

LIDERAZGO DEL FORMADOR EN EL ÁREA DE RECURSOS HUMANOS: COMPARATIVA ENTRE FORMADORES INTERNOS Y EXTERNOS

YAMILA SILVA (*)

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

ANTONIO DEL CERRO

Universidad de Barcelona, España

RESUMEN Los objetivos de esta investigación fueron indagar la presencia de acciones de liderazgo transaccional y transformacional en los incidentes críticos de formadores del área de RRHH y comparar las acciones encontradas en formadores internos y externos. La entrevista de incidentes críticos fue la técnica de recogida de datos escogida ya que ofrece testimonio directo sobre las prácticas concretas del formador. Los resultados pusieron en evidencia que los incidentes críticos asociaron acciones transaccionales y transformacionales. La dimensión transaccional más recurrente fue Dirección por Excepción Activa y la dimensión transformacional más recurrente fue Consideración Individual. Esta investigación aportó evidencia empírica de la presencia simultánea de ambos tipos de liderazgo en un mismo formador, porcentajes mayores de incidentes críticos Transaccionales en Formadores Externos y porcentajes mayores de incidentes Transformacionales en Formadores Internos.

PALABRAS CLAVE liderazgo, liderazgo transaccional, liderazgo transformacional, formación, formador

HUMAN RESOURCE TRAINER'S LEADERSHIP: INTERNAL AND EXTERNAL TRAINERS COMPARED

ABSTRACT This research focuses on detecting the presence of transactional and transformational leadership activity in Human Resource Trainers' critical incidents and compares internal and external trainers in this arena. We chose critical incident interview as the data collection technique because it offers the possibility to obtain direct testimony about the trainers' concrete practices. Results show that critical incidents linked transactional and transformational activity. The most recurrent transactional dimension was Active Management by Exception and the most recurrent transformational dimension was Individual Consideration. The research contributed with empirical evidence about the simultaneity of both types of leadership behaviour in each individual Trainer, with major Transactional incidents being more frequent in the case of External Trainers and major Transformational incidents being more frequent in the case of Internal Trainers.

KEYWORDS leadership, transactional leadership, transformational leadership, training, trainer

RECIBIDO 5 Junio 2011
ACEPTADO 30 Abril 2012

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Silva, Y. y Del Cerro, A. (2012). Liderazgo del formador en el área de recursos humanos: Comparativa entre formadores internos y externos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 124-142. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Yamila Silva. Correo de contacto: yasilpe@hotmail.com

10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE2-FULLTEXT-190
ISSN 0717-7798
ISSNe 0718-6924

Introducción

Hace unos el contexto de cambio en las organizaciones también afecta a los formadores en el área de Recursos Humanos (en adelante RRHH) exigiéndoles nuevas competencias para gestionar el proceso de formación: desde la detección de sus necesidades, la impartición, la evaluación, la gestión de un buen clima de trabajo, el alcance de los objetivos planteados al inicio del proceso y la estimulación de los Formandos para que participen activamente. En este marco proyectamos esta investigación orientada a describir el trabajo de un grupo de Formadores de la ciudad de Barcelona-España en relación al liderazgo transaccional-transformacional desempeñado en incidentes críticos.

Los autores Evans, Dovaston y Holland (1990) y Jiménez Jiménez (1999) definieron al formador como la persona que participa en la concepción, la realización, la valoración y/o evaluación de la formación, se trata de una definición amplia en la que caben múltiples roles según las responsabilidades que el Formador presente. Bilignières-Légeraud y Deret (1991), Di Bartolomeo y Esteban (2002) y Tejada (1999) reconocen como funciones del formador: el análisis de necesidades, la planificación, la ejecución, el diseño de materiales específicos, la realización de la formación, el soporte de la formación, el seguimiento y orientación, la evaluación de la formación, la consultoría, el análisis financiero de la acción y la investigación. Ulrich (1997) y Wilkinson y Marchington (1994) plantearon la importancia de que el formador tenga un rango de roles en lugar de uno predominante en la misma organización.

Partiendo de la polivalencia que plantean estos autores es que fueron entendidos los formadores de la presente investigación. Andersen (1999) señaló que hasta hoy el área de RRHH se ha vinculado con el aprendizaje desde el papel de quien enseña contenidos. Según el autor, dicha función no será eliminada pero sí es claramente insuficiente. El nuevo papel de los formadores no será ya sólo de docentes sino de facilitadores de ese aprendizaje (Di Bartolomeo y Esteban, 2002; Parry, 1996). En esta línea, son varios los autores que han evaluado las competencias relevantes para un formador como: trabajo en equipo, negociación, comunicación, estabilidad emocional, autocrítica, resolución de problemas y toma de decisiones, entre otras (Caffarella y Merriam, 1999; Dal Miglio y Tramontano, 1999; Leach, 1996; Liang, 1999; Orly, 1998; Parry, 1996; Stolovich, 1999; Tejada y Pont, 2001; Wlodkowski, 1993).

En relación al tema liderazgo, durante más de treinta años las teorías de liderazgo se concentraron en tres modelos: los rasgos de personalidad del líder (Gibb, 1969; Stodgill, 1958; Wiggam, 1931), las conductas de líder (Fleishman y Harris, 1962; Halpin y Winer, 1952; Kahn y Katz, 1960; Lewin y Lippitt, 1938; Likert, 1961) y las contingencias o variables situacionales influyentes en el liderazgo (Evans, 1970; Fiedler, 1967; House y Mitchell, 1974; Vroom y Jago, 1988; Vroom y Yetton, 1973).

Los últimos modelos contemplan aspectos relacionados con la transformación de los individuos, grupos y organizaciones. En esta última perspectiva se incluye el modelo de Avolio y Bass (2004), denominado Modelo de Liderazgo de Rango Total (en adelante MLRT). Este modelo teórico ofrece un continuo de variables transaccionales y transformacionales de liderazgo e incluye la posibilidad de combinación de ellas en diferentes situaciones, dichas variables fueron detalladas en el apartado "Variables" de este artículo.

Muchos autores abordaron el estudio del liderazgo transformacional y transaccional identificando sus potencialidades y sus puntos más críticos (Avolio y Bass, 2004; De Vries, Roe y Taillieu, 1997; Khatri, Alvin y Hway Lee, 1999; Lievens, Van Geit y Coetsier, 1997; Yulk, 1998; entre otros). También se han investigado las relaciones entre los dos tipos de liderazgo y las variables de resultado como efectividad, satisfacción y esfuerzo extra (Bass y Avolio, 2000; Bycio, Hackett y Allen, 1995; Dubinsky, Yammarino, Jolson y Spangler, 1995; Lowe, Kroeck y Sivasubramaniam, 1996; Russ, Kevin, McNeilly y Comer, 1996; Wofford, Whittington y Goodwin, 1999).

Planteamos esta investigación como novedosa ya que no encontramos aún estudios empíricos previos relativos al liderazgo del formador en el área de los RRHH y, mucho menos, estudios que evalúen específicamente los modelos transaccional y transformacional en participantes formadores. Consideramos como relevante esta investigación por entender al formador en su rol estratégico de agente de cambio en las organizaciones.

Método

Diseño

Se trata de una investigación descriptiva, comparativa y cualitativa. Es descriptiva porque categoriza acciones de liderazgo del MLRT de Avolio y Bass (2004) en los

incidentes críticos de los Formadores. Por otro lado, es una investigación comparativa porque contrasta las acciones de formadores internos y externos. Finalmente, es cualitativa porque las descripciones de cada incidente (narradas por los Formadores en cada entrevista) fueron recopiladas, categorizadas, codificadas y comparadas siguiendo la técnica análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1994).

Hipótesis

1. Los formadores participantes presentarían en sus incidentes críticos tanto acciones transaccionales como transformacionales.
2. En los incidentes de los formadores externos encontraríamos una mayor frecuencia de acciones transformacionales (orientadas a la gestión del cambio, la movilización de los formandos, el desarrollo habilidades socio-emocionales, etc.) en comparación con los formadores internos.

Variables

Tipo de Formador

Para diferenciar Formadores Internos de Externos consideramos las definiciones planteadas por Dawe (2003), Jiménez Jiménez (1999) y Schaafsma (1997), quienes diferencian entre la formación interna, endogámica o en el lugar de trabajo impartida por personal de la organización y la formación externa que se imparte por expertos en un tema que no son personal estable de la organización.

Tipo de Liderazgo

El *liderazgo transformacional* según Bass y Avolio (1994) conduce a un desempeño más allá de las expectativas establecidas. Este tipo de líderes elevan los deseos de logro y superación de sus seguidores haciéndolos trascender sus propios intereses a la vez que promueven el desarrollo de las organizaciones, despliegan un sentido fuerte de confianza y estimulan a sus seguidores para auto-superarse y aumentar los niveles morales y éticos significativamente. Son dimensiones de este tipo de liderazgo las siguientes: *consideración individual, estimulación intelectual, motivación inspiracional, influencia idealizada como atributo e influencia idealizada como comportamiento.*

Por otro lado, el *liderazgo transaccional* se caracteriza por comportamientos asociados con transacciones constructivas o bien correctivas en las que los premios administrados por el líder estarían condicionados por el desempeño de los seguidores (Bass, 1999). El líder ofrece incentivos a cambio de lealtad y esfuerzo en el trabajo animando e implicando a sus seguidores en conseguir el desempeño requerido y clarifica las tareas necesarias para alcanzar los resultados, detecta irregularidades y fallos y actúa de forma preventiva o bien paliativa. *reconocimiento contingente*, *dirección por excepción activa* y *dirección por excepción pasiva* son las dimensiones transaccionales del modelo.

Metodología

Participantes

La muestra de formadores de esta investigación fue intencional no probabilística compuesta por 41 formadores del área de RRHH.

Construimos una muestra equilibrada en cuanto al género de cada formador (49% género femenino y 51% género masculino). A su vez, consideramos la heterogeneidad de formadores en función de: (1) Calidad interno-externo: 46% de los formadores internos pertenecen a tres empresas del sector gran consumo de la ciudad de Barcelona y 54% formadores externos trabajan como consultores o formadores freelance en la ciudad de Barcelona. Los formadores internos participantes de esta investigación se dedican sobre todo a impartir y evaluar acciones formativas estandarizadas en cada empresa, mientras que los formadores externos participan además en el diagnóstico de necesidades formativas, en procesos de consultoría y en la promoción/venta de acciones formativas; (2) Años de experiencia previos: 10% de los formadores son de reciente incorporación, 34% son formadores Junior, 10% son formadores semi-senior y 46% son formadores senior; (3) Tipo de formación que imparten: los formadores internos imparten contenidos más instrumentales: temas administrativo-contables, comerciales, de presentación y mantenimiento del producto, de acogida, de sistemas de calidad, relaciones laborales y prevención de riesgos; los formadores externos imparten contenidos relacionados con: desarrollo habilidades sociales y de gestión de cambio personal, grupal y organizacional; (4) Las funciones que actualmente realizan como formadores: 38% son formadores-instructores, 44% son formadores-consultores y 18% son

directivos/responsables del área; (5) La propia formación académica y no académica: 50% de los formadores han estudiado Psicología y, en su mayoría, los formadores internos han estudiado Ciencias Económicas-Empresariales; (6) El sector en el que trabajan habitualmente: la totalidad de los formadores internos prestan servicio en el sector gran consumo, 27% de los formadores externos prestan servicio en administración pública, 14% de los formadores externos presta servicio en el sector sanitario, las frecuencias menores se encuentran en los sectores automoción, energía, industria, multinacionales, ONGs, telecomunicaciones y transportes); (7) Los destinatarios de sus formaciones: 78% de los formadores tienen como destinatarios a mandos intermedios; y (8) Los contenidos habituales en sus formaciones: desarrollo de competencias es el contenido más frecuente, los sub-contenidos más frecuentes incluidos en la categoría anterior son: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, gestión de emociones, habilidades directivas y orientación a resultados/ objetivos.

Procedimiento

Recolección de datos

La entrevista de incidentes críticos (Flanagan, 1954) fue la técnica de recolección de datos escogida ya que ofrece la posibilidad de obtener un testimonio directo sobre las prácticas concretas del Formador. Según Flanagan la técnica de incidentes críticos es un procedimiento esencial para conseguir datos sobre el comportamiento de una persona en situaciones concretas. No se trata de un único sistema de reglas rígidas sino que debe ser entendido como un procedimiento flexible que puede adaptarse para captar la información necesaria sobre la situación. Un incidente es cualquier actividad humana observable, suficientemente completa en sí misma como para permitir hacer inferencias y predicciones sobre la persona que la realiza. Para ser crítico, un incidente debe ocurrir en una situación donde el propósito o intento parecen bastante claros al observador y donde sus consecuencias están suficientemente definidas. En esta investigación el observador de los incidentes críticos fue el mismo Formador, quien narró situaciones críticas del pasado. El tipo de consecuencias de cada una de las situaciones estuvo pre-definido por el investigador ya que interrogamos explícitamente por situaciones "exitosas" y "no exitosas".

Las entrevistas de los formadores internos fueron realizadas entre mayo y julio 2007 en cada una de las empresas de pertenencia. Las entrevistas de los formadores

externos fueron realizadas entre diciembre 2008 y marzo 2009. En este caso, cada formador externo fue contactado y entrevistado en su despacho. Sólo contamos con un entrevistador para el trabajo de campo, quien posee experiencia previa en la técnica y su análisis. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas antes de ser analizadas.

Solicitamos a los formadores que relataran 4 incidentes críticos (2 incidentes exitosos y 2 no exitosos) acumulando un total de 164 incidentes críticos y 2222 acciones (810 son acciones de los formadores internos y 1412 son acciones de los formadores externos; 1244 son acciones exitosas y 978 son acciones no exitosas).

Análisis de datos

Las acciones desempeñadas por los Formadores en cada uno de los incidentes críticos fueron analizadas. Para identificar cada una de estas acciones consideramos un criterio sintáctico: indagamos en el texto oraciones o proposiciones conformadas por un sujeto (el mismo formador) y un predicado (la acción concreta que éste haya realizado).

Analizamos categorías de liderazgo transaccional-transformacional en cada una de las acciones de los incidentes críticos según la técnica de análisis de contenido (Flick, 2004; Navarro y Díaz, 1994). Las unidades de análisis fueron categorizadas según las 3 dimensiones transaccionales y 5 dimensiones transformacionales del MLRT de Avolio y Bass (2004) (en adelante nos referiremos a estas dimensiones como categorías teóricas). Para las unidades de análisis no incluidas en alguna de las categorías anteriores fueron construidas nuevas categorías (categorías empíricas) con miras a respetar el principio de exhaustividad (Navarro y Díaz, 1994) según el cual toda unidad de análisis debe quedar incluida en alguna categoría. Seguidamente, dos codificadoras (profesionales que se dedican a la formación en el área de RRHH e imparten cursos sobre habilidades sociales) categorizaron de forma independiente las acciones. Posteriormente, calculamos el coeficiente Kappa de Cohen (1960) para conocer el grado de acuerdo. El valor obtenido fue de 0,721 por lo que evaluamos la fuerza de la concordancia como "considerable" según la escala definida por Landis y Koch (1977).

Finalmente, aplicamos la prueba de independencia chi-cuadrado para definir la relación entre las variables tipo de formador y tipo de liderazgo.

Resultados

Situaciones Relatadas en los Incidentes Críticos

Casi el 70% de los incidentes críticos incluyeron situaciones de formación grupales y el 13, 4% de los incidentes críticos refieren a situaciones de formación individual. Seguidamente, se incluyeron otro tipo de situaciones vinculadas a otras fases del proceso de formación como el diseño y la planificación. En menor medida, los formadores relataron incidentes que refieren a Reuniones de trabajo y Resolución de problemas.

Tabla 1

Tipos de situaciones relatadas en los incidentes críticos

| Tipo de situación | Total | % |
|----------------------------|-------|------|
| Formación Grupal | 112 | 68.3 |
| Formación Individual | 22 | 13.4 |
| Resolución de problemas | 10 | 6.1 |
| Diagnostico necesidades | 7 | 4.3 |
| Planificación | 5 | 3.1 |
| Evaluación en la formación | 4 | 2.4 |
| Diseño | 2 | 1,2 |
| Reunión de trabajo | 2 | 1,2 |
| Total | 164 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

Proceso de categorización

El proceso de categorización de esta investigación implicó, por un lado, la agrupación de las dimensiones transaccionales y transformacionales del MLRT en categorías teóricas y, por el otro, la construcción de categorías empíricas para las acciones no incluidas en ninguna de las categorías teóricas. Esta categorías empíricas son: *consideración grupal* y *estimulación emocional*, ambas complementan las categorías teóricas *consideración individual* y *estimulación intelectual* respectivamente propuestas por el MLRT. Avolio y Bass (2004) focalizaron en el impacto individual del liderazgo, de allí la existencia de la categoría *consideración individual*. En esta investigación encontramos tanto acciones de *consideración individual* y *consideración*

grupal ya que los formadores plantearon acciones dirigidas hacia cada formando de manera particular como hacia el grupo de formandos en general. Por otro lado, en la categoría Estimulación emocional incluimos acciones en las que los formadores potenciaban explícitamente emociones en los formandos, todo ello con el objetivo de comprenderlas y controlarlas en algunos casos. La Tabla 2 muestra las categorías de este índice y las Tablas 3, 4 y 5 ejemplifican con acciones concretas de los incidentes críticos cada una de las categorías teóricas y empíricas.

Tabla 2

Índice de categorías transaccionales y transformacionales

| Tipología | Categoría |
|-------------------------------------|---|
| Transaccional | Reconocimiento Contingente |
| | Dirección por Excepción Activa |
| | Dirección por Excepción Pasiva |
| Transformacional | Consideración Individual |
| | Consideración Grupal |
| | Estimulación Intelectual |
| | Estimulación Emocional |
| | Motivación Inspiracional |
| | Influencia Idealizada como Comportamiento |
| Influencia Idealizada como Atributo | |

Fuente: Elaboración propia¹.

¹ Nota. En color gris resaltamos las categorías empíricas.

Tabla 3*Ejemplos de acciones para las categorías teóricas de liderazgo transaccional*

| Categorías teóricas | Ejemplos de acciones posibles |
|--------------------------------|---|
| Reconocimiento contingente | <ul style="list-style-type: none"> - Premiar a los seguidores por sus logros. - Prometer recompensas por esfuerzo. - Clarificar objetivos o metas. |
| Dirección por Excepción Activa | <ul style="list-style-type: none"> - Controlar activamente desviaciones de los estándares. - Prever con anticipación las irregularidades y los errores. - Tomar acciones correctivas inmediatamente. |
| Dirección por Excepción Pasiva | <ul style="list-style-type: none"> - Esperar pacientemente a las irregularidades o desviaciones ocurran. - Corregir (sólo) cuando el error se ha cometido. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4*Ejemplos de acciones para las categorías teóricas de liderazgo transformacional*

| Categorías teóricas | Ejemplos de acciones posibles |
|--|---|
| Consideración Individual | <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar a los seguidores. - Formar-tutorizar personas. - Ser sensible a las necesidades de los seguidores. - Brindar un trato individual y personalizado. - Crear oportunidades de desarrollo. |
| Estimulación Intelectual | <ul style="list-style-type: none"> - Replantear conceptos y formas de hacer. - Estimular la imaginación, creatividad e innovación. - Estimular el cuestionamiento de supuestos. - Desafiar los viejos paradigmas. - Dar nuevos enfoques. |
| Motivación Inspiracional | <ul style="list-style-type: none"> - Transmitir optimismo y entusiasmo. - Transmitir una visión clara de la meta a conseguir. - Comunicar expectativas de logro y propósitos. - Excitar el espíritu de equipo. |
| Influencia Idealizada (Atributo) | <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar una visión. - Proporcionar sentido de misión. - Inspirar orgullo, respecto y confianza. |
| Influencia Idealizada (Comportamiento) | <ul style="list-style-type: none"> - Guiar/ orientar y dar sentido a los seguidores. - Priorizar el beneficio grupal por sobre el propio. - Transmitir valores y creencias importantes. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Ejemplos de acciones para las categorías empíricas

| Categorías empíricas | Ejemplos de acciones |
|------------------------|---|
| Consideración Grupal | <ul style="list-style-type: none"> - Formar, tutorizar grupos. - Ser sensible a las necesidades de los grupos. - Desarrollar grupos. |
| Estimulación Emocional | <ul style="list-style-type: none"> - Provocar emociones en las personas. - Orientar en la comprensión de las emociones. - Orientar en el control de las emociones. |

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos que la categoría transformacional con mayor frecuencia en incidentes exitosos fue consideración grupal, con presencia en 230 acciones. Le sigue la categoría consideración individual (n=102) y dirección por excepción activa (n=91). Las restantes categorías obtuvieron una frecuencia menor.

En relación a los incidentes no exitosos, la categoría transaccional dirección por excepción activa (n=217) y la categoría transformacional consideración grupal (n=94) fueron las más frecuentes. Observamos que en las situaciones no exitosas es cuando más reactivas y resolutivas son las acciones de los formadores, mientras que en situaciones exitosas encontramos más frecuentes las acciones de consideración, el desarrollo y formación de personas y grupos.

Tabla 6

Categorías más frecuentes asignadas a las acciones de incidentes exitosos

| Categorías | F | % |
|--------------------------|------|------|
| Consideración Grupal | 230 | 18,5 |
| Consideración Individual | 102 | 8,2 |
| Dirección por Excepción | | |
| Activa | 91 | 7,3 |
| Otras (con F<91) | 821 | 66,0 |
| Total | 1244 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7*Categorías más frecuentes asignadas a las acciones de incidentes no exitosos*

| Categorías | F | % |
|-------------------------|-----|------|
| Dirección por Excepción | | |
| Activa | 217 | 22,2 |
| Consideración Grupal | 94 | 9,6 |
| Otras (con F<94) | 667 | 68,2 |
| Total | 978 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de acciones según tipo de Formadores y liderazgo ha demostrado que los 41 Formadores desempeñaron acciones transaccionales, transformacionales y transaccionales-transformacionales en sus incidentes críticos, más allá de su condición de internos o externos (ver tabla 8). Es de destacar que encontramos más acciones para analizar en los incidentes de los formadores externos respecto de los internos, siendo que detallaron con más acciones la descripción de sus situaciones exitosas y no exitosas.

Son 562 las acciones que no fueron categorizadas dentro del modelo teórico considerado (el 25,3%), se trata de acciones que no han puesto en evidencia categorías de liderazgo transaccional y/o transformacional por ello fueron incluidas en la categoría ni transaccional ni transformacional.

La prueba de independencia chi-cuadrado nos indica que la significación es cercana a cero, por lo que la variable "tipo de formador" se relacionaría con la variable "tipo de liderazgo", rechazando la hipótesis nula de independencia entre ambas variables. El tipo de liderazgo no se distribuye de forma similar entre ambos grupos.

Más del 40% de las acciones de los formadores internos son transformacionales y casi el 30% son acciones transaccionales. El análisis de los residuos tipificados corregidos permite afirmar que hay un mayor porcentaje de formadores internos que evidencian un liderazgo de tipo Transformacional que lo esperado por azar.

Respecto de los formadores externos, las acciones transformacionales de ellos representan el 32%, porcentaje menor a lo esperado por azar.

Tabla 8

Acciones desempeñadas según tipo de formador y tipo de liderazgo.

| Tipo de Formador | | Tipo de liderazgo | | | | Total | χ^2 |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|-------|--------|------------------|-------|----------|
| | | Ni Trans ni Transf | Trans | Transf | Trans- Transf | | |
| Formador interno | Recuento | 192 | 209 | 338 | 71 | 810 | 22,7*** |
| | % | 23.7% | 25.8% | 41.7% | 8.8% | 100% | |
| | Frecuencia esperada | 205 | 230 | 288 | 87 | 810 | |
| | Residuos tipificados corregidos | -1.3 | -2.1 | 4.6 | -2.3 | | |
| | Recuento | 370 | 422 | 452 | 168 | 1412 | |
| % | 26.2% | 29.9% | 32% | 11.9% | 100% | | |
| Frecuencia esperada | 357 | 401 | 502 | 152 | 1412 | | |
| Residuos tipificados corregidos | 1.3 | 2.1 | -4.6 | 2.3 | | | |
| Total | Recuento | 562 | 631 | 790 | 239 | 2222 | |
| | % | 25.3% | 28.4% | 35.6% | 10.8% | 100% | |

Fuente: Elaboración propia. Nota 2: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Discusión

En relación a la descripción de resultados por grupo, los mismos pusieron en evidencia que los 41 formadores son transaccionales-transformacionales. Estos resultados apoyan la hipótesis 1. Los formadores han presentado claramente incidentes en los cuales ejercen un liderazgo activo combinando acciones transaccionales y transformacionales. Los hallazgos confirmaron la primera hipótesis planteada en la

investigación, basándonos en la teoría de Avolio y Bass (2004), que plantea la posibilidad de combinación de liderazgo transaccional y transformacional en una misma persona en diferentes situaciones.

Consideración grupal y consideración individual han sido las categorías transformacionales más frecuentes, con presencia relevante en acciones de incidentes exitosos. La mayoría de los formadores presentaron situaciones de impartición en sus incidentes críticos y ambas consideraciones están relacionadas con formar, instruir y desarrollar personas. A su vez, estas categorías reflejaron la empatía del Formador, la relevancia de considerar a las personas, entender sus necesidades, conocer potencialidades y desarrollar a sus formandos.

La categoría transaccional de mayor frecuencia en las acciones fue dirección por excepción activa, con mayor presencia en acciones de incidentes no exitosos. Esta categoría refiere a la anticipación de dificultades, detección de fallos, irregularidades, errores y reacción frente a ellos. Una de las preguntas de la entrevista fue: ¿por qué cree que lo que hizo contribuyó al éxito/no éxito de la situación? lo cual necesariamente redundó en una visión crítica por parte del formador respecto a lo que hizo o dejó de hacer en cada caso, poniendo en evidencia la capacidad auto-crítica de los Formadores en el reconocimiento de dificultades, fallos y errores.

Partiendo de la premisa de que los formadores internos participantes se dedican sobre todo a impartir y evaluar acciones formativas más estandarizadas y que los formadores externos se orientan más hacia el diagnóstico, la consultoría y la promoción/venta de acciones formativas, esperábamos encontrar más acciones transformacionales (orientadas a la gestión del cambio, la movilización de los formandos, el desarrollo habilidades socio-emocionales, etc.) en el caso de formadores externos. Sin embargo, nos encontramos que los formadores internos acumulan mayor porcentaje de incidentes transformacionales respecto a los formadores externos y, éstos últimos, acumulan mayor porcentaje de incidentes transaccionales respecto a los primeros. La segunda hipótesis, entonces, no fue confirmada.

Como resultado de la aplicación de la prueba chi-cuadrado observamos que el liderazgo transformacional presenta diferencias estadísticamente significativas:

estaría sobrerrepresentado para formadores internos y subrepresentado para formadores externos.

En relación a la aplicabilidad de estos resultados, la identificación acciones transaccionales y/o transformacionales desempeñadas en situaciones favorables y desfavorables por los Formadores contribuirá en: (a) la definición de competencias relevantes en los perfiles de Formadores en el área de RRHH y (b) la anticipación de dificultades/obstáculos en la práctica con miras a su prevención.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una limitación de este estudio es la muestra de formadores y de incidentes críticos. Sólo indagamos situaciones críticas para cada uno de los Formadores, futuras investigaciones deberían contrastar estos resultados con situaciones no críticas (por ejemplo: situaciones rutinarias o más habituales en la práctica) y ampliar la muestra de Formadores por puestos de trabajo.

La deseabilidad social es otra variable a considerar en futuros estudios ya que los Formadores entrevistados se mostraron muy transformacionales en incidentes exitosos y muy transaccionales en incidentes no exitosos.

Además, sería conveniente que futuros estudios incluyeran la perspectiva de los formandos para contrastar con la auto-percepción de los formadores respecto al liderazgo.

Finalmente, futuras investigaciones deberían profundizar en el tipo de relación entre las variables consideradas en este estudio. La prueba chi-cuadrado utilizada en esta investigación nos indica que existe una relación entre las variables pero no indica el grado o el tipo de relación

Conclusiones

Los objetivos que guiaron esta investigación fueron: indagar acciones de liderazgo transaccional y transformacional en los incidentes críticos de Formadores del área de RRHH y comparar las acciones encontradas en formadores internos y externos. Todos los formadores entrevistados han presentando acciones transaccionales, transformacionales y transaccionales-transformacionales lo cual indica que en la

misma situación los liderazgos transaccional y transformacional pueden ser exhibidos por una misma persona. La comparación entre grupos puso en evidencia mayor presencia de acciones transformacionales en formadores internos y mayor presencia de acciones transaccionales en formadores externos.

El formador es autoridad delante del grupo que forma por lo que necesita desplegar acciones transaccionales para fijar metas y objetivos, evaluar, premiar o corregir (según sea el caso), guiar, detectar irregularidades, defectos, fallas en el proceso de formación para optimizarlo y resolver dificultades. Por otro lado, la atmósfera creada en el curso, la búsqueda optimista del alcance de los objetivos, el fomento de la participación de los formandos y el desarrollo de cada uno de ellos son acciones que están directamente relacionados al liderazgo más transformacional del Formador. Las organizaciones reales necesitan de un formador que guíe y oriente hacia los objetivos, que lidere creencias, valores, actitudes de cambio, que cree oportunidades, que promueva las ideas, los pensamientos divergentes, que motive y desarrolle a sus formandos. Esta investigación ha puesto en relevancia la necesidad de considerar al liderazgo como una habilidad necesaria de los Formadores, entendidos en su rol estratégico de agentes de cambio en las organizaciones.

Referencias

- Andersen, A. (1999). *El management en el siglo XXI*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Avolio, B., y Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Third Edition Manual and sampler set*. California: Mind Garden, Inc.
- Bass, B. (1999). Current developments in transformational leadership. *The Psychologist-Manager Journal*, 1, 5-21.
- Bass, B., y Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B., y Avolio, B. (2000). *Full range leadership development: Manual for Multifactor Leadership Questionnaire*. California: Mindgarden.
- Bilignières-Légeraud, A, y Deret, E. (1991). La formación de los formadores: una lógica de integración. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 46-51.

- Bycio, P., Hackett, R., y Allen, J. (1995). Further assessment of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.
- Caffarella, R., y Merriam, S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Dal Miglio, G., y Tramontano, I. (1999). Vers la définition d'un modèle national de compétences des professionnels de la formation. *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 69-73.
- Dawe, S. (2003). *Determinants of successful training practices in large Australian firms*. Australia: National Centre for Vocational Educational Research.
- De Vries R., Roe R., y Taillieu T. (1997). *On charisma and need for leadership*. Paper presentado en el Workshop on Transformational Leadership. The Netherlands: Tilburg University.
- Di Bartolomeo, L., y Esteban, F. (2002). El profesional de la formación. En D. Pineda (Coord.), *Pedagogía Laboral*. Barcelona: Ariel Educación.
- Dubinsky, A., Yammarino, F., Jolson, M., y Spangler, W. (1995). Transformational leadership: An Initial investigation in sales management. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 15, 17-31.
- Evans, M. (1970). The effects of supervisory behavior en the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298.
- Evans, K., Dovaston, V., y Holland, D. (1990). The changing role of the in-company trainer: An analysis of British trainers in the European community context. *Comparative Education*, 26, 45-59.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 4, 327-359.
- Fleishmann, E., y Harris, E. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology*, 15, 43-56.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gibb, F. (1969). Leadership. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of Social Psychology*, (pp. 205-282). Addison-Wesley: Reading, Mass.
- Halpin, A., y Winer, B. (1952). *The leadership behaviour of the airplane commander*. Columbus: Ohio State University.

- House, R., y Mitchell, T. (1974). Path-goal theory of leadership. *Contemporary Business*, 3, 81-98.
- Jiménez Jiménez, B. (1999). La formación continua de trabajadores: pasado, presente y perspectivas de futuro. En J. Gairín y A. Fernández (Eds.), *Planificación y gestión de instituciones de Formación*, (pp. 177-224). Barcelona: Praxis.
- Kahn, R., y Katz, D. (1960). Leadership practice in relations to productivity and morale. En D. Cartwright y A. Zanders (Eds.), *Group dynamics: Research and theory* (pp. 35-57). Nueva York: Row Paterson.
- Khatri, N., Alvin, N., y Hway Lee, T. (1999). Charisma and vision: an empirical study. *Asia Pacific Journal of Management*, 18, 373-393.
- Landis, J., y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Leach, J. (1996). Distinguishing characteristics among exemplary trainers in business and industry. *Journal of Vocational and Technical Education*, 12, 7-11.
- Lewin, K., y Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and preliminary note. *Sociometry*, 1, 292-300.
- Liang, C. (1999). Benchmarking competent instructional media designers in the corporate world. *Educational Media International*, 36, 317-320.
- Lievens, F., Van Geit, P., y Coetsier, P. (1997). Identification of transformational leadership qualities: An examination of potential biases. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 4, 415-430.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. Nueva York: McGraw Hill.
- YLow, K., Kroeck, K., y Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425.
- Navarro, P., y Díaz, M. (1994). Análisis de Contenido. En J. Delgado, y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas de cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis Psicología.
- Orly, P. (1998). Intégrer la formation, une démarche pour gérer les compétences? *Actualité de la Formation Permanente*, 153, 64-70.
- Parry, S. (1996). Measuring trainings ROI. *Training y Development*, 2, 72-78.

- Russ, F., Kevin, A., McNeilly, M., y Comer, J. (1996). Leadership, decision making and performance of sales managers: A multi-level approach. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 16, 1-15.
- Schaafsma, H. (1997). Alternatives pathways to management competences: Housing constructions. *Journal of European Industrial Training*, 21, 19-25.
- Stodgill, R. (1958). *Individual behaviour and group achievement*. Nueva York: Oxford University Press.
- Stolovich, H. (1999). *Adult learning workshop*. Paper presentado en Training Conference. Chicago, United States.
- Tejada, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, 157, 17-26.
- Tejada, J., y Pont, E. (2001). *La calidad en los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores*. Paper presentado en III Congreso de Formación Ocupacional. Formación, Trabajo y Certificación: nuevas perspectivas de trabajo y cambio en la formación. Diputación Provincial de Zaragoza, España.
- Ulrich, D. (1997). *Human resource champions*. Boston, MA.: Harvard Business School Press.
- Vroom, V., y Jago, A. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Vroom, V., y Yetton, P. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Wiggam, A. (1931). The biology of leadership. En H. Metcalf (Ed.), *Business leadership* (pp. 13-32). Nueva York: Pitman.
- Wilkinson, A., y Marchington, M. (1994). TQM: instant pudding for the personnel function? *Human Resource Management Journal*, 5, 33-49.
- Wlodkowski, R. (1993). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wofford, J., Whittington, J. y Goodwin, V. (1999). Follower motive patterns as situational moderators for transformational leadership effectiveness. *Journal of Managerial Issues*, 13, 196-211.
- Yulk, G. (1998). *Leadership in organizations*. Nueva York: Prentice Hall.