los conceptos teóricos están medidos

correctamente a través de las variables observadas. Este análisis se realiza respecto a los atributos validez (mide realmente lo que se desea medir) y fiabilidad (lo hace de una forma estable y consistente).

- *Valoración del modelo estructural.* El modelo estructural evalúa el peso y la magnitud de las relaciones entre las distintas variables. Esta secuencia asegura que tengamos medidas válidas y fiables antes de intentar extraer conclusiones referentes a las relaciones existentes entre los constructos.

Para llevar a cabo estos análisis se ha utilizado el software SmartPLS 3.2.3. De este modo, se ha aplicado el modelo de ecuaciones estructurales en el análisis, a través del enfoque Partial Least Squares. Además, para analizar los efectos de mediación se utilizará la macro PROCESS v2.16 (Hayes y Scharkow, 2013) considerado como un método más potente para analizarlos (Preacher y Hayes, 2008; Nitzl *et al.*, 2016). Utilizando los valores de las variables latentes obtenidas del análisis de PLS, con 5000 muestras, PROCESS genera intervalos de confianza al 95% con sesgo corregido para los efectos indirectos. Cuando un intervalo no contiene el cero se considerará que el efecto es significativamente diferente de cero al nivel del 95%.

4.5.2 Validez y fiabilidad.

El modelo de medida pretende analizar, tal y como se ha reseñado, por una parte, si se mide correctamente lo que se desea medir, es decir, la validez del modelo, y por otra, si esa medida es estable y consistente, o lo que es lo mismo, si el modelo posee suficiente fiabilidad. El análisis del modelo de medida de constructos reflectivos implica valorar la fiabilidad individual del ítem, la fiabilidad del constructo, así como la validez convergente y discriminante.

4.5.2.1. Análisis de la fiabilidad.

La fiabilidad consiste en analizar en qué medida el instrumento en su aplicación repetida en el mismo individuo u objeto produce resultados iguales. Se pueden diferenciar distintos tipos de fiabilidad: fiabilidad individual del ítem y fiabilidad compuesta.

○ Fiabilidad individual del ítem.

En primer lugar se analiza la fiabilidad individual de cada uno de los ítems. Para analizar la fiabilidad individual de los ítems, en el caso de constructos reflectivos se examinan las cargas o correlaciones simples de cada indicador con su respectivo constructo (Roldán y Sánchez-Franco, 2012). La regla más aceptada es considerar el umbral mínimo de 0.707 (Carmines y Zeller, 1979) para que un indicador sea aceptado como integrante de un constructo, si bien se pueden aceptar cargas iniciales de 0.5 o 0.6 en situaciones como el desarrollo de escalas iniciales (Chin, 1998a).

Como se puede apreciar en la tabla 4.7, todos los indicadores tienen cargas superiores a 0.7 lo que indica una buena fiabilidad en cuanto a los ítems que conforman cada constructo de primer orden.

Tras el procedimiento de depuración de escalas, únicamente dos indicadores tenían valores inferiores a 0.7, correspondiendo a un indicador de adquisición (0.668) y otro de interpretación (0.698), mientras que el resto tiene valores superiores. Por tanto, esto indica que la varianza compartida entre los indicadores y el constructo (comunalidad) es mayor que la varianza del error (Carmines y Zeller, 1979), es decir, son fiables individualmente.

Fiabilidad del constructo.

La consistencia interna de los constructos reflectivos evalúa la consistencia interna de los indicadores que componen cada constructo, esto es, si las variables observables están midiendo rigurosamente a la variable latente a la que representan.

Para llevar a cabo esta evaluación podemos utilizar dos criterios: Coeficiente Alpha de Cronbach y Fiabilidad compuesta (pc) del constructo. Sin embargo, la fiabilidad compuesta puede ser un criterio más completo, tal como señalan Fornell y Larcker (1981), pues parte de las cargas factoriales reales de los ítems que han sido utilizadas en el modelo causal, mientras que el coeficiente Alpha de Cronbach hace la suposición de que todas las cargas son iguales a la unidad (Barclay et al., 1995). Por otra parte, la fiabilidad compuesta (pc) no se ve influenciada por el número de ítems de la variable latente. No obstante, utilicemos un criterio u otro, la regla mínima de aceptación según Nunnally (1978) está en una fiabilidad de 0.7 en etapas tempranas de investigación y en un más estricto 0.8 en la investigación básica (Roldán y Sánchez-Franco, 2012).

Tabla 4.7. Cargas factoriales de los constructos reflectivos

Constructo	Indicador	Cargas	Desv stand	T student	P Values	Ling	Lsup
Liderazgo	Liderazgo 1	0.851	0.027	31.492	0.000	0.801	0.889
	Liderazgo 2	0.804	0.034	23.324	0.000	0.739	0.854
	Liderazgo 3	0.914	0.014	63.403	0.000	0.886	0.934
	Liderazgo 4	0.914	0.013	69.338	0.000	0.889	0.932
	Liderazgo 5	0.901	0.019	47.362	0.000	0.863	0.927
	Liderazgo 6	0.841	0.023	35.891	0.000	0.799	0.876
Visión periférica	Vis. Periférica 1	0.839	0.030	28.114	0.000	0.783	0.881
	Vis. Periférica 2	0.869	0.022	38.929	0.000	0.825	0.899
	Vis. Periférica 3	0.877	0.029	30.310	0.000	0.816	0.915
	Vis. Periférica 4	0.879	0.018	48.178	0.000	0.845	0.905
Visión focal	Vis. Focal 1	0.854	0.036	23.869	0.000	0.781	0.900
	Vis. Focal 2	0.877	0.024	36.827	0.000	0.832	0.911
	Vis. Focal 3	0.903	0.018	50.919	0.000	0.868	0.928
	Vis. Focal 4	0.874	0.021	42.587	0.000	0.836	0.903
Adquisición	Adquisición 1	0.773	0.033	23.290	0.000	0.714	0.822
	Adquisición 2	0.823	0.024	34.498	0.000	0.780	0.858
	Adquisición 3	0.782	0.042	18.819	0.000	0.703	0.839
	Adquisición 4	0.781	0.039	19.902	0.000	0.705	0.834
	Adquisición 5	0.851	0.022	38.101	0.000	0.808	0.882
	Adquisición 6	0.698	0.037	18.634	0.000	0.629	0.752
Diseminación	Diseminación 1	0.795	0.040	19.926	0.000	0.722	0.850
	Diseminación 2	0.777	0.040	19.250	0.000	0.704	0.834
	Diseminación 3	0.737	0.037	19.752	0.000	0.668	0.792
	Diseminación 4	0.898	0.018	51.220	0.000	0.865	0.922
	Diseminación 5	0.834	0.027	30.807	0.000	0.784	0.873
	Diseminación 6	0.822	0.029	28.740	0.000	0.769	0.863
Interpretación	Interpretación 1	0.661	0.085	7.796	0.000	0.483	0.767
	Interpretación 2	0.894	0.035	25.545	0.000	0.812	0.931
	Interpretación 3	0.887	0.031	28.510	0.000	0.818	0.919
Memoria declarativa	Mem Declarat 1	0.799	0.037	21.621	0.000	0.721	0.847
	Mem Declarat 2	0.803	0.027	29.342	0.000	0.749	0.840
	Mem Declarat 3	0.775	0.038	20.277	0.000	0.704	0.830
	Mem Declarat 4	0.876	0.022	40.154	0.000	0.834	0.906
	Mem Declarat 5	0.803	0.033	24.160	0.000	0.741	0.849
Memoria procedimental	Mem Proced 1	0.760	0.046	16.540	0.000	0.667	0.820
	Mem Proced 2	0.788	0.046	17.006	0.000	0.698	0.850
	Mem Proced 3	0.846	0.035	24.210	0.000	0.773	0.889
	Mem Proced 4	0.787	0.051	15.322	0.000	0.677	0.847
Resultados de la oficina	Resultados 1	0.779	0.068	11.495	0.000	0.657	0.853
	Resultados 2	0.845	0.053	15.859	0.000	0.757	0.893
	Resultados 3	0.838	0.040	21.003	0.000	0.771	0.885
	Resultados 4	0.806	0.046	17.668	0.000	0.718	0.867

Nota: Bootstrapping de 2 colas con 5000 muestras; Carga=valor del coeficiente; Desv= Desviación estándar; Estad t=Valor de la t Student; Linf=Límite inferior del intervalo de confianza; Lsup=límite superior del intervalo de confianza.

En este caso, la tabla 4.8 muestra que todas las medidas del Alfa de Cronbachs y de la fiabilidad compuesta están por encima de los valores señalados lo que indica que tienen una adecuada fiabilidad de constructo, por lo cual este alcanza una consistencia interna en sus indicadores.

Tabla 4.8 Fiabilidad de las escalas reflectivas

Constructo	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza extraída media
Liderazgo	0.936	0.950	0.760
Visión Periférica	0.889	0.923	0.750
Visión Focal	0.900	0.930	0.770
Adquisición	0.876	0.906	0.618
Diseminación	0.896	0.920	0.659
Interpretación	0.748	0.859	0.674
Memoria Declarativa	0.871	0.906	0.659
Memoria Procedimental	0.806	0.873	0.633
Resultados	0.836	0.890	0.668

4.5.2.2. Análisis de la Validez.

En el caso de la validez se va a comprobar la validez convergente y la discriminante.

Validez convergente.

La validez convergente trata de evaluar si un conjunto de indicadores miden realmente un constructo determinado y no están midiendo otro concepto distinto. Es decir, implica que un conjunto de indicadores representa un único constructo. Para analizar este tipo de validez se utiliza la varianza extraída media (AVE). El criterio de aceptación consiste en que la varianza extraída media (AVE) de un constructo ha de ser mayor a 0.5, significando esto que el constructo comparte más de la mitad de su varianza con sus indicadores, siendo el resto de la varianza debida al error de medida (Fornell y Larcker, 1981). De acuerdo a la tabla 4.8 todos los constructos reflectivos tienen un valor superior a 0.7 y por tanto, superior al valor de 0.5 recomendado.

Validez discriminante.

La validez discriminante indica en qué medida un constructo dado es diferente de otros constructos. Un constructo debería compartir más varianza con sus medidas o indicadores que con otros constructos en un modelo determinado (Barclay et al., 1995). Por tanto, para que se cumpla la validez discriminante, Fornell y Larcker (1981) recomiendan comprobar que la varianza extraída media (AVE) de cada constructo sea mayor al cuadrado de las correlaciones entre el constructo y otras variables latentes del

modelo (varianza que un constructo comparte con otros constructos del modelo). Una buena manera de medir la validez discriminante, es mostrar que la varianza extraída media para un constructo (la varianza media compartida entre un constructo y sus medidas) es mayor que la varianza que dicho constructo comparte con los otros constructos del modelo (la correlación al cuadrado entre dos constructos). Operativamente, esto se lleva a cabo de forma simplificada demostrando que las correlaciones entre los constructos son más bajas que la raíz cuadrada de la varianza extraída media.

En la tabla 4.9, se establece una matriz de 9x9, en cuya diagonal se reflejan los valores de la raíz cuadrada del AVE para los constructos reflectivos. Además se han incluido las variables de control utilizadas en el estudio. Estas medidas sugieren que se cumplen la validez discriminante.

Tabla 4.9. Correlaciones y validez discriminante de las escalas

Constructo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Liderazgo	0.872								
2. Visión Periférica	0.613	0.866							
3. Visión Focal	0.583	0.843	0.877						
4. Adquisición	0.234	0.337	0.367	0.786					
5. Diseminación	0.486	0.469	0.398	0.370	0.812				
6. Interpretación	0.383	0.352	0.359	0.277	0.387	0.821			
7. Memoria Declarativa	0.251	0.373	0.383	0.485	0.345	0.371	0.812		
8. Memoria Procedimental	0.364	0.500	0.475	0.314	0.450	0.331	0.375	0.796	
9. Resultados	0.321	0.336	0.300	0.334	0.187	0.217	0.255	0.197	0.818

Nota: En la diagonal se recoge la raíz cuadrada de la varianza extraída media

Por tanto, los constructos miden conceptos distintos y son distintos unos de otros pudiendo concluir que estamos ante un modelo de medida, para el presente estudio, de calidad, válido y fiable.

4.5.3. Análisis modelo estructural

Una vez revisado el modelo de medida, en este apartado se va a analizar el modelo estructural que servirá para el contraste de las hipótesis. En primer lugar, se definirán las variables que participan en las relaciones planteadas por las hipótesis del capítulo anterior, para posteriormente analizar el poder y relevancia predictiva de los variables latentes explicadas a partir de los análisis practicados.

○ Relaciones planteadas en el estudio

En este apartado se presentan las diferentes relaciones derivadas de los análisis que se testan en el modelo estructural.

a) Relaciones principales

Los cuatro constructos dependientes más importantes son los siguientes:

- La visión periférica y la visión focal dependen del liderazgo.
- El aprendizaje organizativo es un constructo de segundo orden que viene influenciada por el liderazgo, la visión periférica y la visión focal.
- Los resultados de la entidad vienen determinados por el aprendizaje organizativo.

$$(1) V. Periférica = \beta_{11} \text{Liderazgo} + \varepsilon_1$$

$$(2) V. Periférica = \beta_{21} \text{Liderazgo} + \varepsilon_2$$

$$(3) \text{Aprendizaje Organizativo} = \beta_{31} \text{Liderazgo} + \beta_{32} V. Periférica + \beta_{33} V. Focal + \varepsilon_3$$

$$(4) \text{Resultados} = \beta_{41} \text{Aprendizaje Organizativo} + \varepsilon_4$$

b) Relaciones con los constructos de segundo orden

En este trabajo el aprendizaje organizativo se mide a través de cinco constructos reflectivos de primer orden.

$$(5) \text{ADQUI} = \beta_{51} \text{APREN} + \varepsilon_5$$

$$(6) \text{DISEM} = \beta_{61} \text{APREN} + \varepsilon_6$$

$$(7) \text{INTER} = \beta_{71} \text{APREN} + \varepsilon_7$$

$$(8) \text{MEMDE} = \beta_{81} \text{APREN} + \varepsilon_8$$

$$(9) \text{MEMPR} = \beta_{91} \text{APREN} + \varepsilon_9$$

○ Poder y relevancia predictiva

Para finalizar este capítulo vamos a determinar el poder de predicción de las distintas variables, así como la fuerza de la relación entre las variables.

Para determinar ese poder de predicción utilizaremos el R^2 , que es una medida del poder de predicción. Los valores deben ser lo suficientemente altos para alcanzar un mínimo de capacidad explicativa. Se sugiere que deben ser como mínimo de 0.10 (Falk y Miller, 1992). Si su valor se encuentra por encima de 0.19, su capacidad explicativa es

débil; si es superior a 0.33 es moderado; y si es superior a 0.67 se dice que es sustancial (Chin, 1998a).

En la Tabla 4.10. se puede observar que todos los constructos, salvo el de resultados, tienen valores moderados superiores a 0.33 y sustanciales. La variable resultados adopta valores menores, pero superiores al mínimo sugerido (Falk y Miller, 1992).

Tabla 4.10. Poder y relevancia predictiva de los constructos

Variable latente	R²	Q²
<i>Visión periférica</i>	0.373	0.257
<i>Visión focal</i>	0.336	0.238
<i>Aprendizaje organizativo</i>	0.357	0.105
<i>Adquisición</i>	0.536	0.303
<i>Diseminación</i>	0.580	0.342
<i>Interpretación</i>	0.345	0.215
<i>Memoria declarativa</i>	0.544	0.326
<i>Memoria procedimental</i>	0.443	0.255
<i>Resultados de la entidad</i>	0.111	0.067

Una vez determinado el poder de predicción de los constructos, pasamos a medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes, para lo cual nos ayudaremos del Test de Stone-Geisser o Q², también denominado “Cross Validated Redundancy”, de tal forma que para que el modelo establecido tenga relevancia predictiva el valor de Q² debe ser superior a “0”, de no serlo carecería de poder predictivo alguno (Stone, 1974). En este trabajo todos los constructos tienen una Q² superior a “0”, con lo cual el modelo predictivo tiene relevancia. Por tanto, se dispone de un modelo estructural que permite el contraste de las hipótesis planteadas.

Para ello, habrá que analizar las estimaciones de las trayectorias individuales o coeficientes de regresión, es decir, el signo, magnitud y significación de los coeficientes de trayectoria. Para conocer la significación estadística se utilizará la técnica Bootstrapping, que proporciona los errores estándares y los valores estadísticos t de los parámetros (Efron y Tibshirani, 1993). Posteriormente con ayuda del coeficiente path determinaremos la fuerza de la relación estadística entre las variables latentes. Chin (1998b) sugiere que su valor debe ser de 0.2, aunque lo ideal sería que fuese superior a 0.3.

El análisis de toda esta información que permitirá el contraste de las hipótesis será el principal objetivo del capítulo siguiente.

CAPÍTULO QUINTO: RESULTADOS

CAPÍTULO QUINTO

Tras la revisión de la metodología se está en disposición de pasar al análisis de los resultados empíricos de esta investigación. El objetivo fundamental de este capítulo es, por tanto, el de testar las hipótesis planteadas a lo largo de la revisión de la literatura. Para dar respuesta a este propósito, se ha estructurado este capítulo en dos apartados. En el primero se realiza un estudio descriptivo analizando las principales variables del estudio y otras adicionales que ayudan a entender cómo se comportan las empresas de nuestra muestra. En el segundo, se analizan los resultados derivados del contraste de las hipótesis planteadas.

5.1. Resultados descriptivos

En este apartado se va a realizar una descripción de análisis descriptivos que permiten conocer la muestra y que pueden servir para entender los resultados de este estudio. Para ello, se va a analizar, por un lado, cómo se comporta la muestra con las principales variables del estudio y, por otro, conocer determinados descriptivos sobre otras cuestiones no introducidas en el trabajo pero que ayudan a comprender los procesos de aprendizaje en esta entidad financiera.

5.1.1. Principales variables utilizadas en el estudio

El procedimiento que se ha llevado para mostrar los resultados de las principales variables de este trabajo ha sido el siguiente. En primer lugar, se ha realizado un análisis de conglomerados jerárquico, analizando el coeficiente de aglomeración, para conocer el número de grupos en los que se puede dividir la población con respecto a la variable analizada de tal forma que las oficinas del mismo grupo compartan un mayor número de características en común respecto a esa variable y difieran en mayor medida respecto al otro grupo en función de dicha variable (Hair *et al.*, 1999).

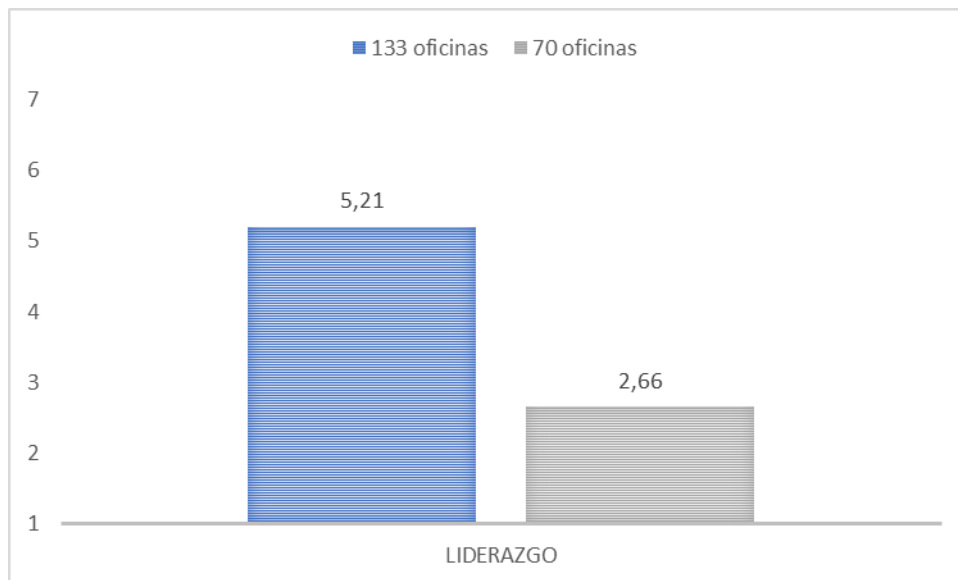
En segundo lugar se ha realizado un análisis clúster por el procedimiento de las k-medias introduciendo el número de grupos establecidos en la fase anterior. Este

procedimiento permite dividir la muestra en función de los grupos seleccionados, mostrar si la variable seleccionada contribuye a diferenciar los dos grupos de forma significativamente distinta (estadístico y significatividad del estadístico F) y mostrar cuántos cuestionarios se agrupan en cada conglomerado. Esto último permite crear una nueva variable categórica que facilitará el siguiente paso.

Por último, se ha realizado un análisis ANOVA de un factor con la intención de conocer si existen diferencias significativas en una serie de variables descriptivas proporcionadas por los encuestados en cada uno de los diferentes conglomerados resultantes de los pasos anteriores. Esto permitiría identificar si las oficinas con una mayor orientación al aprendizaje tienen características diferentes del resto.

En primer lugar se ha analizado el liderazgo estratégico que facilita el aprendizaje de la organización. A partir de la media de los indicadores y del clúster jerárquico se observaron 2 conglomerados diferentes. El análisis de los conglomerados no jerárquico, por el procedimiento de las K-medias, para la variable de liderazgo orientado al aprendizaje organizativo muestra dos grupos significativamente diferentes ($F=441.673$ $p<0,001$) constituidos por 133 oficinas con un valor de 5.21 (en una escala de 1 a 7) y 70 oficinas con 2.66 (ver figura 5.1).

Figura 5.1. Conglomerados de liderazgo estratégico

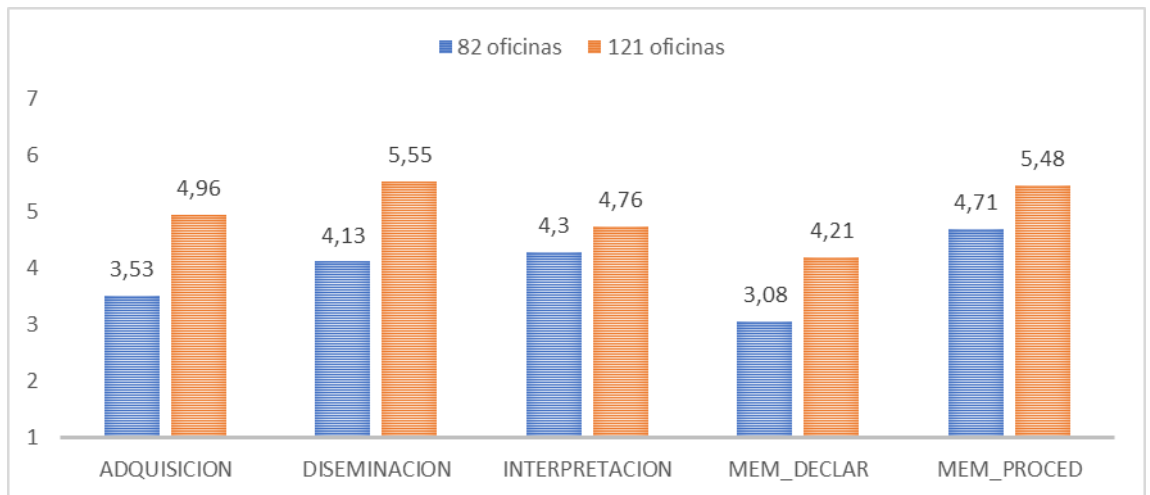


Escala 1-7

En segundo lugar se analizó las variables propias del aprendizaje organizativo, esto es, la adquisición, asimilación, diseminación y ambos tipos de memoria. El análisis

clúster realizado para las variables de adquisición ($F=121.552$ $p<0.001$), diseminación ($F=110.062$ $p<0.001$), interpretación ($F=17.188$ $p<0.001$), memoria declarativa ($F=83.952$ $p<0.001$) y memoria procedimental ($F=34.564$ $p<0.001$) muestra la existencia de dos grupos (Figura 5.2.): 121 oficinas presentan mayores niveles de aprendizaje, mientras que el resto tiene menores niveles

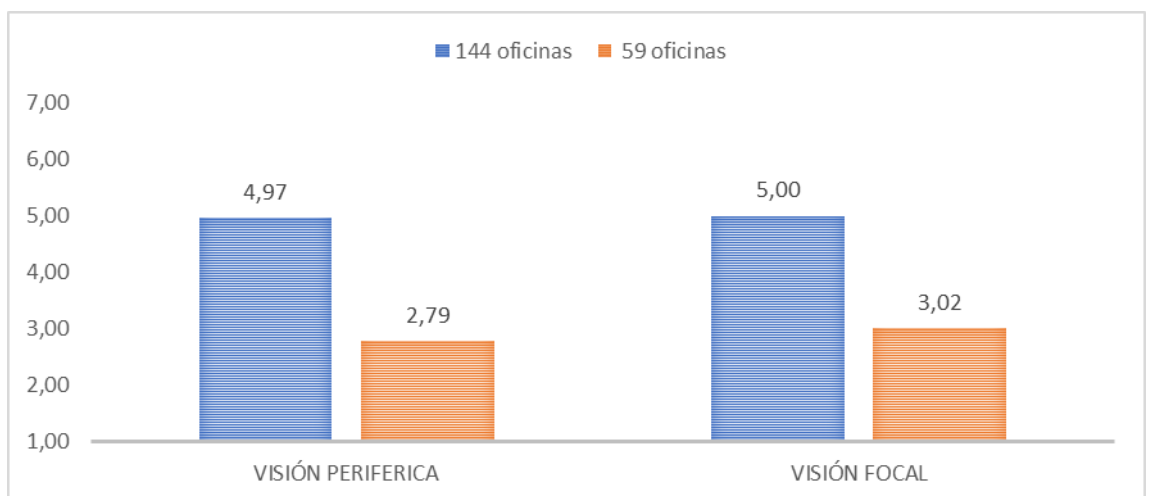
Figura 5.2. Conglomerados de aprendizaje organizativo



Escala 1-7

En tercer lugar nos ocupamos de las variables relativas a la visión periférica y focal. El análisis clúster muestra la existencia de dos grupos (Figura 5.3) para empresas que utilizan la visión periférica ($F=353.975$ $p<0.001$) y la visión focal ($F=259.808$ $p<0.001$): 144 oficinas presentan mayores niveles de aprendizaje y 59 menores niveles

Figura 5.3 Conglomerados en base a la visión periférica y focal



Escala 1-7

En cuanto a los resultados, el análisis clúster muestra que la variable de resultados de la oficina ($F=344.953$ $p<0.001$) explican la existencia de dos grupos (Figura 5.4): 153 oficinas presentan mayores niveles de resultados (5.37) y 50 oficinas con menores niveles (3.47).

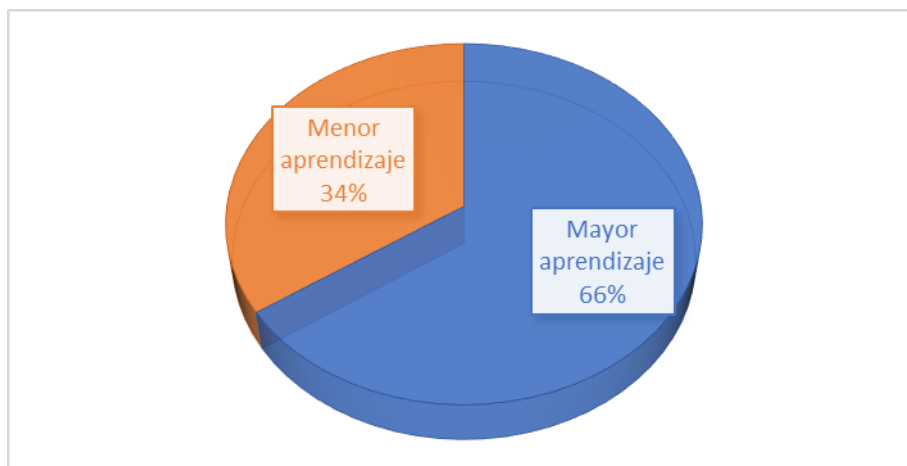
Figura 5.4. Conglomerados de resultados



Escala 1-7

Por último, se ha realizado un análisis global de todas las variables estudiadas. En este caso el análisis clúster muestra la existencia de 2 grupos de empresas (Figura 5.5) constituidas por 133 y 70 oficinas.

Figura 5.5. Orientación al aprendizaje



Realizando un análisis clúster (Tabla 5.1.) se observa que todas las variables son significativas y contribuyen a explicar la existencia de dos grandes grupos en función de su orientación al aprendizaje

Tabla 5.1. Grupos de oficinas en función de las variables estudiadas

Variables analizadas	Conglomerados		Significatividad
	Mayor orientación al aprendizaje	Menor orientación al aprendizaje	
Liderazgo	5.02	3.03	P<0.001
Visión periférica	5.01	3.06	P<0.001
Visión focal	5.05	3.24	P<0.001
Aprendizaje organizativo	4.82	4.10	P<0.001
Resultados de la oficina	5.19	4.36	P<0.001
Número de oficinas	133	70	

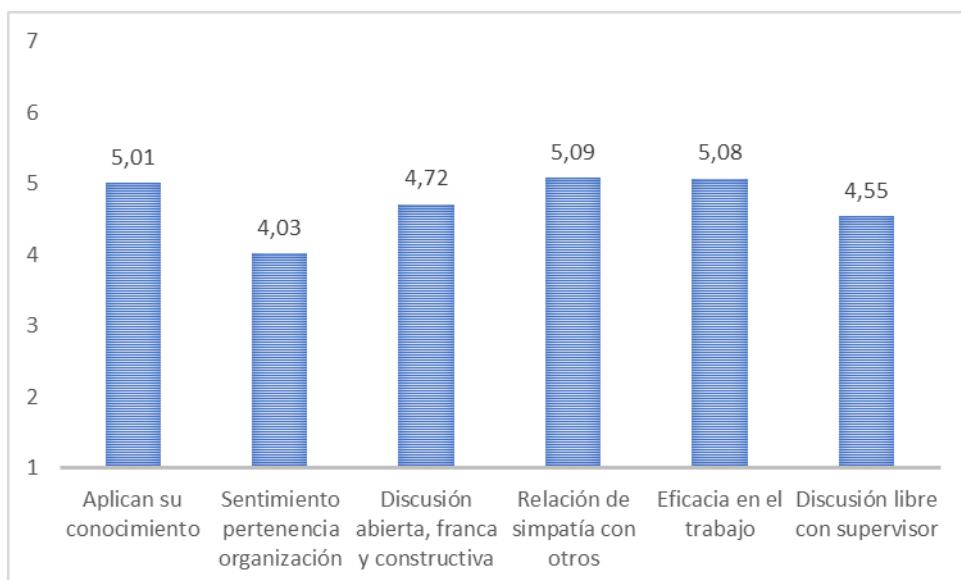
Escala 1-7

5.1.2. Variables relacionadas con el estudio

Además de las variables estudiadas en el apartado anterior, en el cuestionario se recogió otra información que también es de interés para entender las relaciones planteadas. Es por ello, que a continuación analizaremos información relativa a acciones formativas emprendidas, aspectos relacionados con el desarrollo personal, el clima y otros temas de actualidad.

En primer lugar, se estudia el clima existente en las cajas en la actualidad. En la Figura 5.6 se recogen diferentes aspectos relacionados con el clima que se mantienen en las diferentes oficinas que participaron en el estudio. En este caso, todos los valores son por encima de 4. Esto parece mostrar que se muestran niveles de satisfacción moderadamente altos lo que denota un buen ambiente para trabajar.

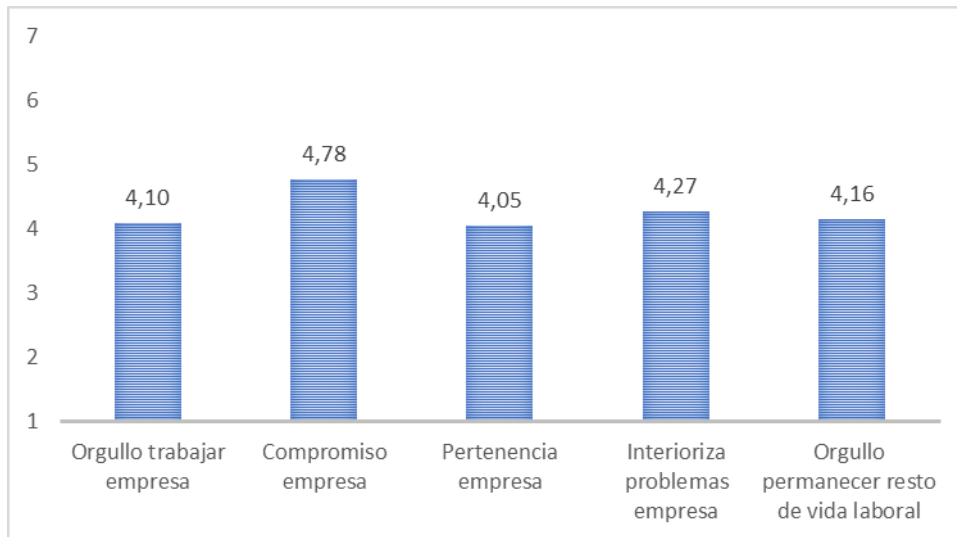
Figura 5.6. Clima organizativo



Escala 1-7

En segundo lugar, se ha analizado el compromiso del empleado con la empresa a través de diferentes ítems recogidos en la figura 5.7. Los resultados también señalan que el nivel de compromiso con la empresa se sitúa ligeramente por encima de la media, pese a la situación de crisis de los últimos años

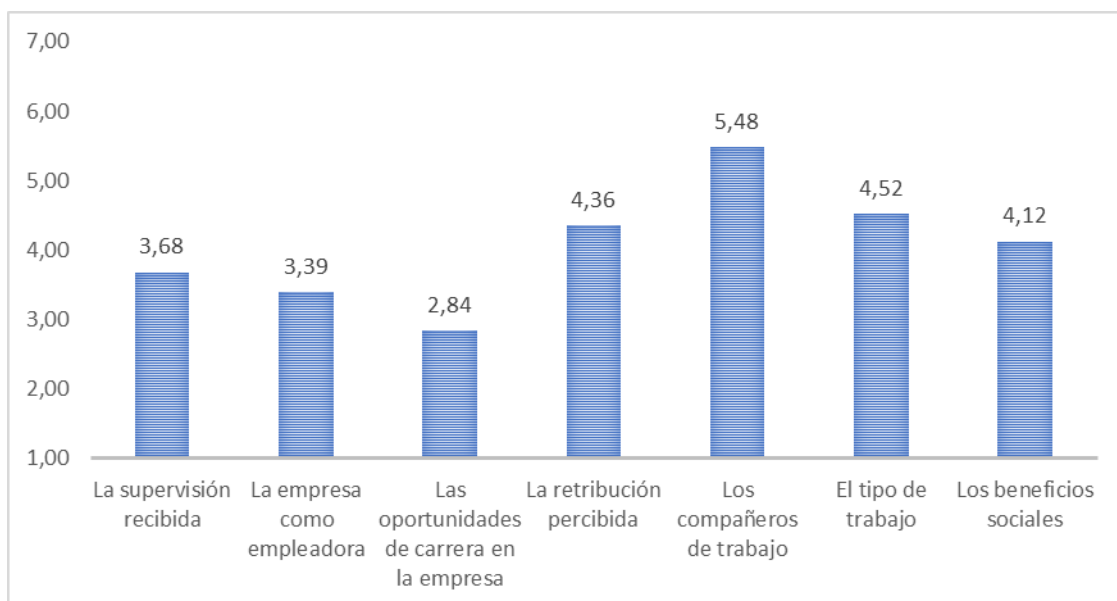
Figura 5.7 Compromiso con la empresa



Escala 1-7

En la misma línea, la figura 5.8 muestra que en general los empleados se encuentran con una notable satisfacción con el puesto de trabajo que ocupan, fundamentalmente con los compañeros y el tipo de trabajo. Sin embargo, aspectos como las oportunidades de carrera o el empleo reducen el grado de satisfacción con el trabajo.

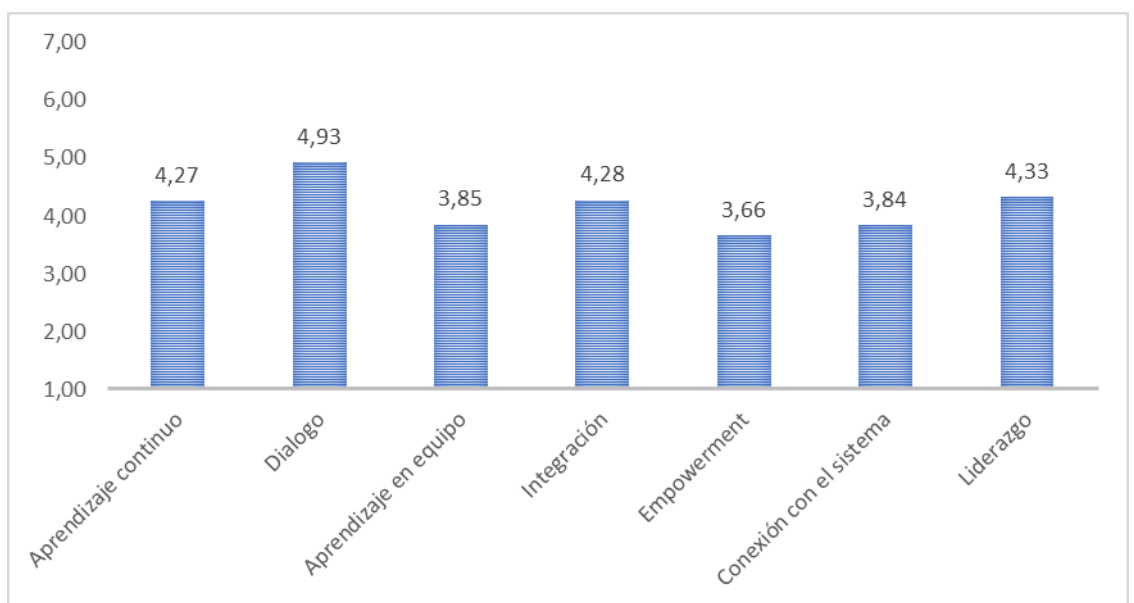
Figura 5.8. Satisfacción con el puesto de trabajo



Escala 1-7

Finalmente, se examinan si las empresas tienen una cultura orientada al aprendizaje conforme a la escala DLOQ anteriormente mencionada. De acuerdo con la Figura 5.9, en términos medios, existen diferentes aspectos de la cultura en los que las cajas tienen una mayor orientación (aprendizaje continuo, dialogo, la integración o el liderazgo) y otros en los que esta orientación es más reducida (como el aprendizaje en grupo, el empowerment o la conexión con el sistema). Por tanto, en términos medios, tienen una orientación media hacia el aprendizaje.

Figura 5.9. Cultura de aprendizaje



Escala 1-7

Una vez analizada la información descriptiva en este estudio, en el siguiente apartado se va a proceder a analizar los resultados que tratan de contrastar las hipótesis planteadas en el estudio.

5.2. Resultados del contraste de hipótesis

Los resultados del modelo estructural aparecen en la tabla 5.2. En esta tabla aparecen los coeficientes path o coeficientes de regresión estandarizados, su significatividad a partir de la técnica Bootstrap y los intervalos de confianza al 95% generados por el software SmartPLS 3.2.3.

Tabla 5.2. Modelo estructural: Efectos directos

Relaciones del modelo	Coef	Desv tip	Estad t	P-value	Linf	Lsup
H ₁ : Liderazgo → Aprendizaje Org.	0.188**	0.075	2.511	0.006	0.065	0.311
H ₂ : Liderazgo → Visión Periférica	0.613***	0.056	10.872	0.000	0.509	0.698
H ₃ : Liderazgo → Visión Focal	0.583***	0.060	9.753	0.000	0.470	0.668
H ₄ : Visión Periférica → Aprendizaje Org.	0.284**	0.100	2.824	0.002	0.123	0.449
H ₅ : Visión Focal → Aprendizaje Org.	0.205*	0.109	1.892	0.029	0.022	0.379
H ₆ : Aprendizaje Org. → Resultados	0.340***	0.061	5.617	0.000	0.222	0.423
Aprendizaje Org. → Adquisición	0.734***	0.060	12.273	0.000	0.603	0.807
Aprendizaje Org. → Diseminación	0.763***	0.044	17.216	0.000	0.669	0.818
Aprendizaje Org. → Interpretación	0.590***	0.076	7.809	0.000	0.424	0.691
Aprendizaje Org. → Memoria declarativa	0.739***	0.048	15.417	0.000	0.642	0.800
Aprendizaje Org. → Memoria procedimental	0.668***	0.061	10.897	0.000	0.533	0.745

Nota: * p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001; t(0.05;4999)= 1.6451; t(0.01;4999)= 2.327; t(0.001;4999)= 3.091, T-bootstrap de una cola para hipótesis y segundo orden; COEF=valor del coeficiente; DESV=Desviación típica; Estad t=Valor de la t Student; P-value= nivel de confianza; Linf=Límite inferior del intervalo de confianza; Lsup=límite superior del intervalo de confianza.

En esta tabla 5.2. se puede observar que todas las relaciones resultan significativas. Además, los constructos de primer orden están relacionados con el de segundo orden (aprendizaje organizativo), siendo todos los coeficientes significativos y mostrando evidencias de su relación.

Por otro lado, se ha recogido en la tabla 5.3 los resultados de las pruebas que miden la mediación y que diferencian entre los efectos totales, directos e indirectos de las relaciones más importantes de nuestro modelo utilizando la macro PROCESS.

Tabla 5.3. Resultados no estandarizados del bootstrapping para los efectos indirectos

Efecto indirecto	Total Coef	Directo Coef	Indirecto			
			Coef	Desv tip	Linf	Lsup
Liderazgo → V. Periférica → Aprendizaje Org.	0.481***	0.188**	0.174**	0.070	0.047	0.325
Liderazgo → V. Focal → Aprendizaje Org.			0.120*	0.068	0.004	0.272
V. Periférica → Aprendizaje → Resultados	0.336***	0.210**	0.126**	0.050	0.034	0.233
V. Focal → Aprendizaje → Resultados	0.300***	0.162*	0.139**	0.050	0.048	0.245
Liderazgo → V. Periférica → Aprendizaje Org. → Resultados	0.321***	0.146***	0.034**	0.020	0.006	0.088
Liderazgo → V. Focal → Aprendizaje Org. → Resultados			0.004	0.004	0.000	0.021

Nota: * p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001; 5000 muestras; Linf=Límite inferior del intervalo de confianza; Lsup=límite superior del intervalo de confianza

En los siguientes apartados pasaremos a comentar los resultados más sobresalientes de estas tablas y su relación con las hipótesis de nuestro estudio

5.2.1. Contraste de las hipótesis

5.2.1.1. Contraste de la primera hipótesis: Relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo

En primer lugar, se analiza la relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo. Atendiendo a los resultados de la tabla 5.2, existe un efecto directo del liderazgo estratégico sobre el aprendizaje organizativo ($\beta=0.188$, $p<0.01$). Esto permite corroborar la importancia del papel del liderazgo en el aprendizaje de las organizaciones, reconocido extensamente por la literatura. Los primeros trabajos sobre la organización de aprendizaje (Mayo y Lank, 1994; Senge, 1990b; Nonaka, 1991) ya resaltaban la importancia del liderazgo en estas organizaciones. Y la trascendencia del liderazgo ha continuado siendo destacado por numerosos autores sobre la organización de aprendizaje (Phillips, 2003; Jonhson, 1998; Appelbaum y Goransson, 1997).

En este sentido, la literatura sostiene que sin un líder comprometido con el aprendizaje una organización nunca se acercará a su máximo potencial de éxito (Appelbaum y Goransson, 1997). Por ello, el liderazgo en una organización orientada al aprendizaje debe facilitar el desarrollo de las capacidades y habilidades de todos los miembros de la organización (Phillips, 2003). Estas tesis han sido confirmadas con nuestro estudio, aceptándose la primera hipótesis de nuestro estudio.

5.2.1.2. Contraste de la segunda hipótesis: Relación entre el liderazgo y la visión periférica

En segundo lugar, se analiza la relación entre el liderazgo y la visión periférica. Un liderazgo estratégico sólido pone de manifiesto las pautas, directrices, significados, propósitos y metas de las organizaciones (Bass, 2007; Wilson, 1996).

El resultado del contraste de la hipótesis tercera (tabla 5.2) revela que existe evidencia suficiente para aceptarla ($\beta=0.613$, $p<0.001$). Esto refuerza la literatura existente que sostiene que aquellos líderes que estén orientados o ejerzan un liderazgo con una visión abierta al aprendizaje pondrá su objetivo en cubrir las necesidades de clientes potenciales, y no sólo en sus clientes actuales y rentables (Day y Schoemaker, 2006).

La visión periférica de los gerentes permite a la organización reconocer la necesidad de una actualización de las estructuras de conocimiento y los conocimientos existentes al tiempo que estimula la implementación de los cambios necesarios (Haeckel, 2004; Day y Schoemaker, 2006). Pero para ello, el gerente ejercerá una influencia en sus empleados basada en el fomento del aprendizaje. En caso contrario, no se podrán en práctica comportamientos orientados a conocer las demandas insatisfechas y las oportunidades existentes.

Además, nuestros resultados apoyan argumentos previos que sostienen que un liderazgo efectivo puede ayudar a las organizaciones a paliar situaciones de turbulencia e incertidumbre (Ireland y Hitt, 1999). En conclusión, se acepta la segunda hipótesis de este estudio.

5.2.1.3. Contraste de la tercera hipótesis: Relación entre el liderazgo y la visión focal

El liderazgo orientado al aprendizaje debería ser otro instrumento que favorece una visión focal en la empresa. Nicholls (1994) sostiene que el liderazgo estratégico se enfoca en la entrega de valor por parte de las organizaciones a sus clientes. Este resultado se confirma en nuestros análisis ($\beta=0.583$, $p<0.001$).

Esto implica que los directivos que promuevan comportamientos en sus empleados favorables al aprendizaje también van a preocuparse por ver cómo adquirir información de sus clientes más rentables, con el objetivo de poder aprender de ellos y ofrecerles productos que satisfagan sus necesidades, que redundarán en mayores resultados para la empresa.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores (H_1 , H_2 y H_3), se ha tratado de comprobar la existencia de efectos indirectos del liderazgo sobre el aprendizaje organizativo a través de la visión periférica o la focal. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de esta mediación con la aplicación PROCESS anteriormente comentada. En este caso, se ha analizado simultáneamente el efecto indirecto de ambos tipos de visión (utilizando el modelo 4 de la macro PROCESS). Los resultados que aparecen en la tabla 5.3 muestran que el efecto del liderazgo sobre el aprendizaje se produce de forma indirecta a través de la visión periférica ($\kappa=0.174$, $p<0.01$) y a través de la visión focal ($\kappa=0.120$, $p<0.05$), por lo que se puede afirmar que ambos tipos de visión juegan un efecto mediador parcial en la relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo.

Estos resultados vienen a demostrar que los efectos de un liderazgo estratégico sobre el aprendizaje se deben, en parte, a que el aprendizaje motiva la puesta en marcha de una serie de prácticas que favorecen un acercamiento a los clientes actuales, así como una predisposición a la captación de oportunidades para atraer a clientes potenciales. Por tanto, ambos mecanismos sirven como vías para explicar la influencia del liderazgo estratégico sobre el aprendizaje organizativo.

5.2.1.4. Contraste de la cuarta hipótesis: Relación entre la Visión Periférica y el aprendizaje organizativo

En la cuarta hipótesis de nuestro estudio se planteaba que la visión periférica ejercía una influencia positiva en el aprendizaje organizativo. Los resultados de este estudio muestran evidencia de esta relación ($\beta=0.284$, $p<0.01$). Esto viene a reforzar la idea de que el entorno empresarial actual se caracteriza por un cambio en el que las empresas tratan de crear valor con la adquisición de nuevos. Para ello, las empresas tratan continuamente de evaluar y tratar de aumentar el valor de su capital relacional (Nieto y Quevedo, 2005). Esto se consigue con los esfuerzos de los directivos tratando de detectar, interpretar y actuar sobre las señales presentes en su entorno y su periferia (Day, 1994; Day, 2000; Day & Schoemaker, 2006). La identificación de dichas actividades y visión periférica facilita la detección de nuevas oportunidades antes de que éstas sean percibidas por la competencia que permitan crear valor en la empresa. Por otra parte, un capital relacional bien desarrollado permitirá también una mejor interpretación de las oportunidades puestas de manifiesto por una visión periférica (Nahapiet y Ghoshal, 1998).

De forma contraria, como Day y Schoemaker (2006) señalan, la falta de conciencia de las señales periféricas puede afectar a la posición competitiva de la empresa, ya que los competidores pueden beneficiarse de las oportunidades no cubiertas. Además, cuando las organizaciones ignoran los eventos que se desarrolla en la periferia de su empresa se traducen en costos significativos y riesgos adicionales (Fairclough, 2005).

Por tanto, nuestros resultados ponen de relieve la importancia de la visión periférica de los directivos para que la empresa mejore el conocimiento de clientes potenciales a través de procesos de aprendizaje. En esta línea, Haeckel (2004) sostiene que el éxito de organizaciones en entornos turbulentos a menudo se basa en la capacidad

de los directivos para identificar los cambios que se realizan en su entorno, y en ese sentido, cuanto más temprano los detecta, antes se adelanta a sus competidores.

5.2.1.5. Contraste de la quinta hipótesis: Relación entre la Visión Focal y el aprendizaje organizativo

En la quinta hipótesis del trabajo nos planteamos la relación entre la visión focal y el aprendizaje organizativo. En este caso, también se observa (tabla 5.2) evidencia de esta relación ($\beta=0.205$, $p<0.05$) indicando que aquellos directivos que fijan su atención en los clientes rentables van a promover el desarrollo de procesos que faciliten el aprendizaje en la organización. Para ello, este tipo de visión mejorará las relaciones con sus clientes impulsando prácticas como la selección de clientes, el fomento de la lealtad de los mismos, la colaboración con sus clientes y la oferta de productos adecuados que mejore la satisfacción de los clientes. En definitiva se fomentará el capital relacional, que representa el valor de las relaciones que la organización mantiene con el entorno. Especial importancia tiene el capital cliente, dado que lo forman los stocks de conocimientos tácitos y explícitos que poseen los agentes de la organización (trabajadores, directivos, socios) sobre los clientes en general, y sobre aquellos clientes especialmente rentables que son fuentes de ventajas competitivas para la organización en un momento determinado. Esto ha sido corroborado por estudios previos como el de Rodríguez y Cegarra (2002).

Asimismo, esta visión focal está en la línea de Alfaro (2000:133), quien sostiene que el fin último de la relación “debería plasmarse, en permitir producir bienes o servicios adaptados a las necesidades de los clientes con mejor desempeño que los competidores”. En esta línea, nuestro estudio ha mostrado que este tipo de visión llevará a las empresas a conocer mejor a los clientes y poder aprender de ellos. Por tanto, se aceptaría la quinta hipótesis del trabajo.

5.2.1.6. Contraste de la sexta hipótesis: Relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados de la entidad

En la última hipótesis de investigación se plantea la relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados de la empresa. Nuevamente se ha encontrado evidencia de una relación positiva entre ambos constructos ($\beta=0.314$, $p<0.001$), lo que nos permite aceptar esta hipótesis. Estos resultados proporcionan evidencia en apoyo a trabajos anteriores (Londoño, 2003; Mínguez, 2003; Lai *et al.*, 2009; González-Vargas, 2012).

En general, el aprendizaje organizativo es estratégicamente importante para las empresas, por lo que puede ayudar a mejorar el éxito organizativo (Lai et al., 2009). Para lograr sus objetivos, metas e incluso para sobrevivir, las organizaciones requieren de los empleados una forma continua de aprendizaje (Atak y Erturgut, 2010). Por tanto, la literatura considera que el aprendizaje organizativo por sí mismo se convierte en un elemento fundamental para la mejora de la competitividad de la empresa (Fiol y Lyles, 1985; Stata, 1989; Dodgson, 1993; Garvin, 1993; Nevis et al., 1995; Gnyawali, 1997; Brockmand, 2003). De ahí que también algunos estudios empíricos previos han demostrado la existencia de una relación positiva entre el aprendizaje organizacional y los resultados de la empresa (Bontis et al., 2002; Tippins y Sohi, 2003), la eficiencia de la empresa (Kimberly y Evanisko, 1981; Rogers, 1995; Bontis et al., 2002; Tippins y Sohi, 2003; Hult et al., 2004; Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle, 2006) o en los resultados de la Administración Pública (Oviedo-García et al., 2013). Por tanto, nuestros resultados también reforzarían esta tendencia.

Para completar estos resultados, aunque no se han contemplado como hipótesis formales en el modelo, se han realizado análisis complementarios para conocer el efecto indirecto que ejercen las variables de liderazgo, visión periférica y visión focal en los resultados a través del aprendizaje organizativo. Estos resultados (utilizando los modelos 4 y 6 de la macro PROCESS) aparecen recogidos en la tabla 5.3.

En primer lugar, se observa que tanto la visión periférica, como la visión focal, tienen un efecto indirecto en los resultados a través de la variable aprendizaje organizativo. Esto supone que el aprendizaje organizativo actúa como una variable mediadora parcialmente en la relación entre cada uno de las visiones y los resultados de la empresa.

En segundo lugar, al tratar de analizar el doble efecto mediador del aprendizaje organizativo y cada una de las visiones en la relación entre el liderazgo y los resultados se observan resultados diferentes. En este caso, sí se identifica un efecto en resultados a través de la visión periférica y el aprendizaje organizativo ($\kappa=0.034$, $p<0.05$). En cambio, el efecto vía, la visión focal y aprendizaje no es significativo ($\kappa=0.004$, $p>0.05$). Por tanto, si bien ambas visiones favorecen la obtención de resultados, no lo realizan de la misma forma.

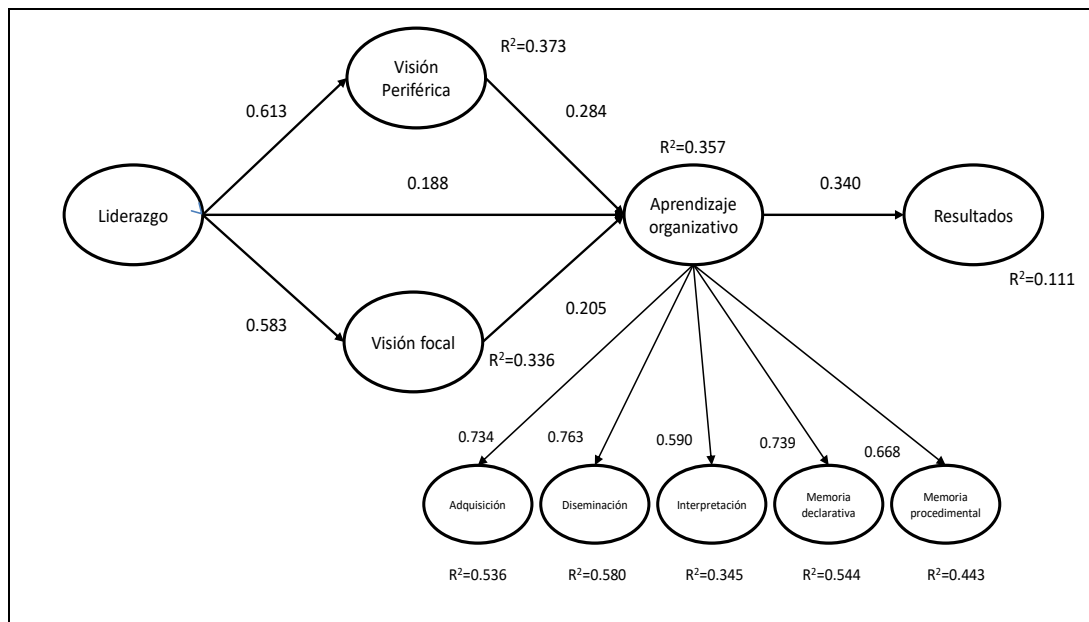
En este caso, parte de la influencia que tiene la visión periférica en los resultados se debe a que la organización consigue incrementar su aprendizaje y de esta forma mejorar su rentabilidad. En cambio, aunque las prácticas de la visión focal fomentan tanto el aprendizaje como los resultados de la empresa, la mejora en los resultados no viene determinada por el aprendizaje organizativo sino por la atención y servicio a los clientes que mejora su rentabilidad, sin necesidad de aprender de ellos para ese fin.

5.2.2. Conclusiones del contraste de hipótesis

Una vez analizados el contraste de las hipótesis (ver Figura 5.10) conviene señalar los aspectos más importantes que se derivan del mismo.

En primer lugar, la visión periférica ($R^2=0.373$) y la visión focal ($R^2=0.336$) vienen explicadas por la utilización de un liderazgo estratégico y orientado al aprendizaje. Por tanto, este tipo de liderazgo se convierte en un elemento fundamental para que la empresa pueda desarrollar ambos tipos de visión.

Figura 5.10. Resultados del contraste de hipótesis



En segundo lugar, el aprendizaje organizativo viene explicado ($R^2=0.357$) tanto por el liderazgo, la visión periférica y la visión focal. En consecuencia, los esfuerzos de la dirección con sus políticas y prácticas organizativas facilitan que la organización

pueda adquirir nuevo conocimiento, distribuirlo entre sus empleados, que sea interpretado por ellos y, finalmente, guardado para un uso posterior.

Finalmente, los resultados de la entidad vienen determinados ($R^2=0.111$) por el aprendizaje organizativo de la empresa.

De esta forma, y de acuerdo con la tabla 5.4, se han aceptado todas las hipótesis planteadas en esta tesis doctoral, encontrándose además evidencia empírica de efectos indirectos entre algunas variables del modelo.

Tabla 5.4. Evidencia del contraste de las hipótesis

Nº	Hipótesis	Evidencia
H ₁	El liderazgo influye positivamente en el aprendizaje organizativo	Se acepta
H ₂	El liderazgo influye positivamente en la visión periférica	Se acepta
H ₃	El liderazgo influye positivamente en la visión focal	Se acepta
H ₄	La visión periférica influye positivamente en el aprendizaje organizativo	Se acepta
H ₅	La visión focal influye positivamente en el aprendizaje organizativo	Se acepta
H ₆	El aprendizaje organizativo influye positivamente en los resultados de la entidad	Se acepta

Una vez realizada la parte empírica de este trabajo, esta tesis doctoral culmina señalando las principales conclusiones que se derivan de la misma.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, a continuación, se señalan sus principales conclusiones y aportaciones. Para ello, conviene recordar que el objetivo general del presente trabajo es analizar el proceso de aprendizaje de una organización, desde la perspectiva de las estructuras de conocimiento (liderazgo, visión periférica y visión focal). Concretamente, se analiza si la visión periférica y focal juegan un papel mediador en la relación entre el liderazgo y un aprendizaje organizativo que favorezca la mejora de los resultados en la empresa.

Para dar respuesta a esta cuestión, fue necesario analizar la influencia que ejerce el liderazgo estratégico sobre las prácticas de aprendizaje en las organizaciones. Asimismo, se ha revisado cómo las empresas pueden obtener ese aprendizaje que les incremente sus resultados y asegure su viabilidad de forma prolongada en el tiempo. En este sentido, en entornos con alta turbulencia e intensidad competitiva, como los que se mueve el sector bancario en la actualidad, las empresas pueden centrar sus procesos de aprendizaje en diferentes tipos de clientes, dependiendo el plan estratégico que pueda fijar cada oficina o entidad bancaria para cubrir sus objetivos.

Para acometer este objetivo se ha realizado una revisión de la literatura que ha estudiado con profundidad las relaciones planteadas en este estudio. No obstante, esta labor no siempre ha sido sencilla debido a la falta de consenso entre la literatura y la ausencia de trabajos empíricos que permitan verificar algunas de las relaciones propuestas en nuestro modelo, especialmente la parte de mediación que afecta a la visión periférica. Para salvar estas dificultades se ha elaborado una revisión de los conceptos teóricos que se esgrimen en la investigación y de sus interrelaciones, los cuales se plasman sobre los tres primeros capítulos de esta tesis doctoral. Tras la revisión de la literatura, y una vez que se ha propuesto un modelo que ayuda a entender cómo se interrelacionan las distintas variables, se ha llevado a cabo un estudio empírico cuyos resultados se señalan posteriormente.

Conforme a la revisión realizada, este apartado de conclusiones resalta las obtenidas en la revisión de la literatura y en el estudio empírico que muestran el enfoque teórico práctico desarrollado a lo largo de este trabajo. Además, se destacan las principales aportaciones del estudio y las limitaciones del mismo que consideramos más importantes a tener en cuenta. Y, por último, se incluyen las líneas de investigación futuras que se plantean a partir del mismo.

CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

En los tres primeros capítulos se han analizado los conceptos de liderazgo, visión periférica-focal y aprendizaje organizativo, así como sus relaciones y el efecto del aprendizaje en los resultados de la empresa. De la literatura revisada se pueden destacar las siguientes conclusiones:

I. El nuevo contexto competitivo y de recesión económica obliga a las empresas a buscar nuevas formas de organizar los procesos internos y diseñar sus relaciones con otros agentes, con los que compartir riesgos y recursos. Esto se agrava por la menor duración de los ciclos de vida de los productos y servicios, su mayor complejidad y el incremento de la competitividad han potenciado la necesidad de compartir el conocimiento y de adoptar ideas externas (Kim y Park, 2010). Por ello, las diferencias en el grado de éxito de las estrategias llevadas a cabo por las distintas organizaciones en sus resultados, se pueden explicar a través del grado y la calidad del conocimiento y de las competencias de gestión asociadas a él (Zollo y Winter, 2002).

II. En este contexto, el conocimiento juega un papel fundamental y asegura que la organización alcance una ventaja competitiva. Para ello, potenciará la utilización de un conjunto de recursos tangibles e intangibles relativos a factores humanos, físicos y otros (Barney, 1986; Penrose, 1997), los cuales deben ser gestionados de manera que garanticen para las empresas la supervivencia y la innovación. En ellas, el conocimiento es creado y transferido (Kogut y Zander, 1993) para que las ideas que surjan a lo largo o fuera de la organización puedan ser transformadas en un plan de acciones que facilite la supervivencia de la empresa.

III. El aprendizaje organizacional es considerado como la capacidad de crear, adquirir y transferir conocimiento (Garvin, 1993), creando un nuevo conocimiento que sea útil para la empresa. Para ello, la organización debe enfatizar su habilidad para utilizar informaciones y conocimientos tantos nuevos o existentes de una forma creativa (Markhija y Ganesh, 1997), de manera que permita a la organización predecir e interpretar los cambios en el ambiente, aprovechar las oportunidades y sostener su competitividad. En este sentido:

- a. La creación de conocimiento se sustenta en la información, la cual se deriva a su vez de los datos que deben de tener una utilidad para la empresa.
- b. El conocimiento surge como resultado del proceso de aprendizaje que conlleva una serie de fases, frecuentemente denominadas como adquisición, distribución, interpretación y memoria organizativa.
- c. El conocimiento es un activo que se materializa e integra en los recursos y capacidades de la empresa, y apoya la creación y mantenimiento de ventajas competitivas.

IV. Los clientes de la empresa representan una clara fuente de conocimiento y de negocio para las organizaciones. Este conocimiento debe ser institucionalizado por la organización, de tal forma que se incremente su capital Intelectual y proporcione una ventaja competitiva sostenible a la organización. Al respecto:

- a. El capital cliente está formado por los stocks de conocimientos tácitos y explícitos que poseen los agentes de la organización (trabajadores, directivos, socios) sobre los clientes en general, especialmente los rentables que son fuentes de ventajas competitivas para la organización.
- b. El fin último del aprendizaje organizacional deberá plasmarse, en internalizar y sistematizar el conocimiento que permita producir outputs adaptados a las necesidades de los clientes con mejor desempeño que los competidores.
- c. Las organizaciones deben de buscar nuevas fórmulas para satisfacer a sus clientes, por su obvia y directa relación con los resultados financieros de la organización (Bueno, 1998a; Cegarra y Rodrigo, 2002).

- d. Por tanto, los procesos de aprendizaje organizativo puestos en práctica para captar el conocimiento de los clientes facilitarán la obtención de mayores resultados para las organizaciones.

V. Para poner en marcha diferentes prácticas de aprendizaje es necesario contar con un apoyo de la dirección de la empresa. Un liderazgo estratégico formulará e implementará estrategias de impacto inmediato y conservación de las metas a largo plazo para mejorar la perdurabilidad, crecimiento y viabilidad de la organización (Rowe, 2001). La literatura también ha resaltado al liderazgo como un recurso esencial para ampliar las posibilidades de aprendizaje y crecimiento de las organizaciones. En este sentido:

- a. Mientras la alta dirección de una organización define, apoya y acompaña políticas para aumentar el capital intelectual de la empresa (Edvinson y Malone, 1988), los gestores y dirección media facilitan y conducen los procesos que hacen posible el desarrollo del conocimiento a nivel individual, por medio de la adquisición, mantenimiento y consolidación del conocimiento en su personal, lo que incrementa su capacidad de ser más eficiente en el desarrollo de sus operaciones.
- b. El liderazgo tiene una mayor transcendencia en sectores dinámicos, como en el sector bancario. En este caso, los líderes de las organizaciones deben ser capaces de motivar al personal de sus organizaciones, como es el caso del personal de las oficinas bancarias, para desarrollar prácticas orientadas a adquirir el conocimiento procedente, especialmente, de sus clientes. Sin duda, esto facilitará la mejora de su conocimiento a nivel organizacional y, en particular, el capital cliente.
- c. Los procesos de aprendizaje necesitan ser apoyados con recursos y asesoramiento por la dirección para que puedan ser efectivos. Si la dirección no ejerce un liderazgo con un claro apoyo al aprendizaje se tenderá a utilizar otro tipo de prácticas que prioricen la productividad frente a la recogida y tratamiento de nueva información por parte de los clientes. En cambio, líderes orientados al aprendizaje motivarán la puesta en marcha de procesos con tal fin entre sus empleados a lo largo de su organización.

VI. La relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo no sólo se explica de una forma directa, sino que frecuentemente la literatura identifica dos variables que pueden mediar en esta relación, vinculadas a su orientación con el cliente. En este caso se distingue entre la visión focal y periférica:

- a. La visión focal consiste en aquellas prácticas directivas dirigidas a captar el conocimiento de los clientes rentables existentes, en cuestiones clave que mejoren su satisfacción e incremente la cuota y los beneficios de la empresa (Sherden, 1994; Cegarra y Rodrigo, 2003).
- b. La visión periférica hace referencia a todas aquellas prácticas implantadas por la dirección con el objetivo de generar un conocimiento más allá de sus clientes actuales, permitiendo identificar nuevas oportunidades y clientes que aseguren su supervivencia en el futuro.

VII. El tipo de liderazgo practicado en la organización va a ser determinante en ambos tipos de visión. Aquellos líderes que ejercen una influencia en sus empleados orientándolos al aprendizaje van a favorecer que se potencie el aprendizaje de los clientes actuales (visión focal) o más orientada hacia clientes futuros (visión periférica).

VIII. La visión focal se constituye en un sólido elemento para el establecimiento de los procesos de aprendizaje organizativo:

- a. El foco está dirigido fundamentalmente a la explotación eficaz del negocio, lo que lleva a la empresa a activar mecanismos para conocer qué quiere el cliente y poder satisfacerlo.
- b. La dirección generalmente se centra en una serie de cuestiones y objetivos clave, tales como posicionamiento estratégico, volumen de negocio, competidores, procesos internos, relaciones humanas, clientes, etc. Este enfoque es fundamental para una actividad empresarial efectiva promoviendo un aprendizaje de las actividades corrientes.
- c. La visión focal puede llevar a asumir algunos riesgos (Day y Schoemaker, 2004), al subestimar la actividad que tendrá lugar en la periferia, fuera del foco de atención.

IX. La visión periférica va a influir en el proceso de aprendizaje de la organización:

- a. Al mirar más allá del alcance de los clientes valiosos, las organizaciones pueden ser capaces de recoger las señales que, aunque aparentemente pueden ser irrelevantes, son una fuente valiosa de información para la predicción de las necesidades futuras de clientes potenciales (Day y Schoemaker, 2004).
- b. Al aumentar la conciencia de los riesgos de perder clientes valiosos, lo que motivará a la identificación de nuevas oportunidades y perspectivas de crecimiento (Cunha y Chia, 2007).
- c. Al ayudar en la comprensión de las preferencias cambiantes de los clientes y su actitud hacia las políticas de la empresa, tales como la fijación de precios, lo que permitirá la identificación de los futuros riesgos y oportunidades (Day y Schoemaker, 2004; 2006).

X. Tras la revisión de literatura se ha propuesto un modelo que recoge cada una de las hipótesis planteadas en el trabajo de investigación, y que recoge las principales relaciones entre las variables analizadas.

XI. La principal aportación de este trabajo en esta parte ha sido el planteamiento de un modelo teórico que plantea el efecto mediador de la visión periférica y focal en la relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo. Tales estructuras de conocimiento proporcionan formas de explorar y estructurar el futuro de las organizaciones de la acción mientras que proporcionan caminos que permitan la explotación y el despliegue de nuevos conocimientos asimilados (Martelo y Cegarra, 2014).

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

La segunda parte de este trabajo ha consistido en un estudio empírico sobre las hipótesis planteadas tras la revisión de la literatura establecida en la parte teórica de esta tesis doctoral. Principalmente se pretendía analizar la existencia de efectos positivos que relacionan el liderazgo, a través de la visión periférica y focal, con el aprendizaje de las organizaciones y entre este último con los resultados de la organización.

Para conseguir este objetivo se diseñó un cuestionario, basado en una revisión de la literatura empírica que ha tratado las variables estudiadas, dirigido a un colectivo de oficinas bancarias pertenecientes a una entidad financiera a nivel nacional.

A partir de los resultados señalados en el capítulo de resultados, el estudio pone de relieve el cumplimiento de las hipótesis y relaciones planteadas en el modelo teórico. Con mayor detalle se pueden señalar las siguientes conclusiones:

I. El liderazgo orientado al aprendizaje influye directamente sobre los procesos de aprendizaje organizativo. Esto sugiere que aquella dirección sensible al aprendizaje pondrá en práctica procesos de gestión del conocimiento que facilite que la organización se adapte al entorno que la rodea. Estos resultados están en la línea de lo que establece la literatura, donde el liderazgo en una organización de aprendizaje debe facilitar el desarrollo de las capacidades y habilidades de todos los miembros de la organización (Phillips, 2003) o como indicaban Appelbaum y Goransson (1997), “sin un líder comprometido con el aprendizaje una organización nunca se acercará a su máximo potencial de éxito”. Sobre el liderazgo en las organizaciones de aprendizaje, Mayo y Lank (1994), Senge (1990b), y Nonaka (1991), ya resaltaban la importancia del liderazgo en este tipo de organizaciones. En definitiva un líder está comprometido y es un catalizador, mentor, facilitador y formador de la capacidad de aprendizaje, respondiendo a una concepción moderna de liderazgo reflejando compromiso con el aprendizaje organizativo a través de convertirlo en el elemento central de su intención estratégica e invirtiendo tiempo y esfuerzo en su desarrollo (Ulrich et al., 1993).

II. El liderazgo está relacionado con la visión periférica, lo que refuerza la idea de que los líderes orientados al aprendizaje promoverán que los empleados pongan en funcionamiento mecanismos para explorar conocimientos más allá de los clientes actuales, en la línea con lo argumentado por la literatura, donde un líder es el que tiene que ser el espectador periférico por excelencia, ya que es la única persona en la organización con la autoridad de redistribuir o redirigir la atención colectiva. Los líderes poseen la habilidad para construir una visión compartida, no solo generando ideas, sino que además, son capaces de compartirlas y hacer que los demás miembros organizativos se comprometan (Senge et al., 1994; Ulrich et al., 1993). En este caso, la dirección influirá en sus empleados para que identifique nuevas oportunidades que les permitan asegurar viabilidad futura de la empresa.

III. El liderazgo influye positivamente en la visión focal, como ha sugerido la literatura previa, donde entendemos la visión focal como el conjunto de técnicas

dirigidas en una única dirección o un conjunto de relaciones de lealtad entre clientes rentables actuales. Así de esta manera, según Rowe (2001), establece que un buen líder tiene la habilidad de influir en otros para que voluntariamente se tomen decisiones constantemente con el propósito de aumentar la viabilidad a largo plazo (visión periférica) y que al mismo tiempo se mantenga la estabilidad financiera en el corto plazo o visión focal. En este sentido, nuestro trabajo viene a reforzar la idea de que determinados líderes promoverán que se lleven a cabo actuaciones que permitan conocer mejor a sus clientes. La explotación de esta información se traducirá posteriormente en una oferta de productos más adaptada a sus clientes.

IV. La visión periférica influye positivamente en el aprendizaje organizativo. En este caso, los análisis han puesto de manifiesto que la utilización por parte de la dirección de técnicas que pretenden conocer oportunidades que surgen fuera de las operaciones y clientes actuales van a favorecer que se pongan en marcha los procesos de aprendizaje, que mejoren la base de conocimientos de la empresa. Estos resultados son coherentes con la literatura previa que ha encontrado evidencias de esta relación. A este respecto, la literatura existente en el campo de la gestión de conocimiento y capital intelectual apoya la teoría de que las organizaciones que poseen conocimientos relevantes son propensas a tener la capacidad de absorber nuevos conocimientos y utilizarlos para generar nuevas ideas y crear nuevas estructuras de conocimiento (Tsai, 2001; Cepeda et al., 2012, Martelo y Cegarra, 2014). Por lo que esa capacidad de absorber los conocimientos de los clientes potenciales (visión periférica), implica la capacidad que tiene la organización de adquirir, analizar, interpretar, transformar y explotar nuevos conocimientos e incorporarlos a los procedimientos de la empresa (Zhra y George, 2002). Todo ello, partiendo de la idea subrayada por la literatura de que “una organización aprende, si una de sus unidades adquiere conocimiento que es reconocido como potencialmente útil para la misma” (Huber, 1991), por lo que el aprendizaje organizativo se producirá en mayor medida cuantos más componentes de la organización adquieren conocimiento de sus clientes rentables y potenciales lo reconocen como útil (Day y Schoemaker, 2004a:2004b).

V. La visión focal ejerce una influencia positiva sobre los procesos de creación de nuevo conocimiento. Estos resultados sostienen los resultados obtenidos por trabajos previos dentro de la banca relacional, donde la interacción continuada de una

entidad financiera con sus clientes va mas allá de la simple ejecución de unas transacciones financieras aisladas (Ongena y Smith, 2000). Dicha relación entidad financiera-cliente se hace más estrecha con el paso del tiempo y aumenta la cantidad de información, por lo que, el establecimiento de esa “familiaridad” entre ambos , lleva consigo unos beneficios para ambas partes. Este tipo de políticas de fidelización de los clientes se encuentran bien documentadas en la literatura (Heskett et al., 1994), (Reichheld y Sasser, 1990). Como hemos comentado en el apartado anterior un factor determinante en la adquisición y distribución del conocimiento en un ambiente de aprendizaje, es la experiencia previa de la organización para internalizar el conocimiento de dichos clientes. Todo lo anterior, sostiene la idea de que aquellas organizaciones que ponen en practica políticas que les ayuden a centrarse en sus clientes consiguen generar nuevo conocimiento.

VI. El aprendizaje organizativo mejora los resultados de la entidad. Nuevamente, se recoge evidencia sobre el efecto positivo entre estas dos variables en la línea de trabajos previos, donde muchos autores establecen este tipo de relación, donde el aprendizaje organizativo es estratégicamente importante para las empresas, por lo que puede ayudar a mejorar el éxito organizativo (Lai et al., 2009). Otros sin embargo, que para alcanzar los objetivos, metas e incluso para sobrevivir las empresas requieren de los empleados una forma continua de aprendizaje (Atak y Erturgut, 2010). Asimismo, hay quienes sostienen que el aprendizaje organizativo como conocimiento desarrollado en las empresas, elevará sus resultados empresariales al aprender de sus clientes y competidores para que sus productos se ajusten de forma satisfactoria a las necesidades del mercado (Tippins y Sohi. 2003; Perez-Lopez et al., 2005). Por lo que el aprendizaje organizativo se considera una variable clave para explicar por qué unas empresas obtienen mejores resultados que otras (Bapuji y Crossan, 2004). Por tanto, queda patente que el conocimiento, y el proceso que facilita su creación, se convierten en factores fundamentales creadores de ventajas competitivas en las empresas.

VII. Tras el contraste de las hipótesis planteadas, a la luz de la investigación realizada se puede señalar adicionalmente que:

- a. El liderazgo ejerce una influencia directa e indirecta sobre el aprendizaje organizativo de la empresa.

- b. La visión focal ejerce un papel mediador parcial en la relación entre el liderazgo y el aprendizaje. Esto viene a sostener la idea que el liderazgo, gracias a promover acciones que permiten conocer a los clientes principales va a poder crear un aprendizaje de gran utilidad para la organización.
- c. Igualmente, la visión periférica juega un papel mediador parcial en dicha relación. En este caso, los líderes promoverán acciones con una orientación al medio y largo plazo, que garanticen la supervivencia de la empresa.
- d. Se ha comprobado también en análisis adicionales como la visión periférica ejercería un efecto directo e indirecto en los resultados de la empresa, a través del aprendizaje. Bajo esta idea, los procesos de captación de información periférica contribuirán a mejorar la rentabilidad de la empresa porque facilitan el aprendizaje de la empresa.
- e. Sin embargo, la visión focal sólo tendría un efecto directo sobre los resultados. Por tanto, aunque esta visión favorece el aprendizaje, ese aprendizaje procedente de los clientes actuales puede que no sea tan determinante para mejorar la rentabilidad de la empresa, sino porque directamente las prácticas que conlleva la visión focal (como clasificación de clientes, estudio de perfiles,...) mejoran los resultados. Esto llevaría a pensar que el conocimiento resultante de una visión focal y procedente de los clientes actuales no siempre mejora los resultados, al ser un conocimiento muy específico, que no se puede exportar a otras actuaciones.

VIII. Atendiendo a los resultados de esta segunda parte del trabajo, se pueden reseñar que la principal aportación realizada ha sido el contraste empírico de las relaciones propuestas y la identificación del efecto mediador que juegan ambos tipos de visión en la relación entre el liderazgo y el aprendizaje organizativo de la empresa.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como cualquier trabajo de investigación, este estudio presenta algunas limitaciones:

I. La principal limitación del estudio, con el objetivo de extrapolar los resultados a otras entidades del sector financiero u otros sectores, es que esta investigación se ha basado en una única organización. Sin embargo, como ya se ha señalado la unidad de análisis se ha fijado en la oficina, como ente con suficiente autonomía y capacidad para decidir sobre determinadas decisiones sobre las políticas analizadas en este trabajo. En este caso, y tal como muestran los descriptivos del capítulo de resultados, cada oficina cuenta con diferencias en su orientación al aprendizaje o el liderazgo ejercido. En cualquier caso, se es consciente de que algunas cuestiones pueden venir fijadas desde la central, pero eso no determinan la correlación existente entre las diferentes variables analizadas. Por tanto, pese a la limitación, estos resultados son válidos para extraer conclusiones, quizás de tipo exploratorio y con necesidad de su contraste en otras entidades, de las relaciones entre las variables liderazgo, aprendizaje, visión periférica-focal y resultados.

II. La encuesta se dirigió a un número reducido de oficinas a las que se podía acceder a través del procedimiento establecido. Aunque para llevar a cabo la recogida de información se consideró oportuno utilizar los servicios prestados por un sindicato con alta presencia en la red de oficinas del banco, no se pudo acceder a la totalidad de las entidades bancarias. Esto lleva a que la población estaba delimitada a 400 oficinas y no se puede conocer si el resto de oficinas a las que no se tenía acceso presenta características similares a aquellas en las que se pudo realizar la encuesta.

III. Únicamente se recogió un cuestionario válido por oficina. Aunque se ha comprobado que no existen diferencias significativas entre el cargo ocupado por la persona que contestaba el cuestionario en las variables clave, hubiese dado más robustez a los análisis el contar con más de un informante clave en cada oficina.

IV. Otra de las posibles limitaciones que puede contar el estudio ha sido que no se han identificado diferentes niveles en la investigación. Aunque resultaría

realmente difícil por el reducido número de personas que componen cada oficina, sería adecuado contar la opinión del directivo que ejerce el liderazgo en la oficina y la de varios empleados que son influidos por ese líder. De esta forma, se podrían incluir análisis multinivel que reflejaran la complejidad de este tipo de medias en la organización.

V. La reducción constante del personal contratado, ante la reubicación y cierre de oficinas, conlleva un menor número de encuestados de personal no fijo. Además, existe un personal adscrito a las oficinas que en el momento de elaboración de la encuesta se encuentra de vacaciones u otras ausencias por baja, asistencia médica o formativa, etc.

VI. También se ha utilizado una muestra de corte transversal, por lo que no se recoge el efecto retardado de algunas de las variables contempladas en el estudio. Para poder solucionar este problema es necesario obtener una muestra de tipo longitudinal.

APORTACIONES DEL ESTUDIO

A pesar de las limitaciones anteriores, este trabajo ha realizado algunas aportaciones relevantes, entre las que cabe destacar:

I. En primer lugar, se ha realizado un modelo de investigación en el que se recopilan conjuntamente las variables más importantes del conocimiento en los resultados de una empresa como son el liderazgo, aprendizaje y visión periférica-focal

II. El estudio ha proporcionado evidencia empírica positiva sobre el efecto del liderazgo en la visión periférica y focal y el aprendizaje organizativo, y los resultados.

III. Los resultados han mostrado como la visión periférica y focal juegan un papel mediador en la relación entre el liderazgo y los resultados, lo que ayuda a explicar parcialmente como se produce esta relación.

IV. Los resultados de este trabajo ya se han presentado en conferencias de prestigio del área (como la *European Conference on Knowledge Management* y la *Organizational Learning, Knowledge and Capabilities*) y están siendo publicados en revistas de referencia en el campo del aprendizaje organizativo:

- Linking peripheral vision with relational capital through knowledge structures. *Journal of Intellectual Capital*, 17(4), 714 - 733. [SJR-Impact Factor: 0.788; Q1; Management]
- Linking procedural memory with organizational learning through knowledge corridors. *Journal of Knowledge Management*. En prensa. [(JCR-Impact Factor: 1.474; 26/84; Q1-INFORMATION SCIENCE)]

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de este trabajo se identifica una serie de posibles líneas futuras de investigación, entre las que destacan:

I. Se debe tratar de superar las limitaciones señaladas anteriormente, ampliando el estudio a otros sectores, con múltiples informantes en una encuesta longitudinal.

II. Se podría analizar si la aplicación conjunta de ambos tipos de visión puede mejorar los resultados, optando por una ambidestreza, o por el contrario, dado la limitación existente en los recursos, la adopción de un tipo de visión condiciona la utilización del otro tipo.

III. Dado el proceso de fusión al que se ven avocadas las organizaciones del sector bancario, uno elemento que se podría incluir es la influencia de la cultura en las relaciones estudiadas. Las fusiones entre bancos suponen una fuente rica de estudio para conocer el impacto cultural y los cambios necesarios para adaptar varias entidades con culturas diferentes que podrían beneficiarse de las mejores prácticas de ambas entidades, incrementando el conocimiento global de la empresa fusionada.

IV. Profundizar en los diferentes estilos de liderazgo sobre el aprendizaje de las organizaciones. En este caso, liderazgos del tipo transaccional y transformacional

pueden ser necesarios para promover ambos tipos visión en la empresa y fomentar el aprendizaje.

V. Dada la relevancia en la actualidad del aprendizaje en el puesto de trabajo, las entidades bancarias necesitan adaptarse a la demanda utilizando otros canales alternativos a oficinas bancarias (multicanalidad). La incidencia de estas herramientas en la operativa actual de las entidades y en sus procesos de creación de conocimiento puede ser determinante para los próximos años.

CONSIDERACIONES FINALES

La recesión económica obliga a las empresas a buscar nuevas formas de organizar los procesos internos y diseñar sus relaciones con otros agentes, sobre todo con los clientes. En la búsqueda de nuevas formas de organizar los procesos internos de las organizaciones, el liderazgo es un recurso para ampliar las posibilidades de aprendizaje y para el crecimiento de las organizaciones.

En líneas generales, las conclusiones del trabajo constatan que el liderazgo estratégico es una de las claves en las que se basa el éxito de las entidades financieras. A este respecto, nuestros resultados muestran que de cara a impulsar la creación de conocimiento por parte del capital humano, es fundamental fomentar el aprendizaje organizativo. El desarrollo del aprendizaje organizativo permite crear nuevo conocimiento que puede ser utilizado para la obtención de ventajas competitivas y mejoras en los resultados de la empresa.

Esperamos que nuestras aportaciones sirvan para esclarecer la importancia del liderazgo ejercido por la dirección de las entidades financieras para incrementar el resultado de la organización a través de una visión periférica y focal.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Achimba, C.; Ongonga, J.O.; Nyarondia, S.M.; Amos, A,A,L,; Okwara, M. (2014). "Innovation in Banking Industry: Achieving Customer Satisfaction". In: *Open Journal of Business and Management*, Vol. 2, pp. 261-274.

Anderson, V. y Boocock, G. (2002): "Small firms and internationalisation: Learning to manage and managerial to learn", *Human Resource Management Journal*, vol. 12, n. 3, págs. 5-24.

Andreu, J.; López, M.P.; Belbeze y Rossano, E. (2005), "La relación entre la orientación al aprendizaje y la orientación al mercado," in XV Congreso Anual de ACEDE. San Cristóbal de la Laguna (Tenerife).

Andreu, R. y Jauregui, K. (2005): "Key factors of e-learning: a case study at a spanish bank", *Journal of Information Technology Education*, vol. 4, págs. 1-32.

Antonello, C. (2005). A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisao crítica. En *Os novos horizontes da gestao. Aprendizagem organizacional e competencias* (pp. 12-33). Brazil: Bookman.

Appelbaum, S. H., y Goransson,L. (1997): "Transformational and adaptive learning within the learning organization: a framework for research and application". En: *The Learning organization*, 4, 3: 115-128.

Appelbaum, S.H. y Reichart, W. (1998): "How to measure an organization's learning ability: The facilitating factors- part II", *Journal of Workplace Learning*, vol. 10, n. 1, págs. 15-28.

Aragón, J.A.; García, V.J. y Cordón, E. (2007): "Leadership and Organizational Learning's Role on Innovation and Performance: Lessons from Spain", *Industrial Marketing Management* vol. 36, n. 3, págs. 349-59.

Argote, L.; Beckman, S.L. y Epple, D. (1990): "The persistence and transfer or learning in industrial settings", *Management Science*, vol. 36, n. 2, págs. 140-54.

Argyris, C. (1967): "Today's problems with tomorrow's organizations", *Journal of Management Studies*, vol. February, págs. 31-55.

Argyris, C. (1977): "Double loop learning in organization", *Harvard Business Review*, vol. 55, n. 5, págs. 115-26.

Argyris, C. y Schön, D.A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Ed. Addison Wesley. Reading MA.

Argyris, C. y Schön, D. (1996): *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison Wesley, Reading, MA.

Armstrong, G.; Kotler, P. (2008). *Marketing: An Introduction*. (9th ed.) Pearson Education.

Atak, M. y Ertugut, R. (2010): "Importance of educated human resources in the information age and view of information society organizations on human ", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, n. 2, págs. 1452-56.

Avolio, B.J. (1999): *Full leadership development: building the vital forces in organizations*. Ed. Sage. Thousand Oaks, CA.

Banco de España (2010): "La reestructuración de las Cajas de Ahorro en España". Nota de prensa disponible en

<http://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/InformacionInteres/ReestructuracionSectorFinanciero/Ficheros/es/presbe22.pdf>

Banco de España (2011) "Pruebas de resistencia 2011: Resultados individuales". Nota de prensa disponible en

http://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/InformacionInteres/PruebasResistencia/Ficheros/es/pruebas_de_resistencia_2011_resultados_individuales_ES.pdf

Banco de España (2012): "Ayudas estatales: la Comisión aprueba planes de reestructuración de los bancos españoles BFA–Bankia, NCG Banco, Catalunya Banc y Banco de Valencia". Comunicado de Prensa de la Unión Europea disponible en

<http://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/InformacionInteres/ReestructuracionSectorFinanciero/Archivo/Ficheros/comision281112.pdf>

Banco de España (2012): "El FROB instrumenta la recapitalización de todas las entidades del Grupo 1". Nota de prensa de 26 de diciembre. Disponible en

<http://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/InformacionInteres/ReestructuracionSectorFinanciero/Archivo/frob261212.pdf>

Banco de España (2013): "Comunicación sobre acuerdos adoptados en la Comisión Rectora del FROB". Nota de prensa disponible en

<http://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/InformacionInteres/ReestructuracionSectorFinanciero/Archivo/Ficheros/frob220313.pdf>

Banco de España (2013): Resolución de la comisión rectora del FROB. Disponible:

http://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/InformacionInteres/ReestructuracionSectorFinanciero/Arc/Fic/frob170413_bankia.pdf

Barclay, D.; Higgins, C. y Thompson, R. (1995): "The partial least squares (PLS) approach to causal modelling: Personal computer adoption and use as an illustration", *Technological Studies*, vol. 2, n. 2, págs. 285-309.

Barnett, C.K. (1994): "Organizational learning and continuous quality improvement in an automotive manufacturing organization", *Universidad de Michigan*.

Barney, J.B. (1986): "Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage", *Academy of Management Review*, vol. 11, n° 3, pp. 656-665.

Basile, L.; Bastos, V.; Cagy, M.; Cunha, M.; Machado, S.; Piedade, R.; Portella, C., Riveriro, P.; Silva, J. y Velasquez, B. (2008): "Aprendizaje y memoria implícita: mecanismos y neuroplasticidad", *Revista de Neurología*, vol. 46, n. 9, págs. 543-49.

Bass BM, Avolio BJ. Full range leadership development: manual for the multifactor leadership questionnaire. Palo Alto, Calif.: Mind Garden; 1997.

Bass BM.(1985). Leadership and performance beyond expectations. New York; London: Free Press; Collier Macmillan.

Bass, BM. (1990). Bass y Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (3rd ed.). New York: Free Press.

Bass, BM. (2000), "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden". En: ICE-Universidad de Deusto (eds.). III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden.

Bass, B.M.; Avolio, B.J. (1992): *Organizational Description Questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.

Bass B.M., Avolio B.J. (1994) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bass B.M. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B.M. (2007). *Executive and strategic leadership*. *International Journal of Business* 12, no. 1: 33-52

Baumard, P. & Starbuck, W.H. (2005). *Learning from failures: Why it may not happen*. *Long Range Planning*, 38, 281-298.

Betrus, A.K. (2008): "Resources. Educational Technology", en, Eds. Januszewski, A. y Molenda, M. USA: Taylor & Francis.

Bhatt, G.D. (2001): "Knowledge management in organisations: examining the interaction between technologies, techniques", *Journal of Knowledge management*, vol. 5, n. 1, págs. 68-75.

Billet, M.T.; Flannery, M.J.; Garfinkel, J.A. (1995). "The Effect of Lender Identity on a Borrowing Firm's Equity Return". In: *Journal of Finance*. Vol. 50, pp. 699-718.

Bokeno, N. (2009): "Marcuse on Senge: Personal Mastery, the Child's Mind, and Individual Transformation", *Journal of Organizational Change management*, vol.22, n. 3, págs. 307-20.

Bollen, K.A. (1989): *Structural equations with latent variables*. Ed. Wiley. New York.

Bontis, N.; Crossan, M.M. y Hulland, J. (2002): "Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows", *Journal of Management Studies*, vol. 39, n. 4, págs. 437-69.

Boot, A.; Marinc, M. (2008). "The evolved landscape of banking". In: *Industrial and Corporate Change*. Vol. 17, pp. 1173-1203.

Bounfour (2003): *The management of intangibles. The organisation's most valuable assets*. Ed. Routledge. London.

Brown, J.S. y Duguid, P. (1991): "Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation", *Organization Science*, vol. 2, n. 1, págs. 40-57.

Bueno, E. (1998b). *Medición del capital intelectual: modelo Intellect*, Instituto Universitario Euroforum Escorial, Madrid.

Bueno, C.E.; Aragón, C.A. y García, M.V. (2001): "El capital intangible frente al capital intelectual de la empresa desde la perspectiva de las capacidades dinámicas", Congreso Nacional de ACEDE XI, Septiembre, Zaragoza.

Bueno, E.; Jericó, P. y Salmador, M.P. (2000): "Gestión del conocimiento y capital intelectual: Análisis de experiencias en la empresa española", en *Perspectivas sobre dirección del conocimiento y capital intelectual*, Eds. Bueno, M. y Salmador, M.P. Madrid: Instituto Universitario Euroforum Escorial.

Bui, H. y Baruch, Y. (2010): "Creating Learning Organizations:A Systems Perspective", *The Learning Organization*, vol. 17, n. 3, págs. 208-27.

Burns JM. (2003). *Transforming leadership: a new pursuit of happiness*. New York: Atlantic Monthly Press.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Byham, W., Smith, A., & Paese, M. (2003). *Grow your own leaders* (London, Financial Times/Prentice Hall).

CAM (2005), "RSC Caja Ahorros del Mediterráneo."

Camps, J. y Luna-Aroca, R. (2012): "A matter of learning: how human resources affect organizational performance", *British Journal of Management*, vol. 23, págs. 1-21.

Cangelosi, V.E. y Dill, W.R. (1965): "Organizational learning: Observations toward a theory", *Administrative Science Quarterly*, vol. 10, n. 3, págs. 175-203.

Capra. F. (1975). *The tao of physics*. New York: Wildwood Press.

Carmines, E.G. y Zeller, R.A. (1979): *Reliability and validity assessment. Quantitative Applications in the Social Sciences*. Ed. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, CA.

Casadesus, M.; Marimon, F.; Iñaki, H.S. (2002). "Quality Services of ISO9000 Consultants". In: *International Journal of Quality and Reliability Management*. Vol. 19 Num. 8/9 pp. 998-1013.

Castañeda, D. y Fernández-Ríos, M. (2007): "Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional", *Journal Of Workplace Learning*, vol. 17, págs. 276-90.

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* Trad. Roneide Venancio Majer. v.1, 11ª. ed, Ed. Paz e Terra.

Cegarra, J.G. y Rodrigo, B. (2003): "Influencia de los componentes del capital humano en el proceso de investigación relacional". *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, Vol. 9, No. 3, pp. 187-210.

Chandoriya, K. R. (2014). "Impact of Customers Relationship Management Upos Future Prospect". In: *Journal of Management, Value and Ethics*. Apr-Jun. Vol. 4 Num. 2 pp. 25-32.

Chapman, R.L.; Kennedy, J.L.; Newell, A. y Biel, W.C. (1959): "The systems research laboratory's air defense experiments", *Management Science*, vol. 5, págs. 250-69.

Chermack, T.J.; Lynham, S.A. y van der Merwe, L. (2006): "Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning organization characteristics", *Futures*, vol. 38, n. 7, págs. 767-77.

Chin, W.W. (2010): "How to write up and report PLS analyses", en *Handbook of Partial Least Squares*, Springer Handbooks of Computational Statistics,, Eds. Vinzi, V.E. y Chin, W.W. y Henseler, J. y Wang, H. Sronger-Verlag Berlin: Heildeberg.

Chin, W.W. (1998a): "The partial least squares approach to structural equation modeling", en, Ed. Marcoulides, G.A. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Chin, W.W. (1998b): "ssues and Opinion on Structural Equation Modeling", *MIS Quarterly*, vol. 22, n. 1, págs. vii-xv.

Chiva, R.; Alegre, J. y Lapiedra, R. (2007): "Measuring organizational learning capability among the workforce", *International Journal of Manpower*, vol. 28, n. 3/4, págs. 224-42.

Clegg, S.R. (2005). Why is organization theory so ignorant? *Journal of Management Inquiry*, forthcoming.

Coad, A.F.; Berry, A.J. (1998): "Transformational Leadership and Learning Orientation", *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 19, núm. 3, pp. 164-172.

Cohen, M.D. (1991): "Individual learning and organizational routine: Emerging connections", *Organizational Science*, vol. 2, n. 1, págs. 135-39.

Cohen, M.D. (1998): "Toward a knowledge context: Report on the first annual U.C. Berkeley Forum on knowledge and the firm", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, págs. 22-39.

Combs, J.; Liu, Y.; Hall, A. y Ketchen, D. (2006): "How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance", *Personnel Psychology*, vol. 59, págs. 501-28.

Cortés-Ramírez, J.A. y Pérez-Zapata, J. (2007): "Barreras para el aprendizaje organizacional. Estudio de casos", *Pensamiento y gestión*, vol. 22, págs. 256-82.

Cook, S.D. y Yanow, D. (1993): "Culture and organizational learning", *Journal of Management Inquiry*, vol. 2, n. 4, págs. 373-90.

Crossan, M.M.; Lane, H.M.; White, R.E. y Djurfeldt, L. (1995): "Organizational learning: Dimensions for a theory", *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 3, n. 4, págs. 337-60.

Crossan, M.M.; Kane, H.W. y White, R.E. (1999): "An organizational learning framework: From Intuition to institution", *Academy of Management Review* vol. 24, n. 3, págs. 522-37.

Curbelo-Martínez, D.; Pérez-Armas, M. y Varela-Izquierdo, N. (2011): "Diseño y aplicación de un instrumento para la evaluación del contexto de aprendizaje en organizaciones de avanzada del territorio de Cienfuegos", *Ingeniería Industrial*, vol. 32, n. 2, págs. 123-31.

Cyert, R.M. y March, J.G. (1963): A behavioral theory of the firm. Ed. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N.J.

Daft, R.L. & Lengel, R.H. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior and organization design. In B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (vol.6; pp.191-233). Greenwich, CT: JAI Press.

Daft, R.L. y Weick, K.E. (1984): "Toward a model of organizations as interpretation systems", *Academy of Management Review*, vol. 9, n. 2, págs. 284-95.

Damanpour, F. y Gopalakrishnan, S. (2001): "The dynamics of the adoption of product and process innovations in organizations", *Journal of Management Studies*, vol. 38, n. 1, págs. 45-65.

Davenport, T.H. y Prusak, L. (1998): *Working knowledge. How organizations manage what they know*. Ed. Harvard Business School Press. Boston.

Davenport, T.H.; De-Long, D. y Beers, M.C. (1998): "Successful knowledge management projects", *Sloan Management Review*, vol. 39, n. 2, págs. 43-57.

Davis, S. y Botkin, J. (1994): "The coming of the knowledge-based business", *Harvard Business Review*, vol. 72, págs. 165-70.

Day, G.S. (1994b): "The capabilities of the market-driven organizations", *Journal of Marketing*, vol. 58, n. 4, págs. 37-52.

Day, G.S. & Schoemaker, P. (2004a). *Peripheral vision: Sensing and acting on weak signals*. *Long Range Planning*, 37, 117-121.

Day, G.S. & Schoemaker, P. (2004b). *Driving through the fog: Managing at the edge*. *Long Range Planning*, 37, 127-142. Quote from p.131

Decarolis, D.M. y Deeds, D. (1999): "The impact of stocks and flows of organizational knowledge on firm performance: An empirical investigation of biotechnology firms", *Strategic Management Journal*, vol. 20, n. 10, págs. 953-68.

DeCenzo, D.A. y Robbins, S.P. (2010): *Human Resource Management* (10th ed ed.). Ed. John Wiley & Sons. Asia.

DeGeus, A.P. (1988): "Planning as learning", *Harvard Business Review*, vol. 66, n. 2, págs. 70-74.

De-la-Riestra, M.D. (2011): "Dispositivos hipermediales como posibilitadores del aprendizaje organizacional: síntesis conceptual y aportes para su implementación en la universidad", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 16, n. 51, págs. 1159-75.

Dess, G.G. y Robinson, R.B. (1984): "Measuring organizational performance in the absence of objective measures: The case of the privately-held firm and conglomerate business unit", *Strategic Management Journal*, vol. 5, n. July-September, págs. 265-73.

DiBella, A. J., & Nevis, E. C. (1998). *How organizations learn: An integrated strategy for building learning capability*. Jossey-Bass.

Dibella, A.; Nevis, E.C. y Gould, J.M. (1996): "Understanding organizational learning capability", *Journal of Management Studies*, vol. 33, n. 3, págs. 361-79.

Dixon, N. (1994): *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Ed.McGraw-Hill. London

Dodgson, M. (1993): "Organizational learning: A review of some literatures", *Organization Studies*, vol. 14, n. 3, págs. 375-94.

Dolan, S.; Valle, R.; Jackson, S. y Shuler, R. (2007): *La gestión de recursos humanos* Ed. McGraw-Hill. Madrid.

Dubost, N. (1997). *Facteurs explicatifs du marketing relationnel au milieu industriel: le rôle de trois variables liées à la relation avec le plus gros client*. Actes du Congrès International de l'Association Française du Marketing. Toulouse. Vol. 13. pp. 353-365.

Easterby-Smith, M. y Araujo, L. (1999): "Organizational learning: Current debates and opportunities", en *Organizational learning and the learning organization*. London: Sage Publications.

Edvinsson, L. y Malone, M. (1997): *El Capital Intelectual. Cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa*. Ed. Gestión 2000. Madrid.

Edvinsson, L. y Malone M., (1998). *El capital intelectual*, Editorial Norma, Bogotá.

Efron, B. y Tibshirani, R.J. (1993): *An Introduction to the Bootstrap*. Monographs on Statistics and Applied Probability, # 57. Ed. Chapman and Hall. New York.

Epple, D.; Argote, L. y Devadas, R. (1991): "Organizational learning curves: A method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing", *Organization Science*, vol. 2, n. 1, págs. 58-70.

Ertemsir, E. y Bal, Y. (2012): "An interactive method for hr training: managers as simulation players", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 31, págs. 870-74.

Fainé, I.; Tornabell, R. (2005). *Pasión por la banca*. Ediciones Deusto

Falk, R.F. y Miller, N.B. (1992): *A Primer for Soft Modeling*. Ed. The University of Akron.

Fama, E.F. (1985). "What's Different about Banks". In: *Journal of Monetary Economics*. 15: 5-29.

Fan K.-T, Chen Y.-H, Wang C.-W, Chen M. (2014). E-leadership effectiveness in virtual teams: Motivating language perspective. *Ind Manage Data Sys Ind Manag Data Syst.* ; 114(3):421-37.

Fernández, Pablo (2013): "Bankia y Caja Madrid". Disponible en <http://ssrn.com/author=12696>

Fernández-Sánchez, E.; Montes-Peón, J.M. y Vázquez-Ordás, C.J. (2010): "Los recursos intangibles como factores de competitividad de la empresa", *Dirección y organización*, vol. 20, págs. 83-98.

Fiol, C.M. y Lyles, M.A. (1985): "Organizational learning", *Academy of Management Journal*, vol. 10, n. 4, págs. 803-13.

Fiol, C.M. (1994): "Consensus, diversity, and learning in organizations", *Organization Science*, vol. 5, n. 3, págs. 403-20.

Fleishman EA, Mumford MD, Zaccaro SJ, Levin KY, Korotkin AL, Hein MB. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadersh Q Leadersh Q.* ; 2(4):245-87.

Flores, L.G.; Zheng, W.; Rau, D. y Thomas, C.H. (2012): "Organizational learning: subprocess identification, construct validation, and an empirical test of cultural antecedents ", *Journal of Management Studies*, vol. 38, págs. 640-67.

Fornell, C. y Larcker, D.F. (1981): "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error", *Journal of Marketing Research*, vol. XXVII, n. February, págs. 39-50.

Fournier, S.; Dobscha, S.; Glen Mick, D. (1998). "Preventing the Premature Death of Relationship Marketing". In: *Harvard Business Review*. Jan-Feb. pp. 42-51.

Fulmer, R.M.; Gibbs, P. y Jkeys, J.B. (1998): "The second generation learning organizations: New tools for sustaining competitive advantage", *Organizational Dynamics*, vol. 27, n. 2, págs. 7-21.

Galunic, D.C. y Rodan, S. (1998): "Resource recombinations in the firm: Knowledge structures and the potential for Schumpeterian innovation", *Strategic Management Journal*, vol. 19, págs. 1193-201.

García, V.J.; Jiménez, M. y Lloréns, F.J. (2011b): "Influencia del nivel de aprendizaje en la innovación y desempeño organizativo: factores impulsores del aprendizaje", *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 20, n. 1, págs. 161-86.

García, V.J.; Lloréns, F.J. y Verdú, A.J. (2006): "Antecedents and consequences of organizational innovation and organizational learning in entrepreneurship", *Industrial Management + Data Systems*, vol. 106, n. 1/2, págs. 21-42.

García Morales, V. J.; Verdu, A. J., y Martin, I. (2006), "El nuevo líder de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje". En: *Alta Dirección*, 42: 69-82.

García, V.J.; Ruiz, A. y Lloréns, F.J. (2007): "Effects of Technology Absorptive Capacity and Technology Proactivity on Organizational Learning, Innovation and Performance: An Empirical Examination", *Technology Analysis & Strategic Management*, vol. 19, n. 4, págs. 527-58.

García, V.J.; Matías, F. y Hurtado, N. (2008): "Influence of Transformational Leadership on Organizational Innovation and Performance Depending of the Level of Organizational Learning and Communication: An Empirical Examination of the

Pharmaceutical Sector", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 21, n. 2, págs. 188-212.

Garvin, D.A. (1993): "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, vol. 71, n. 4, págs. 78-91.

Garzón-Castrillón, M.A. y Fisher, A.L. (2008): "Modelo teórico de aprendizaje organizacional", *Pensamiento y Gestión/Universidad del Norte*, vol. 24, págs. 195-224

González-Vargas, A. (2012): "Aprendizaje organizacional sistémico: Una mirada al impacto del talento humano en la productividad organizacional", Tesis, Universidad de la Sabana.

Grant, R.M. (1996a): "Análisis de los recursos y capacidades", en *Dirección estratégica: Conceptos, técnicas y aplicaciones*, Ed. Civitas. Vol. 5. Madrid.

Grant, R.M. (1996c): "Toward a knowledge-based theory of the firm", *Strategic Management Journal*, vol. 17, n. 2, págs. 109-22.

Grönroos, C. (1984). "A service quality model and its market implications". In: *European Journal of Marketing*. Vol.18 No.4 pp.36-44.

Guevara, L. y Morales, C. (2011), "El aprendizaje Organizacional: El aporte de las Tecnologías de Comunicación e Información," in Facultad de Psicología Tesis.

Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999): *Análisis multivariante*. Ed. Prentice Hall. Madrid.

Haque, M.I.; Singh, A.K. y Arvind. (2011), "Impact of organisational learning on transfer of training," in Paper presented at the Global Science and Technology Forum Conference Papers & Proceedings. Singapore.

Han, J.K.; Kim, N. y Shrivastava, R. (1998): "Market orientation and organizational performance: Is innovation a missing link?", *Journal of Marketing*, vol. 62 n. October págs. 30-45.

Hartl, J. (2006). "The Changing Consumer: Demanding but Predictable". In: *International Food and Agribusiness Management Review*. Vol. 9. Issue 2. pp. 88-93.

Harvey, C. y Denton, J. (1999): "To come of age: The antecedents of organizational learning", *Journal of Management Studies*, vol. 36, n. 7, págs. 897-918.

Hater JJ, Bass BM. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *J Appl Psychol* ; 73(4):695-702.

Hayes, A.F. y Scharkow, M. (2013): "The Relative Trustworthiness of Inferential Tests of the Indirect Effect in Statistical Mediation Analysis: Does Method Really Matter?", *Psychological Science*, vol. 24, n. 10, págs. 1918-27.

Hedlund, G. (1994): "A model of knowledge management and the N-form corporation", *Strategic Management Journal*, vol. 15, n. Summer Special Issue, págs. 73-90.

Hemphill JK. (1955). Leadership behavior associated with the administrative reputation of college departments. *J Educ Psychol.* ; 46(7):385-401.

Herberg, B.L.T. (1981): "How Organizations Learn an Unlearn", En Huber, G.P. (1991): "Organizational learning the contributing processes and the literatures" *Organization Science*, vol. 2 n. 1, págs. 88-115.

Heskett, T.O. Jones; Loveman, G.W.; Sasser, W.E.; Schlesinger, L.A. (1994). "Putting the service-profit chain to work". In: *Harvard Business Review*, Vol. 72, N. 2, pp. 164-175.

Herriott, S. R., Levinthal, D., & March, J. G. (1985). Learning from experience in organizations. *The American Economic Review*, 75(2), 298-302.

Hersey P, Blanchard KH, Johnson DE.(2001). *Management of organizational behavior: leading human resources*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Hirschman, A.O. y Lindblom, C.E. (1962): "Economic development, research development, policy making: Some converging views", *Behavioural Science*, vol. 8, págs. 211-22.

Hoffman, D.D. (1998). *Visual intelligence: how we create what we see*. New York: W.W. Norton.

Hollensen, S. (2002). *Marketing Management*. Financial Times / Prentice Hall.

House RJ, Mitchell TR, (1975). United States, Office of Naval Research. *Path-goal theory of leadership*. Seattle: University of Washington.

Huber, G.P. (1991): "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures", *Organizational Science*, vol. 2, n. 1, págs. 88-115.

Hughes, P.; Morgan, R.E. y Kouropalatis, Y. (2008): "Market Knowledge Diffusion and Business Performance", *European Journal of Marketing*, vol. 42, n. 11-12, págs.,1372-96.

Hult, G.T.M.; Hurley, R.F. y Knight, G.A. (2004): "Innovativeness: Its antecedents and impact on business performance", *Industrial Marketing Management*, vol. 33, págs. 429-38.

Hung, R.Y.Y.; Yang, B.; Lien, B.Y.-H.; McLean, G.N. y Kuo, Y.-M. (2010): "Dynamic capability: Impact of process alignment and organizational learning culture on performance", *Journal of World Business*, vol. 45, n. 3, págs. 285-94.

Hustad, W. (1999): "Expectational learning in knowledge communities", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 12, n. 5, págs. 405-18.

Huysman, M. (2000): "An organizational learning approach to the learning organization", *European Journal of Work & Organizational Psychology*, vol. 9, n. 2, págs. 133-45.

Informe anual BFA-BANKIA , 2014.

Informe anual BFA-BANKIA , 2016.

Inkpen, A.C. y Crossan, M.M. (1995): "Believing is seeing: joint ventures and organization learning". *Journal of Management Studies*, vol. 32, págs. 595-618

Inkpen, A.C. (1996): "Creating knowledge through collaboration", *California Management Review*, vol. 39, n. 1, págs. 123-40.

Ireland, R. D. and Hitt, M. A. (1999). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: The role of strategic leadership. *The Academy of Management Executive*, 13(1), 43-57.

Jago A. (1982). *Leadership: Perspectives in Theory and Research*. *Manag Sci.*; 28(3):315-36.

Jamal, A.; Naser, K. (2002). "Customer satisfaction in retail banking: as assessment of some of the key antecedents of customer satisfaction in retail banking". In: *The International Journal of Bank Marketing*. Vol. 20, N.4, pp. 146-160.

James, C. (1987). "Some Evidence on the Uniqueness of Bank Loans". In: *Journal of Financial Economics*. Vol. 19, pp. 217-235.

James, C. R. (2003), "Designing Learning Organizations". En: *Organizational Dynamics*, 32, 1: 46-61. Janis, I.L. (1982). Groupthink. Boston: Houghton Mifflin.

Janis, I.L. (1982). Groupthink. Boston: Houghton Mifflin.

Jansen, J.J.P.; Vera, D. y Crossan, M. (2009): "Strategic Leadership for exploration and Exploitation: The Moderating Role of Environmental Dynamism", *The Leadership Quarterly*, vol. 20, págs. 5-18.

Jerez-Gómez, P.; Céspedes-Lorente, J. y Valle-Cabrera, R. (2004): "Training Practices and Organizational Learning Capability. Relationship and Implications", *Journal Of European Industrial Training*, vol. 28, n. 2-3-4, págs. 234-56.

Jerez-Gómez, P.; Céspedes-Lorente, J. y Valle-Cabrera, R. (2002): "La capacidad de aprendizaje organizativo: Componentes de medición", Congreso Nacional de ACEDE.

Jiménez-Jiménez, D. y Sanz-Valle, R. (2006): "Innovación, aprendizaje organizativo y resultados empresariales. Un estudio empírico", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, vol. 29, págs. 31-56.

Johnson, J. R. (1998), "Embracing change: a leadership model for the learning organisation". En: *International Journal of Training and Development*, 2, 2: 141-150.

Jones, A.M. y Hendry, C. (1994): "The learning organization: Adult learning and organizational transformation", *British Journal of Management*, vol. 5, n. 2, págs. 153-62.

Jyothibabu, C.; Farooq, A. y Pradhan, B.B. (2010): "An integrated scale for measuring and organizational learning system", *Learning Organization*, vol. 27, págs. 303-27.

Katzenbach, J. & Smith, D. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high performance organization*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Kiernan, M.J. (1993): "The new strategic architecture: Learning to compete in the Twenty-First Century", *Academy of Management Executive*, vol. 7, n. 1, págs.7-21.

Kim, D.H. (1993): "The link between individual and organizational Learning", *Sloan Management Review*, vol. 35, n. 1, págs. 37-50.

Kim, L. (1998): "Crisis construction and organizational learning: Capability building in catching-up at Hyundai Motor", *Organization Science*, vol. 9, n. 4, págs. 506-21.

Kim H.; Park, Y. (2010). The effects of open innovation activity on performance of SMEs: The case of Korea. *International Journal of Technology Management*, 52(3/4): 236-256.

Khalifa, A. H. (2014). "Customer-Oriented Marketing Approaches: Similarities and Divergences". In: *International Journal of Advanced Research*. Vol.2 Num.1 pp. 943-951.

Koffman, F. y Senge, P.M. (1993): "Communities of commitment: The heart of learning organizations", *Organizational Dynamics*, vol. 22, n. 2, págs. 5-23.

Kogut, B. y Zander, U. (1993): "Knowledge of the firm and the Evolutionary Theory of the multinational corporation", *Journal of International Business Studies*, vol. 24, n. 4, págs. 625-45.

Kogut, B. y Zander, U. (1996): "What Firms Do? Coordination, Identity, and Learning. *Organization Science*, Vol. 7, nº 5, september-october, Págs. 502-518.

Kolb, B.A. (1984): *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Ed. Prentice Hall. Englewood Cliffs.

Kotler, P., & Armstrong, G. (2008). *Prinsip-prinsip pemasaran*. Jakarta: Penerbit Erlangga.

Krueger, J. & Clement, R. (1994). A truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 596-610.

La Voie, D. y Light, L. (1994): "Adult age differences in repetition priming. A metaanalysis", *Psychology and Aging*, vol. 9, n. 538-553.

Lam, M.P.; Poon, G.K.K. y Chin, K.S. (2008): "An Organizational Learning Model for Vocational Education in the Context of TQM Culture", *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 25, n. 3, págs. 238-55.

Lane, P.J. y Lubatkin, M. (1998): "Relative absorptive capacity and interorganizational learning", *Strategic Management Journal*, vol. 19, n. 5, págs. 461-77.

Lawrence, B.S. (1984): "Historical perspective: Using the past to study the present", *Academy of Management Review*, vol. 9, n. 2, págs. 307-12

Lei, D.; Hitt, M.A. y Bettis, R.A. (1996): "Dynamic core competences through metalearning and strategic context", *Journal of Management*, vol. 22, n. 7, págs. 549-69.

Lei, D.; Slocum, J.W. y Pitts, R.A. (1999): "Designing organizations for competitive advantage: The power of unlearning and learning", *Organizational Dynamics*, vol. 27, n. 3, págs. 24-38.

Leonard-Barton, D. (1992): "The factory as a learning laboratory", *Sloan Management Review*, págs. 23-38.

Leonard-Barton, D. y Sensiper, S. (1998): "The role of tacit knowledge in group innovation", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, págs. 112-32.

Levesque, T.; McDougall, G. H.G. (1996). "Determinants of customer satisfaction in retail banking". In: *International Journal of Bank Marketing*. Vol. 14, Num. 7, pp. 12-20.

Levinthal, D. y March, J.G. (1981): "A model of adaptative organizational search", *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 2, págs. 307-33.

Levinthal, D.A. y March, J.G. (1993): "The myopia of learning", *Strategic Management Journal*, vol. Winter Special Issue, 14, págs. 95-112.

Levitt, B. y March, J.G. (1988): "Organizational learning", *Annual Review of Sociology*, vol. 14(August), págs. 319-40.

Lewis, R.C.; Booms, B.H. (1983). The marketing aspects of service quality. In Berry, L.L., Shostack, G., Upah, G. (Eds). *Emerging Perspectives in Service Marketing*. American Marketing Association. Chicago, Ill, pp- 99-107.

Liedtka, J.M.; Haskins, M.E.; Rosensblum, J.W. y Weber, J. (1997): "The generative cycle: Linking knowledge and relationships", *Sloan Management Review*, vol. fall, págs. 47-58.

Lipman-Blumen, J. & Leavitt, J. (1999). *Hot groups*. New York: Oxford University Press.

López-Zapata, E.; García-Muiña, F.E. y García-Moreno, S.M. (2012): "De la organización que aprende a la organización ambidiestra: evolución teórica del aprendizaje organizativo", Cuadernos de Administración, vol. 25, n. 45, págs. 11-37.

Lloréns, F.J.; García, V.J. y Verdú, A.J. (2004): "The Influence of Personal Mastery, Organisational Learning and Performance of the Level of Innovation: Adaptive Organisation Versus Innovator Organisation", International Journal of Innovation Management, vol. 1, n. 2, págs. 101-14.

Lloréns, F.J.; Ruiz, A. y García, V.J. (2005): "Influence of Support Leadership and Teamwork Cohesion on Organizational Learning, Innovation and Performance: An Empirical Examination", Technovation, vol. 25, n. 10, págs. 1159-72.

Lloria, M.B. (2000), "Una revisión crítica de los principales modelos de gestión de conocimiento," in X Congreso Nacional de ACEDE. Oviedo.

Madero, D.P. y Murgueitio, C. (2012): "Aprendizaje organizacional una visión de crecimiento", Tesis-Universidad de la Sabana.

March, J.G. (1991): "Exploration and exploitation in organizational learning", Organization Science, vol. 2, n. 1, págs. 71-87.

March, J.G. y Olsen, J. (1982): "Organizational Learning and the Ambiguity of the Past.", en Ambiguity and Choice in Organizations, Ed. En March, J.G.y.O., J. P. (Eds.). Oslo, Segunda reimpression: Universitetsforlaget.

Marchand, D.A.; Kettinger, W. y Rollins, J.D. (2000): "Information orientation: people, technology and bottom line", Sloan Management Review vol. 41, n. 4, págs. 69-80.

Marjorie, E.A., George S.D y Dougherty, D. (1998) Enhancing New Product Development Performance: An Organizational Learning Perspective. Journal of Product Innovation Management. 15:403-422.

Markhija, M. V. y Ganesh, U. The relationship between control and partner learning in leaning related joint ventures. Organization Science, v. 8, n.5, p. 508-527, sept. – oct., 1997.

Markides, C. (1999): "A dynamic view of strategy", Sloan Management Review, vol. primavera, págs. 9-23.

Marsick, V.J. y Gephart, M.A. (2003): "Action research: Building the capacity for learning and change", *Human Resource Planning*, vol. 26, n. 2, págs. 14-18.

Martelo, S.; Barroso, C.; Cepeda, G. (2013). "The use of organizational capabilities to increase customer value". In: *Journal of Business Research*. Vol. 66.

Martelo S and Cegarra J G (2014) Linking knowledge corridors to customer value through knowledge processes. *Journal of Knowledge Management* 18(2), 342-365.

Martínez-León, I.M. y Olmedo-Cifuentes, I. (2011), "El Espacio Europeo de Educación Superior. Una oportunidad para introducir el aprendizaje organizativo en la práctica docente," in *Congreso Internacional de Innovación Docente*. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.

Martínez, I. y Ruíz, J. (2003): "Diseño de una escala para medir el aprendizaje en las organizaciones". Comunicación presentada en el XIII Congreso Nacional de ACEDE, Salamanca.

Mavondo, F.T.; Chimhanzi, J. y Stewart, J. (2005): "Learning orientation and market orientation: Relationship with innovation, human resource practices and performance", *European Journal of Marketing*, vol. 39, n. 11/12, págs. 1235-63.

McGill, M.E. y Slocum, J.W. (1993): "Unlearning the organization", *Organizational Dynamics*, vol. 22, n. 2, págs. 67-79.

McGill, M.E.; Slocum, J.W. y Lei, D. (1992): "Management practices in learning organizations", *Organizational Dynamics*, vol. 21, n. 1, págs. 5-18.

McGuiness, T. y R.E., M. (2005): "The effect of market and learning orientation on strategy dynamics. The contributing effect of organizational change capability", *European Journal of Marketing*, vol. 30, n. 11/12, págs. 1306-26.

Miller, D. (1990). *The Icarus paradox: How exceptional companies bring about their own fall*. New York: Harper Collins.

Mills, D.Q. y Friesen, B. (1992): "The learning organization", *European Management Journal*, vol. 10, n. 2, págs. 146-56.

Miner, A.S. y Mezias, S.J. (1996): "Ugly duckling no more: Past and futures of organizational learning research", *Organization Science*, vol. 7, n. 1, págs. 88-99.

Molero FM, Recio PR, Cuadrado MIC.(2010) Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*. ; 22(3):495-501.

Moreno-Luzón, M.D.; Balbastre, F.; Escribá, M.B.; Martínez, J.F.; Méndez, M.; Oltra, V. y Peris, F.J. (2000), "Los niveles de aprendizaje individual, grupal y organizativo y sus interacciones: Un modelo de generación de conocimiento," in X Congreso Nacional de ACEDE, Oviedo (Ed.).

Moreno-Luzón, M. D., Peris, F.J. y Gonzalez, T. (2000): *Gestión de calidad y Diseño de Organizaciones*. Editorial Prentice-Hall.

Morgan, R.E. (2004): "Marked-based organizational learning-theoretical reflections and conceptual insights", *Journal of Marketing Management*, vol. 20, págs. 67-103.

Mumford, A. (1992): "Individual and organizational learning: The pursuit of change", *Management Decision*, vol. 30, n. 6, págs. 143-48.

McDonough, E.F. (2000): "Investigation of factors contributing to the success of cross-functional teams", *Journal of Product Innovation Management*, vol. 17, págs. 221-35.

McDoull, M. y Beattie, R.S. (1998): "The missing link? Understanding the Relationship between Individual and Organisational Learning", *UT& D*, vol. 2, n. 4, págs. 288-99.

Nancy, E. L., Jon, P. H., & Paris, L. (2000). Leadership for strategic change. *Leadership & Organization Development Journal*,21(3), 150-156.

Nelson, R. y Winter, S.G. (1982): *An evolutionary Theory of Economic Change*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Nevis, E.; Dibella, A. y Gould, J. (1995): "Understanding organizations as learning systems", *Sloan Management Review*, vol. 36, n. 2, págs. 73-85.

Nicholls, J. (1994). The strategic leadership star: A guiding light in delivering. *Management Decision*, 32(8), 21-25.

Nicolini, D. y Meznar, M. (1995): "The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field". *Human Relations*, Vol. 48, Págs. 727-746.

Nitzl, C.; Roldán, J.L. y Cepeda Carrión, G. (2016): "Mediation Analysis in Partial Least Squares Path Modeling: Helping Researchers Discuss More Sophisticated Models", *Industrial Management & Data Systems*, vol. 116, n. 0.

Nonaka, I. (1994): "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization Science*, vol. 5, n. 1, págs. 14-37.

Nonaka, I. (1991): "The knowledge-creating company", *Harvard Business Review*, vol. 69, n. 6, págs. 96-104.

Nonaka, I. (1988): "Toward middle-up-down management: Accelerating information creation", *Sloan Management Review*, vol. Spring, págs. 9-18.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company* Ed. Oxford University Press. New York. USA.

Nonaka, I., Takeuchi, H. *Criação de Conhecimento na Empresa*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

Nonaka, I.; Konno, N. (1998): "The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation", *California Management Review*, vol. 40, núm. 3, pp. 40-54.

Northouse PG. (2004). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Nunnally, J.C. (1978): *Psychometric theory*. Ed. McGraw-Hill. New York.

O'Dell, C. y Grayson, C.J. (1998): "If only we knew what we know: identification and transfer of internal best practices", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, págs. 154-74.

Oliver, D. & Roos, J. (2003). *Dealing with the unexpected: Critical incidents in the LEGO Mindstorms team*. *Human Relations*, 56, 1057-1082.

Ongena, S.; Smith, D. C. (2000), *Bank Relationship: A Review. Performance of Financial Institutions: Efficiency, Innovation, Regulation*. Cambridge University Press

Ordóñez-Pablos, P. (2000), "Gestión del conocimiento e innovación: estrategia para compartir conocimiento intraorganizativamente," in Congreso Nacional de ACEDE. Oviedo.

Parasuraman, A.; Zeithaml, V.A.; Berry, L.L. (1985). "A conceptual model of service quality and its implication for future research". In: Journal of Marketing. Vol.49. April. pp. 41-50.

Pareek, U. (1997): Training Instruments in HRD & OD Ed. 2nd edition: Tata McGraw Hill. New Delhi.

Parkhe, A. (1991): "Interfirm diversity, organizational learning, and longevity in global strategic alliances", Journal of International Business Studies, vol. 22, n. 4, págs. 579-601.

Peepers, D.; Rogers, M.; Dorf, B, (1999). "Is Your Company Ready for One-to-One Marketing". In: Harvard Business Review. Jan-Feb 1999. pp. 151-160.

Penrose, E.T. (1959): The theory of the growth of the firm, John Wiley, New York. Existe traducción al castellano: La teoría del crecimiento de la empresa. Editorial Aguilar, Madrid, 1962.

Penrose, E.T. (1997). The theory of the growth of the firm. IN: FOSS, N.J. Resources, firms and strategies:a reader in the resource-based perspective. Oxford: Oxford University Press.

Pérez-López, S.; Montes-León, J. y Vázquez-Ordás, C.J. (2002), "Integrating organizational learning and knowledge management: A case study," in World Congress on Intellectual Capital Readings: Cutting-edge thinking on intelectual capital and knowledge management from the world's experts, Bontis, N. y Butterworth-Heinemann (Eds.).

Pérez López, S.; Montes Peón, J.M. y Vazquez Ordás, C.J. (2003): "Factores determinantes del aprendizaje organizativo". XIII Congreso Nacional de ACEDE.

Pérez-López, S.; Montes-Peón, J.M. y Vázquez Ordás, C.J. (2010): "Influencia de la Cultura Organizativa sobre el Aprendizaje: Un Análisis Empírico", Dirección y Organización, n. 34, págs. 20-30.

Perez Lopez, S.; Montes Peon, J.M. y Vazquez Ordas, C.J. (2004): "Managing knowledge: The link between culture and organizational learning", *Journal of Knowledge Management*, vol. 8, n. 6, págs. 93-104.

Phillips, B. T. (2003), "A fourlevel of learning organizational benchmark implementation model". En: *The Learning Organization*, 10, 2: 98-105.

Pisano, G. (1994): "Knowledge integration and the locus of learning: an empirical analysis of process development", *Strategic Management Journal*, vol. 15, Winter Special Issue, pp. 85-100.

Polanyi, M. (1966): *The tacit dimension*. Ed. Anchor Day. New York.

Polanyi, M. (1958): *Personal knowledge*. Ed. University Chicago Press. Chicago.

Popescu, D.; Chivu, I.; Ciocârlan-Chitucea, A.; D.O., P. y Georgel, C. (2011): "The learning organization challenges within the SMEs tourism field of activity", *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, vol. 24, págs. 1098-106.

Powell, W.W.; Koput, K.W. y Smith-Doerr, L. (1996): "Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology", *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, págs. 116-45.

Prahalad, C.K. (2004). *The blinders of dominant logic*. *Long Range Planning*, 37, 171-179.

Preacher, K.J. y Hayes, A.F. (2008): "Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models", *Behavior Research Methods*, vol. 40, n. 3, págs. 879-91.

Pulgarín, M. (2012). *Las herramientas estratégicas: un apoyo al proceso de toma de decisiones gerenciales*. *Criterio Libre*, 10(16), 90-114.

Quinn, R.E. y Rohrbaugh, J. (1983): "A spatial model of effectiveness criteria towards a competing values approach of organizational analysis", *Management Science*, vol. 29, n. 3, págs. 363-77.

Real J.C. (2006) *La Problemática en la medición del Aprendizaje Organizativo: Una Revisión*. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 12, Nº. 1, pp. 153-166.

Real, J.C.; Leal, A. y Roldán, J.L. (2006): "Information technology as a determinant of organizational learning and technological distinctive competencies", *Industrial Marketing Management*, vol. 35, págs. 505-21.

Rebollo, M. A., & Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de neurología*, 42(2), 139-142.

Reichheld, F.F.; Sasser, W.E. Jr. (1990). "Zero defections: quality comes to service". In: *Harward Business Review*. Vol. 68 No.5 pp. 105-111.

Regev, H. (1998): "Innovation, skilled labour, technology and performance in Israeli industrial firms", *Economics of Innovation and New Technology*, vol. 5, n. 2-4, págs. 301-24.

Reinartz, W.; Haenlein, M. y Henseler, J. (2009): "An Empirical Comparison of the Efficacy of Covariance-Based and Variance-Based SEM", *International Journal of Research in Marketing*, vol. 26, n. 4, págs. 332-44.

Ribbens, B.A. (1997): "Organizational learning styles: Categorizing strategic predispositions from learning", *International Journal of Organizational Analysis*, vol. 5, n. 1, págs. 59-73.

Roldán, J.L. y Sánchez-Franco, M.J. (2012): "Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research", en *Research Methodologies, Innovations and Philosophies in Software Systems Engineering and Information Systems*, Eds. Mora, M. y Gelman, O. y Steenkamp, A. y Raisinghani, M. Hershey, PA: 193-221.

Rojas J, (2014). *Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Dret, Albiar A. El líder: una pieza clave en las organizaciones* [Internet]. Recuperat de: <http://ddd.uab.cat/record/119261>.

Romme, G. y Dillen, G. (1997): "Mapping the landscape of organizational learning", *European Management Journal*, vol. 15, n. 1, págs. 68-79.

Rowe, W. (2001). *Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership*. *The Academy of Management Executive*, 15(1), 81-94.

Rowley, J. y Gibbs, P. (2008): "From Learning Organization to Practically Wise Organization", *The Learning Organization*, vol. 15, n. 5, págs. 356-72

Ruiz, A.; García, V. y Lloréns, F.J. (2005): "Learning During the Quality Management Process. Antecedents and Effects in Service Firms", *Industrial Management & Data Systems*, vol. 105, n. 8, págs. 1001-21.

Sánchez, M.P.; López, A.; Cervantes, M. y Cañibano, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el sistema español de innovación*. Ed. Círculo de Empresarios. Madrid.

Sánchez, R. (2001): "Managing knowledge into competence: The five learning cycles of the competent organization", en *Knowledge management and organizational competence*. New York: Oxford University Press.

Sanchez R. (2005) *Knowledge Management and Organizational Learning: Fundamental Concepts for Theory and Practice*. Lund Institute of Economic Research. Working Paper Series n. 3.

Schmidt GB. (2014). *Virtual Leadership: An Important Leadership Context*. *Ind Organ Psychol*; 7(2):182-7.

Schulz, M. y Jobe, L.A. (2001): "Codification and tacitness as knowledge management strategies: An empirical exploration", *Journal of High Technology Management Research*, vol. 12, n. 1, págs. 139-65.

Seiler, V.; Rudolf, M.; Krume; T. (2013). "The influence of socio-demographics variables on customer satisfaction and loyalty in the private banking industrie". In: *Internationsl Journal of Bank Marketing*. Vol. 31, No. 4, pp. 235-258.

Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. Ed. Ramdom House. London.

Senge, P. M. (1990b), "The leader's new work: building learning organizations". En: *Sloan Management Review*, 32, 1: 7-23.

Senge, P.M; Roberts, C.; Ross, R.B.; Smith, B.J. y Kleiner, A. (1994): *The Fifth Discipline Fieldbook*. Ed. Doubleday. New York.

Simon, H.A. (1991): "Bounded rationality and organizational learning", *Organization Science*, vol. 2, n. 1, págs. 125-34.

Shahin, A. y Zeinali, Z. (2010): "Developing a Relationship Matrix for Organizational Learning and Innovativeness: With A Case Study in a Manufacturing

Company", *International Journal of Business and Management*, vol. 5, n. 7, págs. 187-203.

Schein, E.H. (1993): "How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room", *Sloan Management Review*, vol. 34, n. 2, págs. 85-92.

Sheard AG, Kakabadse AP. (2004). A process perspective on leadership and team development [Internet]. [Bradford, England]: Emerald Group Pub.; 2004. Recuperat de: <http://site.ebrary.com/id/10058619>

Shrivastava, P. (1983): "A typology of Organizational Learning Systems", *Journal of Management Studies*, vol. 20, n. 7-29.

Slater, S.F. y Narver, J.C. (1995): "Market orientation and the learning organization", *Journal Of Marketing*, vol. 59, págs. 63-74.

Smith-Easterby, M.; Burgoyne, J.; Araujo, L. (2001). *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na teoria e na prática*. Tradução de Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas.

Snell, S.A.; Youndt, M.A. y Wright, P.M. (1996): "Establishing a framework for research in strategic human resource management: Merging resource theory and organizational learning", *Research in Personnel and Human Resource Management*, vol. 14, págs. 61-90.

Snyder, W.M. y Cummings, T.G. (1998): "Organization learning disorders: conceptual model and intervention hypotheses", *Human Relations*, July, vol. 51, nº 7, pp. 873-895.

Song, J.H.; Joo, B.K. y Chermack, T.J. (2009): "The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 20, n. 1, págs. 43-64.

Spear, S.J. (2004): "Learning to lead Toyota", *Harvard Business Review*, vol. mayo, págs. 78-86.

Spender, J.C. (1996a): "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm", *Strategic Management Journal*, vol. 17, n. winter special issue, págs. 45-62.

Spender, J.C. (1996b): "Organizational Knowledge, Learning and Memory: Three concepts in search of a theory", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 9, n. 1, págs. 67-79.

Squire, L.R. (1987): *Memory and brain*. Ed. Oxford University Press. New York.

Stata, R. (1989): "Organizational learning - the key to management innovation", *Sloan Management Review*, vol. 30, n. 3, págs. 63-74.

Stogdill RM, (1963). Ohio State University, College of Commerce and Administration, Ohio State University, Fisher College of Business. Manual for the Leader behavior description questionnaire-form XII: an experimental revision. Columbus: Bureau of Business Research, College of Commerce and Administration, Ohio State University.

Svensson, L.; Bennich, M. y Randle, H. (2009): "Organising workplace learning: An inter-organisational perspective", *European Journal of Training and Development*, vol. 33, n. 8, págs. 771-86.

Syroit J. Mens-en taakgerichtheid: Constructie en validering van een verkorte leiderschapsschaal [Human-and task-orientation: Construction and validation of a short leadership scale]. *Gedrag Tijdschr Voor Psychol*. 1979 ;(3):176-92.

Szulansky, G. (2000): "The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 82, págs. 9-27.

Teece, D.J. (1998): "Capturing value from knowledge asset: The new economy, markets for know-how, and intangible assets", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, págs. 55-79.

Teece, D.J.; Pisano, G. y Shuen, A. (1997): "Dynamic capabilities and strategic management", *Strategic Management Journal*, vol. 18, n. 7, págs. 509-33.

Teles, L.; Alves, D.; Giuliani, A.C.; Oste, G. y Rueda, V. (2010): "Desarrollo del Liderazgo y Aprendizaje organizacional", *Invenio: Revista de investigación académica*, vol. 13, n. 24, págs. 101-18.

Templeton G.F., Lewis B. R. Y Snyder A. (2002) Development of a measure for organizational learning construct. *Journal of Management Information System*. Vol 19, nº 2 págs. 175-218.

Tippins, M.J., & Sohi, R.S. (2003). IT competency and firm performance: Is organizational learning a missing link. *Strategic Management Journal*, 24(8), 745–761.

Tsai W (2001) Knowledge transfer in intraorganizational networks: Effects of network position and absorptive capacity on business unit innovation and performance. *Academy of Management Journal* 44(5), 996-1004.

Tsai, Y.-H.; Joe, S.-W.; Ding, C.G. y Lin, C.-P. (2013): "Modeling technological innovation performance and its determinants: An aspect of buyer–seller social capital", *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 80, n. 6, págs. 1211-21.

Tsang, E. W. K. (1997): "Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research". *Human Relations*, vol. 50, nº 1, pp. 73-89.

Tsoukas, H. (1996): "The firm as a distributed knowledge system: A constructionist approach", *Strategic Management Journal*, vol. 17, n. Winter special issue, págs. 11-25.

Tulving, E. (1983): *Elements of episodic memory* Ed. Oxford University Press,. New York.

Tushman, M.L.; Nadler, D.A. (1986): "Organizing for Innovation", *California Management Review*, vol. 28, núm. 3, pp. 74-92.

UGT (2011), "Convenio Colectivo de las Cajas de Ahorros 2011-2014." [Consultada online 08/12/2012]: <<http://www.fesugt.es/convenios/ahorro/>>.

Ulrich, D.; Jick, T. y Von Glinow, M. (1993): "High impact learning: Building and diffusing learning capability", *Organizational Dynamics*, vol. 22, n. 3, págs. 52-66.

Venkatraman, N. y Ramanujam, V. (1986): "Measurement of business performance in strategy research: A comparison of approaches", *Academy of Management Review*, vol. 11, n. 4, págs. 801-14.

Vera, D.; Crossan, M. (2004): "Strategic Leadership and Organizational Learning", *The Academy of Management Review*, vol. 29, núm. 2, pp. 222-240.

VITALA, R. (2004): "Towards Knowledge Leadership", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 25, núm. 5-6, pp. 528-544.

Verhaeghen, P. y Salthouse, T.A. (1997): "Meta-analysis of age cognition relations in adulthood: Estimates of linear and nonlinear age effects and structural models", *Psychological Bulletin*, vol. 122, págs. 231-49.

Von Thadden, E.L. (1995). "Long-term Contracts, Short-term Investment". In: *Review of Economic Studies*. Vol. 62, pp. 557-575.

Vroom VH, Yetton PW. (1973). *Leadership and decision-making*. [Pittsburgh]: University of Pittsburgh Press.

Wah, L. (2000): "Behind the Buzz: The Substance of Knowledge Management", en *The Knowledge management Yearbook 2000-2001*, Eds. Cortada, J.W. y Woods, J.A. Boston: Butterworth-Heineman.

Walsh, J.P. y Ungson, G.R. (1991): "Organizational memory", *Academy of Management Review*, vol. 16, n. 1, págs. 57-91.

Wang, C. L., & Rafiq, M. (2009). Organizational diversity and shared vision: Resolving the paradox of exploratory and exploitative learning. *European Journal of Innovation Management*, 12(1), 86-101.

Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (2003): "Demonstrating the value of an Organization's Learning Culture: The dimensions of the learning organization questionnaire", *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n. 2, págs. 132-51.

Weerawardena, J.; O'Cass, A. y Julian, C. (2006): "Does industry matter? Examining the role of industry structure and organizational learning in innovation and Brand performance", *Journal of Business Research*, vol. 59, págs. 37-45.

Weick, K.E. (1989). *Theory construction as disciplined imagination*. *Academy of Management Review*, 14, 516-531.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.

Williams, A.P.O. (2001): "A belief-focused process model of organizational learning", *Journal of Management Studies*, vol. 38, n. 1, págs. 67-85.

Wilson, R.M.; Gilligan, C.; Pearson, D. (1992). *Strategic Management*. Oxford. Butterworth Heinemann.

Wilson, F.: «Research note: Organizational Theory: Blind and Deaf to gender?», en *Organization Studies*, 5, 17 (1996), pp. 825-842.

Winter, S.G. (2004). Specialized perception, selection, and strategic surprise: Learning from the moths and bees. *Long Range Planning*, 37, 163-169.

Wold, H. (1979): Model Construction and Evaluation when Theoretical Knowledge Is Scarce: An Example of the Use of Partial Least Squares. Ed. Cahiers du Département D'Économétrie. Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Genève. Genève.

Wong, P.S.P. y Cheung, S.O. (2008): "An Analysis of the Relationship between Learning Behaviour and Performance Improvement of Contracting Organizations", *International Journal of Project Management*, n. 26, págs. 112-23.

Wood, J. (1975). *Commercial Bank Loan and Investment Behavior*. John Willey and Sons.

Worden, S. (2003). The role of integrity as a mediator in strategic leadership: A recipe for reputational capital. *Journal of Business Ethics*, 46(1), 31-44.

Yahya, S. y Goh, W.-K. (2002): "Managing human resources toward achieving knowledge management", *Journal of Knowledge Management*, vol. 6, n. 5, págs. 457-68.

Yang, B.; Watkins, K. y Marsick, V.J. (2004): "The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15, n. 1, págs. 31-55.

Yelle, L.E. (1979): "The learning curve: Historical review and comprehensive review", *Decision Sciences*, vol. 10, págs. 302-28.

Yeo, R.K. (2009): "Liberating Murphy's Law: Learning from Change", *Industrial and Commercial Training*, vol. 41, n. 2, págs. 67-74.

Yukl G, Tracey JB. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *J Appl Psychol* ; 77(4):525-35.

Yrul G. (1999) An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *Eur J Work Organ Psychol*; 8(1):33-48.

Zack, M.H. (1999): "Developing a knowledge strategy", *California Management Review*, vol. 41, n. 3, págs. 125-45

Zack, M.H. (1999): "Managing Codified Knowledge". *Sloan Management Review*, Spring, Págs. 45-58.

Zack M.H. (2003) Rethinking the knowledge-based organization. *Sloan Management Review* 44 (4), 67–71.

Zagorsek, H.; Dimovski, V. y Skerlavaj, M. (2009): "Transactional and Transformational Leadership Impacts on Organizational Learning", *Journal for East European Management Studies*, vol. 2, págs. 144-65.

Zahra, S.A., & George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185–203.

Zollo, M., & Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of Dynamic capabilities. *Organizations ciencia*, 13(3), 339-351.

ANEXO



ENCUESTA SOBRE CULTURA ORGANIZATIVA Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

INSTRUCCIONES

- Por favor, conteste **todas** las preguntas.
- No existen respuestas correctas, sólo queremos conocer **su opinión** sobre las cuestiones planteadas.
- Si de alguna de las preguntas no está totalmente seguro de la respuesta, no importa, nos interesa su estimación.
- La mayoría de las preguntas consiste en responder entre 1 (no se está de acuerdo con la afirmación) a 7 (se está totalmente de acuerdo con la afirmación). El resto de valores gradúan estos dos extremos. Marque con una cruz o con un círculo el valor más apropiado en cada caso.
- Una vez contestada la encuesta, simplemente introdúzcala en un sobre y envíela por **VALIJA a: ENCUESTA 2038-0678.**
- La encuesta es anónima : No debe figurar nombre y/o apellidos , ni la unidad donde Vd. desarrolla su trabajo.
- Toda la información obtenida será tratada de forma confidencial y global, para fines únicamente de investigación en el ámbito universitario.

DATOS GENERALES

Edad: ____ (Indicar el número de años)

Sexo: Hombre Mujer.

Antigüedad en el Sector financiero: ____ (Indicar el número de años).

Puesto de trabajo: Director oficina Subdirector Gestor Banca Personal Gestor de Pyme Gestor Comercial Otros: _____

Antigüedad en el puesto Actual : ____ (Indicar el número de años)

Comunidad Autónoma donde trabajo : _____

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO							
P1.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la evolución de sus resultados en los dos últimos años:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Conoce y aplica las técnicas de atención al cliente	1	2	3	4	5	6	7
Realiza una amplia variedad de tareas (comerciales, administrativas,...) autónomamente.	1	2	3	4	5	6	7
Identifica y satisface las necesidades manifestadas por el cliente	1	2	3	4	5	6	7
Resuelve gran parte de los problemas habituales sin necesidad de apoyo	1	2	3	4	5	6	7
Acepta los cambios positivamente y se adapta a ellos de forma productiva	1	2	3	4	5	6	7
Prioriza y organiza su trabajo eficientemente	1	2	3	4	5	6	7
No espera a que le digan lo que tiene que hacer actuando proactivamente	1	2	3	4	5	6	7
Escucha y transmite la información claramente	1	2	3	4	5	6	7
Apoya a sus compañeros y promueve un buen clima laboral	1	2	3	4	5	6	7
Establece relaciones profesionales productivas en su ámbito de influencia	1	2	3	4	5	6	7
P2.- Indique como percibe la evolución de su oficina en los últimos dos años:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
La rentabilidad de la oficina	1	2	3	4	5	6	7
El volumen de negocio	1	2	3	4	5	6	7
La satisfacción de los clientes	1	2	3	4	5	6	7
La imagen de la empresa y de sus productos	1	2	3	4	5	6	7
P3.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Se valora positivamente la actualización de conocimientos y habilidades de los trabajadores	1	2	3	4	5	6	7
Existen posibilidades de promoción interna de aquellos que mejoran sus conocimientos y habilidades	1	2	3	4	5	6	7
El plan de carreras existente en la empresa es adecuado	1	2	3	4	5	6	7
El proceso de evaluación del desempeño se realiza con fines de mejora	1	2	3	4	5	6	7
El plan de desarrollo profesional es en la mayoría de las ocasiones un trámite	1	2	3	4	5	6	7
Las expectativas generales en la promoción a corto plazo son altas	1	2	3	4	5	6	7
Existen grandes posibilidades de que promocione a corto plazo	1	2	3	4	5	6	7
Las expectativas generales en la promoción a medio / largo plazo son altas	1	2	3	4	5	6	7
Existen grandes posibilidades de que promocione a medio / largo plazo	1	2	3	4	5	6	7
Existe una gran probabilidad de promocionar al puesto de su jefe o superior inmediato	1	2	3	4	5	6	7
P4.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Buscará de forma activa otro trabajo durante este año	1	2	3	4	5	6	7
Habitualmente piensa en dejar su trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Probablemente buscará un nuevo trabajo el próximo año	1	2	3	4	5	6	7
Le resultaría muy duro abandonar su organización ahora mismo	1	2	3	4	5	6	7
P5.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Se reúnen regularmente con sus clientes para conocer cuáles serán sus necesidades en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
Se realiza una gran investigación dirigida a determinar las necesidades de sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
Ven a sus clientes como una fuente de información del mercado	1	2	3	4	5	6	7
Frecuentemente preguntan a sus clientes qué quieren o necesitan	1	2	3	4	5	6	7
Se recoge información regularmente relativa a los objetivos de sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
Se recoge información comercial de sus clientes por medios informales (en comidas, reuniones,...)	1	2	3	4	5	6	7
P6.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Habitualmente se comparte la información de los clientes	1	2	3	4	5	6	7
La información de sus clientes es fácilmente accesible por quien la necesita	1	2	3	4	5	6	7
Empleados de diferentes puestos se reúnen regularmente para discutir las necesidades de los clientes	1	2	3	4	5	6	7

La información de clientes es frecuentemente compartida entre los compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Cuando un empleado obtiene información importante de clientes se trasfiere a sus superiores	1	2	3	4	5	6	7
La información relativa a sus clientes está disponible de forma adecuada para todos los compañeros	1	2	3	4	5	6	7
P7.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Existen desacuerdos a cerca de lo que quieren los empleados	1	2	3	4	5	6	7
Existen opiniones distintas sobre cuál es la mejor forma de satisfacer a los clientes	1	2	3	4	5	6	7
Los responsables coinciden en cómo puede afectar a la Entidad una nueva información sobre clientes	1	2	3	4	5	6	7
Se tiende a estar de acuerdo en la interpretación de las necesidades de los clientes	1	2	3	4	5	6	7
Se tiende a estar de acuerdo en cuál es la mejor forma de servir a los clientes	1	2	3	4	5	6	7
P8.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Se retiene información referente a los objetivos del negocio de sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
Se retiene información referente a la actividad comercial en la que opera sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
Se dispone de conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
La posición competitiva de sus clientes es conocida	1	2	3	4	5	6	7
Posee información relativa a los esfuerzos de I+D de sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
Tienen un gran conocimiento sobre los objetivos de ventas de sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
Conocen las estrategias de marketing que han usado sus clientes durante el pasado año	1	2	3	4	5	6	7
P9.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Existe un procedimiento habitual para atender las demandas de sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
Se ha aprendido de experiencias pasadas sobre cómo tratar con clientes conflictivos	1	2	3	4	5	6	7
Tiene procedimientos estándar que se siguen para determinar las necesidades de sus clientes	1	2	3	4	5	6	7
El servicio de defensor del cliente es efectivo para tratar las quejas de los clientes	1	2	3	4	5	6	7
La experiencia permite realizar preguntas a sus clientes de forma efectiva	1	2	3	4	5	6	7
P10.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina, los empleados:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Abiertamente discuten los errores con el objetivo de aprender de ellos	1	2	3	4	5	6	7
Identifican las habilidades que son necesarias para las tareas de trabajo futuro	1	2	3	4	5	6	7
Se ayudan unos a otros a aprender	1	2	3	4	5	6	7
Pueden conseguir apoyo para realizar un aprendizaje externo	1	2	3	4	5	6	7
Tienen tiempo para apoyar el aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
Ven los problemas en su trabajo como una oportunidad para aprender	1	2	3	4	5	6	7
Son premiados por aprender	1	2	3	4	5	6	7
P11.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina, los empleados:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Ofrecen una retroalimentación (feedback) abierta y honesta al resto de empleados	1	2	3	4	5	6	7
Escuchan los puntos de vista de otros antes de hablar	1	2	3	4	5	6	7
Se les motiva a preguntar por qué, sin importar su rango	1	2	3	4	5	6	7
Cuando dan su punto de vista, además preguntan qué piensan otros	1	2	3	4	5	6	7
Tratan a otros empleados con respeto	1	2	3	4	5	6	7
Dedican tiempo en construir confianza con otros empleados	1	2	3	4	5	6	7
P12.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina, los equipos:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Tienen libertad para adaptar sus objetivos como los necesiten	1	2	3	4	5	6	7
Tratan a sus miembros como iguales, sin importar, rango, cultura u otras diferencias	1	2	3	4	5	6	7
Se centran en las tareas del grupo y en cómo trabaja de bien el grupo	1	2	3	4	5	6	7
Revisan su pensamiento como un resultado de la discusión del grupo o de la información recogida	1	2	3	4	5	6	7
Son premiados por sus logros como un equipo de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Están confiados en que la organización actuará en sus recomendaciones	1	2	3	4	5	6	7

P13.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7
Se utiliza la Intranet para la comunicación para sugerencias, boletines informáticos,...	1	2	3	4	5	6	7
Se permite que los empleados consigan la información necesaria en cualquier momento rápidamente	1	2	3	4	5	6	7
Mantienen una base de datos actualizada sobre las actividades de los empleados	1	2	3	4	5	6	7
Crea sistemas de medida de diferencias entre rendimientos actuales y esperados	1	2	3	4	5	6	7
Las lecciones aprendidas están disponibles para todos los empleados	1	2	3	4	5	6	7
Se miden los resultados de tiempo y recursos gastados en formación	1	2	3	4	5	6	7
P14.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7
Se reconocen a los empleados por tomar iniciativas	1	2	3	4	5	6	7
Se da opciones a los empleados para sus asignaciones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Se invita a los empleados a contribuir en la visión de la organización	1	2	3	4	5	6	7
Ofrece control a los empleados sobre los recursos que necesitan para alcanzar su trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Se apoya a los empleados que adoptan riesgos "sensatos"	1	2	3	4	5	6	7
Se construye una alineación entre los objetivos de diferentes niveles y grupos de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
P15.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7
Ayuda a los empleados a encontrar un equilibrio entre trabajo y familia	1	2	3	4	5	6	7
Fomenta que los empleados piensen con una perspectiva global	1	2	3	4	5	6	7
Alienta a tener en cuenta los puntos de vista de los clientes en el proceso de toma de decisiones	1	2	3	4	5	6	7
Considera el impacto de las decisiones en la ética del trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Colabora con la comunidad para alcanzar proyectos comunes	1	2	3	4	5	6	7
Apoya a los empleados a conseguir respuestas que les ayuden a resolver problemas	1	2	3	4	5	6	7
P16.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina, los líderes:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7
Generalmente apoyan las peticiones de oportunidades de aprendizaje y formación	1	2	3	4	5	6	7
Comparten información actualizada con empleados a cerca de competidores, tendencias de la industria y directrices organizativas	1	2	3	4	5	6	7
Dan poder a otros para ayudar a alcanzar los objetivos de la oficina	1	2	3	4	5	6	7
Asesoran y entrenan aquellos a los que dirigen	1	2	3	4	5	6	7
Continuamente buscan oportunidades para aprender	1	2	3	4	5	6	7
Se aseguran que las acciones de la empresa son consistentes con sus valores	1	2	3	4	5	6	7
P17.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7
Es divertido aprender conocimientos y habilidades a cerca de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Participo activamente en los programas de aprendizaje que tiene mi empresa	1	2	3	4	5	6	7
Aprendo constantemente en mi empresa	1	2	3	4	5	6	7
Estoy comprometido con el aprendizaje de nuevas cosas para contribuir a mi empresa	1	2	3	4	5	6	7
Incluso sin incentivos, yo seguiría aprendiendo nuevas cosas	1	2	3	4	5	6	7
P18.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7
De forma activa comparto mis conocimientos del trabajo con mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Mi empresa fomenta que se compartan las mejores prácticas	1	2	3	4	5	6	7
Expreso activamente mi opinión	1	2	3	4	5	6	7
Interactúo con otras personas para compartir lo que he aprendido a cerca del trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Intercambio ideas con los compañeros durante la vida social o reuniones informales							
P19.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. En su oficina:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
	1	2	3	4	5	6	7
Estoy orgulloso de trabajar en la empresa	1	2	3	4	5	6	7
Me siento comprometido con la empresa	1	2	3	4	5	6	7
Siento que pertenezco a la empresa	1	2	3	4	5	6	7

Interiorizo los problemas de la empresa como propios	1	2	3	4	5	6	7
Estaré orgulloso de permanecer en la empresa durante el resto de mi carrera	1	2	3	4	5	6	7
P20.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Los empleados:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Aplican completamente sus conocimientos y habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Tienen un sentimiento de pertenencia y compromiso hacia la organización	1	2	3	4	5	6	7
Son capaces de discutir aspectos operativos de una manera abierta, franca y constructiva	1	2	3	4	5	6	7
Mantienen una relación de simpatía con otros y comparten información con otros	1	2	3	4	5	6	7
Demuestran un alto rendimiento y esperan una alta eficacia en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Pueden discutir libremente aspectos relacionados de su puesto con su supervisor	1	2	3	4	5	6	7
P21.- En su empresa, los empleados se encuentran satisfechos en su puesto de trabajo con:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
La supervisión recibida	1	2	3	4	5	6	7
La empresa como empleadora	1	2	3	4	5	6	7
Las oportunidades de carrera en la empresa	1	2	3	4	5	6	7
La retribución percibida	1	2	3	4	5	6	7
Los compañeros de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
El tipo de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Los beneficios sociales	1	2	3	4	5	6	7
P22.- Indique como percibe la evolución de su oficina en los últimos dos años:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
El número de pólizas de seguros contratadas	1	2	3	4	5	6	7
El número de tarjetas de crédito y débito	1	2	3	4	5	6	7
La tasa de morosidad	1	2	3	4	5	6	7
La captación de nuevos clientes (nóminas, pensiones y autónomos)	1	2	3	4	5	6	7
P23.- Indique como percibe la evolución de su oficina en los últimos dos años:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Los gerentes están abiertos a ideas de clientes potenciales	1	2	3	4	5	6	7
La administración ha tratado de iniciar innovaciones orientadas a clientes potenciales	1	2	3	4	5	6	7
Los gerentes adoptan las sugerencias de los clientes periféricos en forma de nuevas rutinas, procesos o productos	1	2	3	4	5	6	7
Los directivos son propensos a colaborar con otras empresas y resolver problemas juntos de clientes periféricos	1	2	3	4	5	6	7
P24.- Indique como percibe la evolución de su oficina en los últimos dos años:	Total Desacuerdo				Total Acuerdo		
Los gerentes están abiertos a ideas de clientes rentables	1	2	3	4	5	6	7
La administración ha tratado de iniciar innovaciones orientadas a clientes rentables	1	2	3	4	5	6	7
Los gerentes adoptan las sugerencias de los clientes rentables en forma de nuevas rutinas, procesos o productos	1	2	3	4	5	6	7
Los directivos son propensos a colaborar con otras empresas y resolver problemas juntos de clientes rentables	1	2	3	4	5	6	7

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

