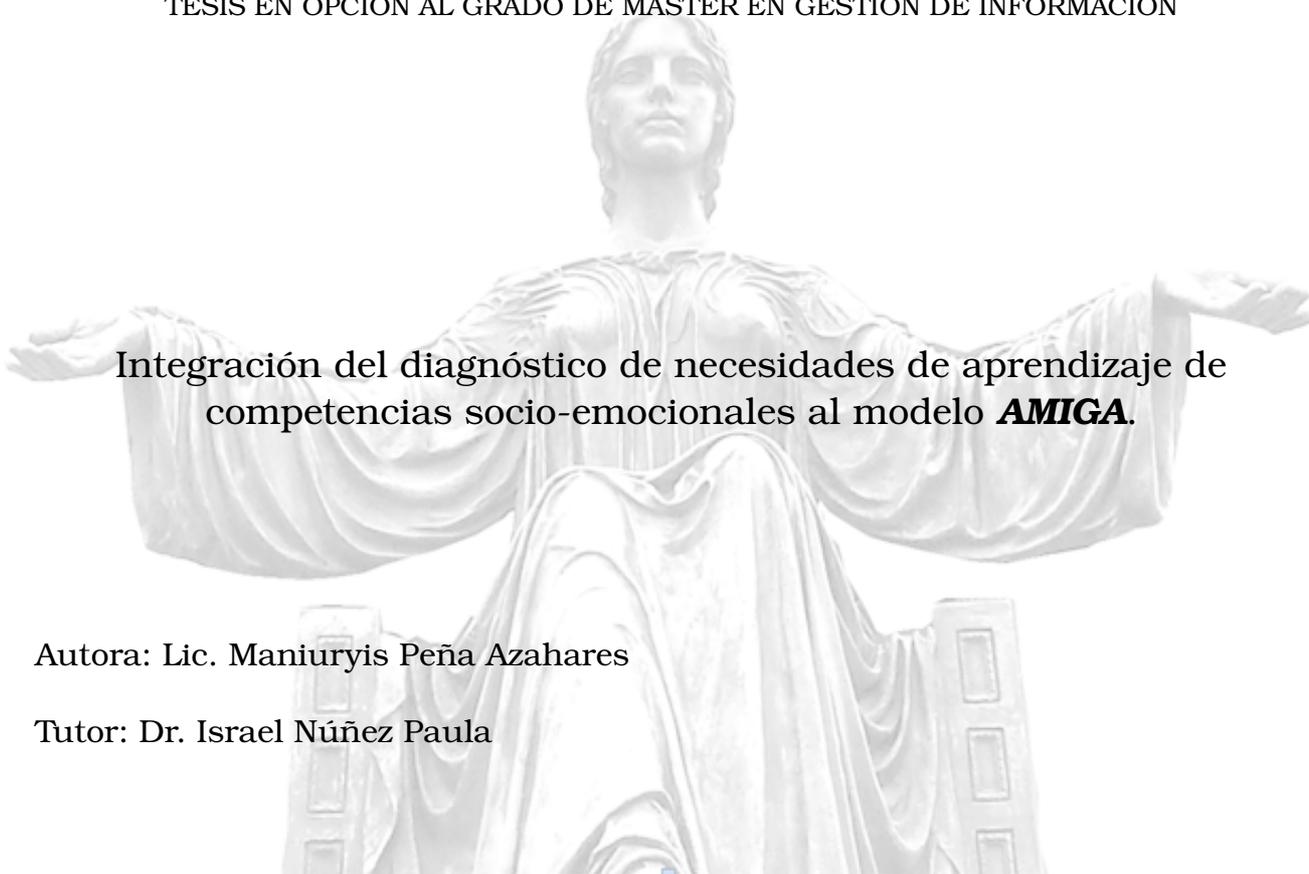




Cátedra UNESCO en Gestión de información
Facultad de Economía
Universidad de la Habana

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO DE MÁSTER EN GESTIÓN DE INFORMACIÓN



Integración del diagnóstico de necesidades de aprendizaje de
competencias socio-emocionales al modelo **AMIGA**.

Autora: Lic. Maniuryis Peña Azahares

Tutor: Dr. Israel Núñez Paula

La Habana
Noviembre, 2012

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO DE MÁSTER EN GESTIÓN DE INFORMACIÓN

“Integración del diagnóstico de necesidades de aprendizaje de competencias socio-emocionales al modelo *AMIGA*.”

Autora: Lic. Maniuryis Peña Azahares

FORTES, Centro de tecnologías para la formación.

Facultad 4, Universidad de las Ciencias Informáticas.

Carretera de San Antonio de los Baños Km 2 1/2. Torrens. La Habana

Correo electrónico: mayip@uci.cu

Tutor: Dr. Israel A. Núñez Paula

Dirección de Posgrado

Universidad de la Habana.

Correo electrónico: israel@uh.cu

La Habana.

Noviembre, 2012

“Año 54 de la Revolución”

Agradecimientos:

*A mi tutor Israel, a quien mis compañeros de maestría calificaron de **espléndido**, adjetivo irrefutable e inmejorable;*

a mi familia, por todo el amor, el apoyo y la comprensión;

a mi esposo, por ser mi hombre orquesta, mi locomotora y la raíz de mi inspiración;

a mis compañeros de la maestría, en especial a los 4 fantásticos: Yoelvis, Maurice, Mailín y Zamira, por el trabajo en equipo;

al claustro de la Maestría de Gestión de Información, por revelarme este apasionante mundo;

al Consejo de Dirección de la Facultad 4 y del Centro de Tecnologías para la Formación, por toda la preocupación, el apoyo y el respaldo;

a mis amigos, por la certeza de que puedo contar con ellos;

a todos los que de alguna manera contribuyeron con este trabajo,

Muchas Gracias

Dedicatoria.

A mi familia, que lo merece. En especial a mis sobrinos para que, otra vez, les sirva de ejemplo.

A todas las personas que creen en el mejoramiento humano y el hombre nuevo.

RESUMEN

En la teoría multidisciplinaria, la intervención para la solución de problemas en organizaciones y en políticas y normativas nacionales, se constató el creciente reconocimiento, de la importancia de la gestión de competencias socio-emocionales para la gestión de información, conocimiento y aprendizaje. Este trabajo se planteó como propósito modificar el cuerpo teórico, los procesos y los anexos del modelo **AMIGA**, de forma que se propicie, a través del mismo, el diagnóstico de necesidades de aprendizaje de estas competencias. Se utilizó el método bibliográfico, propio de la investigación teórica cualitativa, así como la triangulación de datos, teorías y fuentes. Como técnicas, se usó la entrevista en profundidad, la lectura activa y el fichaje. La investigación realizada permitió conformar una base teórica, hasta el nivel de variables o categorías de análisis, tipos de fuentes y técnicas, que hacen posible el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de competencias socio-emocionales en el contexto organizacional. Se evidenció que garantizar condiciones para la aparición y asentamiento de sistemas de memoria transactiva y conocimiento tácito grupal, así como ambientes de afecto, confianza y compromiso, contribuye a la formación de una cultura organizacional colaborativa y sienta las bases para generar ventajas competitivas sostenibles. La investigación del marco referencial cubano mostró la conveniencia y la factibilidad de utilizar el modelo **AMIGA**, para el diagnóstico de estas competencias. El análisis crítico y detallado del cuerpo teórico, los procesos y los anexos del modelo **AMIGA**, permitió proponer las adiciones y modificaciones a la versión anterior.

Palabras clave: Competencias socio-emocionales, gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional, modelo **AMIGA**.

ABSTRACT

Socio-emotional competencies are being increasingly studied, nationally and internationally, in multidisciplinary theory, organizational problem solving and the setting of national policies for the management of information, knowledge and learning. This paper aims at modifying the theory, processes and annexes of AMIGA model in order to diagnose learning needs of these competences. The qualitative bibliographic method was used, as well as interviews, active reading and registering and also the triangulation of data, theories and sources as a validation method. As a result, the theoretical base was established, including variables or analysis categories, sources and techniques for the diagnosis of learning needs of socio emotional competences in the organizational context. It is concluded that through creating the necessary conditions for the emerging of transactive memory systems, group tacit knowledge and an environment of affection, care, trust and commitment it is possible to build a collaborative organizational culture and sets the basis for sustainable competitive advantages. The research of the Cuban context showed the significance and factibility of the model AMIGA for the diagnosis of these competencies. The detailed and critical analysis of the theory, processes and annexes of AMIGA model, made it possible to propose additions and modifications to the previous version.

Key words: socio-emotional competences, knowledge management, AMIGA model, organizational learning.

Índice de contenido

Agradecimientos:.....	III
Dedicatoria.....	IV
RESUMEN.....	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. Las competencias socio-emocionales y su importancia para la gestión de información, conocimiento y aprendizaje en las organizaciones.....	7
1.1 Definiciones sobre competencias socio-emocionales.....	7
1.1.1 Clasificación de las competencias socio-emocionales.....	9
1.2 Tratamiento de la esfera afectiva en modelos teóricos relevantes de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje Organizacional.	11
1.2.1 La Cinco Disciplinas de Senge para el aprendizaje organizacional.....	11
1.2.2 Modelo de creación del conocimiento. Nonaka y colaboradores.....	14
1.2.2.1 Tipos de conocimiento.....	15
1.2.2.2 Procesos en la creación e intercambio del conocimiento. Modelo SECI.....	16
1.2.2.3 El “Ba”.....	17
1.2.2.4 Activos de conocimiento.....	18
1.2.2.5 Proceso integrado de creación de conocimiento, facilitadores y organización hipertexto.....	19
1.2.3 Modelo Intellectus.....	20
1.2.4 Modelo de la estrella de valor. Wikström y Normann.....	21
1.2.5 Ecología del Conocimiento. Klaus North y Roque Rivas.....	23
1.3 Definiciones teórico-conceptuales necesarias.....	24
1.3.1 Sobre Gestión del Capital Humano.....	24
1.3.2 Sobre la Cultura organizacional.....	25
1.3.3 Sobre la Gestión de Información y del Conocimiento.....	26
1.3.4 Sobre la Gestión del Aprendizaje Organizacional.....	27
1.4 Relación de las competencias socio-emocionales con el aprendizaje y el desempeño organizacional.....	28
1.4.1 Sistema de memoria transactiva.....	29
1.4.2 Calidad del conocimiento tácito grupal.....	29
1.4.3 Comunidades de práctica.....	31
1.4.4 Importancia de las competencias socio-emocionales en el aprendizaje y el desempeño de los equipos.....	32
1.5 Conclusiones del capítulo.....	35

CAPÍTULO 2. Metodología utilizada y marco referencial de la investigación. Tratamiento de las competencias socio-emocionales en el contexto cubano.....	37
2.1 Estrategia metodológica para el estudio de las competencias socio-emocionales.....	37
2.1.1 Etapas de la estrategia metodológica.....	38
2.2 Tratamiento de las competencias socio-emocionales en el contexto cubano.....	44
2.2.1 Normativas y procedimientos cubanos para la gestión de información y conocimiento en las organizaciones.....	45
2.2.2 Valoraciones sobre algunas metodologías y modelos cubanos de gestión de información, conocimiento y aprendizaje.....	46
2.2.2.1 Modelación de la gestión del conocimiento para las organizaciones cubanas a través de los portales de información.....	47
2.2.2.2 Metodología para la aplicación del Modelo de Gestión de Información y Conocimiento para la Empresa Cubana en Perfeccionamiento (MOGICEP).....	47
2.2.2.3 Modelo de Gestión Integrada de Capital Humano y la Norma Cubana.....	49
2.2.2.4 Aproximación Metodológica a la Introducción de la Gestión del Aprendizaje. (AMIGA).....	51
2.2.3 Pertinencia de incorporar el diagnóstico de competencias socio-emocionales al modelo AMIGA.	53
2.3 Conclusiones del capítulo.....	56
CAPÍTULO 3. Análisis crítico del modelo AMIGA. Propuesta de modificaciones para el diagnóstico de competencias socio-emocionales.....	58
3.1 Revisión del cuerpo teórico de AMIGA.....	58
3.2 Revisión de los Procesos de AMIGA.....	65
3.3 Revisión de los Anexos de AMIGA.....	71
3.3.1 Variables.....	71
3.3.2 Fuentes	79
3.3.3 Técnicas.....	79
3.3.3.1 Medición de habilidades referidas a la inteligencia emocional.....	80
3.3.3.2 Técnica sociométrica.....	85
CONCLUSIONES GENERALES.....	87
RECOMENDACIONES.....	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	96

INTRODUCCIÓN

Los paradigmas de la era de la Información y el Conocimiento revolucionaron las concepciones tradicionales acerca de los factores que hacían más productivas, eficientes y competitivas a las organizaciones. Actualmente es un consenso, tanto en la literatura de las ciencias de la información, como de las ciencias empresariales, que las ventajas competitivas de las empresas se basan en los activos intangibles de la organización: la información, el conocimiento y la capacidad de aprendizaje.

A partir de diversas aproximaciones al tema, es posible encontrar autores que afirman que la ventaja competitiva más sostenible se alcanza cuando los conocimientos de una empresa no son (o son difícilmente) imitables o transferibles y además ha desarrollado la capacidad de aprender (1),(2). Los conocimientos de una empresa, para que adquieran este carácter inimitable e intransferible, deben formar parte de la Cultura organizacional y llegar a ella a partir de los grupos y personas que la conforman.(2),(3)

Es por ello la especial importancia que ha ido tomando la gestión de la dimensión humana en la gestión del conocimiento. Sus conocimientos, habilidades, motivaciones y sentimientos, aparecen, cada vez más, como imprescindibles para el logro de los objetivos organizacionales. Principalmente en organizaciones intensivas en información y conocimiento, donde el trabajo calificado implica un tipo de trabajo creativo, necesario para la resolución de problemas complejos. (4)

En 1996 cuando S. Robbins define en su conocido libro sobre comportamiento organizacional los “equipo de alto desempeño”, planteó que existen tres tipos de habilidades fundamentales que deben poseer los miembros de estos equipos: habilidades técnicas, habilidades de toma de decisiones y otro grupo, relacionado con habilidades sociales tales como la empatía, la capacidad de escucha, la comunicación y de solución de conflictos (5).

Este tipo de habilidades forman parte de un tipo de competencias, denominadas socio-emocionales. El interés por estas competencias surge a partir del constructo de inteligencia emocional, creado por Salovey y Mayer en 1990, y popularizado por Goleman; a partir de los cuales es posible identificar cinco competencias emocionales básicas que influyen en el éxito de la vida laboral y la empleabilidad: autoconciencia emocional, autorregulación, empatía, motivación y competencias sociales (6) (7), (8) (9), (10).Esta concepción se ha visto reflejada en diversos proyectos de formación en este tipo de competencias, como el proyecto CASEL (EEUU), POCOSE y Tuning (estos últimos, de la Unión Europea).

Tal como plantean North y Rivas, “saber es capacitación, pero en la organización (...) es necesario el querer, voluntad de ceder el conocimiento al colectivo, y poder, el espacio y la posibilidad de actuar”(1). Esto conduce a un último elemento y no por ello menos importante: el papel que cumple la cultura organizacional, en la garantía de un contexto donde sea posible lograr el clima psicológicamente seguro, necesario para el intercambio de información y conocimiento.

En la literatura sobre gestión del conocimiento y del aprendizaje organizacional, pueden encontrarse referencias a la existencia de barreras a nivel psico-social, que impiden u obstaculizan el intercambio de información y conocimientos. Numerosas investigaciones teóricas y empíricas sugieren que no basta con crear tecnologías, normas y reglamentaciones. Si los individuos no se encuentran en un clima psicológicamente seguro y motivados, no compartirán información ni conocimiento (11) (12) (13), (14), (15) incluso en condiciones donde se recompense monetariamente (16). Sentimientos tales como la envidia, los celos profesionales, ambición por el poder o simplemente una cultura de propensión a ocultar información (no confidencial), son fuerzas restringentes a los procesos de gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional.

Esta idea, acerca de la influencia de las habilidades sociales en el intercambio de información y conocimiento, aprendizaje y trabajo en equipo, ha ido ganando cada vez más defensores con el paso del tiempo, lo cual puede comprobarse en los diversos estudios teóricos y empíricos que han apoyado esta hipótesis. ((17), (18), (19), (20), (21), (15), y otros.)

Desde las ciencias económicas, dentro del área del capital humano, no se le ha prestado suficiente atención a estas competencias en particular. Es válido reconocer que en el contexto cubano, las bases teóricas de la gestión del capital humano se distancian de economicismo. Existe una voluntad de mejorar los procesos de gestión del capital humano, respetando la integridad del individuo. Muestra de ello es el concepto de competencias laborales que ha cobrado fuerza de ley, a partir de su definición en la Resolución No.60 del 2011 como el *“conjunto sinérgico de conocimientos, habilidades, experiencias, sentimientos, actitudes, motivaciones, características personales y valores, basado en la idoneidad demostrada, asociada a un desempeño superior del trabajador y de la organización (...)”* (22).

Sin embargo, en la documentación programática directamente relacionada con la gestión del capital humano, donde se establecen el Decreto Ley 281/2007 y las Normas Cubanas del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano (NC 3000-3002/2007) se sugiere la importancia de las competencias socio-emocionales, pero no se abordan de forma desarrollada. Además, no se trata con la profundidad requerida el papel de los equipos, a pesar de su carácter esencial en el desempeño de la organización.

Como resumen de lo planteado hasta aquí, pueden identificarse cinco elementos fundamentales que componen la problemática que da origen a esta investigación:

1. La gestión de personas es la clave para la competitividad empresarial en la sociedad del conocimiento.
2. Existen estudios teóricos y empíricos (desde las ciencias empresariales) que demuestran que la presencia de personas emocionalmente en los grupos y equipos de trabajo influye positivamente en el intercambio de información, conocimiento y el aprendizaje en todos los niveles de la organización (individual, grupal y organizacional).

3. Los individuos solo comparten su conocimiento en condiciones de certidumbre laboral, confianza mutua, motivación y clima psicológicamente seguro. Diversos autores han reconocido la importancia de la dimensión afectiva y moral en la gestión del conocimiento.
4. La gestión de competencias ha sido abordada desde las ciencias psicológicas, las ciencias empresariales y las ciencias de la educación, pero existe un insuficiente tratamiento teórico de la gestión de competencias socio-emocionales en el ámbito de la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional.
5. A pesar de la existencia de documentos programáticos que han reglamentado y guiado tanto la gestión del conocimiento como la del capital humano, se aborda superficialmente el papel de las competencias socio-emocionales en el desempeño de los equipos.

Por tanto, teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado y además, que las competencias socio-emocionales constituyen una base importante para el sustento de valores ético morales (23), (24), (25), (26) sobre los que se fundamenta el proceso social cubano, constituye parte de esta problemática encontrar un modelo o metodología, que sirva de plataforma para la incorporación – coherente con el mismo – de las definiciones teóricas y metodológicas necesarias para diagnosticar (en los niveles individual, grupal y organizacional) la presencia de competencias socio-emocionales, con vista a determinar las necesidades de aprendizaje relativas a su formación.

Para ello deberán identificarse sus principales dimensiones, e indicadores comportamentales, las fuentes principales que pueden servir para obtener información sobre las mismas y las técnicas más adecuadas para su diagnóstico. Todo lo cual deberá integrarse a una estrategia global de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje Organizacional.

En la búsqueda del modelo más propicio para realizar dicho análisis crítico y perfeccionamiento, se consultó el Modelo de Gestión Integrada del Capital Humano del cual se deriva la Norma Cubana 3000-3002 / 2007(27), (28), (29); el Modelo operacional de gestión de información y conocimiento para la empresa cubana en perfeccionamiento (**MOGICEP**) (30); el trabajo de Modelación de la gestión del conocimiento para las organizaciones cubanas a través de los portales de información (31) y la **Aproximación Metodológica para Introducir la Gestión del Aprendizaje (AMIGA)** (3).

Considerando las entrevistas en profundidad realizadas a la Dra. Idania Caballero (Jefa del Departamento de Desarrollo Humano del Centro de Inmunología Molecular) y la Dra. Raquel Lorenzo (Especialista de gestión del conocimiento y el desarrollo de GECYT), así como la confirmación de otros especialistas en el tema que fueron consultados, se llegó a la conclusión de que en nuestro país, la influencia de la esfera afectiva en la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional, ha sido investigada principalmente por el Dr. Israel Núñez Paula, quien fue entrevistado también como autor del modelo **AMIGA**. Por tanto y bajo los criterios de ajuste a las normativas cubanas, aceptación académica, intencionalidad del modelo y definición de las estrategias metodológicas, fue este el modelo seleccionado.

A partir de la publicación de la versión 3.0 de **AMIGA**, se han realizado varias experiencias de aplicación, refrendadas en su mayoría en tesis de maestría y doctorado. El volumen y significación

con respecto a los elementos que se han explicado anteriormente, hacen recomendable revisar, actualizar y ampliar el modelo, con el fin de que pueda incluir de forma coherente y consistente, el diagnóstico de competencias socio-emocionales, como necesidad de aprendizaje insoslayable en la actualidad, principalmente en organizaciones intensivas en conocimiento.

Por todo lo anteriormente explicado, el **problema de investigación** del presente trabajo se perfila de la siguiente forma: ¿Cómo diagnosticar las necesidades de aprendizaje de competencias socio-emocionales en una organización?

A partir de lo cual, se define como **objeto de estudio** de esta investigación: el diagnóstico de competencias socio-emocionales; y como **objetivo general**:

- Proponer modificaciones al cuerpo teórico, los procesos y los anexos del modelo **AMIGA** de forma que se propicie, a través del mismo, el diagnóstico de necesidades de aprendizaje de competencias socio-emocionales.

Por tanto, se establece como **campo de acción**, el diagnóstico de necesidades de formación de competencias socio-emocionales en el modelo de gestión de aprendizaje **AMIGA**, el cual engloba procesos de gestión de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje.

Se pretende alcanzar el objetivo general a partir del cumplimiento de sistema de objetivos que se presenta a continuación:

Objetivos Específicos

- Definir el sistema de competencias socio-emocionales convenientes para los procesos de gestión de información, conocimiento y aprendizaje organizacional; sus sub-competencias, indicadores comportamentales y técnicas de diagnóstico.
- Formular el marco teórico-conceptual y metodológico de la investigación sobre el papel y el vínculo de las competencias socio-emocionales con los procesos de gestión de información, conocimiento y el aprendizaje organizacional, a partir de la revisión de los antecedentes teóricos y tendencias actuales.
- Analizar de forma crítica y detallada, el cuerpo teórico, los procesos y anexos, que componen el Modelo **AMIGA**, con vista a identificar los espacios y el contenido propicios para la incorporación de definiciones, procedimientos, variables, fuentes y técnicas requeridas para el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de competencias socio-emocionales.
- Proponer las modificaciones concretas al marco teórico, procesos y anexos del modelo **AMIGA** con vista al diagnóstico de necesidades de formación de competencias socio-emocionales a través del mismo.

Estrategia Metodológica

La investigación desarrollada tiene un carácter teórico y responde al paradigma de investigación cualitativa, sobre bases descriptivas, donde se utiliza fundamentalmente el método bibliográfico, apoyado por el analítico-sintético e histórico-lógico, en una estrategia metodológica que constó de cinco etapas cíclicas e iterativas que se describen en el capítulo metodológico y referencial.

Se utilizaron técnicas propias de este tipo de investigación como son la entrevista en profundidad y el análisis documental. Como herramientas de apoyo al fichaje, la lectura activa, el análisis y la gestión de contenidos, se utilizaron:

- FreeMind para la elaboración de mapas conceptuales.
- Basket Note Pads como gestor de notas.
- Zotero para la gestión bibliográfica.

A manera de validación, en esta investigación se utilizaron tres tipos de triangulación: metodológica, de datos y de teorías.

Resultados esperados.

- Enriquecimiento del cuerpo teórico de **AMIGA**, incorporando la noción de competencias socio-emocionales como un concepto más del modelo, en coherencia con el resto de los sistemas conceptuales del mismo.
- Mejoras de índole metodológica y procedimental, en los procesos del modelo **AMIGA** en lo que se refiere al diagnóstico de las competencias socio-emocionales.
- Incrementar los anexos a **AMIGA** en cuanto a variables e indicadores, fuentes y técnicas a tener en cuenta para el diagnóstico de estas competencias.

Estructura capitular

El documento estará estructurado por tres capítulos que se describen a continuación:

Capítulo 1: *Las competencias socio-emocionales y su importancia para la gestión de información, conocimiento y aprendizaje en las organizaciones.* Se formula el marco teórico-conceptual y metodológico de la investigación sobre el papel y el vínculo de las competencias socio-emocionales con los procesos de gestión del conocimiento, el aprendizaje organizacional. En la primera sección se definen, clasifican y operacionalizan las competencias socio-emocionales que serán objeto de diagnóstico. Posteriormente, se revisan un conjunto de modelos y teorías que tratan la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional desde diversas aristas. Finalmente se exponen los resultados de recientes investigaciones que demuestran el creciente interés internacional por este tipo de competencias, así como su relación con los procesos de gestión de información, conocimiento y aprendizaje organizacional.

Capítulo 2: *Metodología utilizada y marco referencial de la investigación. Tratamiento de las competencias socio-emocionales en el contexto cubano.* Contiene dos secciones. En la primera se describe, en detalle, la estrategia metodológica utilizada en la investigación cualitativa realizada, así como las técnicas y procedimientos con los que se arribó a los resultados que se muestran en este documento. En la segunda, se describen cuatro modelos de gestión de información, conocimiento y competencias, dentro del contexto cubano, que fueron valorados para la posible incorporación del diagnóstico de competencias socio-emocionales. Finalmente, se argumenta la selección del modelo **AMIGA** como modelo ideal para el diagnóstico de competencias socio-emocionales.

Capítulo 3. *Análisis crítico del modelo **AMIGA**. Propuestas de modificaciones para el diagnóstico de competencias socio-emocionales.* Contiene un análisis crítico pormenorizado del sistema conceptual de **AMIGA** quedando explícitos, tanto los espacios vacíos del modelo en cuanto al tratamiento de las competencias socio-emocionales, como la forma de llenar esos espacios. Se realizan las propuestas de adición, supresión o sustitución de los conceptos que conforman la estructura teórica que sustenta al modelo, a fin de que constituya un todo consistente con la inclusión de las competencias socio-emocionales en el mismo. Además, se revisan los procesos y los anexos en cuanto a variables, fuentes y técnicas.

Se incluyen además, las **Conclusiones Generales**, que constituyen las generalizaciones principales alcanzadas a partir de todo el análisis teórico y metodológico realizado durante la investigación, y que responden al problema y a los objetivos (general y específicos) de la tesis. Las **Recomendaciones**, que se refieren a las perspectivas de continuidad, solución de limitantes y perspectivas de uso, en la docencia, la investigación y la asesoría, de los aportes de la presente investigación y tesis. Las **Referencias Bibliográficas**, presentadas según el estilo *Vancouver* y finalmente, un grupo de **Anexos**, como apoyo y sustento de la investigación.

CAPÍTULO 1. Las competencias socio-emocionales y su importancia para la gestión de información, conocimiento y aprendizaje en las organizaciones.

*“Las empresas que quieren gestionar el conocimiento deben primero comprender que hay que generar un **clima adecuado**. Esto se puede hacer mediante la instalación de un programa o una Intranet, pero no es suficiente ni es la esencia del asunto. La clave estriba en poner el énfasis en los activos intangibles en lugar del enfoque tradicional que lo sitúa en los activos materiales y la infraestructura. Se trata además de crear activos emocionales como **confianza, empatía y relaciones personales**.”*
Dra. Rosa Elena Simeón

Este capítulo se propone definir las competencias socio-emocionales y establecer su relación e importancia para la gestión de información, conocimiento y aprendizaje organizacional, así como su influencia en el desempeño de las personas, grupos y organizaciones. La primera sección, se dedicará a definir las competencias socio-emocionales que serán objeto de diagnóstico para el proceso de gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional. Se explica el origen del concepto y sus formas de clasificación.

Posteriormente, se revisa un conjunto de modelos y teorías que tratan la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional desde diversas aristas, y que tienen en común la importancia que le otorgan a la esfera afectiva y los valores en general, para los procesos de creación de valor en la empresa. Finalmente se expondrán los resultados de recientes investigaciones que demuestran el creciente interés internacional por este tipo de competencias, en su relación con los procesos de gestión de información, conocimiento y aprendizaje organizacional. Este primer epígrafe

1.1 Definiciones sobre competencias socio-emocionales.

Las personas son los factores claves en la gestión del conocimiento. Por tanto, se requiere que estas posean o aprendan las competencias necesarias para ello y su gestión debe formar parte de los objetivos y estrategias de las empresas. (20), (32)

Las competencias y sus formas de gestión, han sido tratadas ampliamente desde las ciencias empresariales y de la educación. Teniendo en cuenta las disímiles definiciones que sobre este concepto existen en la bibliografía sobre el tema en este trabajo se entenderán como el *sistema de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) valores y actitudes (saber ser/estar), susceptibles a observación, medición y formación en un determinado contexto, el cual debe facilitar la motivación (querer hacer) y las condiciones para actuar (poder hacer) necesarias para lograr un desempeño exitoso.*(9), (33), (32), (34), y otros)

En las tipologías de competencias es posible encontrar dos grandes clasificaciones: aquellas que se enfocan en las dimensiones de desarrollo socio-personal y las que representan el desarrollo técnico-profesional. Las primeras son conocidas como transversales o genéricas, debido a que son útiles para cualquier actividad profesional; mientras que las segundas, pertenecen a un área específica de trabajo o a una actividad concreta. (9), (34), (33).

* Fragmento de intervención de la Dra. Rosa Elena Simeón Negrín, ex-Ministra de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba, en la inauguración del VI Seminario Iberoamericano para el Intercambio y la Actualización en Gerencia de la Ciencia y la Innovación, IBERGECYT 2001, Cuba .

Dentro de la clasificación de competencias genéricas, se encuentran las competencias socio-emocionales. Este tipo de competencias, derivan del constructo de inteligencia emocional creado por Mayer y Salovey en 1990 (10) y popularizado por Goleman en la segunda mitad de los '90. (35)

La *inteligencia emocional* es definida por estos autores como la capacidad para reconocer emociones propias y ajenas, así como la habilidad para manejarlas. Goleman estima que la inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades globales: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones. (10), (35), (36)

Posteriormente, Goleman, Boyatzis y Mckee (37), sistematizarían el constructo proponiendo cuatro dimensiones de inteligencia emocional (conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) y dieciocho competencias socio-emocionales relacionadas. Bisquerra, define estas competencias como el “*conjunto de habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes necesarias que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (34). A lo cual se puede agregar: *que permiten responder de forma efectiva a las demandas de las situaciones sociales, en los diversos ámbitos de actuación del profesional.*

Las competencias socio-emocionales pueden encontrarse en la literatura con diversas denominaciones, según la disciplina que las trate. En este trabajo, el término *competencias socio-emocionales* es sinónimo de:

- Competencias relacionales
- Competencias participativas
- Habilidades de vida
- Competencias personales
- Competencias interpersonales
- Competencias sociales
- Competencias emocionales

Actualmente estas se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad¹. De hecho, según Rafael Bisquerra (quien las ha investigado con especial interés desde las Ciencias de la Educación (8), (38), (34)), algunos de los recursos utilizados en los procesos de selección de candidatos, han recibido el nombre de: *hoja de vida emocional* o *mapa emocional del candidato*, lo cual demuestra su aceptación en los procesos de selección de personal(34).

Los proyectos Tuning, POCOSE (Programa de Orientación en las Competencias Socio-Emocionales) y CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) son muestra de este interés. (9),(39)

1 Neologismo utilizado en la literatura sobre el tema que indica la capacidad de una persona de acceder a un puesto de trabajo.

Este constructo se ha sistematizado sobre la base de dos modelos fundamentales: el modelo de Goleman y el modelo de Bar-On (ambos derivados del trabajo de Salovey y Mayer(10)). El modelo de Bar-On está destinado básicamente a la investigación en el área de la Psicología, mientras que el de Goleman, ha sido utilizado en el ámbito organizacional, en el educativo y otros. Por tanto en esta investigación, se preferirá el modelo de Goleman, para el estudio de estas competencias.

En su libro *“La práctica de la inteligencia emocional”*, este autor y sus colaboradores plantean que las competencias emocionales se refuerzan mutuamente. Por ejemplo, la conciencia de uno mismo resulta esencial para el autocontrol y la empatía; el autocontrol y la conciencia de uno mismo contribuyen a la motivación, y estas cuatro capacidades resultan esenciales, a su vez, para desarrollar las habilidades sociales. (36)

También es necesario aclarar que las competencias socio-emocionales necesarias, se manifiestan en dependencia del contexto y el tipo de trabajo que desempeña la persona. Por tanto, no se debe asumir que una persona debe poseer todas las competencias para ser eficaz. Goleman al respecto plantea: *“...estas aptitudes clave deben adaptarse a cada realidad concreta de cada empresa. Cada compañía y cada industria, posee su propia ecología emocional y los rasgos más adaptativos de sus trabajadores diferirán en consecuencia.”* (sic.)(36)

En un artículo del 2000, Boyatzis, Goleman y Rhee determinaron, al definir su inventario de competencias emocionales, que estas se pueden organizar en grupos (40), dentro de los cuales se establecen las siguientes relaciones:

- Complementariedad: Las competencias socio-emocionales se complementan entre sí, conformando un todo desde el punto de vista del comportamiento funcional (por ejemplo, la adaptabilidad y la responsabilidad).
- Alternancia: En dependencia del estímulo externo, se puede utilizar una u otra con los mismos fines.
- Compensatorias: La presencia de una competencia puede compensar la ausencia o menor presencia de otra. Por ejemplo la orientación al logro y la iniciativa.
- Antagónicas: La presencia fuerte de una competencia puede inhibir otra (por ejemplo, auto-control frente a la iniciativa: si alguien demuestra una gran capacidad de auto-control e inhibe sus impulsos y acciones, esto puede dificultar que demuestre iniciativa antes de recibir orientaciones y viceversa). (41), (40)

1.1.1 Clasificación de las competencias socio-emocionales

A partir del estudio y análisis de diversas fuentes provenientes de disciplinas como la Psicología, Pedagogía y Ciencias Empresariales, fue posible constatar que las competencias socio-emocionales pueden ser ubicadas en cuatro grupos, que las clasifican en personales, sociales, de reconocimiento y de regulación.

Las competencias personales o individuales, incluyen las emociones que se manifiestan a nivel de individuo y determinan el modo en que un sujeto se relaciona consigo mismo. Las competencias sociales o grupales, son aquellas que determinan el modo en que una persona se relaciona con las demás y cuya presencia (o no) se evidencia en la calidad de estas relaciones sociales.

Desde otro nivel de observación, las competencias de reconocimiento serán aquellas que, ya sea a nivel individual o social, permiten al individuo identificar, reconocer, clasificar y etiquetar sus emociones y las de los demás, o sea, implican la observación y el conocimiento de uno mismo. Por otra parte, las de regulación incluyen la habilidad de controlarlas y gestionarlas para la obtención del equilibrio emocional y el éxito en las relaciones sociales. Algunos autores incluyen un grupo de clasificación en el cual ubican las competencias de “motivación”(38), sin embargo, en este estudio se entiende que la capacidad de automotivarse y motivar a los demás, es una forma de regular estas emociones y por tanto, puede tratarse como una competencia de regulación.

A continuación, la **Tabla 1** muestra una matriz resumen de las competencias “primarias” o “básicas”, teniendo en cuenta su clasificación según las dimensiones anteriormente explicadas. A partir de estas, y tomando en cuenta los criterios vertidos por reconocidos investigadores de la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional, se definirán sub-competencias, se brindará su descripción y los indicadores de comportamiento que deberán contribuir a su diagnóstico.

Tabla 1: *Clasificación de las competencias socio-emocionales. Adaptado de Reppeto y Pérez (2007)*

Competencias socio-emocionales	DE RECONOCIMIENTO	DE REGULACIÓN
INDIVIDUALES	Autoestima Autoconciencia emocional	Autodeterminación Autocontrol Gestión del estrés Responsabilidad individual Adaptabilidad Optimismo
GRUPALES	Empatía Conciencia política Apreciación de la diversidad	Empatía Persuasión e influencia positiva Comunicación Revolucionar

1.2 Tratamiento de la esfera afectiva en modelos teóricos relevantes de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje Organizacional.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se identificaron modelos y teorías sobre gestión del conocimiento y el aprendizaje en las organizaciones, que toman en cuenta la dimensión humana y afectiva en la gestión de las organizaciones. Estos modelos, fueron escogidos por su alto nivel de reconocimiento y aceptación por parte de la academia:

- La teoría de las Cinco Disciplinas de Peter Senge.
- El Modelo Intellectus del Centro de Investigación sobre la Sociedad del Conocimiento (CIC) de la Universidad Autónoma de Madrid, dirigido por Eduardo Bueno Campos.
- El modelo de creación de conocimiento de Ikujiro Nonaka y colaboradores.
- Otros referentes como el modelo de la Estrella de Valor de S. Wikström y R. Normann, y el “Ecología del conocimiento” de K. North y R. Rivas.

Las consideraciones sobre el aspecto humano y afectivo que explicitan estos modelos, servirán de base para fundamentar la importancia de las competencias socio-emocionales para la gestión de información, conocimiento y aprendizaje organizacional.

1.2.1 La Cinco Disciplinas de Senge para el aprendizaje organizacional.

Peter Senge, académico del Massachusetts Institute of Technology (MIT), ha dedicado su vida profesional a investigar y escribir acerca del aprendizaje organizacional, alcanzando un notable reconocimiento. Su famosa trilogía conformada por *“La Quinta Disciplina”*, *“La Quinta Disciplina en la Práctica”* y *“La Danza del Cambio”*, se han convertido en lectura obligada para cualquier investigador del tema. En estas obras Senge propone un enfoque holístico, basado en la teoría de sistemas, para interpretar el funcionamiento organizacional. Bajo estos principios, define la “disciplina” como: *“una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias. Al igual que en cualquier disciplina, desde la ejecución del piano hasta la ingeniería eléctrica, algunas personas tienen un “don” innato, pero con la práctica cualquiera puede desarrollar un grado de habilidad”* (12).

Obsérvese cómo Senge establece la disciplina, como un proceso de aprendizaje continuo, con el fin de adquirir una habilidad, equiparando el término con el de **competencia**. Siguiendo esta lógica, es posible deducir que propone cinco procesos de desarrollo de competencias o habilidades, imprescindibles para el aprendizaje en las organizaciones:

1. **Pensamiento sistémico.** *“Los problemas de hoy derivan de las soluciones de ayer.”*
(12) Habilidad de percibir el entorno organizacional como un todo, donde cada decisión o acción, en un subsistema de la organización, se proyecta en todos los demás, produciendo una nueva cualidad (o defecto) en el sistema, en el corto o largo plazo. El pensamiento sistémico engloba las cuatro disciplinas restantes.

2. **Dominio personal.** En esta disciplina, Senge coincide con S. Covey (42), aunque desde perspectivas diferentes, en la necesidad de ser proactivo, pensar en positivo y tener un propósito (Nonaka denomina a esta competencia, **autonomía**). La organización entonces deberá preocuparse por lograr canalizar este propósito hacia sus objetivos estratégicos, o sea, gestionar esta competencia.
3. **Modelos mentales compartidos.** *“Los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar.”* (12). Consiste en los paradigmas, esquemas y estereotipos que las personas comparten a partir de la práctica diaria y las rutinas establecidas. A través de la solución de problemas en conjunto, y del pensamiento colectivo, el equipo construye un sistema de interpretación y de creación de sentido que, cada vez más, “piensa” en nombre de los individuos que la componen. Este concepto tiene un significado similar al de *memoria transactiva*, o *conocimiento tácito grupal*. Obsérvese que se trata de competencias o habilidades que se desarrollan a nivel grupal, para el desarrollo de las las cuales tienen gran importancia las competencias socio-emocionales, como se demostrará más adelante (43), (44), (15).
4. **Visión compartida.** La visión compartida subordina los intereses individuales a través del **compromiso** participativo, en función del cumplimiento de los objetivos de la organización. Está íntimamente relacionada con el pensamiento sistémico y es resultado de la orientación del dominio personal hacia los objetivos estratégicos de la organización. La evidencia del desarrollo de esta habilidad, se muestra en trabajadores que no se concentran solamente en el cumplimiento de las tareas que le son asignadas, sino que ganan **consciencia** y **compromiso** con el papel que cumplen en la cadena de valor. Nótese que la visión compartida es un concepto donde el componente afectivo juega un papel fundamental. Su importancia ha sido confirmada repetidamente en diversos estudios empíricos (15).
5. **Aprendizaje en equipo.** Senge define el equipo como el componente esencial de toda empresa, o sea, la célula inicial para la decisión y la acción. Sobre su papel en el aprendizaje organizacional, expresó: *“El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo. (...) si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender.”* (12) Como se verá más adelante, existe una estrecha relación entre el logro de esta disciplina y la existencia de modelos mentales compartidos. En ambos casos, se refiere al desarrollo de competencias grupales. Para lograr el aprendizaje, los miembros necesitan trascender las perspectivas individuales, contribuir y retroalimentarse en la persecución de los objetivos (12), (44).

En su teoría, este autor además menciona un conjunto de comportamientos que denomina *“barreras del aprendizaje”*. Obsérvese el importante componente afectivo y actitudinal en estas

barreras, lo cual indica que, cuando son detectadas, se presenta una necesidad de aprendizaje de competencias socio-emocionales, para superarlas.

- “Yo soy mi puesto”: Ocurre cuando los trabajadores sienten que ejercen poca o ninguna influencia en el sistema, por tanto se conforman con cumplir con sus orientaciones sin entender qué papel cumplen en la cadena de valor de la organización. Esta barrera aparece en contraposición a la visión compartida y el pensamiento sistémico. El trabajador, al no comprender su papel y trabajar por normativas que asume rígidamente, convierte sus acciones en parte de los problemas y no de las soluciones, lo cual da al traste con la satisfacción de los clientes internos y externos. Esta idea es recurrente, ya que había sido expuesta cuatro años antes por S. Covey (42) y fue reforzada con nuevos argumentos por Daniel Pink en 2009. (4)
- El enemigo externo: Al no comunicarse, informarse y comprometerse con los objetivos estratégicos, el trabajador o decisor no “visualiza” en el sistema, la influencia positiva o negativa que ejerce fuera de sus fronteras. Es una muestra de falta de visión y ausencia de modelos mentales compartidos. Esto provoca que, en lugar de buscar soluciones a los errores y **aprender** de ellos, los miembros de equipos, departamentos y organización en general, se desgasten buscando culpables y transformándolos en “el enemigo”.
- La ilusión de hacerse cargo: Reactividad disfrazada de proactividad.
- Fijación en los hechos: Miopía estratégica deliberada o involuntaria, con respecto a los procesos sistémicos lentos y graduales. Es lo opuesto del pensamiento sistémico. Se toman decisiones para resolver problemas en el corto plazo, que generan distorsiones y resultados indeseables en el largo plazo.
- El mito del equipo administrativo omnisciente: La creencia de que el administrativo debe saberlo todo y tener todas las respuestas. Por tanto, las críticas resultan inadmisibles y se reprimen de diversas formas. Ese proceso bloquea la comprensión de aquello que amenaza la organización, y se promueven “*equipos llenos de gente increíblemente apta para cerrarse al aprendizaje*”. (12) Obsérvese que el proceso de comunicación jefe-subordinado y viceversa, se ve beneficiado cuando los interlocutores son capaces de gestionar sus emociones.

La teoría de Senge, surgida a partir de la experiencia práctica del autor y sus colaboradores, resultó ser visionaria. Muchos de sus argumentos han sido comprobados en estudios empíricos. Predijo que las organizaciones de aprendizaje serían aquellas que, al invertir en “mejorar la calidad del pensamiento, la capacidad de reflexión y el aprendizaje en equipo, así como la aptitud para desarrollar visiones compartidas y un entendimiento compartido de problemas complejos” (12) les sería posible descentralizar la autoridad, la toma de decisiones y la responsabilidad de los resultados, mejorando el desempeño de toda la organización.

Es importante resaltar, que aunque en el sistema que conforman las cinco disciplinas de Senge, solo se explicita la autodeterminación (dominio personal), está implícita la influencia de las competencias socio-emocionales en sus formas de manifestación.

1.2.2 Modelo de creación del conocimiento. Nonaka y colaboradores.

Nonaka y Takeuchi son mundialmente conocidos y referenciados² por su modelo de creación de conocimiento; especialmente Nonaka, quien ha seguido una línea de investigación más prolífica, apoyado por diversos colegas. Este autor desde 1991, estableció como concepto de creación del conocimiento: *“la re-invencción de la organización y cada uno de los individuos a través de un proceso ininterrumpido de autorenovación constante, a todos los niveles.”* Debe entenderse, según el autor, como una forma de ser y de comportarse, por tanto, debe garantizarse las condiciones para que así sea (46). Es posible notar una similitud entre el concepto de aprendizaje de Senge y el concepto de creación de conocimiento de Nonaka. Al igual que el anterior, este último propone un conjunto de condiciones necesarias para que ocurra la creación de conocimiento en la organización.

Nonaka propone una definición de conocimiento que se ha mantenido bastante estable en toda su producción sobre el tema. Sin embargo, hay una en especial que sintetiza la filosofía sobre la cual este autor ha construido toda su teoría e ilustra un interés incipiente en el aspecto más humano de la gestión del conocimiento: *“En la tradición epistemológica occidental, el conocimiento ha sido definido como una “creencia verdadera justificada”. Esta definición da la impresión de que el conocimiento es algo objetivo, absoluto y libre de contexto. Sin embargo, son las personas las que mantienen y justifican sus creencias. El conocimiento no existe fuera de la subjetividad humana y el contexto circundante. Esa “verdad” difiere de acuerdo con lo que somos (valores) y a dónde estamos mirando (contexto). En la empresa creadora de conocimiento, son precisamente estas diferencias en la subjetividad de cada cual, las que ayudan a crear nuevo conocimiento.”* (46)

Para Nonaka, el proceso de creación del conocimiento es un proceso dinámico y continuo, que va más allá de la concepción sistémica de la gestión de información, que se crea a través de un proceso activo y dialéctico, íntimamente relacionado con la **interacción humana**. *“El conocimiento se crea en una espiral que va a través de conceptos aparentemente antitéticos como orden y caos, micro y macro, la parte y el todo, la mente y el cuerpo, tácito y explícito, el yo y el otro, deducción e inducción, creatividad y control. Sostenemos que la clave en la conducción del proceso de creación de conocimiento es el pensamiento dialéctico, que trasciende y sintetiza esas contradicciones”* (14)

Es por ello que en la evolución del modelo de creación de conocimiento de Nonaka es posible comprobar (cronológicamente y en la maduración de sus concepciones) una creciente importancia otorgada a los componentes subjetivos y afectivos del conocimiento. En los fundamentos de su teoría, ha ido transitando de los sentimientos a los valores, incorporándolos progresivamente. En el

2 En un interesante artículo que se referenciará más adelante, solamente el término “ba” asociado a “Ikujiro Nonaka” en la base datos del ISI Web of Knowledge, arrojó un total de 592 referencias desde 1998 hasta 2010, 49 al año. Choo 2010

año 2000, el autor declara: **“fomentar el cariño, el cuidado de los demás, la confianza y el compromiso entre los miembros de la organización es importante, ya que constituye el fundamento de la creación de conocimiento.”**(14)

A partir de entonces, esta será una idea recurrente en la mayoría de sus publicaciones. De hecho, en los trabajos más recientes se puede encontrar un énfasis en la **ética**, al rescatar el concepto de **frónesis**³, asociado al liderazgo y a la calidad de conocimiento tácito grupal. (44), (25) Otros valores que Nonaka considera importantes para la creación e intercambio del conocimiento son: **altruismo, empatía, optimismo, espontaneidad**, así como la **expresividad verbal y no verbal**.(14)

El modelo de Nonaka para la creación de conocimiento incluye además, el desarrollo conceptual de la gestión del contexto o **“ba”**⁴, los activos de conocimiento y sus facilitadores a nivel organizacional (autonomía⁵, caos creativo, redundancia, diversidad, así como sentimientos de cariño, cuidado de los demás, confianza y compromiso). Propone un modelo de proceso de creación de conocimiento integrado (centro-arriba-abajo / *Middle-up-down*) y una propuesta estructural organizacional **“hipertexto”**, basada en el aprendizaje de los equipos de proyecto.(46), (47), (48), (14), (2), (24)

1.2.2.1 Tipos de conocimiento

La teoría de creación de conocimiento de Nonaka, interpreta la creación y el intercambio de conocimiento⁶ a partir de dos dimensiones fundamentales: la ontológica y la epistemológica. La primera hace referencia a los niveles en los que se crea e intercambia conocimiento: individual, grupal, organizacional e inter-organizacional. La segunda se refiere a la distinción del conocimiento en tácito y explícito.

El conocimiento **explícito** es aquel que es fácilmente transferible y que se encuentra sistematizado o empaquetado. Dentro de la dimensión **tácita** del conocimiento se pueden distinguir dos tipos: el técnico y el cognitivo. El primero, abarca habilidades personales informales o manuales, con aplicación en contextos específicos, lo que se conoce como **“know-how”**. El cognitivo incluye **creencias, ideales, valores, esquemas y modelos mentales**, profundamente arraigados en las personas y que de una forma u otra, moldean su forma de percibir e interpretar el mundo (47), (46),(48). Partiendo de esta interpretación, pudiera deducirse que el tácito cognitivo, se corresponde

3 Es un aspecto del Ethos que representa la sabiduría práctica con virtud moral. El término es traducido al latín como prudentia, al inglés como “practical wisdom” (Ross) o como “sound sense” (Corbett) y al español como “prudencia” y “sensatez”. Algunas acepciones en español del término griego son: sentimientos, especialmente elevados [nobleza, magnanimidad, valor, etc.]; idea, propósito; sensatez, cordura, buen juicio, presencia de espíritu; temple, ánimo, confianza en sí mismo, orgullo. Lleva consigo la formación de un hábito en la persona, que lo guía a elegir apropiadamente, a evaluar la existencia de un tiempo y un lugar apropiado para hacer las cosas.

4 Término japonés **para** “lugar”

5 Dominio personal en Senge

6 Se entiende como intercambio de conocimientos al término inglés “knowledge sharing”, el cual en este trabajo se define como el conjunto de acciones que puede realizar una persona para compartir, de buena voluntad, conocimientos, ideas e información en general, con el resto de los miembros de su equipo u organización, en cualquiera de los espacios o ba creados para ello (físico, mental, virtual, etc.)

con las competencias genéricas (dentro de las cuales se encuentran las socio-emocionales); mientras que el técnico (*know how* y habilidades) se corresponde con competencias específicas.

Ambas dimensiones, por supuesto, cumplen con la “propiedad” del conocimiento tácito de ser difícilmente articulables o transferibles. Por tanto, para que sea posible el intercambio de este tipo de conocimiento, debe existir una **conexión empática** entre maestro y aprendiz. A esta capacidad de “conectar” con los demás para intercambiar conocimiento, Nonaka le llama **“auto-trascendencia.”**(48)

1.2.2.2 Procesos en la creación e intercambio del conocimiento. Modelo SECI⁷

De la interacción de las dos dimensiones, surge la espiral del conocimiento, que como proceso comprende cuatro fases, en las que se desarrollan formas de intercambio, o en términos de Nonaka, “conversión” de las formas de conocimiento.

Socialización (de tácito a tácito): La socialización representa el **intercambio** y “conversión” del conocimiento a través de las experiencias de los individuos. Esta fase ocurre en la interacción persona a persona donde se comparten **sensaciones, experiencias y emociones** donde se crea conocimiento en forma de **modelos mentales** y habilidades específicas. Para que este intercambio tenga lugar, Nonaka y sus colegas (14), (49) plantean que es importante la presencia de valores y sentimientos tales como **confianza, compromiso, cuidado de los demás, amor y cooperación**. Los dos tipos de conocimiento tácito (técnico y cognitivo) pueden surgir a nivel individual y a nivel grupal. (47), (44)

Externalización (de tácito a explícito): La externalización representa la articulación del conocimiento. Mediante la interacción individuo-grupo se posibilita una exteriorización en la que el conocimiento tácito, por medio de la reflexión y el diálogo colectivo, se sintetiza y expresa en conceptos, metáforas, analogías, hipótesis, modelos, etc.

Combinación (de explícito a explícito): Esta fase representa el proceso de combinar diferentes formas de conocimiento explícito para crear conocimiento más complejo o sistematizarlo en disciplinas o áreas. Esta es una fase colectiva, aunque no necesariamente presencial. Las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) tienen en esta fase un papel fundamental como parte de la infraestructura de comunicación y gestión de la información.

Internalización (de explícito a tácito): Representa el proceso de incorporar individual o colectivamente el conocimiento explícito y convertirlo en tácito, dando inicio nuevamente al ciclo. En los equipos, este proceso se asocia con creación de la “mente colectiva” (propia de un alto nivel de *conocimiento tácito grupal*, como se verá más adelante) y *memoria transactiva*. (44)

7 La sigla responde a la inicial de cada uno de los procesos que componen el modelo: Socialización, Externalización, Combinación e Internalización.

Las críticas al modelo en los primeros años del presente siglo, se refirieron principalmente a la pertinencia terminológica del término “transferencia” o “conversión”, aplicado sobre todo al conocimiento tácito. Los autores más críticos plantean que no es posible “transferir” este tipo de conocimiento o “convertirlo” en tácito, por la infabilidad que lo caracteriza (50). Nonaka, al retomar estas críticas, concuerda en que lo imprescindible es la creación de los espacios, para que el intercambio sea posible mediante la relación “maestro-aprendiz”. El maestro ciertamente no podrá “transferir” su conocimiento tácito, pero sí puede, mediante la **conexión empática** y la **auto-trascendencia**, explicitar parte de su conocimiento y además hacer que el aprendiz experimente vivencias que contribuirán a conformar su propio conocimiento tácito. (49) (3)

Obsérvese las constantes referencias del modelo de Nonaka a competencias socio-emocionales, individuales y grupales. Principalmente en los procesos de socialización y externalización, así como la necesidad de su presencia para que ocurra la internalización a nivel grupal.

1.2.2.3 El “Ba”

Nonaka y otros autores, reconocen que el conocimiento está condicionado por su contexto social, histórico y cultural ((51), (52), (45) y otros). El contexto organizacional para la creación del conocimiento Nonaka lo denomina “*ba*”. Es creado por la alta directiva y pueden entenderse como el contexto físico, mental o virtual, de comunicación organizacional, tecnológica y **afectiva**, apoyada en el contexto regulatorio, normativo o jurídico que lo establece, con el fin de propiciar los procesos de creación y transferencia de conocimientos y experiencias. Es un espacio público donde los participantes comparten sus contextos para la construcción de significados mediante la interacción, al visualizar la realidad desde distintos ángulos. (48), (14), (2)

Existen cuatro tipos de *ba* que se corresponden con las fases del modelo SECI:

El *ba* “**originario**”. Se corresponde con la etapa de socialización, donde los individuos **comparten sentimientos, emociones, experiencias y modelos mentales**. Este es el momento y el espacio para crear **empatía, solidaridad y sincronización**. Nonaka (48) considera que del *ba* originario debe emerger el **cariño, la solicitud, la confianza y el compromiso**, típicos de este momento del proceso SECI. Sin embargo, no basta con crear un espacio físico donde las personas concurren, deben existir las motivaciones correctas (léase visión compartida, ética) y las habilidades necesarias (léase competencias socio-emocionales) para que la comunicación y el diálogo fluyan .

El *ba* “**interactivo**” (también traducido como “dialogante” (53)) se corresponde con la etapa de externalización. Es un espacio de diálogo donde las personas deben participar de manera conjunta en la creación de significado y valor, transformando los modelos mentales y habilidades individuales, en términos y conceptos comunes.

El *ba* “**sistematizador**” (53)(o *cyber ba*) se corresponde con la etapa de combinación. Es un espacio de interacción en tiempo y espacio virtual. Se asocia con la utilización de TIC para fomentar

entornos colaborativos, que hacen más eficiente la combinación de conocimientos explícitos. Al igual que en los “ba” anteriores, si no existe una predisposición positiva al intercambio de conocimientos, una **visión compartida** y un ambiente psicológicamente seguro para ello, las personas harán resistencia a colocar su información y su conocimiento a disposición del resto.

El ba “*ejecutivo*” (“empírico” y “operativo” son otras traducciones (52), (53)) se corresponde con la etapa de internalización. Espacio que promueve un proceso de aprendizaje continuo y de desarrollo de capacidades personales mediante el intercambio y la participación experiencial (real o virtual).

En un artículo del año 2002 donde coinciden en el colectivo de autores Nonaka y Senge, se establece que un buen *ba* debe estar caracterizado por:

- **Auto-organización**, con intención, dirección y misión propias.
- Fronteras abiertas
- Trascendencia de los límites y perspectivas habituales de tiempo, espacio y el “yo”
- **Diálogos** multidisciplinares y con **diversidad** de enfoques.
- Acceso equitativo al centro de atención con el máximo de capacidades y el mínimo de conflictos.(54)

Estos elementos propuestos por los dos autores referidos hasta este momento, confirman que no basta con crear un espacio físico o virtual de concurrencia. Es necesario contar con competencias socio-emocionales como las descritas anteriormente, para que sea aprovechado en todas sus potencialidades.

1.2.2.4 Activos de conocimiento.

El proceso SECI y su existencia en los “*ba*”, está mediado por los “activos de conocimiento”. Estos son parte y resultado (entradas, salidas y factores moderadores) del proceso de creación del conocimiento (14). El proceso SECI, el “*ba*” y los activos de conocimiento son interdependientes e interactúan dialécticamente, conformando un todo dentro del conocimiento organizacional (25).

Nonaka describe cuatro grupos de activos de conocimiento: *Activos de conocimiento experiencial, rutinario, conceptual y sistémico*. Los últimos se refieren al valor generado por conocimientos explícitos de la organización: productos, diseños, marcas, manuales, patentes, licencias, etc. (14)

El experiencial es resultado de compartir experiencias comunes. Por ejemplo: habilidades y *saber hacer* individual, así como los **sentimientos** y valores propios del “*ba*” originario. El rutinario, incluye el *saber hacer* grupal de las operaciones diarias, **modelos mentales**, patrones de comportamiento, rutinas, etc. Para Nonaka, en estos se definen las ventajas competitivas sostenibles, ya que su carácter altamente tácito los hace difíciles o imposibles de imitar. Su significado se corresponde con el concepto de cultura organizacional (14). Obsérvese que estos activos, a los que Nonaka atribuye las ventajas competitivas sostenibles, son subjetivos y dependen de las personas, por tanto, las competencias socio-emocionales deben jugar un papel fundamental en su conformación.

1.2.2.5 Proceso integrado de creación de conocimiento, facilitadores y organización hipertexto

En el modelo de Nonaka y sus colaboradores se plantea que el proceso de creación de conocimiento, desde el punto de vista estructural, no debe ser impulsado por la alta dirección de forma descendente (*Top-down*), ni tampoco por los individuos emprendedores desde la base de la organización (*Bottom-up*), sino integrado (*Middle-up-down*). Es decir, este proceso debe estar basado en el trabajo de equipos en los que la actividad se desarrolla teniendo en cuenta las ideas rectoras de la organización y, al mismo tiempo, los individuos emprendedores de la base de la pirámide organizacional tienen la oportunidad de desarrollar e intercambiar sus iniciativas.

La organización *hipertexto*, contribuye en este sentido desde la estructura organizacional. Este diseño tiene como objetivo otorgar a las personas la autonomía y libertad necesarias para la creación de compromiso, confianza y cooperación, así como el fomento de relaciones sólidas y mediante el desmantelamiento de las barreras individuales y organizacionales. (47)

Los **facilitadores**, son utilizados por Nonaka como herramienta conceptual para describir las condiciones que se requieren para dinamizar las etapas del modelo de creación del conocimiento. Entre ellos se encuentran, la *autonomía* (equiparable al dominio personal de Senge) que permite a los individuos y a los grupos tener la libertad necesaria para crear, aplicar y absorber nuevo conocimiento; *el caos creativo*, relacionado con las fluctuaciones y ambigüedades que surgen de las informaciones que proceden del entorno, las cuales pueden ser aprovechadas, para producir rupturas y cambios de paradigmas en las rutinas y hábitos organizacionales (para lo cual es necesario evitar las barreras de aprendizaje que plantea Senge); *la redundancia*, referida a la recepción de información que no se requiere de forma inmediata, pero cuyo exceso dinamiza la creación de nuevos conocimientos; y la diversidad, que plantea la necesidad de equiparar la diversidad interna de la organización con la diversidad y complejidad del entorno.

Por último, Nonaka identifica los sentimientos (a los que hace constante referencia y que han sido citados con anterioridad) como los facilitadores necesarios para que ocurra la conexión empática y el esencial proceso de auto-trascendencia. (47), (14)

Aunque las competencias socio-emocionales y los ambientes psicológicamente seguros son importantes en las cuatro fases del modelo SECI, es fundamental su presencia en las dos primeras, debido a que la interacción entre personas es más intensa y necesaria. Por consiguiente, puede afirmarse que las competencias socio-emocionales posibilitan la conexión empática, son facilitadoras del *ba* originario e interactivo y contribuyen a la calidad de los activos de conocimiento experiencial y rutinario de la organización.

Observando la construcción teórica de Nonaka, es posible deducir que la dimensión tácita del conocimiento requiere de competencias socio-emocionales tales como **compromiso, consideración, cuidado de los demás, solicitud, empatía, optimismo, espontaneidad,**

expresividad y **solidaridad** si se quieren lograr ambientes psicológicamente seguros, de afecto y **confianza**. Este último aspecto, ha cobrado particular importancia, pues diversos estudios teóricos y empíricos, señalan la confianza como condición fundamental para propiciar el aprendizaje en la organización.

1.2.3 Modelo Intellectus

El modelo Intellectus es desarrollado por el Centro de Investigación sobre la Sociedad del Conocimiento (CIC) de la Universidad Autónoma de Madrid, que dirige Eduardo Bueno Campos. Este modelo establece que el capital intelectual se encuentra conformado por los siguientes componentes: capital humano, capital estructural (organizativo y tecnológico) y capital relacional (negocio y social). Su representación gráfica es una estructura arborescente donde cada componente se desagrega en sus correspondientes elementos, variables e indicadores, sucesivamente (55), (56). (Ver Anexo 1)

Dentro de este, el capital humano representa el valor de los conocimientos y del talento que poseen las personas, los cuales pueden ser expresados por sus conceptos de **valores**, **actitudes**, **aptitudes** y **capacidades** (o sea, competencias). En el capital estructural se encuentra la cultura organizacional y las TIC, que contienen el *saber* y el *saber hacer*, colectivo. Mientras, en el capital relacional se gestionan las relaciones con los agentes de mercado y la sociedad en general (55). En todos, de una forma u otra, son necesarias las competencias socio-emocionales. De hecho, como elementos y variables del componente Capital Humano, el modelo propone lo siguiente:

Tabla 2: *Componentes y Variables del Capital Humano. Bueno, 2003*

CAPITAL HUMANO	
Componentes	Variables
Valores y actitudes (ser + estar)	Sentido de pertenencia + compromiso
	Auto-motivación
	Satisfacción
	Sociabilidad
	Flexibilidad y adaptabilidad
	Creatividad
Aptitudes (saber)	Formación estándar
	Formación especializada
	Experiencia
	Desarrollo personal
Capacidades (saber hacer)	Aprendizaje
	Colaboración (trabajo en equipo)
	Comunicación (intercambio de conocimiento)
	Liderazgo

El objeto de estudio de este modelo no son las personas ni el proceso de creación de conocimiento, sino el valor “contable” de los activos intangibles basados en conocimiento, que poseen las organizaciones (55). En otras palabras, se refiere al **capital** intelectual (en términos contables) que se genera como **resultado** de los procesos de creación, intercambio y aprendizaje.

Es necesario señalar que Intellectus, en su concepción, pasa por alto el valor que generan las sinergias multiplicadoras, a nivel grupal. Estudios teóricos y empíricos han demostrado que, en las condiciones correctas, estas sinergias crean un valor superior a la suma aritmética de los miembros participantes; tanto en el desempeño como en la creación de conocimientos. Intellectus, al pasar directamente de medir el desempeño individual, a medir el organizacional, omite el valor generado por las relaciones internas que se establecen entre las personas y entre los grupos en la organización.

Sin embargo, es interesante constatar cómo en uno de los modelos base para Intellectus, el Modelo del Consorcio Internacional de Gestión del Conocimiento (KMCI por sus siglas en inglés: Knowledge Management Consortium International), aparecen dos dimensiones del capital social que fueron disueltas en Intellectus: el capital intrasocial y el de innovación social (57). El primero recoge *“las relaciones personales en el seno de la organización y que se instrumentan básicamente con las comunidades de prácticas⁸ (virtuales o no) y que pueden ser tanto de naturaleza egocéntrica o sociocéntrica, expresivas del concepto de organización como «comunidad de comunidades»”* (58).

Estos mismos autores reconocen al capital social como *“un componente del capital intelectual que se sustenta en un conjunto de valores y sus correspondientes indicadores basados en la confianza, la lealtad, la sinceridad, el compromiso, la transparencia, la solidaridad, la responsabilidad, la honestidad y la ética”* (58). Sin embargo, el capital social en Intellectus se limita a evaluar las relaciones con los agentes del entorno.

Dentro del capital social McElroy (su autor) representa al capital de innovación social, definiéndolo como un grupo de aprendices y comunidades de práctica que colaboran entre sí en formas auto-organizadas para desarrollar e integrar el conocimiento compartido (57). Más adelante el autor, en un esfuerzo por aislar los factores que impulsan la producción de conocimiento y la integración en una empresa hace una representación de su ciclo de vida, explicitando el papel que cumple la **dimensión grupal** como parte de los pasos fundamentales por los que transita la innovación potencial en la organización.

No obstante, a pesar del necesario rescate de la dimensión grupal en los análisis cuantitativos del capital intelectual, así como la evaluación de los elementos del capital intrasocial, es posible observar cómo una parte importante de las variables identificadas para el capital humano, son competencias socio-emocionales. Por tanto, existe un reconocimiento explícito al valor que estas competencias aportan a la organización.

1.2.4 Modelo de la estrella de valor. Wikström y Normann

S. Wikström y E. Normann proponen un modelo sistémico que pretende abarcar todas las fuentes de conocimiento y valor agregado que posee una organización (59). A pesar de que estos autores no

⁸ Este concepto se abordará más adelante en profundidad. Se refiere a los grupos informales que se crean en las organizaciones, al compartir un interés común.

han sido citados tan frecuentemente como los anteriores, se considera que hacen valiosos aportes, teniendo en cuenta su contexto. Estos autores sustituyen la idea de la cadena de valor, lineal y rígida, por la metáfora de la estrella de valor, como una concepción abierta a todo el conocimiento que rodea a la organización. El núcleo de la teoría Wikström y Normann se centra en la existencia de cinco áreas de relación, cuya gestión integrada de información y conocimientos, constituiría un cambio radical en las condiciones para hacer negocios y la competitividad de la organización. Estas son: las relaciones con los clientes (incluye a los empleados como clientes internos), colaboradores, reguladores, proveedores y competidores. (Consúltase el Anexo 2, para observar una representación gráfica).

Dentro de su sistema conceptual, definen las competencias, sobre las cuales plantean que además de abarcar el conocimiento en todas sus formas, contienen las capacidades específicas personales y sociales, donde mencionan la **perseverancia** y la **tolerancia al estrés**. También plantean que las competencias, aunque se asocian principalmente con los individuos, pueden entenderse a nivel de organización como una *“competencia combinada de los individuos en la organización y / o el conocimiento almacenado en la organización en forma de diseño de procesos, sistemas, cultura, etc.”*(59)

Los autores, además declaran conclusivamente que *“la competencia es un concepto más amplio que el conocimiento, ya que incluye componentes cognitivos, **emocionales** y **sociales**”*. Refiriéndose a la *competencia combinada* propia de la organización plantean: *“Una empresa con estructuras que funcionen bien, un clima positivo y metas claras, está en una mejor posición para explotar su conocimiento acumulado para fines productivos.”* (59) Tomando como base estas concepciones, los autores definen a las organizaciones que aprenden, como aquellas que se caracterizan por procesos generativos de conocimiento (socialización y externalización, en Nonaka) y que poseen un clima que fomenta el aprendizaje cotidiano así como vías más formales de educación e incrementan continuamente su competencia (*ba*).

Como puede observarse, estos autores, a través de otros significados, hacen referencia a los procesos descritos por Nonaka y a la necesaria gestión del contexto; así como también a los modelos mentales, la visión compartida y otras formas de conocimiento tácito grupal, muy difíciles de alcanzar sin competencias socio-emocionales.

Otro elemento interesante de su teoría, es el rol que identifican como *knowledge gatekeeper* o “portero del conocimiento”. Debido a que la empresa como un sistema es a menudo mucho más cerrado que lo que indican los modelos teóricos basados en la teoría de sistemas; son necesarias personas que sean capaces de rastrear e identificar el conocimiento relevante para la organización, discriminándolo del que no lo es. Estas personas deben ser capaces de estar en contacto con los investigadores y desarrolladores, y discutir ideas con ellos. En ocasiones, lo hacen quienes tienen

ese rol formalmente, como los profesionales de la información, pero en muchos casos, ocurre informalmente. (59)

Ya sea formal o informalmente, se evidencia que quienes realizan estas tareas, deben tener **habilidades sociales**, de **comunicación**, de **empatía**, interés en el **desarrollo de los demás**; entre otras que pudieran facilitarle el mantenimiento y desarrollo de relaciones provechosas para la organización (capital relacional en Intellectus).

Estos autores hacen un aparte para tratar las políticas de personal, donde se cuestionan precisamente la existencia de condiciones que pueden equipararse a la *ba* de Nonaka, o a las barreras de aprendizaje de Senge, coincidiendo en lo esencial con los planteamientos de estos. Del mismo modo, llaman la atención sobre los llamados “expertos” en la organización, planteando que el conocimiento que estos poseen, solo se convertirá en un activo de la organización, si existe la disposición de compartir y combinar el conocimiento con otros. Esto se vincula con el modelo SECI de Nonaka y a las condiciones socio-psicológicas que este exige para su desarrollo.

En resumen, estos autores otorgan una gran importancia a la cultura, el clima, la estructura organizacional, el estilo de liderazgo y las políticas sobre el personal (específicamente, el sistema de remuneración). Los identifican como elementos determinantes en el proceso generativo de conocimiento, ya que de estos dependerá la capacidad y el interés de la organización en buscar y encontrar nuevos conocimientos pertinentes para el cumplimiento de sus objetivos. De este modo, se encuentra que coinciden, en estos puntos de vista, con los restantes autores que abordan estas variables y que han sido citados anteriormente.

1.2.5 Ecología del Conocimiento. Klaus North y Roque Rivas.

El concepto de conocimiento de North y Rivas (2004) parte de las ciencias económicas. Lo definen como un factor de producción con carácter colectivo, aplicable a la configuración de procesos y condiciones marco que, a su vez, permitan una mayor identificación y mejora en el desarrollo, distribución y utilización del mismo, dentro de la empresa. (1)

En coincidencia con S. Wikström y E. Normann, establecen que la gestión del conocimiento *“tiene como objetivo aprovechar de forma óptima los conocimientos existentes, desarrollando y transformando los mismos en nuevos productos, procesos y campos de actividad económica. (...) abarca clientes, proveedores, socios y otros usuarios del know how (...)”* (1)

Precisan tres condiciones para la organización y transferencia del conocimiento, (o sea, una especie de *ba*):

- Un modelo de empresa, unos principios directivos y un sistema de incentivos propicio.
- La existencia de oferta y demanda de conocimientos dentro de la organización.

- Estructura y procesos organizacionales que apoyen la gestión y la transferencia de conocimiento. Esto implica *eliminar las barreras estructurales* y así como *sistemas de evaluación y remuneración individualistas* que ofrecen pocos incentivos para construir e intercambiar conocimiento. Puede observarse aquí una coincidencia con los objetivos que persigue la estructura *hipertexto* que propone Nonaka y, al igual que en S. Wikström y E. Normann, una referencia a la remuneración como herramienta de estímulo, propio de la gestión por competencias.

Para North y Rivas, el aprendizaje organizacional ocurre cuando existen las condiciones básicas mencionadas que permiten a las “*plantas de conocimiento*” crecer y desarrollarse dentro de la organización. A estas condiciones ambientales necesarias e intencionadas las denominan “*ecología del conocimiento*”. El punto de contacto con los autores anteriores se evidencia al reconocer como valores de una organización que aprende, la *confianza*, la *libertad de innovación* y la *autenticidad*, en ambientes diseñados de forma no convencional, para fomentar la creatividad.

También al definir, como competencias básicas de los trabajadores de la organización que aprende, la *comunicación*, *autogestión*, *creatividad* y “*aptitudes de equipo*” tales como *negociación*, *resolución de conflictos*, *manejo del estrés*, *cooperación*, *disposición e iniciativa*. Al igual que Nonaka, otorgan a los directivos el papel de crear las condiciones (o sea, el *ba*), para que ello ocurra, así como las formas de medición y evaluación.

A continuación, se dedicará un epígrafe a definir un conjunto de conceptos cruciales, necesarios para posteriormente establecer vínculos que expliquen la importancia de las competencias socio-emocionales en el desempeño organizacional.

1.3 Definiciones teórico-conceptuales necesarias.

1.3.1 Sobre Gestión del Capital Humano

El desarrollo de la teoría del Capital Humano puede encontrarse a partir de los años '50 y ya a partir del '60 estaba en discusión el papel protagónico del conocimiento y las habilidades de las personas en los incrementos productivos. En la década siguiente, el concepto se enriqueció con la aparición de teorías para el desarrollo y la Gestión de Recursos Humanos, para su empleo como ventaja competitiva. Eduardo Bueno, quien lo ha abordado desde la perspectiva del Capital Intelectual, lo define como el componente que *representa el valor [contable] de los conocimientos y del talento que se encarnan o poseen las personas que componen la organización (...) los cuales pueden ser expresados por [sus] conceptos de valores, actitudes, aptitudes y capacidades(...)* (55)

En el contexto cubano, la gestión del capital humano no se refiere a la “*cuenta y valor*” de este activo, sino a “*la integración del conjunto de políticas, objetivos, normativas, funciones, procedimientos, herramientas y técnicas que en el ámbito laboral se estructuran en función de los*

procesos de la empresa para elevar a un plano superior la productividad, el desempeño laboral y la eficiencia.” (32) En este modelo cubano se articulan, alrededor de las competencias laborales, los procesos de comunicación empresarial, organización del trabajo, seguridad y salud, selección e integración, capacitación y desarrollo, evaluación del desempeño, ingresos monetarios y estimulación moral (Anexo 3). Sobre este modelo se abundará en el próximo capítulo.

Sin embargo, aunque en este trabajo se comparte y se suscribe el enfoque cubano, no economicista, de la gestión del conocimiento y de la gestión de personas, se considera que la cuestión semántica implica un obstáculo en su comprensión, al llamarle de la misma manera que aquellos que lo asumen desde una posición ahistórica y que ignoran su carácter social. Además, cuando se analiza con detenimiento el Sistema de Gestión de Capital Humano cubano, es posible constatar que se refiere, principalmente, a la gestión por competencias. Por ello en este trabajo, cuando se haga referencia al concepto de Capital Humano, se entenderá que se está utilizando la conceptualización (con las debilidades epistemológicas referidas anteriormente) que hace el modelo Intellectus.

Del mismo modo, y teniendo en cuenta que este trabajo se centra en un tipo específico de competencias, cuando se haga alusión a la gestión de personas en la organización, se hablará de gestión por competencias.

1.3.2 Sobre la Cultura organizacional

La cultura organizacional se entiende como el reflejo del clima, las creencias, los valores y los modelos mentales con los cuales se trabaja dentro de la organización. En esta, no debe faltar el apoyo de la administración en el establecimiento de mecanismos de estímulo a la confianza y el trabajo en equipo. (20), (17)

Al respecto, Schein (1992) identifica tres niveles de cultura en la organización que se muestran a continuación:

- Nivel I. *Artefactos o elementos visibles*: Desarrollo tecnológico, estructura administrativa y funcional, reglamentos, condiciones de trabajo, interacción con los clientes, ideas rectoras, sistemas de información y sus flujos. (Coincide en significado con el capital estructural de Intellectus)
- Nivel II. *Valores expuestos*: Ideas, **capacidades**, destrezas, **actitudes**, **sentimientos**, **valores**, etc., siempre que se hayan colegiado, escrito. Es conocimiento explícito.
- Nivel III. *Supuestos básicos subyacentes*: Patrones inconscientes de aceptación, percepción, pensamientos y **sentimientos**. Equivalen al conocimiento tácito organizacional. (60)

Obsérvese que esta representación muestra dentro de la cultura organizacional, categorías que se vinculan con competencias socio-emocionales.

Un ejemplo de cómo la cultura organizacional influye directamente en el desempeño de la organización, lo muestra una reciente investigación que plantea que mientras más centrada esté la cultura organizacional en el **almacenamiento** del conocimiento, los resultados de innovación se desplazarán hacia los **productos**. Por el contrario, mientras más se potencie el **intercambio de conocimientos**, más se innovará en los **procesos**. (61)

Estos elementos indican que no deberá descuidarse el equilibrio, pues innovar en productos sin hacerlo en los procesos afecta la eficiencia, pero a su vez la innovación en procesos sin innovación en productos, estanca el desarrollo de la organización, y ambas anomalías, erosionan seriamente la competitividad. Tan importante es que el conocimiento se almacene como que se comparta y se intercambie, para lo cual, como se demostrará en lo sucesivo, son necesarias las competencias socio-emocionales.

Teniendo en cuenta estos elementos, se suscribe el concepto de Cultura Organizacional de Núñez Paula (2009), quien la define como *“el proceso social de transferencia, sostenible e innovada, de la experiencia histórico-cultural acumulada, [que] se produce mediante la interacción de las personas en los diferentes grupos a los cuales pertenecen, en una compleja **unidad dialéctica de componentes cognoscitivos y afectivos (o emocionales)**. En ellos no solo se transfieren conocimientos o saberes, y destrezas, sino también **motivaciones, intereses, actitudes, valores, sentimientos y emociones, que se integran en las competencias.**”* (11)

1.3.3 Sobre la Gestión de Información y del Conocimiento.

El Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) establece en el documento “Bases para la introducción de la Gestión del Conocimiento en Cuba”, que *“el objetivo básico de la gestión de información es organizar y poner en uso los recursos de información de la organización (externos e internos) para permitirle operar, aprender y adaptarse a los cambios del ambiente. Los actores principales en la gestión de información son **los usuarios**, en tanto que **creadores de conocimiento** (...) Los procesos principales de la gestión de información: la identificación de las necesidades de información, su adquisición, su organización y almacenamiento, el desarrollo de productos y servicios, su distribución y su uso, son a la vez la **base** de la creación del conocimiento durante la existencia productiva de la organización y por tanto el **fundamento de la gestión del conocimiento.**”* (62) Es por ello que en el presente trabajo, el concepto de gestión del conocimiento integra, *per se*, la gestión de información y la documental (de archivos), como formas de gestión del conocimiento explícito.

El concepto de conocimiento que suscribe este trabajo, por lo integrador, es el propuesto por Núñez Paula (2002); quien lo define como *“... el **proceso y resultado (dinámico)**, con **sentido personal, grupal, organizacional y social**, de la **percepción, comprensión, reelaboración creativa, concepción de su aplicación, y transformación con fines de comunicación, de***

la información -representada en las fuentes y soportes-, que llega a las personas mediante la propia **comunicación**, en la **actividad**, y que se encuentra **condicionado**, en su **contenido y transcurso**, por el **contexto histórico y social** de dicha actividad.” (3)

Por tanto, definir el proceso de gestión del conocimiento, es complejo, ya que tiene implicaciones en diversos ámbitos (63). A partir de la bibliografía revisada pueden identificarse, dentro de la “sombrija” terminológica de “gestión del conocimiento”, tres puntos de partida nucleares:

- **TIC:** Se basa en la concepción de herramientas informáticas de todo tipo que permiten el almacenamiento, gestión, socialización e intercambio de información: intranets, blogs, wikis, foros, mensajería instantánea, sistemas expertos, bases de datos, repositorios, entre otros tipos de sistemas de gestión de información, como apoyo a la gestión del aprendizaje y a la toma de decisiones en la organización. (64)
- **Personas:** Se reconoce al ser humano como elemento clave y centro de atención, debido a que el conocimiento reside en las personas y su dimensión tácita es insustituible e inefable. Concibe el proceso de gestión del conocimiento como la creación de condiciones (gestión del contexto) para facilitar e incentivar que las personas puedan crear, intercambiar, explicitar y aplicar su conocimiento. (63), (1), (26)
- **Contabilidad:** El principal objetivo es llegar a obtener una valoración cuantitativa del capital intelectual de las organizaciones. La idea central se basa en la concepción de que la gestión de los activos intangibles sólo será posible una vez conocido su valor. (55)

Tomando como base los elementos mencionados, así como las definiciones de diversos autores⁹, se concluye que *la gestión del conocimiento se ocupa de garantizar los espacios físicos, psicológicos y virtuales para el proceso continuo y dialéctico de **creación, captura, almacenamiento, distribución, intercambio, internalización, asentamiento, aplicación, integración, medición y dirección estratégica** del conocimiento organizacional; mediante una infraestructura cultural y tecnológicamente apropiada para ello; con el fin de contribuir a alcanzar la visión y la misión de la organización.*

1.3.4 Sobre la Gestión del Aprendizaje Organizacional.

Edgar Schein, destacado autor sobre el aprendizaje y cultura organizacional del Massachusetts Institute of Technology (MIT), señaló en 1993 tres tipos de aprendizaje que ocurren en una organización y que constituyen referencia obligada del resto de los autores que han tratado el tema:

- La adquisición de información y conocimiento a través de varios tipos de actividades cognitivas. Solo se obtienen los resultados deseados, si los aprendices están motivados a aprender.

⁹ (Arias Pérez y Aristizábal Botero 2008); (Aulawi et al. 2009); (Núñez Paula 2004); (I. Nonaka y Peltokorpi 2006); (Ikujiro Nonaka y Takeuchi 2011); (Choi, Lee, y Yoo 2010); (Anón. 2010); (Khanbabaei, Lajevardi, y Kohsari 2011); (Claver Cortés y Zaragoza Sáez 2007); (Hernández Darías 2011)

- El aprendizaje de hábitos y habilidades. Implica aceptar los errores como parte del aprendizaje.
- El *desaprendizaje*. Supone desaprender comportamientos que fueron efectivos en un contexto, pero que deben ser cambiados frente a otro. (13)

En Cuba, se entiende como Aprendizaje Organizacional al resultado de la interacción y la actividad que ocurre a todos los niveles ontológicos de la organización, *“sobre la base de la información, a través del proceso de comunicación y que [desemboca en] la formación de conocimientos, habilidades, capacidades (inteligencia en su sentido integral cognoscitivo y afectivo-volitivo), motivación, intereses, ideales (visión compartida), personalidad (sentido personal, grupal, cultura).”* (3), (65)

Teniendo en cuenta este concepto y otras valoraciones ((13), (12), (66), (67) y otros) se concluye que la gestión de Aprendizaje Organizacional, incluye y engloba la gestión de datos, información y conocimiento en todas sus dimensiones ontológicas y epistemológicas, dentro y fuera de la organización, incluyendo los desaprendizajes necesarios según el contexto en que se encuentre la organización.

Las organizaciones que desarrollan la capacidad de aprender –como modo de ser y funcionar– en este trabajo, se denominarán Organizaciones de Aprendizaje; y al proceso de dirección que se centra en la formación de estas competencias, Gestión del Aprendizaje Organizacional.

1.4 Relación de las competencias socio-emocionales con el aprendizaje y el desempeño organizacional.

Una de las contradicciones que enfrenta la gestión del aprendizaje organizacional es que el conocimiento se encuentra dentro de las personas, por tanto, el reto consiste en lograr la sinergia para transformar el conocimiento individual en organizacional. Para ello es necesario examinar la gestión del aprendizaje en su dimensión grupal, intermedia entre el individuo y la organización. Senge planteó al respecto: *“mientras no tengamos métodos confiables para construir equipos que puedan aprender juntos, sólo surgirán por azar. Dominar el aprendizaje en equipo será un paso crítico en la construcción de organizaciones que aprenden.”* (12)

Existe cierto consenso en la literatura que aborda el tema de la distinción grupo-equipo, sobre todo en las ciencias empresariales, al asumir que los grupos son un conjunto de personas que comparten tiempo, espacio y tareas. Solo puede considerarse como equipo (desde el punto de vista conceptual) cuando ha transitado por etapas crecientes de maduración, en la consecución de objetivos comunes. En este tránsito se propicia una sinergia tal que permite que el resultado obtenido sea mayor que la suma de los esfuerzos individuales. (5), (68),(69),(70)

En esta sección se examinarán los conceptos de *sistema de memoria transactiva y calidad del conocimiento tácito grupal*, como conceptos que explican el proceso de aprendizaje grupal. También

se abordará el papel que cumplen las comunidades de práctica como grupo especial que contribuye a la transición del conocimiento, de grupal a organizacional. Finalmente, se analizará el rol de las competencias socio-emocionales en estos procesos.

1.4.1 Sistema de memoria transactiva.

Un concepto que ha ido cobrando aceptación e importancia recientemente en los análisis de gestión del aprendizaje en equipos, es el de sistema de memoria transactiva (SMT) (71), (72), (25). Este concepto se refiere a una división especializada del trabajo que se desarrolla dentro de un equipo, con respecto a la codificación, almacenamiento y recuperación de los conocimientos de dominios diferentes. Brinda al grupo la capacidad para actuar como un cuerpo y una mente, al asumir que cada miembro puede tener acceso a la información de los demás. El término (no así su significado, como se verá más adelante) ha sido importado de la Psicología, donde se comenzó a aplicar a finales de los '80 asociado sobre todo a las parejas. Estudios recientes han demostrado que su presencia desempeña un papel especial para el intercambio e integración eficaz de conocimientos entre los miembros de un equipo. (71)

El SMT se diferencia del resto de los conceptos (modelos mentales o conocimiento tácito grupal) en que, además de influir en el intercambio de conocimiento, permite al equipo mejorar la capacidad de innovación del grupo, aprovechando la diversidad grupal. (72)

Choi *et al*/refieren que el SMT actúa como un mecanismo de aprendizaje por el cual los miembros del equipo pueden aplicar los conocimientos adquiridos a partir de una tarea anterior, en un nuevo contexto. Los autores citan estudios anteriores que muestran la capacitación, la retroalimentación y la comunicación como factores que afectan el desarrollo del SMT.(71)

1.4.2 Calidad del conocimiento tácito grupal

En un artículo del año 2008 escrito por Z. Erden, en colaboración con I. Nonaka y G. von Krogh, los autores ponen su atención en el concepto de *calidad del conocimiento tácito grupal*. En este se plantea que, aunque la teoría de la creación de conocimiento organizacional sugiere que el origen de todo conocimiento es individual, existe un conocimiento tácito a nivel grupal¹⁰. En esta ocasión los autores sintetizan como conocimiento tácito grupal¹¹ a aquel conocimiento creado y poseído colectivamente, imposible de fragmentar en partes o individuos. El conocimiento tácito grupal es más que la suma aritmética del conocimiento tácito individual y tiene significación por sí mismo. Esta cualidad, hace que el equipo actúe como un todo coherente, como un “cuerpo colectivo” y constituye el corazón de la ventaja competitiva organizacional. (44)

Estas concepciones, aunque con denominaciones diferentes, fueron investigadas en la década del 70' por V. N. Dubovskaya y A. V Petrovsky quienes, ya desde esta temprana fecha, reconocían la

10 Que según estos autores, se ha visto reflejado bajo diferentes denominaciones como puede ser: conocimiento tácito colectivo, social, comunal o comunitario e incluso, organizacional.

11 En la bibliografía GTK: grupal tacit knowledge

necesidad de la presencia de elementos afectivos que contribuyeran a la cohesión del grupo, en la consecución colectiva de sus objetivos. Según Núñez Paula (3) Dubovskaya denominó a estas condiciones *compatibilidades*¹² al interior de los grupos, donde la *compatibilidad lógica* se refiere al dominio en común de terminologías, conceptos y metodologías, y cumple una función informativa. La *compatibilidad social-psicológica*, puede equipararse al dominio de las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional de Senge o al SMT. Por último, identifica la *compatibilidad personal-psicológica*, la cual se basa en la **calidad de las relaciones interpersonales** para lograr la aceptación mutua, confianza y colaboración.

Petrovsky por su parte, en su “Teoría psicológica del colectivo” (69), fundamentó a partir de diversos experimentos esta imagen de “cuerpo colectivo” bajo el concepto de *Unidad Valorativa y de Orientación (UVO)*, mediada por la *Autodeterminación Colectivista*¹³ (AC) y la *Identificación Emocional Eficaz (IEEG)*¹⁴, los cuales constituyeron indicadores del desarrollo del grupo.

Tomando como base los cuatro procesos del modelo SECI de Nonaka, es posible deducir que la fase de socialización es crítica para la creación de conocimiento tácito grupal. Este conocimiento es resultado de habilidades, competencias, aptitudes y actitudes profundamente arraigadas en la acción conjunta. Erden, Nonaka y von Krogh lo definen como el conocimiento que “*surge de la práctica colectiva, que se encuentra en las relaciones interconectadas y actividades de los individuos y que les permite actuar como un cuerpo y una mente colectiva, sin necesidad de contar con la ayuda de reglas o conocimientos explícitos*” (44) y cuyo desempeño será el resultado de pensar y sentir la creación de un propósito compartido, tal y como lo habían descrito, décadas antes, Dubovskaya, Petrovsky y posteriormente Senge en su concepto de modelos mentales compartidos.

Para Erden, Nonaka y von Krogh (44), el conocimiento tácito grupal facilita la improvisación colectiva, ante contingencias múltiples. Esta capacidad permite al grupo cooperar y actuar de manera espontánea, incluso en situaciones inciertas y desconocidas. Erden y sus colaboradores explican cómo transcurre el tránsito del conocimiento tácito grupal por diferentes niveles hasta alcanzar, en el máximo nivel de calidad, la capacidad de improvisación en equipo. (Ver Anexo 4)

En el primer nivel “*conjunto de personas*”, se encuentra un grupo de completos extraños y casi ninguna experiencia compartida, por tanto no existe la identidad, la memoria o los códigos compartidos. Coincide en su significado, con el grupo difuso de Petrovsky (1986).

El avance al segundo nivel, “*acción colectiva*”, es a través de eventos y experiencias comunes. Comienza el desarrollo de la memoria compartida mediante la repetición de las actividades. El grupo actúa de acuerdo con rutinas y procedimientos tácitamente establecidas, pero es incapaz de actuar

12 “No necesariamente significa homogeneidad ni igualdad o similitud entre las características de los integrantes del grupo, sino que puede significar complemento, empatía (no obstante la posible diversidad), motivación hacia la cooperación y otras disposiciones que determinan la compatibilidad.” (3)

13 Motivación hacia el grupo, disposición a la cooperación, otorgar importancia de los intereses del grupo por encima de los personales.

14 Cuando las emociones positivas y negativas de cada miembro, motivan la conducta del grupo en su ayuda, y cuando el desarrollo personal es percibido como meta del grupo.

más allá en situaciones inciertas y desconocidas, ni de explotar las diferencias individuales para la resolución de conflictos y problemas.

El tercer nivel es denominado “*Phronesis*”. La palabra proviene de *phroneo*, que significa 'comprender', es un término aristotélico que puede ser traducido como “sabiduría práctica” o también como “prudencia”, se asocia con la virtud del pensamiento moral¹⁵. Nonaka lo retoma desde 2005 para referirse a la capacidad de identificar y llevar a cabo la mejor acción desde el punto de vista ético y moral, en un contexto específico. (2)

En resumen, en el tercer nivel, el grupo se compromete y toma decisiones cuyos objetivos responden a intereses comunes por encima de los individuales; es capaz de captar la esencia de contextos específicos y actuar en consecuencia, tomando en cuenta el bien común; y puede auto-gestionarse (44). Coincide en sus significados con el concepto de *colectivo* de Petrovsky (1986), el cual además incluye las características del próximo nivel.

La “*improvisación colectiva*” es el nivel máximo que puede alcanzar el conocimiento tácito grupal en este modelo. Tal y como sugieren Nonaka y Toyama (2007) en una cita de Erden *et al.*, la improvisación “*es la capacidad de reaccionar rápida y adecuadamente a una situación impredecible*” (44), o sea orientar la acción conjunta de manera espontánea. Esto se convierte en una capacidad vital, debido al cambiante e incierto contexto moderno. No se improvisa dentro de límites de roles predeterminados o reglas. La **confianza** personal y profesional en otros miembros del grupo es imprescindible.

Finalmente, los autores retoman el recurrente argumento de Nonaka sobre la importancia del cariño, el cuidado, la confianza y el compromiso, para ganar calidad en el conocimiento tácito grupal; así como el papel que tiene el liderazgo en la creación del *ba*, para hacer esto posible. (44)

Según diversos autores, el desarrollo de modelos mentales bajo condiciones de desconfianza o represión, provocan resultados contraproducentes en la conducta grupal. Se limita la creatividad y se conforman paradigmas, esquemas y estereotipos inmovilizadores, resultados del fenómeno llamado “*groupthink effect*”. (12), (5), (43), (16)

Como puede observarse, existe una relación estrecha y bidireccional entre la existencia de competencias socio-emocionales y la presencia de estos tipos de compatibilidad intra-grupal, las cuales impactan directamente en la calidad del desempeño de los grupos o equipos.

1.4.3 Comunidades de práctica

Los grupos en la organización, pueden clasificarse en dos clases: grupos formales y grupos informales (5). Los grupos formales son aquellos creados por la estructura organizacional con un

15 En su libro “*Ética a Nicómaco*”, Aristóteles define tres tipos de conocimiento: episteme, techne y phronesis. Tomando como base la teoría de creación del conocimiento de Nonaka para interpretar estos conceptos, pudiera decirse que la episteme es el conocimiento explícito resultado del proceso de combinación, ya que se entiende como el conocimiento universal explícito, hasta cierto punto libre de contexto. Se puede interpretar como el conocimiento científico positivo. El techne es práctico, es un contexto específico de conocimientos técnicos, o sea una forma de conocimiento tácito, el “saber cómo” de las competencias.

objetivo predeterminado y los informales, como su nombre indica, no poseen ningún respaldo legal o burocrático que los legitime, sino que aparecen como respuesta a la necesidad de contacto social y comprende intereses comunes a sus miembros. Este tipo de grupos informales, abiertos, con fronteras difusas, auto-organizados, etc., han sido reconocidos en la literatura como *comunidades de práctica*. Han sido llamados también grupos de referencia o grupos secundarios. (73), (3), (74)

Lezzer y Pruzak en 1999, resumieron los beneficios de estas comunidades en tres elementos. En primer lugar, la comunidad identifica a las personas con los conocimientos relevantes, y ayuda a las personas, dentro de la comunidad, a hacer conexiones entre ellas. En segundo lugar, actúa como un mecanismo de referencia para evaluar el conocimiento de otros miembros. Por último, puede ayudar a las personas que se encuentran fuera de la red a contactar con miembros que poseen un conocimiento específico. Esto es particularmente valioso a medida que la organización crece, para identificar "quién sabe qué." (73)

Lezzer y Pruzak le atribuyen a estas comunidades un importante papel en la creación y fortalecimiento del capital social. Llegan a proponer incluso, inversiones a nivel organizacional para potenciar encuentros cara a cara, tecnologías de apoyo y permitir a los expertos pasar tiempo en la prestación de asistencia a los demás mediante la red, afirmando que cada una de estas inversiones percibirá un retorno¹⁶ robusto en la cuenta de capital intelectual de la empresa (73).

Las comunidades de práctica son un termómetro de la organización. Se forman en torno a un tema o **interés colectivo**, mantienen y dan forma a la **terminología común** usada por los miembros del grupo en conversaciones cotidianas. Igualmente, sus miembros comparten experiencias que comunican las **normas y valores** de la comunidad y de la organización en su conjunto. Uno de los retos de las organizaciones frente a este fenómeno está, no sólo en propiciar los espacios para que estas comunidades se desarrollen, sino en cómo capturar y medir el impacto del conocimiento que estas generan, conservando al mismo tiempo la espontaneidad y demás valores que la caracterizan¹⁷.

1.4.4 Importancia de las competencias socio-emocionales en el aprendizaje y el desempeño de los equipos.

A partir de los elementos revisados hasta el momento resulta evidente la importancia de la presencia de competencias socio-emocionales, en una relación dialéctica de causa-efecto, con factores de éxito de la organización. A continuación se expone un diagrama y diversas investigaciones teóricas y empíricas que lo muestran.

¹⁶ ROI. *Return of investment*.

¹⁷ Una forma de hacerlo sería potenciando las comunidades de práctica virtuales. La experiencia en el campo de la informática donde casi todo el intercambio de conocimiento ocurre a través de redes, blogs temáticos y foros on line, es una práctica que valdría la pena estudiar para ser replicada en las organizaciones.



Ilustración 1: Interrelación dialéctica entre competencias socio-emocionales y factores de éxito de la organización. Elaboración propia.

Druskat y Wolf , desde 2001 plantearon que tal y como ocurre a nivel individual, los equipos más exitosos y efectivos, son aquellos con inteligencia emocional. Pero para ello, deben establecerse normas y acuerdos que permitan desarrollar la inteligencia emocional a nivel grupal (75), (o sea, una *ba*). Los autores concluyen en su investigación que la colaboración y la cooperación necesarias para un alto desempeño grupal se construyen sobre la base de la **confianza** y el sentido de pertenencia.

Según Pérez y Martínez, el éxito de la gestión del aprendizaje en una organización se asocia con cambios en la cultura organizacional, a través de la creación de valores que enfatizan la responsabilidad, la colaboración, la iniciativa, la autonomía y el autocontrol, el sentido de lo colectivo, la solidaridad y la importancia que tiene cada uno de sus integrantes, independientemente de su jerarquía o posición en la organización. (23)

Zárraga y Saá Pérez en 2006 encontraron evidencias de que la gestión del aprendizaje se ve favorecida en los equipos de trabajo que posean una combinación de autogestión, liderazgo, autonomía individual, clima de **confianza** y que sus miembros posean habilidades o competencias técnicas heterogéneas y complementarias (76). Esto apoya los enfoques teóricos que sugieren que las interacciones entre individuos con estructuras de conocimiento diferentes y diversas, aumentará la capacidad de organización para lograr niveles de creación de conocimiento por encima de cualquier esfuerzo individual. (77)

La auto-organización y auto-gestión de los equipos, también se encontraron relacionados con la cultura organizacional, influyendo positivamente tanto en el intercambio de conocimientos como en la eficacia del equipo. (18)

Barczak, a partir de un estudio experimental en 2010, concluyó que la **confianza** es la emoción que media entre la presencia de inteligencia emocional y la existencia de una cultura colaborativa¹⁸ en una organización. El autor también refiere diversos estudios empíricos que demuestran que una cultura colaborativa, a su vez, alienta el sentido de pertenencia, el respeto, cuidado, el respaldo y apoyo de unos a otros, liberando el espacio de trabajo de críticas negativas, ridículo o miedo, mejorando los niveles de comunicación y reduciendo conflictos. Las potencialidades del equipo se maximizan en una cultura colaborativa. (78)

Este resultado fue reafirmado por un estudio empírico del año 2011 (21) el cual muestra que un clima de confianza favorece la creación, el intercambio y la integración del conocimiento en equipos. O sea, la inteligencia emocional genera confianza y esta, a su vez influye en la propensión a colaborar dentro del equipo. Esto explica por qué la **confianza** es la emoción o estado psicológico más mencionado con relación al intercambio de conocimiento en equipos. Barczak y sus colaboradores profundizan en este concepto y sugieren que este importante rasgo del equipo posee dos dimensiones: afectiva y cognitiva (78).

La dimensión afectiva afirman que se construye sobre la base de **sentimientos de cariño y cuidado** que ha mostrado un compañero de trabajo, mientras que la cognitiva es la que se basa en la experiencia y fiabilidad en los conocimientos que se le atribuyen. La confianza es vital para el intercambio de conocimientos en un equipo debido a que sus miembros dependen unos de otros para lograr sus objetivos. Estos autores concluyen que la presencia de **inteligencia emocional** en el equipo posibilita la creación y fomento de ambas dimensiones de la confianza.

Labba y otros, por su parte, citan un grupo importante de investigaciones empíricas¹⁹ que demostraron, de una forma u otra, la existencia de un vínculo positivo y significativo entre el desarrollo de competencias socio-emocionales y el aprendizaje organizacional, la claridad de la misión y la visión, la efectividad del intercambio de conocimiento, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos grupales. (67)

Núñez Paula en su tesis doctoral identificó un conjunto de factores que pueden incidir negativamente en el trabajo en equipo, los cuales, pudiera decirse que son evidencia de ausencia o bajo nivel de competencias socio-emocionales, y por tanto, pudieran diagnosticarse como necesidades de aprendizaje en la esfera afectiva. Algunos de estos son: alto nivel de conflictos, rasgos de egoísmo e individualismo, diferencias de lenguajes, baja creatividad, esquematismo, autoridad limitada o estilos de dirección o liderazgo inadecuados a las situaciones, inadecuada distribución del trabajo y falta de motivación (3). En presencia de estos comportamientos, las

18 Una cultura colaborativa es aquella donde se encuentran las condiciones para aceptar los cambios, ofrecer sin temor diversos puntos de vista y discutir los problemas abiertamente para construir colaboración y consenso, o sea un clima psicológicamente seguro y en el cual no existan barreras para el aprendizaje.

19 Estudios empíricos acerca de la relación entre inteligencia emocional y el aprendizaje organizacional: Singh (2007) Sanjay (2007); Kulkarni, Janakiram & Kumar, 2009); Moshabaki & Shojaei(2010); Dissanayaka et al(2011) y Rafiq et al(2011). Para mas detalles ver Op. Cit. Labba 2011.

competencias socio-emocionales tales como la auto-conciencia emocional, conciencia de las emociones ajenas, así como la gestión y el control de las emociones propias y de los demás, jugarían un papel importante para su prevención o solución. (78)

Connelly en un reciente trabajo (2012), refirió un interesante estudio del año 2008, el cual sugiere que el impacto positivo que pudiera tener en una organización, la presencia de empleados socio-emocionalmente competentes, está mediado por la presencia de una cultura organizacional que las potencie y aproveche (16). Este experimento demostró que en caso contrario, se genera un sentido de frustración que limita el avance de la organización, lo cual ha sido reforzado con estudios posteriores de este autor. Por consiguiente, este es un elemento más que confirma la sinergia positiva y reforzadora que existe entre las competencias socio-emocionales, la cultura y el aprendizaje organizacional; un ciclo virtuoso que impacta directamente en el desempeño de la organización.

Otros autores como Chiva y Alegre (19); Suárez (79) y Choid et al (71) en sus respectivos trabajos teóricos y empíricos apoyan y enriquecen las teorías de Senge (12) y Schein (13) comprobando que la experimentación, la aceptación de riesgos, la interacción con el ambiente externo, el diálogo, la participación en la toma de decisiones, el pensamiento sistémico; los valores, misión y visión compartidos, el liderazgo, las TIC, la transferencia de conocimiento, la cooperación en equipos de trabajo multidisciplinarios; así como las competencias y habilidades de los empleados, son en mayor o menor medida, variables explicativas del aprendizaje organizacional.

1.5 Conclusiones del capítulo

Las competencias socio-emocionales constituyen un grupo específico de competencias, comprendidas en el constructo de inteligencia emocional. Aquellas convenientes para el proceso de gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional, son las que contribuyen a potenciar y mejorar la calidad de las relaciones humanas, propiciando así las condiciones para la aparición y asentamiento de competencias grupales (macro-competencias socio-emocionales). Para su análisis, identificación y tratamiento, estas pueden agruparse en función de la habilidad (reconocimiento o control) y el nivel ontológico (individual o social) en que se manifiestan.

Estas competencias fueron identificadas a partir de los criterios de autores que las abordan desde el ámbito empresarial (del cual proviene el concepto) y formativo. Sin embargo, en función de los significados que estos autores le otorgan, fue posible encontrar referencias a la importancia de la presencia de las mismas, en la gestión de información, conocimiento y aprendizaje organizacional. En la medida en que la gestión del conocimiento y del aprendizaje organizacional se basan en, y comprenden, la gestión de la información, se propone aquí una integración del tratamiento de las

competencias socio-emocionales (propio de las ciencias empresariales y posteriormente de las ciencias de la educación) con el área de conocimiento de las ciencias de la información y el conocimiento.

Las teorías y modelos sobre gestión del conocimiento y aprendizaje de Senge, Nonaka y sus colegas, Wikström y Normann, North y Rivas, así como Bueno y sus colaboradores, son construcciones que cuentan con amplio reconocimiento en el ámbito académico del área. Estos y otros autores coinciden de una forma u otra en señalar la importancia de las personas, sus competencias (incluidas las socio-emocionales) y su contexto, en el proceso de creación de valor en las organizaciones.

Este proceso de creación de valor, se apoya en la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional y estos a su vez, en una estructura y cultura organizacional que debe garantizar el *ba* o la “ecología” favorable (en la cual, la confianza se evidencia como el rasgo principal, según la mayoría de los autores) para que estos procesos se desarrollen exitosamente.

La organización es un sistema social, donde existe una relación de mutua influencia entre las personas y el sistema, pero los únicos que tienen conciencia para actuar, modificar y establecer nuevos sistemas, son las primeras. Por tanto, el *ba* debe ser garantizado en todos los procesos de gestión de personas (llámese gestión de recursos humanos, de capital humano o de competencias). Para la definición y construcción de un propósito compartido, es necesario crear una infraestructura donde la colaboración sea valorada y recompensada.

A la luz de los elementos que hasta aquí se han expuesto, se considera que en el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje en una organización, debe darse un espacio importante a las competencias socio-emocionales, tanto a nivel individual y de los grupos o subculturas, como de la organización en su totalidad (cultura organizacional).

Además, en los procesos de diseño de puestos de trabajo, reclutamiento y selección de personal, así como en la organización del trabajo, evaluación del desempeño, retribución y estimulación (bajo el enfoque de, y por, competencias) deben considerarse las competencias socio-emocionales y la dimensión grupal, para no poner en peligro la creatividad y la generación y el intercambio de conocimiento.

CAPÍTULO 2. Metodología utilizada y marco referencial de la investigación. Tratamiento de las competencias socio-emocionales en el contexto cubano.

Una vez establecido el marco conceptual que sustenta la importancia de las competencias socio-emocionales para la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional, se procede a describir la metodología utilizada y el marco referencial (o contexto de aplicación) de esta investigación.

Este capítulo se divide en dos secciones. En la primera se describe, en detalle, la estrategia metodológica utilizada en la investigación cualitativa realizada, así como las técnicas y procedimientos con los que se arribó a los resultados que se muestran en este documento. En la segunda, se describen algunos modelos dentro del contexto cubano que fueron valorados para la incorporación del diagnóstico de competencias socio-emocionales y, finalmente, se argumenta la selección del modelo **AMIGA** como modelo idóneo para el diagnóstico de competencias socio-emocionales.

2.1 Estrategia metodológica para el estudio de las competencias socio-emocionales.

La presente investigación se suscribe al paradigma cualitativo de la investigación científica. En este se interpreta la realidad a partir de considerarla dinámica, múltiple, holística, construida, divergente, compleja, contextualizada, compartida e histórica. En el enfoque cualitativo la teoría se construye a partir de descubrimientos que justifiquen los datos provenientes de las observaciones. Mediante el análisis de diferentes fenómenos pueden desarrollarse teorías interpretativas, explicativas o valorativas. (80)

El uso de métodos y técnicas cualitativas estuvo acompañado de críticas que se centraron, fundamentalmente, en criterios sobre la validez y la presunta falta de objetividad de sus resultados. En la actualidad el paradigma cualitativo se ha retomado con fuerza y ha ganado reconocimiento en la comunidad científica internacional. Existen diversos trabajos que abordan en profundidad estos temas, desde un abordaje de las divergencias teóricas, epistemológicas y metodológicas de los enfoques cuantitativo y cualitativo ((81), (82), (80), (83), y otros).

En la presente investigación se pueden distinguir, de las características metodológicas del paradigma cualitativo, especialmente los siguientes aspectos:

- Aunque siempre se parte de un marco conceptual o referencial, es inductiva. Se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o verificación.
- De lo anterior se desprende que el proceso de **investigación cualitativa** tiene un carácter iterativo: es lo suficientemente flexible como para admitir variaciones en los esquemas preestablecidos, a medida que se van analizando los datos.
- Los criterios de evaluación que sustentan este tipo de investigaciones han ido desplazando o reemplazado los conceptos de validez y confiabilidad (*reliability*), por otros como credibilidad, transferibilidad, intercambiabilidad, dependabilidad (seriedad), imparcialidad, confirmabilidad, entre otros. (84), (82)

- La validez de la información obtenida se garantiza mediante la triangulación de métodos, técnicas y fuentes, para estudiar el mismo fenómeno a través del contraste de toda la información pertinente al objeto de estudio y que en esencia constituye el cuerpo de resultados de la investigación.

El camino para la construcción de nuevo conocimiento en este paradigma es a través de la interpretación de la información y el procedimiento inferencial. Este consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las tendencias, coincidencias o divergencias relevantes, que pueden ser clasificadas en un proceso de síntesis creciente.

El método principal utilizado en esta investigación fue el bibliográfico o documental. Este método consiste en la búsqueda a través de documentos²⁰, de características, conceptualizaciones, regularidades, normativas, etc., en torno a un tema previamente definido. Es un método utilizado siempre para la construcción del marco teórico de una investigación, pero puede ser el principal, como en este caso.

Se utilizó el recurso de la triangulación, que consiste en determinar coincidencias en los resultados, a partir de diferentes técnicas de obtención de datos, apreciaciones y fuentes informativas. Puede utilizarse como forma de validación, al considerar que el contraste de diferentes percepciones conduce a interpretaciones consistentes y válidas. En esta investigación se utilizaron tres tipos de triangulación: metodológica, de datos y de teorías. La primera consiste en el uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado. En este caso se trianguló a partir de las entrevistas en profundidad y el análisis documental. Sobre las restantes formas de triangulación utilizadas, se abordará en los siguientes epígrafes.

A continuación se explicará, a través de etapas, la estrategia metodológica aplicada para la realización de esta investigación. Es necesario aclarar que aunque el proceso está descrito por etapas sucesivas, se comportó de forma cíclica e iterativa. O sea, se transitó por todas las etapas más de una vez, con el fin de obtener mejores resultados.

2.1.1 Etapas de la estrategia metodológica

- **Etapas 1. Selección, evaluación y definición del Tema.**

A partir de la definición de las primeras preguntas de investigación, se identificó un conjunto de términos que contribuirían a delimitar la situación problémica y el objeto de estudio. Esas primeras preguntas fueron: ¿Se ha investigado la relación entre la dimensión afectiva y la propensión a compartir información y conocimiento? ¿Cómo es? ¿Puede hablarse de competencias afectivas para la gestión del conocimiento? ¿Existen indicadores para medirlas? ¿Cuáles son? ¿Cómo se ha

²⁰ Documento: cualquier objeto físico que constituye el registro de algún conocimiento.

abordado el tema desde las ciencias de la información? A partir de estas surgieron los primeros criterios de búsqueda:

- competencias
- competencias afectivas
- competencias + gestión de información
- competencias + gestión del conocimiento
- competencias + indicadores

Las fuentes de información seleccionadas para la búsqueda exploratoria, fueron el buscador de Google y Google Académico. También se consultó el fondo de Tesis de la Maestría en Gestión de Información de la Facultad de Economía en la Universidad de la Habana, de la Universidad de las Ciencias Informáticas y del Centro Universitario Jose Antonio Echeverría (CUJAE).

- **Etapa 2. Confección de la Guía Temática.**

Una vez realizada la búsqueda exploratoria, emergieron términos más específicos y cuyo significado se ajustaba a las necesidades de la investigación. En esta etapa se delineó con mucha más claridad la situación problemática, pues fueron detectados los vacíos teórico-conceptuales y los temas insuficientemente tratados.

Las nuevas preguntas de investigación que surgieron fueron: ¿Qué son las competencias socio-emocionales? ¿Qué relación tienen con la gestión de información, el conocimiento y el aprendizaje grupal y organizacional? ¿Cómo se ha abordado, desde la teoría, su impacto en el desempeño de las personas, los equipos y las organizaciones? ¿Qué métodos, técnicas e indicadores existen para su diagnóstico? ¿Cuál es el estado actual del tratamiento de esta temática en Cuba y cómo mejorarlo?

A partir de estas, pudo construirse una relación estructurada de los diversos aspectos que integrarían el tema y sobre los cuales se necesitaría obtener nueva información. Se delimitó el nivel de detalle a alcanzar dentro del estudio, así como las relaciones de inclusión entre términos. Como resultado se diseñó la siguiente guía temática (revisada a nivel internacional y nacional):

- I. competencias y términos relacionados (habilidades, inteligencia, capacidades)
 - A. Inteligencia emocional
 - i. Inteligencia social
 - ii. Formas de medición y diagnóstico
 - B. competencias socio-emocionales
- II. Información y Conocimiento
 - A. gestión de información
 - B. gestión del conocimiento
 - i. teorías, modelos y metodologías.
 - C. Economía del conocimiento

- i. Capital Intelectual
- ii. Capital humano
 - a) Papel de las personas. Gestión por competencias

III. Aprendizaje Organizacional

A. Gestión del aprendizaje organizacional

B. Aprendizaje grupal

- i. Grupos y equipos
 - a) Inteligencia emocional grupal
 - b) gestión de información y conocimiento grupal

• **Etapa 3. Recopilación y evaluación de fuentes.**

Para la búsqueda bibliográfica se mantuvieron los anteriores, pero se priorizaron las bases de datos de artículos referenciados y arbitrados, accesibles desde Internet. Estas fueron: EBSCO, SCOPUS, Scielo y Google Académico. En principio se utilizaron algunas otras (metabuscadores, DOAJ, Infomine, Complete Planet, entre otros), pero se pudo constatar que mediante las mencionadas anteriormente, se lograba la saturación²¹.

Estas fuentes se mantuvieron durante el resto de la investigación para ser utilizadas con nuevos criterios de búsqueda, mejor enfocados. A estas se adicionaron memorias de eventos especializados como INFO e IBERGECYT, las entrevistas a los expertos y la literatura gris, suministrada por estos y otros especialistas del área.

Los documentos primarios recopilados, fueron almacenados y registrados con el gestor bibliográfico Zotero. Para la selección de la bibliografía a utilizar se establecieron los criterios e indicadores que se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 3: Criterios e indicadores utilizados para la selección bibliográfica. Fuente: Elaboración propia.

Criterio	Indicador
Actualidad.	Documentos con no más de 7 años de antigüedad. (de 2005 a 2012)
Vigencia	Documentos de más de 7 años de antigüedad, citados en más de dos ocasiones, por distintos autores, en documentos del 2005 en adelante.
Información sobre el autor	Títulos académicos y científicos, prestigio académico de la institución a la que pertenece, reconocimiento (citaciones).
Confiabilidad de la fuente.	Proveniencia de bases de datos de revistas referenciadas y arbitradas. Recomendada por especialistas en el tema. Cantidad y calidad de citas.
Contenido	Contribuye a responder las preguntas de investigación.

21 Por encima del punto en el cual la información se hace reiterativa y no agrega nada nuevo a la información ya obtenida.

Es necesario aclarar que la aplicación de estos criterios de selección estuvo sujeta, sobre todo al criterio del contenido y la confiabilidad de la fuente. Con los restantes hubo cierto nivel de flexibilidad, teniendo en cuenta que se estaban examinando trabajos de diversas áreas del conocimiento, con diferentes niveles de obsolescencia científica y visibilidad en la red.

- **Etapa 4. Recopilación y evaluación de información.**

A partir de la guía temática de la investigación, los nuevos criterios de búsqueda fueron:

- competencias socio-emocionales (*emotional competences*)
- inteligencia emocional (*emotional intelligence*)
- los anteriores + gestión de información o gestión del conocimiento (*information management, knowledge management*)
- los anteriores + ambientes laborales (*workplace*)
- los anteriores + medición (*measure, measurement*)
- los anteriores + diagnóstico (*diagnosis, diagnostic*)
- los anteriores + indicadores (*indicators*)
- los anteriores + grupos o equipos (*groups, teams*)
- Aprendizaje en equipo (*group learning*)
- aprendizaje organizacional (*organizational learning*)
- gestión de información (*information management*)
- conocimiento (*knowledge*)
- gestión del conocimiento (*knowledge management*)
- capital intelectual (*intellectual capital*)
- capital humano (*human capital*)
- gestión por competencias (*competence; competency management*)

La recopilación de la información, se realizó de lo general a lo particular, en un proceso iterativo. Se utilizaron como técnicas la lectura activa y el fichaje, para el cual también se utilizó la herramienta Zotero. A continuación, la **Tabla 4** muestra una reseña cuantitativa de la documentación consultada para formular el marco teórico de la investigación.

Tabla 4: Documentación consultada para formular el Marco Teórico de la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

Tipo de Documento.	Consultados
Artículos en Revistas Científicas.	117
Artículos en Revistas no arbitradas.	10
Artículos en Conferencias Científicas y Eventos.	18
Documentos científicos inéditos.	3
Documentos normativos y regulatorios	9
Documentos de trabajo académico.	6
Libros	22
Presentación en Evento.	1
Textos en páginas web.	17
Tesis de Diploma.	6
Tesis de Maestría.	14
Tesis Doctorales.	8
Videoconferencia.	1
TOTAL	232

Para esta etapa de la investigación se utilizó la triangulación de datos. La variedad de datos para realizar el estudio se garantizó al utilizar diversas fuentes de información. Se estudió bibliografía en inglés, en español, de tres décadas distintas, provenientes de las ciencias de la educación, empresariales y de la información y la comunicación, así como documentación legal y normativas de diversas instituciones.

También se utilizó, como técnica de investigación empírica, la entrevista en profundidad. Esta se define como aquella entrevista abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional que parte de un propósito explícito. Se concibe como una interacción social entre personas para generar una comunicación de significados. No se persigue contrastar una idea, creencias o supuestos, sino acercarse a los del entrevistado. En esta investigación se realizó este tipo de entrevista a tres conocedores del tema, desde distintas aristas:

- Dra. Idania Caballero, Jefa del Departamento de Desarrollo Humano del Centro de Inmunología Molecular. El objetivo central fue conocer de primera mano la experiencia de este centro en cuanto a su sistema de gestión de personas (competencias, valores, ideas rectoras, cultura organizacional, clima, etc.), la historia y evolución del pensamiento por el que se ha transitado en este centro hasta llegar a las concepciones actuales. También los resultados obtenidos en cuanto a gestión de información, conocimiento, aprendizaje organizacional y sus efectos en el desempeño de la organización.

- Dra. Raquel Lorenzo. Especialista consultora de conocimiento y desarrollo, en la Empresa de Gestión del Conocimiento y la Tecnología GECYT. Este centro ofrece capacitaciones sobre inteligencia emocional, por tanto, se entrevistó a esta especialista con el fin de conocer las razones por las que esta empresa consultora, se ocupa de este tema y además, cuál ha sido su aceptación en las entidades que lo han recibido. También se trató de encontrar referencias a otros profesionales del área que trabajaran el tema. En ambas entrevistas la respuesta a la pregunta sobre otros expertos en el área de la inteligencia emocional o la gestión de competencias vinculadas a la gestión del conocimiento, apuntaron al Dr. Israel Núñez Paula.
- Dr. Israel Núñez Paula a quién se entrevistó para conocer las motivaciones y la evolución de su pensamiento que llevó a suponer la importancia de las competencias socio-emocionales, o en sus palabras, de los afectos en los procesos de gestión de información, conocimiento y aprendizaje organizacional.

La utilización de esta técnica brindó valiosas informaciones. Los entrevistados no son siempre accesibles en sus contextos naturales y este tipo de entrevista permitió la reconstrucción de acontecimientos, y esclarecer experiencias subjetivas desde el punto de vista de los propios actores. La información recopilada en cada entrevista fue transcrita y puede ser consultada en el Anexo 5. Además, el listado bibliográfico de la toda documentación a la que se hace referencia en la **Tabla 4**, puede ser consultado en el Anexo 6.

- **Etapa 5. Análisis e interpretación de los datos**

En esta etapa de la investigación se utilizó el método analítico-sintético para discurrir, combinar y extraer conclusiones, a partir del procesamiento de la información teórica recopilada. Así también, el histórico-lógico en la comprensión de la evolución y el desarrollo, tanto del pensamiento de los autores estudiados, como del tratamiento de la temática de competencias socio-emocionales desde las distintas disciplinas.

La herramienta Basket Notes se utilizó como gestor de contenido para la elaboración y revisión de las notas. Se agrupó y organizó la información en función de los rasgos comunes identificados, se eliminó la información redundante o inútil y se identificaron nuevas necesidades de información complementaria para determinados acápites, con lo cual se dio inicio a nuevas iteraciones del proceso.

Con el empleo de la herramienta FreeMind para la creación de mapas conceptuales, se pudo manejar información amplia y compleja. Fue posible la visualización de niveles jerárquicos o segmentos gráficos, así como la identificación de patrones o relaciones entre los conceptos analizados y la estructuración de ideas.

Para el análisis de la información, también se utilizó la triangulación de teorías. Esta consiste en la utilización de varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos. En este caso, para la determinación de las interrelaciones entre los conceptos de interés de esta

investigación, se revisaron diversas teorías y modelos, que las estudiaron a partir de criterios, hipótesis y metodologías de investigación distintas, arribando a conclusiones similares.

- **Etapa 6. Contexto de aplicación de los resultados parciales**

En el transcurso de esta investigación, se identificaron modelos y metodologías, tanto para la gestión de información, el conocimiento y el aprendizaje organizacional, como para la gestión de competencias, en el ámbito nacional y extranjero. Por tales razones, se determinó que no era necesario proponer un nuevo modelo o metodología de diagnóstico que tratara las competencias socio-emocionales en su vínculo con estos procesos; sino que resultó más oportuno, seleccionar para ello, uno de los modelos existentes.

En este proceso se evidenció, primeramente, que el modelo a utilizar debía ser cubano, para que así se ajustara a las normativas del país. En segundo lugar, debería tener un adecuado nivel de aceptación académica, así como experiencias exitosas de aplicación. Por último, que su concepción teórico-conceptual, fuera propicia a la incorporación de este tipo de diagnóstico.

Teniendo en cuenta estos criterios, fueron examinados: el trabajo de Modelación de la Gestión del Conocimiento para las Organizaciones cubanas a través de los Portales de Información; el Modelo Operacional de Gestión de Información y Conocimiento para la empresa cubana en perfeccionamiento (*MOGICEP*); El Modelo de Gestión integrada de Capital Humano, del cual se deriva la Norma Cubana 3000-3002 / 2007; y la **Aproximación Metodológica para Introducir la Gestión del Aprendizaje (*AMIGA*)**.

Las valoraciones sobre estos modelos, llevaron finalmente a escoger **AMIGA**, como el más adecuado para la resolución del problema planteado.

- **Etapa 7. Análisis crítico de *AMIGA* y propuesta final.**

A partir de los elementos teóricos inferidos del proceso de análisis documental, se procedió a realizar un examen en detalle del cuerpo teórico, los procesos y anexos de **AMIGA**, con el fin de reformular todos aquellos aspectos necesarios para que el diagnóstico de competencias socio-emocionales, pudiera conformar un todo coherente con la concepción holística del modelo.

Una vez explícita la estrategia metodológica utilizada para llevar a cabo esta investigación, se procede a describir el marco referencial, o sea la realidad contextual en la que se ubica la propuesta.

2.2 Tratamiento de las competencias socio-emocionales en el contexto cubano.

En este trabajo se suscribe la visión cubana de la gestión por competencias (32), que no sólo posee una visión más integradora y centrada en la persona, sino que también toma en cuenta un conjunto importante de elementos del entorno y posee un alto nivel de definición y sistematización (29),(28), (27). Sin embargo, a pesar del gran peso en ella que se le otorga a los valores colectivos, no fue posible constatar, en las normativas cubanas con respecto a la gestión de competencias, un interés explícito por gestionar las competencias grupales. Al igual que en *Intellectus*, existe un

reconocimiento de la necesidad de personas con determinadas competencias socio-emocionales (en este caso, comprometidas, solidarias (empáticas), voluntariosas (proactivas), revolucionarias, etc.). Pero en ambos casos, la gestión de las mismas: su diagnóstico y su tratamiento en equipos de trabajo, se considera insuficiente. Por tanto, teniendo en cuenta las conclusiones a las que se arribó en el capítulo anterior, ello puede influir negativamente en el propósito de dichos modelos, o en los niveles de aprendizaje grupal y organizacional.

A continuación se examinan las normativas y documentos programáticos, rectores de la gestión de información y el conocimiento en Cuba, con los que se demuestra el interés y la conciencia del país, con respecto a su importancia. Más adelante se examinarán algunos modelos y metodologías que se han ajustado a las normativas nacionales, con el fin de seleccionar la más adecuada para la introducción del diagnóstico de competencias socio-emocionales.

2.2.1 Normativas y procedimientos cubanos para la gestión de información y conocimiento en las organizaciones.

En el contexto cubano se encuentra un conjunto de normativas y procedimientos que evidencian la conciencia y la voluntad del país en potenciar la gestión de la información y el conocimiento para el aprendizaje organizacional. Ejemplos se encuentran en la *Política Nacional de Información*; las *Bases para la Introducción de la Gestión del Conocimiento en Cuba* (2003) y el Decreto Ley N.º 281 del año 2007 (DL-281/07).

En este último se establece la necesidad de examinar y caracterizar la cultura empresarial en el diagnóstico organizacional (artículo 18) y las normas cubanas del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano (NC 3000-3002/2007) (65). Más recientemente, también se puso en vigor la Resolución N.º 60 del 2011 (Res. 60/11), donde se establecen definiciones importantes sobre la información y la comunicación en las organizaciones.

La *Política Nacional de Información*, sentó un precedente de interés y ocupación por el tema (85), (86). Por su parte, en las *“Bases para la Introducción...”* puede encontrarse un conjunto de definiciones medulares para la empresa moderna, basadas en una eficiente gestión de la información; así como el reconocimiento de las personas y su conocimiento, como el valor más importante que poseen las organizaciones (62).

Posteriormente, el DL-281, estableció la necesidad de examinar y caracterizar la cultura empresarial en el diagnóstico organizacional (artículo 18) mientras que en los artículos 677 y 678, puede encontrarse la importancia que otorga al desarrollo de una cultura organizacional (87). Allí se establece que esta debe alinearse con el sistema de valores, para influir en el incremento de la motivación, el sentido de pertenencia y el compromiso. Reconoce, así mismo, la importancia de las capacidades grupales e individuales en el rendimiento de los trabajadores. Nótese el interés por

lograr ambientes y climas laborales que potencien sentimientos que están estrechamente relacionados con personas emocionalmente competentes.

La Res. 60/11 es particularmente importante debido a su reciente instauración y su preponderancia en el contexto nacional actual. Esta resolución, es también muestra del interés y la importancia que se le reconoce en nuestro país a la gestión del conocimiento. En esta se establece claramente la necesidad de la gestión de información en la organización y regula las políticas a seguir sobre las tecnologías que la sustentan. Además, se define la gestión del conocimiento y la cultura organizacional en concordancia con lo planteado en este trabajo.

Un aparte especial merece el concepto de competencias profesionales que esta Resolución suscribe, al legitimar el concepto de competencias propuesto por la NC-3000/2007, el cual es consistente con lo que hasta aquí se ha abordado sobre las mismas. El texto las define como el “conjunto **sinérgico** de *conocimientos, habilidades, experiencias, sentimientos, actitudes, motivaciones, características personales* y valores, basado en la idoneidad demostrada, *asociada a un desempeño superior del trabajador y de la organización*, en correspondencia con las exigencias técnicas, productivas y de servicios. Es requerimiento esencial que esas competencias sean **observables, medibles** y que *contribuyan al logro de los objetivos de la organización*” (22), brindando así un concepto integrador que asume y respeta la importancia del componente afectivo en el desempeño laboral.

A continuación se examinarán los modelos y metodologías cubanos que han tomado en consideración estas normativas para su concepción.

2.2.2 Valoraciones sobre metodologías y modelos cubanos de gestión de información, conocimiento y aprendizaje.

En este epígrafe se hace una breve caracterización y se emiten valoraciones sobre cuatro metodologías y modelos cubanos, que fueron estudiados con el objetivo de seleccionar el idóneo para incorporar el diagnóstico de competencias socio-emocionales. Estos fueron la “Modelación de la gestión del conocimiento para las organizaciones cubanas a través de los portales de información”; la “Metodología para la aplicación del Modelo de Gestión de Información y Conocimiento para la Empresa Cubana en Perfeccionamiento (**MOGICEP**)”; la Norma Cubana que se basa en el Modelo de Gestión Integrada de Capital Humano y la **Aproximación Metodológica para la Introducción de la Gestión del Aprendizaje (AMIGA)**.

Los argumentos que llevaron finalmente a escoger **AMIGA**, como el más adecuado para la resolución del problema planteado, se exponen a continuación.

2.2.2.1 Modelación de la gestión del conocimiento para las organizaciones cubanas a través de los portales de información.

La *“Modelación de la gestión del conocimiento para las organizaciones cubanas a través de los portales de información”*, propuesta por María A. Soto Balbón aborda la gestión del conocimiento organizacional desde la arista del uso de las TIC (31). Para la autora de esta propuesta, la gestión de la información *“...es el centro del modelo propuesto, porque significa la obtención y ordenamiento del conocimiento organizacional para integrar los recursos de información, tecnológicos, humanos y financieros en el cumplimiento de los objetivos y metas de la organización.”* (31) A partir de esta concepción, es posible deducir que la propuesta se enfoca básicamente en la gestión del conocimiento explícito de la organización, a través de procesos de gestión de información.

Aunque se declara que *“en cada proceso se realizan proyectos como herramientas para la integración sistémica de acciones que se ejecutan en los procesos para el aprovechamiento y la utilización del conocimiento, la información y la experiencia acumulada”* (31)(sic.), contextualmente es posible deducir que se refiere a aquel conocimiento y experiencia que se ha cristalizado, sistematizado y por tanto, puede ser tratado como información.

Por tanto, a pesar de que el modelo propone entre sus procesos, uno dedicado al diagnóstico, en este no se explicita ninguna relación con el tratamiento del conocimiento tácito, representado en las personas que lo poseen. Esto es comprobable además en el particular énfasis y la importancia que se le otorga a la tecnología y en la propuesta de aplicación. Propuesta que se refleja precisamente, en los procesos de Diagnóstico, Diseño, Implementación y Evaluación para expresar y evaluar la gestión del conocimiento organizacional a través de un portal de información.

A pesar de que el modelo está diseñado para que sea amplio, abarcador y flexible, su basamento teórico no tiene ningún punto de contacto con el enfoque afectivo de la gestión del conocimiento. Un ejemplo ilustrativo de ello se encuentra en la definición de *“creación de clima organizacional”*, (elemento difícilmente separable del componente humano) donde se entiende como la infraestructura que puede *“dar apoyo estratégico informando: beneficios esperados, objetivos y premisas, estrategia desarrollada y sus medidas, resultados esperados y obtenidos.”*(31) En conclusión, aunque desde el punto de vista del marco teórico del modelo no es imposible, este modelo no resulta óptimo para la inclusión del diagnóstico de necesidades de competencias socio-emocionales.

2.2.2.2 Metodología para la aplicación del Modelo de Gestión de Información y Conocimiento para la Empresa Cubana en Perfeccionamiento (MOGICEP).

Este trabajo presenta una metodología propuesta por la Dra. Sara Artilles, para la aplicación del Modelo de Gestión de Información y Conocimiento para la Empresa Cubana en Perfeccionamiento (30). Esta propuesta se apoya en las Bases Generales para el Perfeccionamiento Empresarial, aprobadas por el Decreto-ley 187, enriqueciendo el Subsistema XIV establecido en dichas bases.

También considera para la propuesta, las carencias identificadas en otros documentos regulatorios como son: la Política Nacional de Información, CITMA/ 2003; las Bases generales para la introducción de la gestión del conocimiento en Cuba, CITMA /2002; la Resolución 297/2003 del Ministerio de Finanzas y Precios (MFP); la Guía de control a las empresas en perfeccionamiento del GEPE/ 2004 y el Modelo y Sistema de Evaluación para las Empresas de Alto Desempeño (MYSIVALE) desarrollado por GECYT/2003. Además, MOGICEP toma en cuenta elementos de la estructura de la norma ISO 9000 del 2000, debido al interés del país en la generalización y aplicación de los sistemas de la calidad en las empresas.

Este modelo cumple a la perfección el criterio de ajuste al contexto cubano y de aplicación en entornos reales, y se plantea que *“ha sido diseñado para optimizar la forma de organizar la información y el conocimiento en lo que constituye la empresa cubana en perfeccionamiento”* (30). Contribuye a la gestión de la información, así como también a su control y diagnóstico de riesgos, con herramientas, procedimientos e indicadores. De manera general, representa un avance integrador con respecto al modelo revisado en el epígrafe anterior, debido al notable nivel de concreción de sus propuestas.

Sin embargo, al igual que el modelo anteriormente analizado, MOGICEP se limita a la gestión del conocimiento explícito, ya asentado en la documentación de la organización. A esta conclusión fue posible llegar, al examinar el problema científico al que da solución la metodología, el cual plantea: *“La estructuración que propone el expediente de perfeccionamiento empresarial no garantiza el funcionamiento de un **sistema de información**, por (...[entre otros elementos]) la carencia de una **estructura documental** más sólida que facilite la utilización del conocimiento y su aprovechamiento dentro de las organizaciones”*. (30)

Esta limitación queda claramente evidenciada cuando, a partir de los criterios vertidos por los expertos, la autora define la *Gestión de información y conocimiento* como: “[el] **sistema único, generador de servicios a la gestión empresarial, con visión sistémica que integra estrategias, orientada a la calidad de los procesos, **soporte del conocimiento explícito**”; y al Sistema de gestión del conocimiento como: “[los] **procesos inherentes a la información que afecta todos los niveles de dirección**”(sic.)(30).**

Por tanto, aún cuando en los procedimientos de identificación, MOGICEP comprueba que el proceso de selección de trabajadores se base en un enfoque de competencias y existe una preocupación explícita por las necesidades de información, no se considera apropiado para el enfoque del componente afectivo de la gestión del conocimiento ni la incorporación del diagnóstico de competencias socio-emocionales.

2.2.2.3 Modelo de Gestión Integrada de Capital Humano y la Norma Cubana.

La Norma Cubana 3000-3002/2007 propone un conjunto de reglamentaciones y procedimientos para el establecimiento, evaluación y control de un Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano (SGICH), basado en el modelo del mismo nombre. En este se establecen las competencias laborales como centro de gravedad de todos los procesos sustantivos de este Sistema y son definidas a nivel individual y a nivel organizacional (29), (28), (27).

En estas definiciones existe un reconocimiento del papel de las experiencias, sentimientos, actitudes, motivaciones, características personales y valores, relacionadas con el nivel de desempeño y su correspondencia con una determinada cultura organizacional, refrendadas recientemente por la Res. 60/11 (22).

También reconoce la importancia de la participación efectiva de los trabajadores en la solución de problemas y toma de decisiones y de la existencia de un clima laboral satisfactorio, al plantear estos elementos como premisas. Además se evita un enfoque economicista del proceso que se pretende llevar a cabo, al definir capital humano como el *“conjunto de conocimientos, experiencias, habilidades, sentimientos, actitudes, motivaciones, valores y capacidad para hacer, portados por los trabajadores para crear más riquezas con eficiencia. Es, además, conciencia, ética, solidaridad, espíritu de sacrificio y heroísmo.”*²² (29)

En la Norma se hace una definición de un conjunto de competencias asociadas a los dirigentes, funcionarios y personal especializado que atienden directamente el Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano, pero no existe una definición de competencias genéricas. Pudiera argumentarse que se establece un Comité de Competencias como grupo encargado de identificar y proponer, a la alta dirección, las competencias claves o distintivas de la organización. Sin embargo, la forma en que aparecen reflejadas las competencias relacionadas con la motivación; las relaciones interpersonales; la negociación, la solución de conflictos y el trabajo en equipo, pareciera que solo son importantes para los dirigentes y funcionarios, cuando se ha demostrado lo importante que resulta su presencia en todos los trabajadores de la organización.

A pesar de que en el DL-281/07 se define al grupo, equipo o brigada como colectivo primario de la producción de bienes y servicios (87) es posible notar una insuficiencia en lo que se refiere a la dimensión grupal y las competencias genéricas dentro de la Norma. Por ejemplo, no existen requisitos definidos para el trabajo en equipo. Por consiguiente, no se diagnostica, establece, evalúa, o estimula el desarrollo de competencias para ello. La gestión por competencias, si incorporara las competencias socio-emocionales, debería tomar en cuenta las formas de gestionar también las competencias grupales a través de todos sus procesos, potenciando la cooperación y no la competición.

²² Definición basada en el discurso de Fidel Castro Ruz, Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros de la República de Cuba, pronunciado en la primera graduación de la Escuela Latinoamericana de Medicina, el 20 de agosto de 2005

No obstante, tanto el modelo, como la Norma, con las tecnologías que han surgido a partir de sus diferentes aplicaciones, podrían asimilar una reestructuración que incorporara, no sólo el diagnóstico de estas competencias, sino también el resto de sus procesos de gestión.

De hecho, un caso interesante que evidencia los excelentes resultados de aplicaciones de técnicas novedosas de gestión humana, como medio y fin para la gestión del conocimiento y el aprendizaje en la organización, es la experiencia del Centro de Inmunología Molecular (CIM). En este centro, se encontraron evidencias de la subjetividad de la mayoría de los factores que influían en la productividad, y esto los llevó a construir una estrategia de trabajo que prioriza a las personas dentro de la organización. (Ver entrevista en el Anexo 5)

La experiencia positiva y los altísimos resultados productivos de este centro, han demostrado en la práctica, que la participación colectiva en la toma de decisiones y establecimiento de prioridades, las acciones en función de la motivación y la satisfacción de todos los trabajadores y una cultura organizacional que defiende principios tales como la accesibilidad de los jefes (estilo “puertas abiertas”); la “meritocracia” (méritos por encima de títulos, edad, antigüedad, etc.); la participación (muchos grupos transversales); el liderazgo de servicio, la despersonalización de los problemas, el respeto a la inteligencia de los demás y la apertura en la compartimentación de la información, se demuestran como prácticas beneficiosas para cualquier entidad intensiva en conocimiento.

En los últimos años, el centro ha ido perfeccionando sus procesos de reclutamiento y selección del personal, y ha llegado a incorporar en el diseño de los puestos de trabajo, la evaluación de la presencia de macro-competencias socio-emocionales referentes a la comunicación, el trabajo en equipo y el manejo de conflictos. Si bien esta evaluación es subjetiva y pasa por la apreciación personal del evaluador, es interesante cómo la práctica diaria, ha llevado de forma intuitiva y empírica al tratamiento de estas cuestiones.

Otra muestra de la importancia creciente que presentan las competencias socio-emocionales en el CIM, es el diseño e impartición de cursos de comunicación, de manejo de estrés, trabajo en equipo, solución de conflictos e inteligencia emocional. Incluso, dentro del centro se han brindado consultas de orientación psicológica y se han preocupado por realizar estudios sociológicos muy serios que vinculan el clima laboral, el liderazgo y la cultura organizacional con la capacidad de aprendizaje de la organización, llegando a proponer, a partir de estas variables, indicadores de esta capacidad.

El CIM no es la única institución que ha incorporado estas dimensiones. La consultora de Gestión del Conocimiento y la Tecnología GECYT, ha incorporado a sus cursos y diplomados, temáticas de comunicación, liderazgo e inteligencia emocional en general. Recientemente, también el IDICT ha promovido un curso donde se vinculan las siguientes temáticas:

- Herramientas para la gestión del conocimiento
- Aprendizaje organizacional
- Desarrollo de Competencias laborales

- Equipos de trabajo y Gestión del Conocimiento

Con lo cual se evidencia un reconocimiento de la relación entre estos conceptos y su pertinencia para que la organización aprenda y avance.

A pesar de todo lo anteriormente planteado, el Modelo que sustenta el SGICH y la Norma que lo acompaña, en su esencia no contempla el vínculo de las competencias socio-emocionales con los procesos de gestión por competencias, el aprendizaje en equipo y la creación de conocimiento en la organización. Por tanto, se considera inadecuado para la propuesta de esta investigación.

2.2.2.4 Aproximación Metodológica a la Introducción de la Gestión del Aprendizaje. (AMIGA)

AMIGA es un modelo cubano, creado por el Prof. Dr. Israel Núñez Paula. Está diseñado para la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional a través del desarrollo humano, a partir de un enfoque basado en los sistemas de información y comunicación. Este modelo consta de: (a) un cuerpo de definiciones teóricas, (b) un sistema de procedimientos de carácter cíclico e iterativo y (c) varios anexos que brindan un conjunto de variables útiles para los procesos de diagnóstico y gestión que lo conforman. Pérez Morfi, quien utiliza el modelo para el diagnóstico de necesidades en el Centro de Investigaciones Apícolas, hace una descripción tan sintética como abarcadora:

“...Es un modelo (...) que contempla, como mínimo, los procesos de las Auditorías de Información, y se proyecta, no sólo hacia la posibilidad de realizar una Auditoría de Conocimiento, sino avanzar en el sentido del Aprendizaje Organizacional Integral y la formación de una Organización de Aprendizaje. La aplicación del mismo, de amplia accesibilidad para empresas cubanas, permite cumplir con, y rebasar en algunos aspectos, las exigencias de la Norma ISO 9001: 2008, el Modelo Iberoamericano de Excelencia Empresarial, el decreto ley 281/07 de Perfeccionamiento Empresarial y los indicadores para evaluar su desempeño.” (88)

Este modelo ha recibido amplia aceptación por la comunidad académica. En el Anexo 7 podrá encontrarse una compilación que muestra las aplicaciones del modelo en instituciones con diversidad de funciones y procesos. Por ejemplo, centros de información, consultorías, instituciones académicas y centros de investigación, así como diversos tipos de organizaciones empresariales. Ha representado también una importante fuente de consulta para estudiantes de Ciencias de la Información en varias universidades hispanoamericanas, principalmente, como bibliografía para el estudio de usuarios.

El marco conceptual y el sistema de procesos estructurados que provee **AMIGA**, comprenden todos los niveles ontológicos de la organización, con el fin de alcanzar el aprendizaje en organizaciones y comunidades de diversos tipos. Se ha concebido con un enfoque metodológico cualitativo basado en investigación-acción o investigación-participante, aunque esto no impide el empleo de métodos cuantitativos en la concepción de las estrategias que darán respuesta a las necesidades de información y formación.

Sus tres secciones consisten en:

1. Un *cuerpo teórico*, donde se explicitan las definiciones básicas con las que trabaja el modelo.
2. Un *sistema de procesos*, dónde se establecen los procedimientos necesarios para el diagnóstico y tratamiento de las necesidades de aprendizaje de la organización o comunidad.
3. Un listado de *variables* a seleccionar, según el caso y las particularidades de la organización o comunidad en estudio.

El sistema de procesos de **AMIGA** “*debe integrarse con los existentes en la organización o comunidad para garantizar la comunicación con su entorno y la comunicación interna*” (68). Ellos son:

1. Diagnóstico de la organización y de su entorno.
2. Identificación y registro de los usuarios/clientes potenciales internos y externos.
3. Determinación de segmentos y grupos de usuarios/clientes potenciales, según las características de sus necesidades o sus disponibilidades.
4. Determinación de las prioridades entre los grupos para la Gestión de Aprendizaje (Jerarquización).
5. Definición de la política diferencial de la oferta.
6. Determinación de necesidades (y disponibilidades) de Aprendizaje (DNA).
7. Diseño de las ofertas (productos/servicios).
8. Sistematización de la tecnología de gestión del aprendizaje.
9. Evaluación de la calidad y de la utilidad de los procesos de la gestión del aprendizaje.

Su objeto de estudio “*son las necesidades de formación e información y su transformación como un proceso continuo. El subsistema de Determinación de las Necesidades de Aprendizaje (DNA), (procesos del 1 al 7) dedicado a la “identificación, segmentación, mapeo y registro constante de los usuarios / clientes potenciales de la GA, individuales y grupales, de sus necesidades y disponibilidades cognoscitivas (habilidades y conocimientos) y afectivas (motivaciones, control emocional, sentimientos)(...)permite obtener toda la información de lo que se requiere y se dispone en la organización y constituye la base para la gestión del aprendizaje.”* (3)

El autor vincula al modelo los requisitos de la serie ISO 9000:2000 como parámetro de calidad. Al proponer esta vinculación, resalta el planteamiento que obliga a “*evaluar la efectividad de la capacitación, para tener un conocimiento permanente del desarrollo de las competencias actuales y necesarias*” (3), con lo cual se introduce el concepto de competencias y su monitoreo, como parte de la gestión del aprendizaje organizacional.

A pesar de que se explicita la necesidad del registro de las necesidades y disponibilidades afectivas anteriormente mencionadas, no existe en **AMIGA** una definición de estas necesidades ni su forma de diagnóstico. Sin embargo, esta no es una debilidad esencial, desde el punto de vista del su alcance y la complejidad teórica del modelo. Además, en trabajos posteriores a la publicación de la versión 3.0 de **AMIGA** en el año 2002, tanto en trabajos propios del autor, como en tesis dirigidas a su aplicación, se han ido haciendo nuevos aportes al modelo y metodología, que aún no han sido sistematizados en una nueva versión.

2.2.3 Pertinencia de incorporar el diagnóstico de competencias socio-emocionales al modelo AMIGA.

La idea de una metodología para el estudio de las necesidades de formación e información en organizaciones y comunidades, surge a partir de un contexto donde no existían definiciones teóricas argumentadas y consensuada sobre el tema; a pesar de una aceptación generalizada de que *“el objetivo principal de toda entidad de información es la satisfacción de las necesidades de sus usuarios”*. (3)

El antecedente más inmediato de **AMIGA** fue el Prototipo para Evaluar la Calidad de los servicios orientados hacia el Usuario/Cliente (PECSOUC). La primerísima versión se comenzó a configurar en 1984, *“proyectando la necesidad de incorporación de los resultados de las ciencias socio-psicológicas en el servicio informativo y bibliotecario, colocando en el centro de la atención al usuario de dichos servicios.”* (89) Desde 1991 queda definida como *“una herramienta dentro del proceso social de la comunicación que se produce en los sistemas de información.”* Esta fue denominada *Modelo o Patrón para los servicios de Gestión de la Inteligencia y del Aprendizaje* (89) cuyo objetivo primario consistía en *“diseñar o evaluar la calidad de un servicio con fines comunicativos y educativos [proyectado] hacia la gestión de la inteligencia y del aprendizaje en las organizaciones o comunidades, integrando funciones como la gestión de la información y del conocimiento, de la comunicación y la investigación”*.(90)

A través de diversas experiencias de aplicación de este patrón, se pudo comprobar su versatilidad en múltiples y diversas condiciones específicas. A partir de 1998, obtiene el nombre de *“Prototipo...”* (PECSOUC) y es a partir de este trabajo que se mostró la primera síntesis de la totalidad de sus procesos.

El corazón y objetivo principal de **AMIGA**, es el diagnóstico y gestión de las necesidades de aprendizaje (información y formación) de las personas dentro de la organización, con el fin de alcanzar su misión, visión y objeto social. Sin embargo, lo que se pretende resaltar, es que desde las mismas fases embrionarias de **AMIGA**, contaba con una concepción de diagnóstico de necesidades y de formación a **nivel grupal**, por lo tanto, nunca se ha perdido de vista la importancia de esta dimensión ontológica del conocimiento.

En la evolución del patrón a metodología y posteriormente a modelo, se puede observar cómo el factor humano va obteniendo mayor importancia y protagonismo. Es posible observar en este tránsito, que **AMIGA** pasa de enfocarse solamente en el profesional de la información, a convertirse en un modelo que puede ser aplicado con disímiles objetivos y para el diagnóstico de necesidades de información de todo tipo. El autor plantea en un documento inédito, previo a la presentación formal de la metodología como tesis doctoral: *“Surgió la idea de la importancia de una metodología, con sus procedimientos y requisitos metodológicos que, insertándose en el flujo tecnológico de las entidades y sistemas de información, permitiera conocer, cada momento (sic.), el estado actual y las variaciones en el contenido, forma, momento, lugar, canal, método de comunicación, etc., en que las personas consideradas usuarias necesitaban, no solo la información en sí misma, sino la comunicación, la interacción humana, la orientación, el asesoramiento profesional para compatibilizar las exigencias a su actividad y a su personalidad, determinadas por la sociedad, los grupos y las organizaciones de pertenencia, con sus propios intereses e ideales.”* (91)

En esta cita, es posible percibir un interés por parte del autor, de incluir elementos afectivos en la concepción del modelo. Este interés muestra una tendencia creciente, que puede ser comprobada en diversos artículos posteriormente escritos por el autor de la metodología (92), (93),(68), (94), (95), (11) llegando finalmente a plantear de forma explícita la necesidad del estudio teórico-metodológico de la dimensión afectiva dentro de la gestión del conocimiento y así como su inclusión en **AMIGA**. (96)

En el aparte dedicado a los requisitos metodológicos, el modelo plantea, entre otras cuestiones, la necesidad de priorizar la aplicación de técnicas que limiten la subjetividad de la información obtenida y las imprecisiones. Por ejemplo, la observación directa o participante en las actividades de los usuarios /clientes de la GA, así como las técnicas grupales y participativas en general; la consulta de fuentes documentales y no documentales, así como el contraste de información a partir de tantas fuentes como sea posible. Todos estos elementos son totalmente válidos una vez introducida la dimensión afectiva en el modelo. En el caso del diagnóstico de competencias socio-emocionales, es preferible priorizar las fuentes no documentales y resulta *vital* el contraste de información.

Para el **primer proceso**, *“Diagnóstico de la organización y su entorno”*, el modelo propone el diagnóstico de cuatro áreas fundamentales, donde se incorporarán las estrategias de captura de información acerca del estado de las competencias socio-emocionales en la organización:

1. *Ideas Rectoras y Planificación de la Organización o Comunidad.* Se evalúan un conjunto de elementos que se relacionan directamente con la cultura organizacional y por ende, con el clima de la institución. Una forma de explicitar la dimensión afectiva en esta área, será verificar la existencia de estrategias de formación o de otro tipo (socialización, atención al hombre) encaminadas en este sentido.

2. *Sistema de vigilancia y comunicación de la Organización con su Entorno.* Evalúa la proyección de la organización hacia el exterior. Se definen cuáles son los públicos a los cuales va dirigida la **imagen**, así como los medios y el contenido. Para encontrar indicadores de un interés por la dimensión afectiva, pudiera evaluarse qué lugar ocupan las personas (como individuos únicos) que componen la organización y sus valores, en la imagen que proyecta la organización.
3. *Sistema de Información y Comunicación Internas de la Organización.* En esta área el investigador se retroalimenta acerca de las estructuras internas de la organización y sus formas de comunicación. Esta cobra particular importancia ya que, a partir de los resultados que el diagnóstico de esta área arroje, sobre todo respecto a los grupos formales e informales, estilos y canales de comunicación y liderazgo, nivel de participación, niveles de relaciones, etc., se diseñarán las posteriores intervenciones, dentro de los procesos del quinto al séptimo, en caso de ser necesarias.
4. En el área *“Otros recursos disponibles para la GA”*, el modelo incluye, entre otros elementos, la *“cantidad y características cualitativas de las personas y grupos en la organización.”* Es en este particular donde las competencias socio-emocionales poseen un rol protagónico. En el próximo capítulo se abundará acerca de las transformaciones en el enfoque de este particular.

El **segundo proceso** se encarga de la identificación de los usuarios y/o clientes potenciales de la gestión del aprendizaje. Este proceso es muy importante y debe contribuir al quinto proceso donde se establece el tratamiento personalizado y diferenciado de cada usuario, con la *política diferencial de oferta*.

El **tercer proceso** se ocupa de *“identificar los grupos o segmentos cuyas necesidades o disponibilidades se integran para la solución de determinados problemas”*, para ello, el modelo orienta *“definir los criterios (variables), que deben ser más de uno y siempre rasgos (variables) esenciales de las necesidades de formación o información de los usuarios / clientes, individuales o grupales, inherentes al sistema de la organización o comunidad.”*

Aquí se plantea que la agrupación o segmentación se realiza en función de las necesidades o disponibilidades y no de las personas, ya que la misma persona *“puede estar realizando más de una función o actividad dentro de la organización (p. e. gerencia, investigación, docencia, trabajo asistencial, etc.) y para cada una de ellas, tener una necesidad de formación e información”*. Estos elementos retomados del modelo, no entran en contradicción con el diagnóstico de necesidades de información o formación de competencias socio-emocionales.

Para el **cuarto proceso**, es particularmente útil la realización de un sociograma que permita identificar los *“líderes, difusores espontáneos de información, dinamizadores de las relaciones de comunicación dentro del grupo o, por el contrario, rechazados, islas, desactualizados, etc.”* Esto posibilitará la determinación de las prioridades, en cuanto a roles, en grupos informales o comunidades de práctica. Este proceso tiene el objetivo de optimizar los recursos y esfuerzos destinados por la organización a la introducción de la gestión del aprendizaje, a partir de criterios de prioridad.

Los procesos del **quinto al séptimo** poseen fronteras difusas, *la definición de la política diferencial de oferta* está íntimamente imbricada con *la determinación de las necesidades y posibilidades de aprendizaje* y esta a su vez con el *diseño final de las ofertas*. Para el desarrollo de cada una de estas fases que, como se ha venido explicando, prácticamente se solapan las unas con las otras, el modelo propone un conjunto de variables a considerar. Este sistema de variables es amplio y abarcador. Incluso, contiene algunas variables e indicadores relacionados con las competencias socio-emocionales, aunque no de forma sistematizada u organizada.

Los procesos **octavo y noveno** se encargan de la retroalimentación, mantenimiento, control y corrección sobre la marcha, de las transformaciones organizacionales que la aplicación de **AMIGA** implica. Dentro del octavo proceso se define, debido al *“perfecto engranaje de comunicación que requiere la Gestión del aprendizaje”*, que las necesidades de formación e información deben estudiarse en *“el propio contexto de la interacción mediante la cual se realiza el servicio”*. Además, se declara que *“la selección, adquisición, acceso, registro y trabajo con las fuentes, debe tener muy en cuenta que los propios usuarios son fuentes de conocimiento tácito”* y que para alcanzar Conocimiento, Visión y Cultura compartidos así como el desarrollo de la Inteligencia Organizacional o Social es esencial el trabajo en equipo, a lo cual se debe agregar también: la formación de competencias socio-emocionales.

Como se ha podido observar, las concepciones teórico-metodológicas del modelo **AMIGA** se corresponden y son altamente consistentes con el concepto de conocimiento tácito grupal, sistemas de memoria transactiva, así como las condiciones (en cuanto a competencias socio-emocionales se refiere) necesarias para su desarrollo.

2.3 Conclusiones del capítulo.

A partir del análisis de modelos cubanos de gestión de información, conocimiento y aprendizaje, reconocidos por la academia y con experiencias positivas de aplicación; se concluyó que la incorporación del diagnóstico de necesidades de competencias socio-emocionales en el modelo **AMIGA** no es más que una forma de evolución natural del mismo, ya que el modelo las contempla implícitamente desde su concepción.

AMIGA toma en cuenta no sólo las normativas sobre gestión del capital humano existentes en Cuba, sino también las de calidad y además contiene una concepción de la gestión del aprendizaje, con la que este trabajo encuentra coherencia. A continuación, se presentará un análisis integral de la metodología, con el fin de proponer modificaciones que permitan incluir en su teoría, procedimientos y anexos, el diagnóstico de necesidades de competencias socio-emocionales.

CAPÍTULO 3. Análisis crítico del modelo *AMIGA* v3.0. Propuesta de modificaciones para el diagnóstico de competencias socio-emocionales.

Una vez seleccionado el modelo a partir del cual se gestionará el diagnóstico de competencias socio-emocionales, corresponde realizar los ajustes necesarios para este fin. En este capítulo se realiza un análisis crítico del modelo *AMIGA* v3.0 para proponer modificaciones concretas al marco teórico, los procesos y los anexos, con el fin de que pueda utilizarse para el diagnóstico de competencias socio-emocionales.

El capítulo se divide en tres secciones fundamentales que examinan en detalle el cuerpo teórico, los procesos y los anexos del modelo. En cada una de ellas se realiza una revisión crítica y se argumentan las propuestas de modificación.

3.1 Revisión del cuerpo teórico de *AMIGA*.

A continuación se realiza una revisión de los términos y definiciones que se encuentran en el modelo *AMIGA*. En caso de que sea necesario, serán modificados para incorporar al modelo, consistentemente, la teoría que se ha expuesto a lo largo de esta investigación. Para ello, el sistema conceptual de *AMIGA* se mostrará en forma de un esquema sintético. Con el fin de ganar en comprensibilidad, cada concepto ha sido identificado mediante una numeración, de modo que las propuestas de modificación, se muestren en correspondencia con la misma.

El sistema conceptual de *AMIGA* puede representarse, de forma esquemática, según la siguiente estructura:

1. Necesidades- Intereses- Solicitudes y sus Determinantes

2. Datos

3. Información

- (A) Relación información – conocimiento.
- (B) Información como producto y proceso.
- (C) Relación información – comunicación.

4. Conocimiento

- (A) Dialéctica social - individual.
- (B) Dialéctica explícito - tácito
- (C) Generativo, productivo y representativo
- (D) Conceptual, operacional e instrumental
- (E) Organizacional

5. Inteligencia

- (A) Relación inteligencia- capacidades
- (B) Relación inteligencia – conocimiento
- (C) Componentes afectivos de la inteligencia
- (D) Inteligencia emocional
- (E) Relación Inteligencia- creatividad
- (F) Enfoque de Competencias
- (G) Talento
- (H) Inteligencia social
- (I) Inteligencia organizacional

6. Comunicación

- (A) Relación Comunicación – Personalidad.
- (B) Relación Comunicación – Aprendizaje.
- (C) Comunicación Organizacional
 - I. Relación Comunicación Organizacional - Cultura, Imagen y Clima.
 - II. Comunicación con el entorno
 - III. Comunicación Interna
 - IV. Comunicación Grupal
 - a. grupo pequeño
 - b. grupo difuso
 - c. asociaciones
 - d. colectivos, equipos
 - e. grupo de referencia o comunidades de práctica
 - f. grupo de pertenencia

- g. grupo convencional
- h. grupo real
- i. grupo de discusión
- j. grupo de presión
- k. Roles:
 - i. Comunicador
 - ii. Estimulador
 - iii. Generador de ideas
 - iv. Ejecutor
 - v. Difusor
- l. Compatibilidades
 - i. lógica
 - ii. social – psicológica
 - iii. personal – psicológica
- m. Actividad
- n. Trabajo en grupo

(D) Comunicación Ascendente, descendente y horizontal

(E) Comunicación Formal e informal

(F) Relación información- comunicación - necesidades.

7. Aprendizaje

(A) Organizacional

(B) Relación Aprendizaje Organizacional- Organización de aprendizaje

8. Cultura organizacional

(A) Valores expuestos

(B) Supuestos básicos subyacentes

(C) Subculturas

- I. Trabajadores ejecutores u operativos
- II. Trabajadores del conocimiento
- III. Trabajadores de la economía, contabilidad y finanzas.

9. Relación metodológica entre Gestión de Información, Conocimiento, Inteligencia, Comunicación y Aprendizaje

- (A) Relación Gestión de Información – Gestión del Conocimiento.
- (B) Relación Gestión del Conocimiento – Gestión del Aprendizaje.
- (C) Sistemas de vigilancia para la Gestión de Información.
- (D) Benchmarking.
- (E) Caracterización sintética de la Gestión del Conocimiento.
- (F) Gestión estratégica del Conocimiento.
- (G) De la Gestión del Conocimiento a la Gestión del Aprendizaje.
- (H) Características Metodológicas de la Gestión del Aprendizaje.
- (I) Coherencia Gestión del Aprendizaje y enfoques mercadológicos y de calidad

10. Usuarios/ Clientes:

- (A) Potencial (Usuario / Cliente)
- (B) Real (Usuario)
- (C) Interno (Usuario / Cliente)
- (D) Externo (Usuario)
- (E) Intermediario (Usuario)
- (F) Final (Usuario)
- (G) Carácter dinámico de la pertenencia de un usuario a un segmento o categoría.

11. Conclusiones parciales del marco teórico de **AMIGA.**

A partir de la revisión bibliográfica realizada y el análisis de los componentes teórico- metodológicos y procedimentales del modelo **AMIGA**, se proponen las siguientes modificaciones al cuerpo teórico:

- I. Reconstruir la estructura conceptual de forma tal que “Información”, “Conocimiento”, “Inteligencia” y “Aprendizaje”, constituyan un sistema. Esta transformación se corresponde con la relación dialéctica y de desarrollo que presentan estos conceptos entre sí, donde cada uno implica un nivel cualitativamente superior al anterior. Particularmente en esta investigación, se ha demostrado cómo las competencias socio-emocionales, al ser una forma de inteligencia, constituyen una especie de puente, herramienta y catalizador en el tránsito cualitativo del la Gestión del Conocimiento, a la Gestión del Aprendizaje. Esto es coherente con el modelo, ya que siguiendo su lógica conceptual, la información es la materialización de una forma de conocimiento, transformada *“en alguna forma observable, cargada de significado y decodificable por los demás”* (3). En otras palabras, **la información es conocimiento explícito**. En el siguiente nivel encontramos el conocimiento, con sus correspondientes dimensiones ontológicas y epistemológicas, así como sus formas de manifestación, que se muestran en la macro-estructura conceptual de **AMIGA**, del inciso **4(A)** al **4(E)**. Este, a su vez, está contenido en la Inteligencia; aparece expresado en el inciso **5(C)** donde el autor explica: *“mientras el **conocimiento** es un acumulado dinámico de saberes acerca de los conceptos, las operaciones y los instrumentos, la **inteligencia** es una capacidad, o sea, un sistema integrado de cualidades de la personalidad que se manifiesta en las acciones para solucionar problemas o generar nuevos conocimientos que aportan valor a los productos, **utilizando, eficientemente, los conocimientos disponibles**. P. e. Algunas personas pueden tener muchos conocimientos y no la capacidad de solucionar problemas mediante su utilización.”*(sic.) Más adelante el mismo autor sentencia, refiriéndose a la relación de continente o contenido entre el aprendizaje y el conocimiento: *“la acepción por la que se opta en este trabajo. (...) determina que se considere aquí al conocimiento (y sus diferentes clasificaciones) como uno de los objetos de Aprendizaje o Educación.”* Por tales razones se considera que en la macro-estructura teórica, a continuación del concepto de Inteligencia, debe aparecer el concepto de Aprendizaje. Luego, incorporar la comunicación como elemento transversal, catalizador, medio y fin en la gestión de cada uno de estos elementos, tal y como se refleja en el epígrafe correspondiente a la sección **9** en la macro-estructura. Esto contribuirá a la coherencia en la fundamentación del papel que las competencias socio-emocionales tienen, como forma de inteligencia, para el logro del aprendizaje organizacional.

- II. Incorporar, en la sección correspondiente a la conceptualización del Aprendizaje (que corresponde aquí a la sección **7**; y a la **6** en la nueva estructura), un sub-epígrafe que aborde la relación de las competencias socio-emocionales con el aprendizaje organizacional, a partir de las conclusiones que se generan en el primer capítulo de este trabajo.
- III. Incorporar al epígrafe correspondiente a la sección **4(E)** sobre el **Conocimiento Organizacional**, la ampliación y actualización que sobre este concepto aparece en un trabajo de Núñez y Núñez (2005), ya que se considera más abarcador, explícito y en correspondencia con el resto del sistema conceptual. (97)
- IV. En el epígrafe de **AMIGA** correspondiente a la sección **5(F)**, sobre el enfoque de competencias, se expresa explícitamente:
- Que el significado que se proyecta sobre las competencias se encuentra incluido en el concepto de inteligencia que se propone en el modelo.
 - Que resulta evidente la similitud del tratamiento que se le da a la competencia con los análisis que tienen que ver con la inteligencia.
 - Que *“en su acepción cognoscitiva, **inteligencia** no podría entenderse como sinónimo de **competencia** pero al verla como una integración cognitivo-emocional, no se destacan diferencias sustanciales en su manifestación.”* (3)
 - Que *“en el estudio de las necesidades de formación e información, pueden tenerse en cuenta estas competencias en el sentido de considerarlas convenientes y determinar si existen o no en las personas y grupos o en la cultura de la organización; así, se puede determinar las necesidades que existen de formación o educación emocional en los colectivos de trabajo.”* (3)
 - Que *“la creatividad es una cualidad de la personalidad que se ha incluido en la definición de inteligencia, propia [del modelo], que se integra a la misma, pero no se identifica con ella.”*(3)

Teniendo en cuenta que en este trabajo se demuestra el importantísimo papel de los afectos y las competencias socio-emocionales para la gestión del conocimiento y el aprendizaje en las organizaciones, se propone reformular el sistema de conceptos referidos a la inteligencia, dándole un mayor peso al concepto de *“competencias”*.

- El epígrafe correspondiente a la sección **5(A)**, trataría la relación inteligencia, capacidades y **competencias**.

- A continuación del epígrafe referente a los componentes afectivos de la inteligencia (sección **5(C)**) se incorporaría el epígrafe que trata el enfoque de competencias, luego de una revisión, actualización y adecuación de su contenido para introducir a continuación, las competencias socio-emocionales.
 - Reformular el epígrafe correspondiente a la sección **5(D)**, donde el concepto de inteligencia emocional se trataría como base para la introducción de la concepción de **competencias socio-emocionales**, dedicando la mayor parte de este epígrafe a su tratamiento teórico.
- V. Incorporar el tratamiento del sistema Inteligencia- Creatividad al epígrafe que sucederá al de Competencias socio-emocionales y antecederá al del Talento; pasando de la sección **5(E)** a la **5(F)**.
- VI. Incorporar en la sección **6(C)IV**, correspondiente a la comunicación grupal como componente fundamental de la comunicación organizacional, los conceptos de **Sistemas de Memoria Transactiva y Conocimiento Tácito Grupal**, a fin de que en estudios futuros sean variables a diagnosticar. Esto se debe a la importancia que revisten estos conceptos en la comprensión del fenómeno que describe Senge (citado por Núñez Paula): “...como una bandada de pájaros que se eleva desde un árbol en un orden perfectamente natural [y] no requiere planificación.”(92) Estos conceptos pueden ser incluidos a continuación del epígrafe donde se encuentra la frase anteriormente citada (correspondiente aquí a la sección **6(C)IV.n “Trabajo en grupo”**).
- VII. Incorporar en la sección **6(C)IV.I** (correspondiente a la conceptualización de las compatibilidades), un segmento dedicado al concepto de **confianza** como estado emocional, resultado y causa de la presencia de competencias socio-emocionales. Su explicación se ubicaría dentro del aparte dedicado a la compatibilidad social-psicológica, la cual se ubica en la sección **6(C)IV.I.ii**.
- VIII. Incorporar al epígrafe que trata la cultura organizacional, los resultados de los estudios empíricos que se han realizado sobre este tema, del 2002 hasta la fecha y que se refieren en el primer capítulo del presente trabajo.
- IX. Incorporar el concepto que este trabajo propone sobre gestión del conocimiento, como cierre conclusivo del epígrafe correspondiente a la sección **9(F)**.
- X. Eliminar el resumen de conclusiones parciales, ya que responde más al carácter de tesis del documento que presenta la versión 3.0 de **AMIGA**, que al modelo en sí.

En el Anexo 8, puede consultarse en detalle cómo quedaría modificado cada aspecto del cuerpo teórico de **AMIGA**.

3.2 Revisión de los Procesos de **AMIGA.**

Para la elaboración de la propuesta que renueva los procesos de **AMIGA** v3.0, se tuvieron en cuenta:

- a) Los elementos teóricos abordados en los capítulos anteriores de este trabajo,
- b) las transformaciones que estas consideraciones implicaron para el cuerpo de **AMIGA** y además,
- c) los aportes prácticos (en cuanto a indicadores cuantitativos, variables y dimensiones) que se han generado a partir de la aplicación de este modelo en diversas instituciones.

Se incorporan algunas variaciones terminológicas que el propio Núñez Paula ha realizado al modelo, en publicaciones posteriores a la presentación de la versión de **AMIGA** v3.0, con el fin de lograr una coherencia con la evolución del modelo desde el año de su presentación (2002) hasta la actualidad. Es necesario aclarar que tanto los procedimientos como los requisitos metodológicos para la calidad de la aplicación de **AMIGA**, continúan siendo válidos para todos los procesos.

En el **primer proceso**, que se ocupa del diagnóstico de la organización y su entorno, se concentra la mayor cantidad de aportes, ya que abarca los elementos que se relacionan con el **clima de la organización**. Esta variable tiene una relación dialéctica de mutua influencia y determinación con respecto a las competencias socio-emocionales.

Como se explica en el modelo, el Gestor del Aprendizaje debe dominar los problemas del desarrollo de la organización, los cuales pueden identificarse en cuatro áreas fundamentales: las Ideas Rectoras y Planificación de la Organización o Comunidad; Sistema de Vigilancia y Comunicación con el Entorno de la Organización; Sistema de Información y Comunicación Internas de la Organización; y Otros recursos disponibles para la gestión del aprendizaje.

En la primera área, se incorporarían indicadores cuantitativos sobre cada una de las dimensiones de las variables que componen las Ideas Rectoras (misión, visión, objetivos estratégicos, valores, principios, políticas, normativas, etc.). Se entiende por dimensiones de estas variables la *existencia*, el *conocimiento* por parte de los miembros de la organización y el sentido de compromiso o carácter compartido. A esta última se agregarían indicadores cuantitativos y grupales, aunque se reconoce la conveniencia de incorporar indicadores cualitativos e individuales en versiones posteriores del modelo.

En la segunda y tercera área, se adicionarían indicadores globales que, si bien no constituyen evidencia suficiente para determinar una necesidad de formación en competencias socio-emocionales, pudieran funcionar como alertas de una deficiente comunicación interna. En la cuarta

área, correspondiente a otros recursos de aprendizaje, se agregarían aquellos detectados en la literatura revisada y en las experiencias de aplicación de **AMIGA**.

Es necesario puntualizar que, aunque en el documento rector de **AMIGA** aparece la descripción de cada proceso en una sección y las variables que cada uno utiliza en un anexo; esa información será presentada en forma de tabla, para facilitar su comprensión. En esta tabla se relaciona cada proceso o subproceso con sus respectivas variables, dimensiones e indicadores; siempre que estas tengan alguna relación con el diagnóstico de la presencia o necesidades de aprendizaje de competencias socio-emocionales.

A continuación se muestra la relación área-variable-dimensión-indicador, correspondientes al primer proceso del modelo.

*Tabla 5: Relación de variables, dimensiones e indicadores de competencias socio-emocionales en el primer proceso de **AMIGA**. Elaboración propia.*

IDEAS RECTORAS	Variables	Dimensiones		Indicadores	
	Misión Visión Objetivos Valores Principios Políticas Reglamentos	Existencia	Importancia que se le otorga a las personas.	Sí o No.	¿Se encuentran explícitos esquemas o políticas de atención al hombre? ¿Se encuentran competencias socio-emocionales explícitas en los valores y principios de la organización? ¿Se gestionan competencias socio-emocionales en los procesos de gestión de personas?

	Variables	Dimensiones		Indicadores	
IDEAS RECTORAS			Antigüedad o contextualización de las políticas y reglamentos.		Periodicidad de revisión de las Ideas Rectoras Ajuste de las Ideas Rectoras a las condiciones actuales dentro y fuera de la organización.
		Nivel de dominio público		Porcentaje de personas que conocen las ideas rectoras. Porcentaje de personas que muestran un total, parcial, mínimo, o no dominio en lo absoluto, de estas ideas rectoras. Porcentaje de personas que muestran un total, parcial, mínimo, o no dominio en lo absoluto, de dónde puede encontrar estas ideas rectoras. Nivel jerárquico de las personas que muestran un mejor dominio de estas ideas rectoras	
		Sentido de compromiso		Porcentaje de personas que comparten (están de acuerdo, reconocen su necesidad, les parecen suficientes) estas ideas rectoras. Porcentaje y nivel jerárquico de las personas que participaron en la elaboración de estas ideas rectoras Porcentaje de personas que poseen conciencia del papel que cumplen en la cadena de valor y su importancia. Porcentaje de trabajadores que se interesan solamente en el cumplimiento de las tareas que le son asignadas. Nivel de motivación por el aprendizaje.	

	Variables	Indicadores
Sistema de Vigilancia y Comunicación con el Entorno de la Organización	Impacto e Imagen de la organización en el entorno.	¿La imagen muestra una organización preocupada por el bienestar de las personas? ¿Divulga y/o convoca a actividades de corte socio-cultural? ¿Divulga o convoca a actividades de capacitación relacionados con las competencias socio-emocionales?

	Variables	Indicadores
Sistema de Información y Comunicación Internas de la Organización.	Estructura administrativa y funcional.	Existencia de grupos y equipos formales. Existencia de grupos transversales. Existencia de comunidades de práctica.
	Flujos de datos e información <i>formales e informales</i> .	Actitudes personales en favor o en contra de compartir información. Conocimiento, en un área específica, de informaciones referentes a otra(s) área(s) de la organización. Importancia de las fuentes informales en los flujos de información
	Canales y vías de comunicación internas, formales e informales.	Existencia, uso y contenido de chats y correos internos e intranets. Procedimientos establecidos en cuanto a acceso y compartimentación de la información. Flexibilidad de acceso a la información de un área desde otra.
	Contenido de la comunicación interna.	Papel del rumor en la comunicación interna.

	Variables	Indicadores
Otros recursos para la Gestión del Aprendizaje.	Competencias socio-emocionales de las personas y grupos en la organización.	Competencias socio-emocionales presentes en los miembros de la organización. (utilizar Tabla 6) Macro-competencias socio-emocionales para el trabajo grupal
	Nivel de desarrollo de los grupos, su comunicación, sistemas de memoria transactiva y conocimiento tácito grupal.	Existe una división especializada con respecto a la codificación, almacenamiento y recuperación de los conocimientos de dominios diferentes. Cada miembro sabe que puede tener acceso a la información deseada de los demás El grupo posee rutinas y procedimientos tácitamente establecidas. El grupo es capaz de actuar más allá de los procedimientos y rutinas en situaciones inciertas y desconocidas. El grupo explota las diferencias individuales para la

	Variables	Indicadores
Otros recursos para la Gestión del Aprendizaje.		<p>resolución de conflictos y problemas.</p> <p>El grupo se compromete y toma decisiones cuyos objetivos responden a intereses comunes por encima de los individuales.</p> <p>El grupo posee la capacidad de auto determinación, auto- gestión y auto-organización.</p> <p>Calidad de la comunicación e impacto en la organización de las comunidades de práctica.</p>
	Cultura (catalizador) Organizacional	<p>Existencia de barreras del aprendizaje del tipo “yo soy mi puesto”, “enemigo externo”, “hacerse cargo”, “fijación en los hechos” y “administrativo omnisciente”.</p> <p>Cultura de almacenamiento o intercambio de conocimientos (Mientras más se potencie el almacenamiento del conocimiento, los resultados de innovación se desplazarán hacia los productos. Por el contrario, mientras más se potencie el intercambio de conocimientos, más se innovará en los procesos).</p> <p>Equilibrio creatividad-estructura; iniciativa-control, centralización – descentralización de las decisiones, etc.</p>
	Clima psicológico (recurso)	<p>Niveles de satisfacción laboral.</p> <p>Tratamiento a los errores honestos (si se aceptan como parte del aprendizaje o son reprimidos).</p> <p>En la solución de conflictos, existe preocupación por enfocarse en el problema y no en la persona.</p> <p>Nivel de confianza existente a nivel grupal y organizacional.</p> <p>Familiaridad entre los compañeros de trabajo.</p>
	Subculturas	<p>Códigos no escritos de estilos de trabajo. Creencias, ideales, valores, modelos mentales (supuestos, generalizaciones no explícitas acerca de acuerdos tácitos de comportamiento; paradigmas, esquemas y estereotipos que las personas comparten a partir de la práctica diaria y las rutinas establecidas).</p>
	Estilos de dirección	<p>Pensamiento sistémico (se actúa sobre las causas subyacentes y no sobre los síntomas de los problemas de la organización; no se toman decisiones que pudieran ser beneficiosas en el corto plazo teniendo en cuenta los perjuicios en el largo plazo.)</p>

	Variables	Indicadores
Otros recursos para la Gestión del Aprendizaje.	Estructura de liderazgo	Tipo de liderazgo existente. (Un liderazgo democrático y de servicio es un indicador positivo para la introducción de competencias socio-emocionales)
	Sistema de incentivos	Estilo de trabajo y remuneración competitivo (individualista) o cooperativo. Existen estrategias de retención de conocimiento tácito.

Para el **segundo proceso**, Identificación y Registro de los Usuarios / Clientes Potenciales, no se proponen cambios. Para el **tercer proceso** donde se determinan los Segmentos y Grupos de Usuarios / Clientes Potenciales y el **cuarto proceso**, donde se identifican las prioridades, se agregarían dos criterios de segmentación y definición de prioridades: comunidades de práctica y redes informales. Estos se proponen teniendo en cuenta la importancia que revisten estos grupos en la diseminación efectiva de información y conocimiento. Estas pueden detectarse mediante la observación y el uso de la técnica socio-métrica.

A los gráficos que representan la segmentación por subordinación administrativa, actividad, categorías y criterios dentro de las actividades, deben agregarse las estructuras de redes informales detectadas mediante sociogramas. En estos deberán quedar explícitos (resaltados) los flujos desde el sujeto *eminencia gris al líder* y de este, a toda su área de influencia, así como los *rechazados* y las *islas* (ver Anexo 10). Estas redes tributarán al proceso siguiente de determinación de prioridades. Del mismo modo deberá valorarse la utilidad de segmentar a partir de las comunidades de práctica existentes, en función del tipo de organización y sus medios internos de comunicación,

Los procesos que restan, se desarrollan a partir del levantamiento de información, segmentación y determinación de prioridades. Estos, al tener cualidades distintas, según la organización que se esté estudiando, se mantienen tal y como están diseñados. No obstante, es válido resaltar que en la política diferencial de la oferta (**quinto proceso**) las variables sobre competencias socio-emocionales, si se han tenido en cuenta, determinan estrategias específicas de comunicación o de tratamiento de las necesidades de desarrollo de las mismas. En el **sexto** proceso, se profundiza en el estudio de las necesidades de formación e información de los usuarios que pertenecen a los grupos priorizados y esa profundización puede referirse a las competencias socio-emocionales. No obstante, ese proceso, hará remisión a anexos que serán transformados a partir del análisis y las propuestas de perfeccionamiento.

En el **séptimo** proceso, se diseña la oferta a la medida de las necesidades, de modo que si hay necesidad de desarrollar competencias socio-emocionales habría que contemplar cómo hacerlo, en términos de estrategia de comunicación (o sea, la oferta). Al igual que en el sexto proceso, deberá

incorporarse las referencias a las variables que pueden caracterizar el servicio y que respondan a las competencias socio-emocionales.

El **octavo** proceso se refiere a que el conocimiento de las necesidades de formación e información debe sistematizarse y permear todas las decisiones y formas de trabajar en la organización. Por tanto, si hay una estrategia dirigida a las competencias socio-emocionales, debe ser tomada en cuenta a lo largo y ancho de la organización y en toda la actividad gerencial.

El **noveno**, se refiere a la evaluación del impacto de la estrategia desarrollada en la organización, en los grupos y las personas. Al evaluar, deben tenerse en cuenta los criterios valorativos de todas las variables que se hayan utilizado y cómo han cambiado sus valores bajo el efecto de las estrategias desarrolladas, incluyendo las que se refieren a las competencias socio-emocionales.

3.3 Revisión de los Anexos de *AMIGA*.

Teniendo en cuenta que los Anexos de **AMIGA** v3.0 están numerados según la estructura de la tesis doctoral que los contiene, se independizarán de la misma y se identificarán con letras (de la A a la C) en el mismo orden de aparición con que fueron concebidos inicialmente.

3.3.1 Variables

De los trabajos de aplicación realizados o dirigidos por el autor de **AMIGA** se extrajeron las variables y se conformó un inventario, que se refleja en el Anexo 7 de la tesis doctoral que le da sustento (3).

A partir de la síntesis y los criterios vertidos por los autores analizados y tomando en cuenta los de otros como Petrovsky (69); Salovey y Mayer (10); Covey (42); Goleman ((35), (36) y (98)); I. Nuñez Paula ((92), (11)); R. Bar On (7); Bizquerra (34); Claver y Zaragoza(99); Repetto y Pérez (9); Choo y de Alvarenga (26); Labbaf (67); Belzunce (100); así como la información disponible en Internet sobre el proyecto CASEL, se confeccionó un inventario de competencias socio-emocionales que se considera, contribuyen a mejorar la calidad de la comunicación y el conocimiento tácito grupal.

Las nuevas variables e indicadores que se incorporarían al Anexo A de **AMIGA**, se extraerían de la información que contiene la Tabla 5 mostrada anteriormente, y la operacionalización de competencias que se muestra a continuación:

Tabla 6: Operacionalización de competencias socio-emocionales. Fuente: Elaboración propia.

Clasificación	Competencia	Definición	Sub-competencias	Indicadores comportamentales
Individual Reconocimiento /	Autoestima	Consiste en un sentido positivo del valor y las capacidades propias.	Autoconfianza	Es capaz de reírse de sí mismo. Muestra seguridad en las valoraciones y capacidades propias. Es capaz de identificar la necesidad de apoyo o asistencia y solicitarla.
			Auto-respeto	Tiene una imagen y consideración positiva y equilibrada de sí mismo. Es fiel a sí mismo, sus principios y valores morales.
			Auto-aceptación	Mantiene buenas relaciones y está satisfecho consigo mismo. Vive en paz con las características propias.
Individual Reconocimiento /	Autoconciencia emocional	Consiste en la identificación, reconocimiento y conciencia de los estados internos y emociones, así como sus causas y efectos en pensamientos, palabras, acciones y rendimiento en general. Esta competencia permite también realizar análisis críticos de los valores y objetivos personales.	Auto -observación	Es capaz de percibir con exactitud las necesidades y emociones propias. Es capaz de entenderse a sí mismo. Identifica, reconoce y etiqueta las emociones propias.
			Auto-conocimiento	Conoce y comprende las causas y efectos (reacciones, intensidad) de las emociones propias según los contextos.
			Auto-evaluación o auto-valoración	Conoce y evalúa fortalezas y debilidades propias.
Individual Regulación /	Autodeterminación	<i>“Yo hago mi destino”</i> Es el hábito que permite escoger la respuesta a los estímulos del medio ambiente.	Proactividad (iniciativa)	Posee disposición, flexibilidad y creatividad para reaccionar ante las oportunidades y aprovecharlas para alcanzar objetivos, <i>más allá de lo que se requiere o espera.</i>

Clasificación	Competencia	Definición	Sub-competencias	Indicadores comportamentales
		Evitar la externalización de responsabilidades.	Independencia emocional o autonomía	Es autosuficiente y libre de dependencias emocionales de las palabras y acciones de otras personas. Encuentra en sí mismo la fuente de la felicidad.
			Autorealización	Se esfuerza por alcanzar metas personales y realizar el potencial individual.
			Asertividad	Es capaz de expresar eficaz y constructivamente su personalidad y emociones. Tiene la capacidad de decir “no” claramente. Es capaz de demorar respuestas bajo presión. Afirma sus intereses y sentimientos sin ira ni pasividad.
Individual Regulación	/ Autocontrol	Capacidad para regular las emociones e impulsos con el fin de controlar la propia conducta (verbal y no verbal).	Autoregulación	Posee recursos y herramientas internas para obtener control sobre las emociones y los impulsos.
Individual Regulación	/ Gestión del estrés	Capacidad para pasar de la preocupación a la acción y no a la depresión.	Transformar el distrés en eustrés	Es capaz de planificarse (establecer prioridades y atender múltiples demandas). Evita pensamientos tóxicos o negativos. Posee habilidades para valorar, conocer y realizar prácticas de auto-relajación y la toma de perspectiva.
Individual Regulación	/ Responsabilidad individual	Capacidad de comprometerse con el cumplimiento eficaz y eficiente de las tareas del propio desempeño laboral.	Compromiso	Se implica en el logro de los objetivos del desempeño laboral.
			Consecuencia	Reconoce, acepta y asume responsablemente las consecuencias de las propias emociones, decisiones y acciones.
			Voluntariedad	Muestra una disposición espontánea para cooperar y colaborar.

Clasificación	Competencia	Definición	Sub-competencias	Indicadores comportamentales
Individual Regulación	/ Adaptabilidad	Flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio. Habilidad para encontrar comodidad en la inseguridad y calma ante lo inesperado.	Apreciación de la realidad	Es capaz de hacer una valoración objetiva de las condiciones externas.
			Gestión del cambio	Puede transitar rápidamente de la negación a la aceptación de nuevas situaciones.
			Flexibilidad	Es capaz de fijarse metas positivas y realistas mediante objetivos adaptativos. Se siente cómodo y es abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.
			Capacidad de innovación	Adapta sus respuestas y tácticas de comportamiento (emociones, pensamientos, acciones) a circunstancias cambiantes.
Individual Regulación	/ Optimismo	Capacidad para automotivarse y mantener una actitud positiva ante la vida.	Positividad	Muestra disposición para ver el lado positivo del contexto.
			Automotivación (de logro)	Encuentra razones para perseverar en la consecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse. Se esfuerza por mejorar o alcanzar un estándar de excelencia laboral.
Social Reconocimiento	/ Empatía	Conciencia y comprensión de los sentimientos, preocupaciones, perspectivas y emociones ajenas. (cliente o compañero de trabajo)	Comprensión	Interpreta eficazmente el lenguaje extraverbal. Percibe con precisión el punto de vista de los demás. Es capaz de ponerse en su lugar.
			Orientación al servicio	Anticipa, reconoce y satisface las necesidades del cliente o de los compañeros. Brinda ayuda desinteresada.
			Desarrollo de los otros.	Percibe las necesidades del desarrollo de los demás y contribuye a fomentar sus habilidades.

Clasificación	Competencia	Definición	Sub-competencias	Indicadores comportamentales
			Cuidado u ocupación de los demás (<i>care</i>)	Se ocupa de los demás. Acepta, valora, respeta y defiende los derechos de las demás personas
Social Reconocimiento	Conciencia organizacional	Reconocer e interpretar indicadores sociales de las relaciones claves del poder y las redes sociales más importantes de una organización. Reconoce las influencias sociales sobre la propia conducta (es capaz de observarse bajo la perspectiva más amplia de la comunidad.)	Conciencia grupal	Percibe con facilidad las corrientes emocionales y las relaciones de poder subyacentes en un grupo.
Social Reconocimiento	Apreciación de la diversidad	Reconocimiento, aceptación y aprovechamiento de las oportunidades que brinda la diversidad al desempeño del grupo.	Interdependencia	Reconoce, acepta y aprovecha la interdependencia generada por las interacciones grupales.
			Aceptación de la diversidad	Reconoce, acepta y aprovecha la singularidad (visión del mundo) de cada individuo para el desempeño de un grupo. Considera la diversidad como una oportunidad.
Social Regulación	Persuasión e influencia positiva	Capacidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias y buenas relaciones con otros, así como inducir un ambiente de armonía, cohesión, participación, confianza, motivación, pluralidad, inclusión y consenso.	Influencia	Idea y realiza adecuadamente tácticas efectivas de persuasión.
			Gestión emocional de los demás	Muestra disposición y habilidad para eliminar o disminuir la intensidad de emociones negativas expresadas por otros. Muestra disposición y habilidad para educar y brindar herramientas para el desarrollo de competencias socio-emocionales en otros.

Clasificación	Competencia	Definición	Sub-competencias	Indicadores comportamentales
Social Regulación /	Comunicación	Capacidad para hacerse comprender y para interpretar los mensajes verbales y no verbales	Receptividad	Escucha activa y abiertamente. Muestra disposición al aprendizaje continuo. Persigue la comprensión mutua. Acepta y valora positivamente la crítica sincera y constructiva.
			Expresividad	Comparte información. Envía mensajes claros desde la subjetividad personal en lugar de hacerlo desde la censura o de la "verdad absoluta".
			Sincronización	Interactúa fluidamente a un nivel no verbal (a través del contacto visual, la expresión facial, el tono de voz, los gestos, etcétera.). Este comportamiento contribuye a la expresividad.
Social Regulación /	Revolucionar	Habilidades para promover el cambio: iniciarlo y gestionarlo	Catalización del cambio	Reconoce la necesidad de cambiar y eliminar barreras. Desafía el status. Inicia, dirige y promueve el cambio, consigue que otros hagan lo mismo. Gestiona el cambio de los demás.

En los modelos y teorías estudiados, se menciona también un grupo de macro-competencias que resultan de la combinación de competencias como las definidas anteriormente y que se manifiestan a nivel social. Estas macro-competencias presentan un nivel de complejidad tan alto, que algunas se han convertido en áreas del conocimiento, con una amplísima y variada bibliografía que las define y estudia en diversos contextos. En este trabajo se hace énfasis principalmente en las competencias socio-emocionales individuales, ya que sin estas, no es posible desarrollar las macro. Sin embargo, por su relevancia, a continuación se establecen algunos indicadores de comportamiento que se espera que contribuyan al diagnóstico de estas macro-competencias en estudios posteriores:

- **Liderazgo.**
- **Construcción de alianzas:**
 - Cultivan y mantienen amplias redes informales.
 - Crean relaciones mutuamente provechosas.
 - Crean y consolidan amistades con personas del entorno laboral.
- **Manejo de conflictos:**
 - Predominan las habilidades de comunicación.
 - Poseen habilidades de negociación: conocer y propiciar el estilo ganar-ganar.
 - Poseen habilidades para desescalar la tensión.
- **Trabajo en equipo:** Esta macro-competencia tiene la particularidad de demandar la existencia de condiciones y comportamientos que poseen una manifestación puramente grupal, o sea, a nivel de individuo no existen. Estas son:
 - Sentido de identidad y pertenencia. (Capacidad de comprometerse personalmente con los objetivos del grupo, convirtiéndose en su defensor, incluso ante otros miembros del grupo).
 - Colaboración y cooperación. (Propensión a formar parte, voluntariamente, del cumplimiento de los objetivos).
 - Tolerancia a errores honestos (como forma de aprendizaje).
 - Vocabulario en común. (Manifestación de conocimiento tácito grupal)
 - Confianza.

Estas condiciones, propiciadas y catalizadas por la presencia de competencias socio-emocionales, son imprescindibles para la manifestación del conocimiento tácito grupal.

Las variables identificadas para el diagnóstico de competencias socio-emocionales individuales y grupales, se incorporarían dentro de la sección dedicada las características socio-psicológicas y culturales del usuario / cliente. Se eliminarían de la versión anterior las que resulten redundantes.

Aquellos indicadores señalados para el diagnóstico indirecto (a partir de las ideas rectoras, los sistemas de vigilancia y comunicación con el entorno y a lo interno de la organización, así como las

referentes al clima y la cultura organizacional en la Tabla 5) se ubicarían dentro de la sección dedicada a las condiciones peculiares en que se realiza la actividad.

La nueva versión de este documento, podrá consultarse en el Anexo A.

3.3.2 Fuentes

Las fuentes de información constituyen el punto de partida para la determinación de las técnicas a utilizar. Pueden clasificarse como se muestra en la siguiente tabla:

Clasificación		Definición	Ejemplos
Documentales		Todos aquellos documentos que contienen información sobre las variables seleccionadas para el estudio.	Reglamentos, presupuestos, expedientes, etc.
No documentales	Personales	Fuentes de información no escrita.	Usuarios ²³ , dirigentes, expertos.
	Impersonales		Eventos, actividades, procesos relativos a la actividad que realiza el usuario

Para el diagnóstico de las competencias socio-emocionales a nivel individual y grupal, se utilizarán mayoritariamente las fuentes no documentales. Las fuentes documentales contribuirán al diagnóstico de forma indirecta.

En el Anexo B, se muestra un inventario de las fuentes posibles a consultar.

3.3.3 Técnicas

La selección de las técnicas a emplear constituye un momento importante. En este deben valorarse las diferentes opciones metodológicas, sus ventajas, desventajas y posibilidades, con el fin de que a través de ellas, se puedan obtener datos confiables, que conduzcan a resultados eficientes.

A continuación se analizan técnicas de medición reconocidas en el ámbito académico y empresarial para el diagnóstico de competencias socio-emocionales. Algunas de estas han generado gran polémica respecto a la validez y confiabilidad de sus resultados, así como su interpretación conceptual (desde el punto de vista de la concepción psicológica de la inteligencia emocional). No obstante de manera general, pueden considerarse herramientas útiles, siempre que al emplearlas se utilice la triangulación de métodos y técnicas. La mayoría de estas técnicas han sido concebidas para la medición de la inteligencia emocional, pero su utilización en el ámbito organizacional, es aceptada por la mayoría sus autores.

²³ La definición de usuario se corresponde con la expuesta en la tesis doctoral presentada por el Dr. Israel Núñez en el año 2002.

Estas quedarán inventariadas en el Anexo C, de conjunto con las propuestas por el autor de **AMIGA** v3.0 en su tesis doctoral.

3.3.3.1 Medición de habilidades referidas a la inteligencia emocional

Fernández-Berrocal y sus colaboradores (101), clasifican las medidas de evaluación de inteligencia emocional reconocidas en el ámbito académico, en función de los indicadores que son observados para llegar a conclusiones. Estas son: medidas de habilidad, medidas basadas en escalas o auto-informes y medidas basadas en observadores externos, como se muestra a continuación:

Tabla 7: Medidas de evaluación de Inteligencia Emocional. Fuente: Adaptado de Fernández, 2009.

Medidas de habilidad	Medidas basadas en escalas o autoinformes	Medidas basadas en observadores externos
<i>Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS).</i>	<i>Trait Meta-Mood Scale-48 (TMMS48)</i>	Inventario de Competencias Emocionales (<i>Emotional Competente Inventory- ECI</i>)
<i>Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).</i>	<i>Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS24)</i>	Inventario del Coeficiente Emocional de Bar- On (<i>Bar-On Emotional Quotient Inventory</i>)
	<i>Schutte Self Report Inventory (SSRI).</i>	
	Inventario del Coeficiente Emocional de Bar- On (<i>Bar-On Emotional Quotient Inventory</i>)	
	<i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQUE)</i>	

Las **medidas de habilidad** están formadas por tareas y ejercicios de solución de problemas emocionales. Estas medidas están basadas en la observación del uso de las capacidades y el comportamiento de la persona, por encima de las percepciones ajenas.

- El *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)* representa la evolución natural del MEIS. Pertenece a los mismos autores y son los únicos cuestionarios donde se ponen a prueba las habilidades emocionales del sujeto, a través de diferentes tareas de ejecución. Esta técnica está basada en el modelo de Salovey y Mayer que plantea que la inteligencia emocional puede describirse en términos generales mediante una puntuación global, que se puede dividir en dos áreas: la inteligencia emocional experiencial y la estratégica. Estas áreas se conectan de acuerdo con un modelo de cuatro ramas que puede observarse en la **Ilustración 2**. El MSCEIT evalúa cada una de las cuatro áreas

que distingue este modelo de inteligencia emocional: la capacidad de (1) percibir las emociones con precisión, (2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad, (3) comprender las emociones y (4) manejar las emociones para el crecimiento personal. Para ello exige realizar tareas tales como:

- Identificar emociones expresadas en rostros de personas fotografiadas, o sugeridas por diseños artísticos y paisajes. El sujeto debe calificar en una escala del uno al cinco, cuánto de cada emoción es expresado en la imagen o el rostro. (Rama 1)
- Describir sensaciones emocionales a partir de un vocabulario distinto al utilizado para describir las emociones. Por ejemplo, asociar un color a un sentimiento. Para esta prueba se utiliza una escala de Likert de cinco opciones que va de "no es igual" a "muy parecido". (Rama 2)
- Analizar emociones complejas o combinadas y entender cómo pueden cambiar con el tiempo o sucederse la una a la otra. Al sujeto se le presenta, por ejemplo, una oración que expresa una situación de mezcla de sentimientos y este debe completarla a partir de una lista de respuestas que se le ofrece para que escoja la más adecuada. (Rama 3)
- Gestionar las emociones de los demás y las propias. Por ejemplo, se le pide a los participantes leer un cuento corto sobre otra persona y luego determinar la eficacia de la estrategia utilizada por el protagonista para hacer frente a las emociones propias y ajenas, reflejadas en la historia. Los participantes puntúan una serie de posibles acciones en una escala de cinco opciones que van desde "nada efectivo" a "muy efectivo".

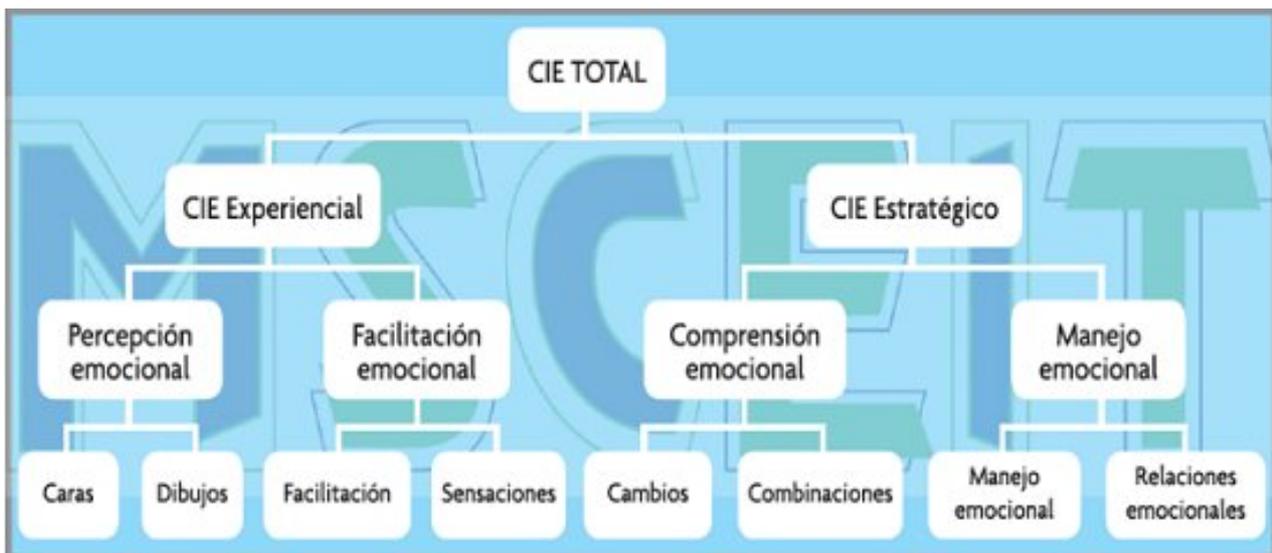


Ilustración 2: Descripción de puntuaciones del MSCEIT. Extremera y Berrocal, 2010

Los autores de la versión en español de este test, recomiendan esta herramienta para el ámbito clínico y educativo, pero también para el organizacional donde, según Extremera y Berrocal (102) es útil *“para contratación de personal emocionalmente inteligente y por tanto potencialmente exitoso en el marco de la organización; contribuir a reforzar los resultados obtenidos con otras herramientas en procesos de selección [y] desarrollo de grupos.”*

Siguiendo a Pérez Lizeretti, se ha comprobado que la evaluación con este test no es susceptible al estado emocional del sujeto evaluado en el momento de la prueba y que existen menos posibilidades de falsear las respuestas, en comparación con los cuestionarios de auto-informe (103). Tanto los materiales necesarios para aplicar esta métrica (test, hojas de respuesta, material técnico) como el asesoramiento en el procesamiento de los datos y obtención de resultados, son comercializados por la editorial norteamericana Multi Health Systems (MHS).

Las **medidas basadas en escalas o autoinformes**: Estas medidas están diseñadas y basadas en el constructo de inteligencia emocional, pero también pueden ser útiles en el diagnóstico de competencias socio-emocionales. Estas herramientas permiten una autoevaluación de la inteligencia emocional a través de una serie de ítems en una escala tipo Likert con varias opciones de respuesta.

- *Trait Meta-Mood Scale-48 (TMMS 48)*. Es una medida de auto-informe desarrollada por el grupo de investigación de Salovey y Mayer en 1995, acorde con su modelo teórico. Su objetivo consiste en obtener una estimación personal sobre la forma de atender, distinguir y regular estados de ánimos y emociones personales y de otros (interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos). Cuenta con 48 ítems con cinco opciones (desde 1= Totalmente en desacuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo) y mide tres dimensiones de la inteligencia emocional: el grado en que las personas creen *prestar atención, percibir o identificar* y *regular* sus sentimientos y emociones.

Las críticas a esta medida plantean que la distancia existente entre las habilidades que las personas creen tener y las que realmente tienen, pueden falsear los resultados dando una visión distorsionada de la realidad y por tanto, afectando la eficacia de la toma de decisiones. Por ello algunos autores prefieren clasificar estos resultados como índice de Inteligencia Emocional Percibida (IEP). No obstante, existen evidencias de una alta consistencia interna y capacidad predictiva en esta herramienta (104), (105).

- *Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24*. El TMMS-24, es una adaptación al castellano por Fernández- Berrocal *et al.*, en el 2004, en la cual se priorizaron los 24 ítems con mayor consistencia interna y aporte a la fiabilidad. Está basado en la escala original de Salovey y Mayer. Contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con ocho (8) ítems cada una:

- Percepción emocional: Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- Comprensión: Capacidad para comprender bien los estados emocionales propios.
- Regulación emocional: Capacidad para regular los estados emocionales correctamente (106).

Las pruebas TMMS son gratuitas y pueden ser consultadas en memorias y artículos de investigación. Esta técnica puede consultarse en el Anexo 9.

- *Inventario del Coeficiente Emocional de Bar-On (Bar-On Emotional Quotient Inventory)*. Se basa en el modelo desarrollado por el mismo autor, que se organiza en torno a cinco dimensiones: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Tiene versiones distintas según el público al que vaya dirigido:
 - Versión para adultos
 - Versión para niños y adolescentes con edades entre 7 y 18 años. Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i-YV)
 - Versión para padres y profesores Bar-On Emotional Questionnaire (EQ-360)

Consta de 60 incisos y se les pide a los sujetos que evalúen las situaciones que describan mejor su forma de sentir, pensar o actuar. Las respuestas son valoradas por los participantes en una escala tipo Likert de cuatro puntos, que va desde 1 “nunca me pasa” a 4 “siempre me pasa”.

El instrumento valora las siguientes competencias socio-emocionales: 1) Capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo (intrapersonal); 2) Capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros (interpersonal); 3) Adaptabilidad o capacidad para tratar con los problemas cotidianos; 4) Capacidad de control para hacer frente a las situaciones estresantes (manejo del estrés); y 5) Capacidad para mantener una apariencia positiva (estado de ánimo). La versión para padres y profesores evalúa la inteligencia emocional desde el punto de vista de un observador externo (107).

Algunas de las críticas que ha recibido esta medida (además de que, al ser un autoinforme, puede ser falseado consciente o inconscientemente) se refieren a la inclusión de aspectos no tan importantes dentro del constructo de inteligencia emocional, tales como “percepción de la realidad”, “independencia” o “resolución de problemas” en detrimento de otros, más esenciales, como la percepción, expresión o regulación de emociones (108). No es posible acceder libremente a este cuestionario ni a su forma de procesamiento.

- *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. Este instrumento ha sido elaborado por Petrides y Furnham (2003). Su última versión (*TEIQue v1.50*) está compuesta por 153 ítems, en los cuales los sujetos se evalúan con una escala de Likert de siete puntos (de 1 = Completamente en desacuerdo a 7 = Completamente de acuerdo). Cuenta con versiones

por edades, por objetivos y en diversos idiomas, incluyendo una versión resumida de 30 ítems que brinda una puntuación global de la inteligencia emocional. Rodríguez (2009) explica que este instrumento sigue la perspectiva de los modelos mixtos, resulta similar al del Bar-On y demuestra una consistencia interna adecuada (109).

Es usada principalmente en ámbitos médicos. Las diferentes versiones del cuestionario pueden ser descargadas libres de costo del sitio del Laboratorio Psicométrico de Londres (*London Psychometric Laboratory*) pero su procesamiento sólo es posible realizarlo desde el laboratorio del Colegio Universitario de Londres (*UCL-University College London*).

- *Schutte Self Report Inventory (SSRI)*. Fue realizado por un conjunto de autores (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dorheim, en 1998), y está basado también en el modelo de Salovey y Mayer referido anteriormente. Está compuesto por 33 ítems cuyo objetivo es valorar 1) percepción emocional; 2) manejo de emociones propias; 3) manejo de las emociones de los demás y 4) utilización de las emociones. Los participantes responden indicando su grado de acuerdo con cada una de las 33 afirmaciones usando una escala de Likert, cuyo rango oscila desde uno (1 = muy desacuerdo) hasta cinco (5 = muy de acuerdo). (107)

Aunque la validez de la escala en su versión original ha sido criticada en cuanto a factores psicométricos, existe una versión española realizada por E. Chico (1999) que, según estudios posteriores, compensa las debilidades de su predecesora (103). Existen además investigaciones que han encontrado evidencias que confirman la fiabilidad, validez y capacidad predictiva de la misma (104).

Las **medidas basadas en observadores externos** son formas de evaluación de 360 grados, donde la actuación del evaluado, es considerada por el entorno. Los evaluadores seleccionados califican a partir de factores de comportamientos observables (110). Estas medidas permiten, por tanto, evaluar aspectos más interpersonales de la inteligencia emocional, es decir, el nivel de habilidad emocional que es percibida por los demás. En el caso de los cuestionarios EQ-i de Bar-On, incluyen un instrumento de observación externa, complementaria al cuestionario de autoinforme.

- El *Inventario de Competencias Emocionales (Emotional Competent Inventory- ECI)* de la Hay Group mide 18 competencias organizadas en cuatro grupos: Auto-conciencia, Auto-gestión, Conciencia Social y Gestión de las relaciones. Las respuestas en este instrumento se evalúan en una escala del uno al seis, que expresa la frecuencia con que la persona se siente tal como lo expresa la situación hipotética que presenta cada inciso (1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = A veces; 4 = A menudo; 5 = Constantemente; 6 = No lo sé).

El instrumento está diseñado para ser general por naturaleza y es válido en una amplia gama de situaciones, para las cuales se ha comprobado su fiabilidad (41).

Aunque este instrumento es recomendado en la *Web* por diversas empresas que realizan consultorías sobre gestión de personas en la empresa, hay pocas revisiones publicadas en revistas científicas, por lo cual debe utilizarse con reservas. Los mismos autores de este inventario advierten que no está destinado para ser utilizado con fines administrativos, sin primero realizar una validación con los requisitos de desempeño, selección, promoción, salario, decisiones, etc. Su uso adecuado, según sus propios autores, es para propósitos de desarrollo (41). Esta métrica es distribuida comercialmente por la empresa Hay Group.

Existe una interesante polémica alrededor de cada una de estas medidas. Muchos autores muestran su desconfianza ante el concepto y la forma de evaluación de la inteligencia emocional, sobre todo cuando se hace a través de autoinformes. Con respecto a estos últimos, los críticos cuestionan la idoneidad de las respuestas dadas, es decir, cómo saber que la respuesta de un individuo a una situación es correcta o incorrecta (101). También se cuestiona la fiabilidad de las respuestas, teniendo en cuenta que se ha encontrado evidencia de que los encuestados pueden falsear sus resultados para obtener mejores calificaciones (111).

Otra de las críticas más usuales respecto a las medidas de autoinforme es que proporcionan una estimación de las habilidades de inteligencia emocional de las personas más que una puntuación de la capacidad emocional real. Un símil ilustrativo, es el que lo equipara a evaluar las habilidades en matemática de una persona a partir de preguntas autovalorativas, en lugar de examinar sus capacidades de realizar cálculos y resolver ecuaciones. Por estas razones, varios autores coinciden en que las medidas de habilidad resultan más objetivas, aunque estas también tienen sus detractores. A estas últimas se les han encontrado debilidades psicométricas, problemas relacionados con los criterios de puntuación y también se plantea que, aunque representan un enfoque más novedoso, tampoco solucionan el problema de evaluar las habilidades reales de las personas, o los criterios de bondad de las respuestas (112).

No obstante, cada uno de estos instrumentos, que son los más reconocidos en el ámbito académico, tiene una amplia documentación acerca de las validaciones estadísticas que las respaldan y son más complementarias que contradictorias. Por tanto, si bien es posible que haya que seguir perfeccionando los instrumentos, también representan un paso de avance en la medición de estas competencias. Teniendo en cuenta las ventajas y desventajas de la disponibilidad y formas de evaluación de cada uno de los instrumentos analizados, como técnica para el diagnóstico de competencias socio-emocionales, se sugiere utilizar el TMMS24. Sería recomendable también, combinarlo con adaptaciones del SRRI y el TEIQue con el fin de triangular los datos resultantes.

3.3.3.2 Técnica sociométrica

Otra técnica interesante y que se recomienda para el diagnóstico del estado de las relaciones intergrupales en la organización, es la sociométrica. Esta permite representar la estructura del grupo al mostrar gráficamente (sociograma) los lazos de influencias y preferencias que existen entre sus

miembros. El sociograma pone en evidencia las relaciones existentes entre los individuos, la posición de cada miembro en relación con los otros y la estructura informal de un grupo, entre otros indicadores. Su utilidad para esta investigación es mostrar las comunidades de práctica y los flujos informales de la comunicación que pueden aparecer en una organización o alguna de sus áreas (113), (114).

Llopis y Llopis, explican que el cuestionario habitual para la aplicación del test sociométrico puede constar de hasta cuatro formas de preguntas, según el interés de la investigación. En estas se solicita al entrevistado que señale las personas con las que siente algún tipo de compatibilidad (o no) frente a determinadas situaciones que se le proponen. Por ejemplo:

1. El nombre de los compañeros de trabajo con los que prefiere *trabajar*.
2. El nombre de aquellos con los que prefiere *no trabajar*.
3. El nombre de los que *cree que le han elegido para trabajar* con él o ella.
4. El nombre de aquellos que *considera que* pueden haber dicho que *prefieren no trabajar* con él o ella.

A partir de la información proporcionada por las respuestas a las preguntas seleccionadas, se pueden calcular hasta dieciséis indicadores sociométricos (113). De estos, interesa para esta investigación el índice de popularidad, las elecciones recíprocas, la conexión afectiva en el grupo y el estatus sociométrico (véase Anexo 10).

En la información estadística y gráfica que proporcionan estos indicadores, es posible reconocer los valores y preferencias del grupo a partir de las personas más elegidas. Estas son las que mejor encarnan los valores del grupo. Del mismo modo, permite identificar cuáles son las personas que se sitúan en el centro o en la periferia de la red de relaciones existentes y cuál es su estatus global dentro del mismo, todo lo cual puede considerarse como una aproximación al “organigrama informal” de la institución analizada.

Es importante señalar que una limitación de esta técnica es su carácter puramente descriptivo, no explicativo. O sea, los resultados mostrarán el estado de las relaciones en el momento de realizarse el diagnóstico, pero no sus causas. Es por ello recomendable complementarla con otras técnicas de investigación cualitativa. Para la aplicación, tratamiento e interpretación de la información que genera esta técnica, puede consultarse un ejemplo en el Anexo 10.

La ciencia de la medición de competencias socio-emocionales y grupales es joven y constituye un área del conocimiento que comienza a expandirse, pero aún no está asentada. Hasta el momento se han desarrollado medidas de habilidad, basadas en observadores externos y en escalas o auto-informes. Estas últimas son las más abundantes en la bibliografía, mientras que las primeras comienzan a perfilarse como las más confiables en sus resultados.

Hasta aquí se han expuesto diversas técnicas orientadas a la medición de inteligencia emocional, que pueden ser utilizadas para el diagnóstico de competencias socio-emocionales. A pesar de que en el ámbito académico en el cual se debate sobre la pertinencia de estas formas de medición, no se han tomado en cuenta las técnicas sociométricas, el sociograma se presenta como una herramienta útil para el diagnóstico de las relaciones internas de los grupos.

CONCLUSIONES GENERALES

1. Tanto en la teoría multidisciplinaria, como en la intervención para la solución de problemas en organizaciones a escala internacional, como en las políticas y normativas nacionales relacionadas con el desarrollo de las organizaciones, se constata el reconocimiento, en ascenso, de la importancia de la gestión consciente de las competencias socio-emocionales, dentro del contexto de las tendencias contemporáneas hacia la gestión del conocimiento, el aprendizaje y los activos intangibles.
2. La investigación realizada permitió conformar una base teórica – apoyada en autores de reconocido prestigio– y un consecuente enfoque metodológico, hasta el nivel de variables o categorías de análisis, tipos de fuentes, y técnicas diversas, que hacen posible el diagnóstico de la presencia, y de las necesidades de aprendizaje, de las competencias socio-emocionales (aquellas que contribuyen a potenciar y mejorar la calidad de las relaciones humanas), sus sub-competencias e indicadores comportamentales, en el contexto organizacional.
3. Se evidenció la necesidad de creación de condiciones necesarias para la aparición y asentamiento de competencias grupales (macro-competencias socio-emocionales), su diagnóstico y la gestión de su desarrollo). A partir de este nivel podrán desarrollarse los sistemas de memoria transactiva y el conocimiento tácito grupal, los cuales influyen en el desempeño de los equipos y la organización.
4. Dentro de las condiciones que deben ser creadas; los ambientes de afecto, confianza y compromiso, son esenciales para fomentar la visión y los modelos mentales compartidos y favorecer la formación de personas emocionalmente competentes. Esto contribuye a la formación de una cultura organizacional colaborativa, que sienta las bases para ventajas competitivas sostenibles.
5. La propia investigación, sobre todo del marco referencial cubano, académico y organizacional, mostró la conveniencia y la factibilidad de utilizar el modelo **AMIGA**, de origen cubano y conciliado con sus antecedentes y entorno nacionales, como plataforma integral, aunque con insuficiente tratamiento teórico y metodológico de las competencias socio-emocionales, para montar sobre su base, como complemento, pero en estrecha coherencia con su versión anterior, el diagnóstico de estas competencias.
6. En análisis crítico y detallado del cuerpo teórico, los procesos y los anexos del modelo **AMIGA**, permitió proponer, concretamente, las adiciones y modificaciones a la versión 3.0 original de dicho modelo, actualizándola y complementándola en una nueva versión, aún susceptible de perfeccionamiento; de forma que se propicie, a través del mismo, el diagnóstico de necesidades de aprendizaje de competencias socio-emocionales para la gestión de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados alcanzados y con base en las necesidades de continuidad de esta investigación, se recomienda:

1. Elaborar una tecnología (metodología y procedimientos de aplicación) basada en el modelo **AMIGA** que contribuya no sólo al diagnóstico, sino a todos los procesos de gestión a los que son susceptibles las competencias socio-emocionales. Para ello, trabajar también en varios sentidos específicos pendientes de la presente investigación:
 - a) Incorporar indicadores cualitativos al diagnóstico del compromiso y la confianza como variables de clima organizacional.
 - b) Operacionalizar más instrumentalmente las variables identificadas aquí a nivel de modelo, así como proponer y validar nuevos indicadores de medición.
 - c) Introducir en el modelo **AMIGA** y en la tecnología que se proponga, técnicas para el diagnóstico cualitativo de las macro-competencias o competencias grupales.
 - d) Estudiar las formas de interacción y combinación de los valores ético-morales con las competencias socio-emocionales con vista a la posterior operacionalización de sus formas de diagnóstico
2. Compilar todos los cambios e introducciones teóricas y prácticas que se le han hecho al modelo **AMIGA** –tanto en el cuerpo teórico, como en los procesos y en los anexos–, en trabajos posteriores del autor y colaboradores, en tesis de maestría y doctorado, y en sus diversas aplicaciones, nacionales y extranjeras, desde 2002, (más allá de las que se proponen específicamente para el diagnóstico de las competencias socio-emocionales), para proponer una nueva versión que actualice y amplíe la potencialidad del modelo para el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje organizacional.
3. Preparar algún material sintético sobre la conceptualización de las competencias socio-emocionales en el contexto de la comunicación corporativa, la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional así como sobre su tipología, variables y categorías de análisis, que permita introducir gradualmente –e ir enriqueciendo con los desarrollos que aporte la investigación– la docencia de este tema emergente, en diferentes programas en que resulte conveniente y posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. North K, Rivas RR. Gestión empresarial orientada al conocimiento: Creación del valor mediante el conocimiento [Internet]. Buenos Aires.: Dunken; 2004. Available a partir de: <http://en.scientificcommons.org/45731943>
2. Nonaka I, Toyama R. The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis. *Industrial and Corporate Change*. 2005;14(3):419.
3. Núñez Paula I. Enfoque teórico-metodológico para la determinación dinámica de las necesidades que deben atender los sistemas de información en las organizaciones o comunidades [Tesis para la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias de la Información]. [Facultad de Comunicación]: Universidad de la Habana; 2002.
4. TED Global. Daniel Pink on the surprising science of motivation. 2009.
5. Robbins SP, Quiñones AD. Comportamiento organizacional: teoría y práctica. Prentice-Hall Hispanoamericana Mexico; 1996.
6. Goleman D, Cherniss C, Bennis W. Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones [Internet]. Editorial Kairos; 2001. Available a partir de: http://www.google.com/cu/books?hl=es&lr=&id=tohLt5kZ4WQC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Inteligencia+emocional+en+la+pr%C3%A1ctica+Goleman&ots=IIO1OvS1Bk&sig=Emq4H7kmj76T2m7PR3wZd88RHwA&redir_esc=y
7. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2005;18(suppl.):13–25.
8. Bisquerra R. La competencia emocional. Manual de orientación y tutoría Barcelona: Praxis. 2002;144:69–144.
9. Repetto Talavera E, Pérez-González JC. Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*. 2007;40:92–112.
10. Salovey P, Mayer JD. Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*. 1990;9(3):185–211.
11. Núñez Paula IA. ¿Es posible gestionar el conocimiento sin encauzar el componente afectivo de las personas? *Acimed*. 2009;20(4):55–66.
12. Senge PM. La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Ediciones Granica SA; 1990.
13. Schein EH. How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review*. 1993;34(2):85–92.
14. Nonaka I, Toyama R, Konno N. SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long range planning*. 2000;33(1):5–34.
15. Burke M. Knowledge sharing in emerging economies. *Library Review*. 2011;60(1):5–14.
16. Connelly CE, Zweig D, Webster J, Trougakos JP. Knowledge hiding in organizations. *Journal of Organizational Behavior*. 2012;33(1):64–88.

17. Guerrero Ramos D, Guerrero Ramos L. *Cultura Organizacional y Gestión del Conocimiento*. Centro de Estudios de Técnicas de Dirección (CETDIR-CUJAE). La Habana, Cuba; 2005.
18. Srivastava A, Bartol KM, Locke EA. Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *The Academy of Management Journal ARCHIVE*. 2006;49(6):1239–51.
19. Chiva R, Alegre J. Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review*. 2008;37(6):680–701.
20. Aulawi H, Sudirman I, Suryadi K, Govindaraju R. Literature Review Towards Knowledge Enablers Which Is Assumed Significantly Influences Ks Behavior. *Journal of Applied Sciences Research*. 2009;5(12):2262–70.
21. Khanbabaie A, Lajevardi SJ, Kohsari HJ. The Study of Relationship Between Work Teams and Favoring Knowledge Management (Case: Bank Keshavarzi). *Iranian Journal of Management Studies*. 2011;4(1):79–99.
22. CGR CG de la R. Resolución No. 60. 60 2011 p. 39–50.
23. Pérez PG, Martínez AS. Gestión del conocimiento vs. gestión del talento: Aproximaciones para su delimitación. *Gestión y estrategia*. 2003;135–45.
24. Nonaka I, Takeuchi H. The Wise Leader. *Harvard Business Review*. 2011;89(5):58–67.
25. von Krogh G, Nonaka I, Rechsteiner L. Leadership in Organizational Knowledge Creation: A Review and Framework. *Journal of Management Studies*. 2012;1–32.
26. Choo CW, de Alvarenga Neto RCD. Beyond the ba: managing enabling contexts in knowledge organizations. *Journal of Knowledge Management*. 2010;14(4):592–610.
27. ONN (NC) ON de N. SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRADA DE CAPITAL HUMANO—IMPLEMENTACIÓN. 2007.
28. ONN (NC) ON de N. SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRADA DE CAPITAL HUMANO—REQUISITOS. 2007.
29. ONN (NC) ON de N. SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRADA DE CAPITAL HUMANO—VOCABULARIO. 2007.
30. Artilles Visbal SM, Ponjuán Dante G. Metodología para la aplicación del Modelo de Gestión de Información y Conocimiento para la Empresa Cubana en Perfeccionamiento [Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Información]. [Facultad de Comunicación]: Universidad de la Habana; 2008.
31. Soto Balbón MA. Modelación de la gestión del conocimiento para las organizaciones cubanas a través de los portales de información. Ciudad de la Habana; 2006.
32. Cartaya AM. *Capital Humano: hacia un sistema de gestión en la empresa cubana*. La Habana, Cuba: Editora Política; 2009.
33. Cuesta Santos A. *Tecnología de gestión de recursos humanos*. 3ra corregida y ampliada. «Félix Varela» y Academia; 2010.
34. Bisquerra Alzina R, Pérez Escoda N. Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 2007;(10):61–82.

35. Goleman D. Inteligencia emocional. Kairós S. A.; 1996.
36. Goleman D. La práctica de la inteligencia emocional. versión castellana. Barcelona España: Editorial Kairós. S.A.; 1999.
37. Goleman D, Boyatzis RE, McKee A. Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. Harvard Business Press. 2002;
38. Bisquerra R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. Investigación Educativa (RIE). 2003;21(1):7–43.
39. CASEL. Skills & Competencies | Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [Internet]. 2012. Available a partir de: <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/skills-competencies/>
40. Boyatzis RE, Goleman D, Rhee K. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Handbook of emotional intelligence. 2000;343–62.
41. Wolff SB. Emotional competence inventory (eci): Technical manual. Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation. 2005;
42. Covey S. Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. 3era ed. Buenos Aires: Paidós; 1990.
43. Sapsed J, Bessant J, Partington D, Tranfield D, Young M. Teamworking and knowledge management: a review of converging themes. International Journal of Management Reviews. 2002;4(1):71–85.
44. Erden Z, von Krogh G, Nonaka I. The quality of group tacit knowledge. The Journal of Strategic Information Systems. 2008;17(1):4–18.
45. Senge PM. La quinta disciplina en la práctica. Ediciones Granica SA; 1994.
46. Nonaka I, Takeuchi H. The knowledge-creating company. Harvard business review. 1991;85(7/8):162.
47. Nonaka I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. Organization science. 1994;5(1):14–37.
48. Nonaka I, Konno N. The Concept of «Ba»: Building a Foundation for Knowledge Creation. California Management Review. 1998;40(3):40–54.
49. Nonaka I, Von Krogh G. Tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. Organization Science. 2009;20(3):635–52.
50. Tsoukas H. Do we really understand tacit knowledge? Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Athens Laboratory of Business Administration (ALBA), Greece: M. Easterby-Smith and M.A. Lyles; 2002.
51. Adler P, Hecksher C, Prusak L. Building a Collaborative Enterprise. Harvard Business Review. 2011;89(7/8):94–101.
52. Arias Pérez JE, Aristizábal Botero CA. Influencia de la estructura organizacional en la creación de conocimiento, estudio del caso EPM Medellín. Semestre económico. 2008;11(22):161–84.
53. Bueno E. La sociedad del conocimiento. Un nuevo espacio de aprendizaje de las organizaciones y personas. Universidad Autónoma de Madrid (UAM); 2003.

54. Arthur WB, Day J, Jaworski J, Jung M, Nonaka I, Scharmer CO, et al. Illuminating the Blind Spot. *Leader to Leader*. 2002;24:11–4.
55. Bueno E, Arrien M, Rodríguez O, others. Modelo Intellectus: medición y gestión del capital intelectual. Centro de Investigación sobre la Sociedad del Conocimiento (Instituto Universitario de Administración de Empresas, Universidad Autónoma de Madrid).; 2003.
56. Bueno E, Salmador MP, Merino C. Génesis, concepto y desarrollo del capital intelectual en la economía del conocimiento: una reflexión sobre el modelo Intellectus y sus aplicaciones. *Estudios de Economía Aplicada*. 2008;26(2):43–64.
57. McElroy MW. Social innovation capital. *Journal of Intellectual Capital*. 2002;3(1):30–9.
58. Bueno E, Rodríguez O, Salmador MP. La importancia del capital social en la sociedad del conocimiento: propuesta de un modelo integrador de capital intelectual. 2003.
59. Wikström S, Normann R. Knowledge and Value. A new perspective on corporate transformation. London, UK; 1994.
60. Nuñez Paula I. Determinación de las Necesidades de Información y Aprendizaje (DNA): Interfase de la Gestión de Información, la Gestión del Conocimiento y la Inteligencia Organizacional. Ciudad de la Habana: CD. IDICT.; 2004. Available a partir de: <http://www.congresoinfo.cu/UserFiles/File/Info/Info2004/Ponencias/087.pdf>
61. Donate MJ, Guadamillas F. The effect of organizational culture on knowledge management practices and innovation. *Knowledge and Process Management*. 2010;17(2):82–94.
62. CITMA. Bases para la introducción de la gestión del conocimiento en Cuba. La Habana: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente; 2002.
63. Bueno E, others. Dirección del conocimiento: Desarrollos teóricos y aplicaciones. Dirección del conocimiento:: Desarrollos teóricos y aplicaciones. 2004;
64. Canals A. ¿Quo vadis, KM? La complejidad como nuevo paradigma para la gestión del conocimiento. IN3-UOC Working Paper Series WP02-005. 2002;
65. Hernández Darías I. Diseño y aplicación de una Tecnología de Aprendizaje Organizacional para la implementación del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano. Casos de estudio: empresas del Grupo Empresarial de la Construcción de Pinar del Río y de la Red Capital Humano. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas]. [La Habana]: Instituto Superior Politécnico José A. Echeverría (CUJAE); 2011.
66. Shoid MSM, Kassim NA, Salleh MIM. Organisational Learning Capabilities (OLC) Toward Knowledge Performance of Librarians: A Research Model. Bangkok Thailand: The Institute for Knowledge and Innovation Southeast Asia (IKI-SEA) of Bangkok University; 2011. p. 771–8. Available a partir de: <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=69713463&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMNLr40SeqL14yNfsOLCmr0qep7dSsq44SreWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkiurbRPuePfgex44Dt6fIA>
67. Labbaf H, Ansari ME, Masoudi M. The Impact of the Emotional Intelligence on Dimensions of Learning Organization : The Case of Isfahan university. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. 2011;3(5):536–45.
68. Núñez Paula I. La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *Acimed*. 2004;12(3):1–1.
69. Petrovski AV. Teoría psicológica del colectivo. Editorial de Ciencias Sociales; 1986.

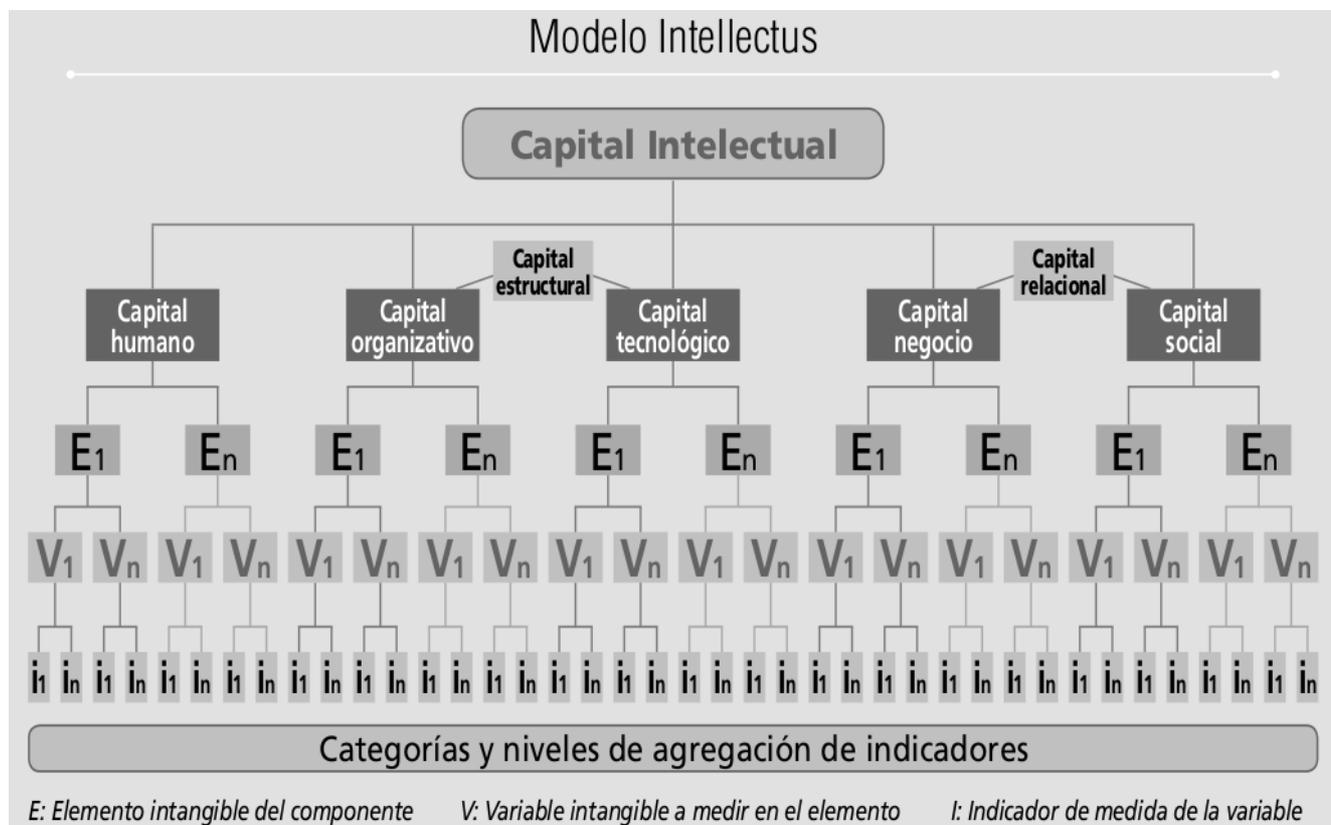
70. Fainstein H, Sánchez J. Expectativas y viabilidad del trabajo en equipo. Fundamentos de trabajo en equipo para equipos de trabajo. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España S.A.U.; 2006. p. 1–15.
71. Choi SY, Lee H, Yoo Y. The impact of information technology and transactive memory systems on knowledge sharing, application, and team performance: A field study. *Mis Quarterly*. 2010;34(4):855–70.
72. Theiner G. Making sense of group cognition: the curious case of transactive memory systems. Sydney: Macquarie Centre for Cognitive Science.; 2010. p. 334–42. Available a partir de: http://www.maccs.mq.edu.au/news/conferences/2009/ASCS_2009/html/theiner.html
73. Lesser E, Prusak L. Communities of practice, social capital, and organizational knowledge. *The knowledge management yearbook*. 1999;2001:251–9.
74. Senge PM. La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje [Internet]. Bogotá, Colombia: Editorial Norma; 2000 [citado 2012 oct 9]. Available a partir de: <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=aHkxpyjm6-sC&oi=fnd&pg=PR1&dq=La+danza+del+cambio&ots=iBGmQ3vJLK&sig=5B2AkGMfRI0CbGI3PcA3G4ez6Hg>
75. Druskat VU, Wolff SB. Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review* [Internet]. 2001;79(3). Available a partir de: <http://www.mendeley.com/research/building-the-emotional-intelligence-of-groups/>
76. Zárraga-Oberty C, Saá-Pérez PD. Work teams to favor knowledge management: towards communities of practice. *European Business Review*. 2006;18(1):60–76.
77. Schein EH. Three cultures of management: The key to organizational learning. *Sloan Management Review*. 1996;38(1):9–19.
78. Barczak G, Lassk F, Mulki J. Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture. *Creativity & Innovation Management*. 2010;19(4):332–45.
79. Suárez Vázquez A, Trespalacios Gutiérrez JA. Competencias emocionales de los directivos de PYMES de servicios españolas y su influencia en el aprendizaje organizativo. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*. 2011;20(2):87–100.
80. Gurdíán-Fernández A. El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa [Internet]. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI),. San José, Costa Rica: 978-9968-818-32-2; 2007 [citado 2012 nov 2]. Available a partir de: <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
81. Íñiguez L. El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. [Internet]. 2004. Available a partir de: <http://antalya.uab.es/liniguez/>
82. Arias Valencia MM, Giraldo Mora CV. El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*. 2011;29(3):500–14.
83. Vasilachis de Gialdino I, et al. Estrategias de investigación cualitativa. 1a ed. Barcelona, España: Gedisa; 2006.
84. Cisterna Cabrera F. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 2005;14(1):61–71.

85. CITMA. POLÍTICA NACIONAL DE INFORMACIÓN. Ciudad de la Habana; 2003.
86. Rivera Z, Hernández Galán I. Política Nacional de Información en Cuba: ¿Por qué no se logró lo soñado? *Acimed*. 2009;20(5):9–26.
87. CE-CM. Reglamento para la implantación y consolidación del sistema de dirección y gestión empresarial estatal. DECRETO No. 281 COMITÉ EJECUTIVO DEL CONSEJO DE MINISTROS. 2007.
88. Pérez Morfi D, Nuñez Paula I. Estudio de las necesidades de formación e información en el Centro de Investigaciones Apícolas (CIAPI) [Tesis en opción al grado de Master en Gestión de Información]. [Facultad de Economía]: Universidad de La Habana; 2010.
89. Núñez Paula I. Bases Teórica y Metodológica en la Formación de Recursos Humanos para la Gestión de la Inteligencia y del Aprendizaje en las Organizaciones o Comunidades [Maestría en Psicopedagogía]. [La Habana]: Universidad de La Habana; 1999.
90. Nuñez Paula I. AMIGA. (Aproximación metodológica para introducir la Gestión del Aprendizaje en las organizaciones y comunidades). Versión 2.0. 2001.
91. Núñez Paula I. Documento presentado a la predefensa de la tesis doctoral: «Metodología para la investigación de las necesidades de formación e información en las organizaciones y comunidades». Inédito.; 2001.
92. Núñez Paula IA. Inteligencia emocional en las entidades de información. Cómo encauzar los afectos en bien de la organización? *Acimed*. 2002;10(1):77–82.
93. Núñez Paula I. ¿Hemos creado las condiciones para introducir la Gestión del Conocimiento? *Hipertext. net*. 2003;(1):15.
94. Núñez Paula I. Cambio paradigmático de la GRRHH a la gestión humana a la luz de la política, el enfoque y la cultura de gestión del conocimiento. Memorias del II Taller de Capital Humano [Internet]. La Habana, Cuba; 2004. Available a partir de: http://www.era-mx.org/biblio/De_GRRHH_a_GH.pdf
95. Núñez-Paula IA. Gestión humana a o de personas en la construcción de las sociedades del conocimiento. *Acimed*. 2007;16(3).
96. Núñez Paula I. La gestión del componente afectivo de las personas en el contexto de las tendencias de la teoría y la praxis informacional hacia la Sociedad del Conocimiento. Inédito; 2010.
97. Núñez Paula IA, Núñez Govín Y. Propuesta de clasificación de las herramientas-software para la gestión del conocimiento. *Acimed*. 2005;13(2):1–1.
98. Goleman D. La inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas. México: Editorial Planeta; 2006.
99. Claver Cortés E, Zaragoza Sáez PC. La dirección de recursos humanos en organizaciones inteligentes. Una evidencia empírica desde la dirección del conocimiento. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*. 2007;13(2):55–73.
100. Belzunce M de J, Valle ID del, Martínez-López FJ. Guía de Competencias Emocionales Para Directivos. Primera. España: ESIC Editorial; 2011.
101. Fernández Berrocal P, Aranda DR, Cabello R. Inteligencia emocional para educadores. *MULTIárea. Revista de didáctica*. 2009;(4):129–39.

102. Extremera N, Fernández Berrocal P. La medición de la inteligencia emocional mediante instrumentos de ejecución: la adaptación española del Test MSCEIT [Internet]. 2010 [citado 2012 jun 28]. Available a partir de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2712
103. Pérez Lizeretti N, others. Tratamiento de los trastornos de ansiedad: Diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la Inteligencia Emocional [Tesis Doctoral]. [Departamento de Psicología de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Barcelona]: Universitat Ramon Llull; 2009.
104. González AEM, Piqueras JA, Linares VR. Emotional Intelligence in Physical and Mental Health. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2010;8(2):861–90.
105. Vieyra C. La inteligencia emocional como estrategia para mejorar el servicio a clientes en una microempresa de servicios. estudio de caso: ATS-Meridian de México S.A. de C.V. [Internet] [Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias con especialidad en Administración en Negocios]. [Escuela Superior de Comercio y Administración Santo Tomás, México D.F.]: Instituto Politécnico Nacional; 2007 [citado 2012 jul 5]. Available a partir de: <http://itzamna.bnct.ipn.mx:8080/dspace/handle/123456789/1941>
106. Vivas M, Gallego D, González B. Educar las emociones. 2da ed. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.; 2007.
107. Sáinz M. Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades. [Tesis Doctoral]. [Murcia, España]: Universidad de Murcia; 2010.
108. Pérez JC, Petrides KV, Furnham A. Measuring trait emotional intelligence. *International handbook of emotional intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber. 2005;124–43.
109. Rodríguez OG, Gabilondo JAA, de Heredia RAS. Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes contextos deportivos. [Internet] [Tesis Doctoral]. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea; 2009 [citado 2012 jul 6]. Available a partir de: http://emozioak.net/intranet/uploads/adjuntos/productos/289_2_TesisDoctorall.E.ydeporte.pdf
110. Carballo LL, Sánchez CG., Mendoza LF., García JJ., others. Aplicación de la evaluación 360° para conocer el desempeño de los trabajadores de una empresa metal-mecánica. *Revista de la Ingeniería Industrial*. 2010;4(1):1–12.
111. Grubb III WL, McDaniel MA. The fakability of Bar-On's emotional quotient inventory short form: catch me if you can. *Human Performance*. 2007;20(1):43–59.
112. Fernández Berrocal P, Extremera Pacheco N. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2005;19(3):63–93.
113. Llopis Goig R, Llopis Goig D. El «organigrama informal» de una empresa. Análisis de un caso mediante la aplicación. *Capital Humano* [Internet]. 2012 [citado 2012 jul 2];(231). Available a partir de: <http://pdfs.wke.es/0/9/8/2/pd0000030982.pdf>
114. Pineda I, Renero L, Silva Y, Casas E, Bautista E, Bezanilla JM. Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina* [Internet]. 2009 [citado 2012 oct 30];(16). Available a partir de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-350X2009000100009&lng=pt&nrm=iso&tIng=es

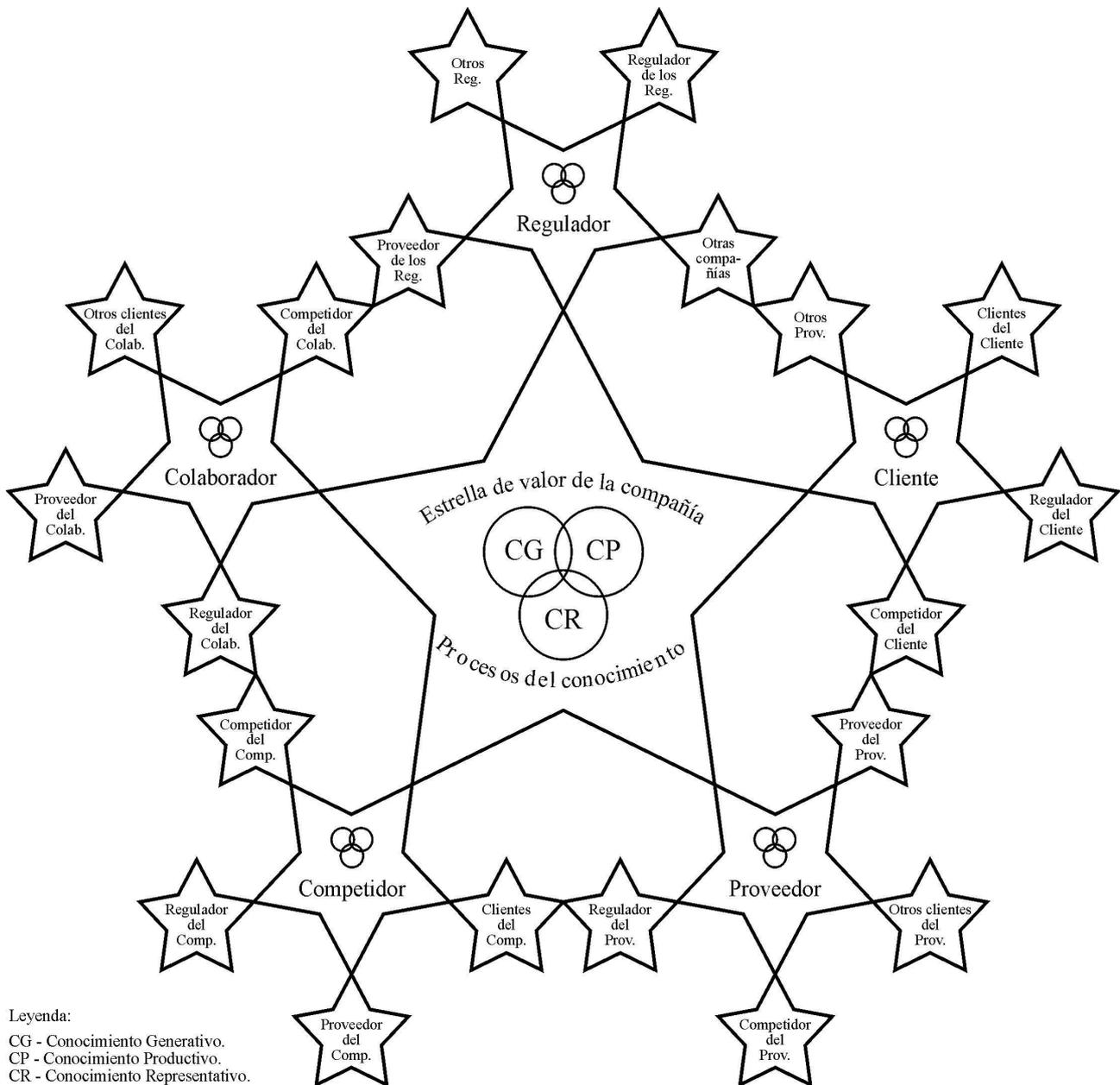
ANEXOS

ANEXO 1. Modelo Intellectus.



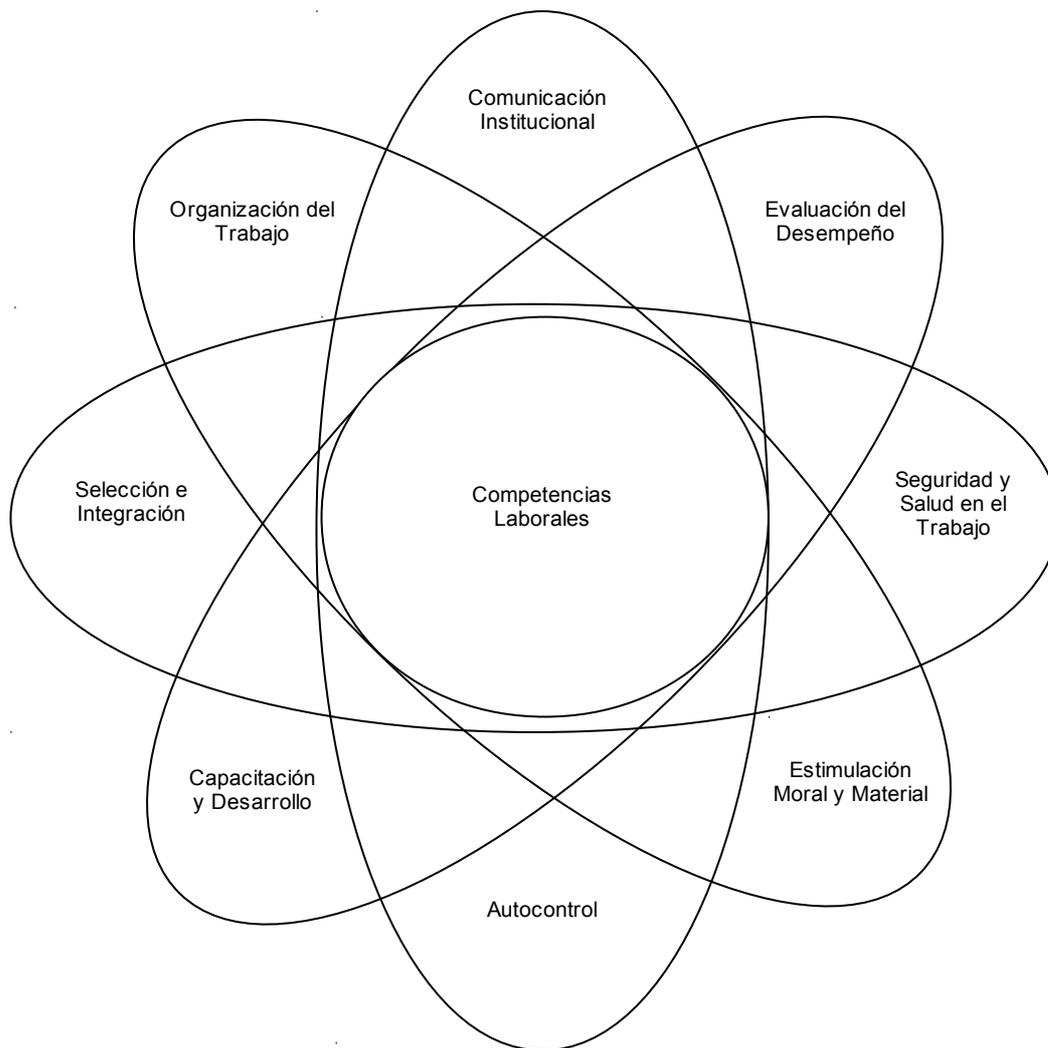
Fuente: Bueno E, Arrien M, Rodríguez O, others. Modelo Intellectus: medición y gestión del capital intelectual.

ANEXO 2. Estrella de valor de Wikström y Normann.



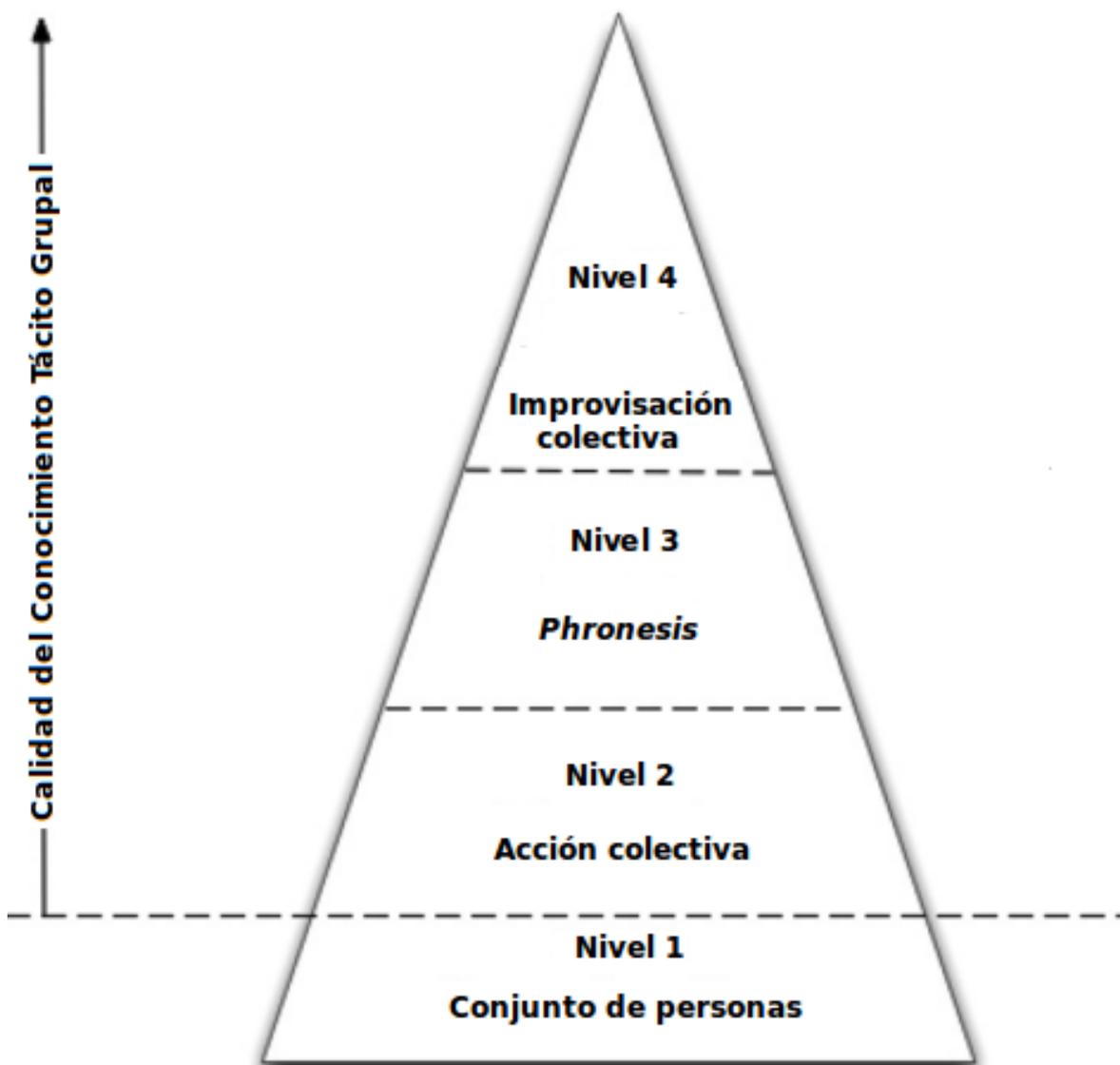
Fuente: Dr. Israel Núñez Paula. Inédito.

ANEXO 3. Esquema del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano (SGICH).



Fuente: Norma cubana NC 3002: 2007. Oficina Nacional de Normalización.

ANEXO 4. Niveles de calidad del conocimiento tácito grupal.



Fuente: Modificado de Erden, von Krogh y Nonaka, 2008.

ANEXO 5. Entrevistas en profundidad

- **Entrevista realizada a la Dra. Raquel Lorenzo. Especialista**
 - **Fecha: 7 de febrero de 2012.**

La Dra. Raquel Lorenzo se desempeña como Especialista de gestión del conocimiento y el desarrollo en la Empresa de Gestión del Conocimiento y la Tecnología (GECYT), adscrita Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). Es Doctora en Ciencias Pedagógicas (Desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento, en niños) y profesora Titular.

Fue secretaria ejecutiva del Programa Nacional de Investigaciones Científicas sobre la formación de los Cuadros de la Agencia de Ciencia y Tecnología, donde se dedicó al tema del Talento para la dirección.

Tiene 12 años de experiencia en GECYT como consultora sobre Gestión de Recursos Humanos y psicología aplicada a las organizaciones. Ahí ha realizado cursos consultorías, talleres, conferencias y otros servicios.

Al preguntarle sobre sus intereses investigativos expresó:

En ese andar del mundo infantil, y de experiencia con los adolescentes (por haber sido cuadro profesional de la UJC) comencé a incursionar en el mundo del adulto. Podemos estructurar muy bien programas de desarrollo del talento hasta la universidad, pero cuando sale para el mundo del trabajo, ¿cómo ese muchacho continúa desarrollando sus potencialidades y se sobrepone a las circunstancias adversas que se le pueden presentar?

A partir de ahí, se desarrolla el trabajo con la gestión de competencias dentro de las organizaciones y la gestión del talento dentro de las organizaciones, con el objetivo de promover el autodesarrollo del talento en las personas y el avance en su vida profesional en el logro de la auto-realización y el desarrollo de sus potencialidades. En esa cuerda se han movido mis libros. Han sido 32 años de trabajo.

¿Que es para usted la gestión del conocimiento?

No lo tengo claro, no me he dedicado a profundizar en el tema. Nosotros estamos haciendo aquí talleres de “conocimiento del conocimiento”. Hemos convocado a muchas personas para hacer un análisis multidisciplinario (desde la filosofía, la neuropsicología, la sociología, la psicología, etc) para definir qué es el conocimiento. Porque vemos que hay muchas personas trabajando en organizaciones de gestión del conocimiento sin definir qué cosa es el conocimiento.

Yo veo, en lo poco que he explorado de la literatura sobre gestión del conocimiento, que este se confunde con gestión de la información. Incluso, desde mis estudios de gestión del talento, he observado que se identifica este término con la gestión del talento, y en mi opinión, desde el punto de vista del sujeto (no me lo he cuestionado desde el punto de vista organizacional) el conocimiento está en la cabeza de la gente y es un *componente* del talento.

¿Qué es el conocimiento? ¿Es información? ¿Incluye el proceso de aprendizaje y exteriorización del conocimiento? Primero hay que definir qué se entiende por conocimiento para después ver cómo se gestiona.

Todavía no tengo una definición clara, pero pienso que es el conjunto de información almacenada de forma operacional, de forma tal que el sujeto pueda aplicarlo, en el momento que lo necesite, con efectividad. Hay personas que son enciclopedias vivas, pero no saben utilizarlo de forma adecuada, en el momento adecuado y no tienen un desarrollo profesional próspero, o sea, no se puede hablar del desarrollo de su talento personal, porque no lo utilizan adecuadamente.

Ahora desde el punto de vista de la creatividad, el conocimiento es un arma de doble filo. Cuando hay poco conocimiento, existe el peligro de que las personas se dediquen a inventar el agua tibia, pero cuando hay exceso de conocimiento, se frena la creatividad, porque el sujeto se acostumbra a hacer las cosas de un modo (se ata a sus paradigmas) y no busca nuevos caminos. Quien investiga un campo cree que ahí está todo hecho y hasta se apropia de concepciones de otros autores y lo que hace es aplicarlas. No buscar nuevos caminos, y eso frena la creatividad. Es un arma de doble filo son respecto a la creatividad.

Entonces, se podría definir el conocimiento como el conjunto de información almacenada que tiene un sujeto, con la cual puede operar con ella con efectividad en determinados contextos o circunstancias (los análisis son situacionales).

¿Qué relación tendrían entonces, conocimiento y competencia?

El conocimiento es un tipo de competencia. Las competencias, según la clasificación más utilizada en Cuba (de Pereda) estas se dividen en *Saber*, *Saber hacer*, *Querer hacer* y *Poder hacer*. El *Saber* es el conocimiento, el *Saber Hacer* son las habilidades. Deslindar entre un conocimiento y una habilidad es difícil, porque en la base de toda habilidad, tiene que haber un conocimiento (cuando estamos haciendo las matrices de competencia en una organización se nos forma enreda y, a veces lo tenemos que dividir convencionalmente). *Querer Hacer* tiene que ver con componentes motivacionales (la personas pueden tener habilidades cognitivas, ser inteligentes y al le faltarle interés, motivación, voluntad y no lograr altos niveles de desempeño).

Mi profesor de psicología Diego González decía que el talento es Querer + Poder = Logro. Hay personas que quisieran obtener determinados resultados y no pueden, porque las capacidades no le dan o porque el medio le es adverso. Otros pueden, tienen las capacidades (porque para hablar del conocimiento desde el punto de vista psicológico hay que ver el tema de las capacidades, toda la parte cognitiva del sujeto: las sensaciones, percepciones, la memoria, la imaginación, el pensamiento). O sea que hay un mundo, de la parte cognitiva de la persona, que tiene que ver con el conocimiento

¿Qué me puede decir de la clasificación entre genéricas y técnicas?

Esa es una clasificación válida. Pueden ser genéricas por su nivel de generalidad, o de uso. Por ejemplo, saber escuchar es una competencia genérica que tiene que ver con la comunicación y es transversal a todas las profesiones. Hay profesiones que la desarrollan más, como las ciencias sociales y otras que las desarrolla menos como las ciencias técnicas, pero no por ello deja de ser transversal a todas las ciencias. Porque en la medida que un científico sepa comunicar mejor sus resultados, mejor los podrá difundir.

Entonces el conocimiento para mí es un tipo de competencia, del *Saber*.

¿Qué serían las competencias socio-emocionales entonces?

Ahí hay que meterse en la teoría de Goleman de las emociones positivas y negativas. Por ejemplo, para trabajar en equipo (que es una macro-competencia) dentro habría que poner la empatía, la asertividad, la comunicación (saber escuchar, saber debatir). Por lo que dice Goleman, esas serían las competencias socio-emocionales, las que permiten la interrelación con las personas, aunque hay que ver también el auto-conocimiento del que habla Goleman. A partir de conocer uno sus competencias emocionales cuales son sus fuertes y sus debilidades, se puede hacer una mejor auto-regulación (segundo componente de Goleman) para entonces después entrar en esas, propiamente socioemocionales, las cuales incluye dentro de lo que llama "destrezas sociales" y la empatía.

Estas pudieran ser competencias socioemocionales.

¿Qué papel usted cree que juegan estas competencias socioemocionales tanto a nivel de individuo, como a nivel de grupo, en la gestión del conocimiento?

Yo pienso que son vitales, porque un principio de la gestión del conocimiento es compartir información. Existe el tabú de que la información da poder, entonces la gente no lo hace. Yo leí en un artículo en internet hace mucho tiempo, que el principal inconveniente en la Gestión del Conocimiento, era que los primeros que no dan la información, son los directores. Entonces, si a la gente no le dan la información, o se la esconden, siempre tienen cosas "debajo de la manga" no se va a fomentar una cultura de Gestión del Conocimiento en las organizaciones.

Primero hay que establecerlo como cultura, como filosofía, para después aplicarlo. Que exista un servidor, que la gente ponga su información ahí, que les guste compartir la información que encuentra, y eso en el ámbito científico es muy complicado. Yo trabajé en un centro de investigación y no se podía hablar de las cosas que se te ocurrían porque te robaban la idea. La falta de ética es un inconveniente para la gestión del conocimiento. Porque se te ocurre una buena idea de un tema de investigación, y alguien que es más rápido que tú se apropia de ella y la publica o la registra en la oficina de derecho de autor y perdiste la paternidad de la idea. Esos son inconvenientes que tiene la Gestión del Conocimiento desde el punto de vista de la ética, la apropiación indebida por parte de otros.

¿Cómo usted definiría a una organización que gestione el conocimiento exitosamente?

Bueno básicamente tiene que tener la estructura tecnológica, para que todo el mundo tenga acceso a la información. Es la base. Después está el tema de la cultura de compartir el conocimiento,

realizar talleres de buenas prácticas, la determinación de las matrices de competencias y la definición de los conocimientos.

Cuando nosotros empezamos a trabajar eso aquí, un director que tuvimos al principio decía que existía un sistema de cuadrantes donde se podía ubicar

Lo que sé <i>que sé</i>	Lo que no sé <i>que sé</i>
Lo que sé <i>que no sé</i>	Lo que no sé <i>que no sé</i>

Por tanto, la determinación de necesidades de conocimiento a través de la gestión de competencias (porque cuando se aplica la gestión de competencias uno está haciendo una determinación de necesidades de aprendizaje (DNA) de conocimiento) contribuye a que las personas concienticen lo que no sabe para aprenderlo y lo que sabe, para compartirlo y enseñar a otros.

Como la base de la economía está en el cerebro, en la gente, en los conocimientos y las habilidades que tenga, en esta época de sociedad del conocimiento, de economía ingravida, intangible y todos los nombres que se le ponen, las personas brillantes no se preocupan por lo que vaya a pasar con la organización, porque si esta la cierran, me voy para otra. Eso le da poder de decisión y acción al que posee la información y el conocimiento, y eso no es fácil compartirlo porque está regalando su *know-how*, su competitividad está sobre la base de eso.

¿Usted cree que si se desarrollaran competencias socio-emocionales eso tendrían algún tipo de solución?

Sí claro, evidentemente.

¿Usted cree que estas competencias pueden formarse?

Sí, cómo no. Las personas no nacen con ellas, las van desarrollando a lo largo de la vida a través del aprendizaje. Ya aquí estaríamos hablando de otra categoría que también es un mundo: aprendizaje organizacional. En GECYT hacemos consultoría de todo lo que lleva una empresa y también nos dedicamos a la difusión de conocimiento a través de cursos de posgrado, diplomados, talleres, conferencias, eventos. Los clientes piden usualmente en materia de recursos humanos, las matrices de competencias, estudios de clima, satisfacción, la documentación de la Norma Cubana 3000, los sistemas de calidad.

¿Alguna vez a ustedes como empresa les han pedido algún servicio para la gestión del conocimiento?

A Sara Artilles. Una de las empresas que ella usó para su tesis de maestría fue DSH. No me queda claro si fue todo lo referente a la gestión del conocimiento o se circunscribió a la gestión de información.

¿Qué sería para usted el aprendizaje organizacional (AO)?

El AO tiene que partir de las necesidades de aprendizaje que tiene la organización. Al realizar una DNA individual a las personas, y después se diseña una matriz de competencias, se identifican las brechas, se jerarquizan teniendo en cuenta cuáles son las competencias más importantes para esa organización y entonces se plantean estrategias de cómo cubrir esas brechas: de manera autodidacta, con cursos, con entrenamientos; se empieza a desarrollar el proceso de aprendizaje organizacional usando la modalidad de la capacitación.

Otro puede ser utilizando el personal en talleres de buenas prácticas, donde las personas socializan por qué obtuvo éxito y cómo lo hizo. En otras palabras, si se aplicara todo lo que está establecido en recursos humanos en el tema de la capacitación hubiese una cultura del aprendizaje organizacional. No obstante Armando Cuesta (CUJAE), tiene cosas en sus libros “sobre la organización que aprende”.

¿Qué es una empresa (u organización) de alto desempeño?

En GECYT las empresas de alto desempeño (EAD) son definidas como las que tienen altos resultados económicos. Yo no comparto la visión de que sólo con resultados económicos se mida el desempeño, porque cuando se analizan en profundidad con elementos de la psicología aplicada a la organización, puede ser un “nido de avispas”. Una EAD tiene que ver también con la salud de los trabajadores, con el espíritu de trabajo en equipo, con cómo se usen esas competencias socio-emocionales, que las personas no padezcan de estrés, ni “síndrome de quemado”, ni ese exceso de competitividad [se refiere a la rivalidad profesional] entre la gente que frene la comunicación y el intercambio entre los grupos.

Una EAD, no sólo debe tener resultados económicos, debe tener también esta parte humana de las organizaciones, que generalmente se obvia, para seleccionarlo o para realmente medir si es de AD o no. Además generalmente [se trata de empresas que] tienen buenas condiciones desde el punto de vista de la infraestructura y la logística, en relación con otras que "están cayendo..."

¿Las EAD son empresas inteligentes?

Desde el punto de vista de lo que es la inteligencia empresarial, con lo poco que yo sé, que tiene que ver con la vigilancia tecnológica, competitiva, yo pienso que una EAD puede serlo, pero no necesariamente. Desde el punto de vista, no de la inteligencia empresarial, sino de la parte humana de las organizaciones. Estos son mis criterios personales, no organizacionales.

(...)

La innovación, desde el punto de vista en que yo la trabajo, es la creatividad aplicada. Pueden haber buenas ideas, pero no son factibles de aplicar y esas ideas se reciclan, en ese momento no se utilizan. El término innovación se utiliza más para las empresas que para los sujetos. Así se puede hablar de empresa innovadora y de sujeto creativo. Podemos estar hablando de lo mismo, pero usando la palabra creador para las personas y la palabra innovación para las organizaciones.

¿Existe alguna relación entre las competencias socio-emocionales y la creatividad? Claro.

¿La creatividad es una competencia? Depende de los autores. Los estudiosos de la creatividad, plantean la importancia de las competencias socio-emocionales sobre todo para la generación de ideas en grupos, la tormenta de ideas y otras técnicas de creatividad grupal donde son necesarias las competencias socio-emocionales.

¿Qué experiencia hay sobre este tema en Cuba?

Habría que ver en Psicología organizacional en la facultad de psicología. *¿Personas que investiguen estos temas?* El único que yo conozco que ha vinculado esas cosas es Israel [Núñez Paula].

¿Qué sería un equipo de alto desempeño?

Están los equipos *ad hoc*, que se crean y desintegran. Los tanques de pensamiento son equipos de alto desempeño, por sus altos niveles de resultados. Porque en una organización todo tiene que ver con la visión, la misión y el objeto social, y todo esto se refleja en las cifras y los planes económicos. Lo que no puede ser a todo costo y a toda costa. Ahí es donde aparece el factor humano y la humanización de la organización y donde entran las competencias socio-emocionales. Lo que trabajamos ahí son las habilidades de Goleman que faciliten el trabajo en equipo, la creación de la sinergia, la comunidad de pensamiento, unidad en torno a las metas, para lograr las características de los equipos de alto desempeño (por ejemplo: nivel de cohesión).

¿Se ha estudiado el efecto de estos cursos y entrenamientos?

Hasta ahora no han existido condiciones para estudiar el impacto de la capacitación, si ayudó o no ayudó.

¿Hay alguna categoría que deba adicionar a las que hemos estado conversando?

Yo pienso que no, lo que te falta es interrelacionarlas y a partir de lo que leas y lo que consultes crearás tus propias concepciones acerca del conocimiento y cómo las competencias socio-emocionales contribuyen a su gestión dentro de la organización.

Muchas gracias.

- **Entrevista realizada a la Dra. Idania Caballero.**
 - **Fecha: 10 de abril de 2012.**

La Dra. Idania Caballero es la Jefa del Departamento de Desarrollo Humano del Centro de Inmunología Molecular, reconocido nacionalmente por sus resultados científicos, tecnológicos y económicos. El principal objetivo de la entrevista y la visita al CIM fue conocer cómo se realiza en ese centro la gestión de personas y valorar el impacto que este tratamiento ha tenido en los resultados de la organización. Al respecto la Dra Idania Caballero comentó lo siguiente:

En el año 2007 el ministerio del trabajo decidió que el problema de Cuba era la productividad, se iban a escoger 16 centros, entre ellos el CIM (el único del polo científico) para estudiar las posibilidades de mejora de la productividad. A pesar que este proyecto fue abandonado por los 15 restantes centros donde esto se estudió, en el CIM se siguió haciendo cada dos años un "activo de

productividad” donde se analizan y se estudian los factores que influyen en esta, a lo interno de la organización.

En el último que hicimos, por ejemplo, se llegó a la conclusión de que el 57% de los factores que influían en la productividad eran subjetivas, o sea, dependen de las personas en la organización y aunque el 28% es una mezcla, solo el 14,3% depende de factores materiales o de financiamiento.

Aquí se estudia, por ejemplo, la escala de motivación. En el 2005 había una escala de motivación y cinco años después, las motivaciones se volvieron a estudiar y no han cambiado. Esa es una de las cosas que le preocupaban al director (Agustín Lage), que la cultura de la organización se mantuviese.

Hay cosas que no están escritas (que hace tiempo que estamos por escribirlas y tratar de conceptualizarlas) como por ejemplo, la accesibilidad de los Jefes, el estilo de “puertas abiertas”, el estilo de meritocracia (aquí prospera el que tiene los méritos, independientemente de los títulos la edad o lo que sea). El hecho de dar participación, hay muchos grupos transversales (lo viste en el manual de comunicación), precisamente para la toma de decisión distribuida u órganos asesores del director.

Cada cual estudia diversos temas y se le dan las sugerencias. Al final decide, pero se nutre de estos estudios. Por ejemplo en el tema de las motivaciones, en el proceso selectivo nuestro va destinado a promover que entren personas que estén motivados por las cuestiones que le interesan a la organización (p.e. La superación). Una de las encuestas que se aplicó fue una que preguntaba ¿Qué debe hacer el centro para mejorar la motivación laboral? Por ejemplo en este caso cuando salió el tema de la comunicación en las encuestas, hubo un consejo de dirección especial destinado al tema de la comunicación.

Una tendencia muy nueva (sobre todo entre los jóvenes) que ha llamado la atención es la necesidad de trascender.

El 90% de los trabajadores del CIM son técnicos medios o universitarios, que ingresan a través de las prácticas de las instituciones docentes, mediante convenios de colaboración. Aquí van haciendo trabajos y vamos viendo si nos “gustamos” mutuamente. Si ocurre así, los solicitamos con nombre y apellidos y nos los asignan.

En enero siempre se se estudian todos los problemas que han salido en los activos de productividad o las deficiencias en los balances. Se agrupan de alguna manera y se ven dónde están los puntos candentes, como por ejemplo pudieran ser la docencia, el control interno, la comunicación, la docencia, la informatización, etc., de acuerdo a lo que se fue repitiendo y saliendo en los balances. En función de eso se hacen talleres generales para que todo aquel que crea o creemos que puede aportar algo, lo haga, de forma abierta. Luego se sacan un grupo de conclusiones. De esta forma se van cerrando las brechas. Para la solución de todos estos problemas se definen estrategias, procedimientos e indicadores.

Entonces empezamos a medir con los indicadores, si funciona se continúa con la estrategia y si no, se corrige y se perfecciona en función de lo que los indicadores vayan diciendo. Por tanto se ha ido creando una cultura a través de los activos de productividad, de que cada dos años hay una oportunidad (además del fórum) de poner a todo el mundo, a pensar en una temática.

Un ejemplo de cómo transcurre esto: se le pregunta a las personas cuáles son los 3 problemas más acuciantes que puede identificar en su área y luego se destina toda la energía a pensar en formas de solución de esos problemas (se socializan, se estructura en sistemas de discusión en uno o dos días), y luego, estas propuestas de solución, creativas, entran en el “reloj del CIM” o sea, se convierte en parte de las rutinas de trabajo.

En el CIM existe la filosofía de que la creatividad sin control, es caos y el exceso de rutina sin creatividad es burocracia, por tanto, es necesario crear un balance donde no se caiga ni en lo uno, ni en lo otro, lo cual debe llevar a la excelencia de la operación. La organización debe ser lo suficientemente flexible como para poder y saber cambiar cuando detecte ineficiencias, pero también lo suficientemente rígida como para permanecer estable en su desempeño y crecimiento.

Esos son aspectos que se han ido estudiando.

Por ejemplo se hizo un estudio de clima laboral en una planta del centro en Santiago de Cuba, un poco más atrasada en su desarrollo. A las personas se les preguntó “¿qué me motiva? ¿qué motiva a mis compañeros? ¿Causas de la desmotivación?” Se hacen estudios de salario, por ejemplo, cuando el tema del salario se volvió la primera causa de motivación hubo que estudiarlo. Hay quien tiene

miedo, estos son estudios que normalmente no se hacen en las organizaciones. Aquí estamos tratando de romper esquemas en ese sentido. Luego de estudiarlo si no podemos subir el salario, por lo menos sabemos cuál es el diagnóstico real. Otra pregunta que se hace en las encuestas es “¿qué usted considera que el centro está haciendo bien?” En este sentido se reflejó un reconocimiento del esfuerzo del centro por satisfacer las necesidades de sus trabajadores y por reconocerlo tanto moral como materialmente.

Las actividades sociales también son muy importantes: plan vacacional, actividades políticas y recreativas (traemos la oficina de reservación de campismos, a tiendas de ropa reciclada, productos del agro, servicios de salud como optometrista, diagnóstico de mama, de próstata, prueba citológica) o sea facilitarle esas gestiones a las personas.

También se trabaja la imagen, hace poco se hizo el lanzamiento del nuevo logo y se hicieron sombrillas y otros artículos con el logo del centro que se han ido regalando a los trabajadores destacados para afianzar el logo y el sentido de pertenencia.

Los trabajadores reconocen las facilidades de superación como uno de los elementos que más motiva del centro. Si no podemos subir el salario, o dar un carro o una casa, por lo menos garantizamos una superación rápida y de alto nivel.

También se ha reconocido el estilo de dirección como un elemento motivador. Se ha reconocido que hay ejemplaridad de los jefes (no son todos, como en todas partes) pero bueno las relaciones jefes-subordinados son satisfactorias. El Jefe controla según un plan de trabajo conciliado y está para hacer posible que los subordinados trabajen (los trabajadores no están en función de Jefe, sino a la inversa) así que si alguno tiene algún problema, lo tramita a través del Jefe. Al final del mes se verifica y se evalúa el cumplimiento en función de los indicadores previamente conciliados y bien definidos.

En proceso evaluativo se tiene como filosofía despersonalizar los problemas y los conflictos.

Existe una cultura de apertura en compartir información.

La ética tiene un papel importante, con un fuerte papel del sindicato, que responde a todo tipo de cuestionamiento de los trabajadores. Nada es minimizado, si alguien se cuestiona por qué se consume tanto papel sanitario, el sindicato solicita un informe a la dirección de servicios de cuánto entró de artículos de aseo en un periodo de tiempo “X” y a qué se dedicó. No se trata de estar desconfiando de nadie, sino de dar respuesta a todas las inquietudes para no dar ningún tipo de cabida a comportamientos poco éticos.

Hay mucho trabajo de educación formal también. No existen discusiones agresivas, existe un lenguaje respetuoso. Las personas notifican por correo cuando se encuentran alguna pertenencia ajena aunque sea valiosa, como un reloj, una cadena de otro, etc. Esos elementos también contribuyen a esa cultura de ética.

En este tipo de organización las personas son lo suficientemente inteligentes y “empoderadas” como para defender u oponerse a una misma idea, con argumentos igualmente válidos e inteligentes, en función de si está convencida o no. Existe una conciencia de que este fenómeno existe y por tanto la imposición no se practica, pues no genera ningún resultado.

Aunque las colaboraciones son válidas y se agradecen, las responsabilidades están bien delimitadas. Este es un centro de muy alta productividad (6 000\$ por trabajador), la gente aquí tiene mucho trabajo, no le alcanza el tiempo para nada.

Existe y se potencia la filosofía de mejora continúa. Si la gente quiere hacerlo mejor, porque sabe hacerlo mejor, porque lo aprendió de un curso, de otra persona, en un evento, en una literatura, en fin sabe que puede hacerlo mejor y quiere hacerlo, se escucha y es permitido según las condiciones que existan para ello. Esto crea estímulo a seguir mejorando.

La consagración es un indicador que se mide, se estimula y se crean condiciones, dentro de lo que cabe (horarios de transporte, comida). No obstante, la evaluación se rige por el cumplimiento de las tareas: si se cumple bien, mal o regular (con o sin horas extras) la evaluación será de bien, mal o regular.

Para mejorar el clima laboral se propusieron acciones internas como por ejemplo atención prioritaria a los temas de información y gestión logística, perfeccionar el sistema de información y comunicación, perfeccionar el proceso de evaluación de desempeño cara a cara. Lograr la adquisición de equipos y medios adecuados de protección, disponibilidad y planificación del

transporte (que se ha ido perfeccionando), ejecutar el presupuesto de mantenimiento, trabajo de mejora en la alimentación (comedor y cafetería), etc.

Parte de la cultura organizacional del CIM es que se enfoca en su gestión en acciones internas, pues sobre lo externo pocas veces se tiene algún tipo de influencia, por tanto, se buscan alternativas independiente de las condiciones externas, para trabajar.

¿y cómo trabajan la gestión por competencias?

Lo primero que ocurre es el reclutamiento y selección. Primero se hace una explicación masiva del centro, a los interesados se les hacen entrevistas individuales y se explican los pro y los contras de trabajar en el CIM. Posteriormente, se hace un proceso selectivo a los que se mantienen interesados, donde se evalúa la capacidad de trabajo en equipo, de comunicación, que no sea agresivo, en fin que sea capaz de mantener la cultura organizacional, se le hace el contrato.

Una vez contratada se le hace una descripción de su puesto de trabajo (responsabilidades, condiciones). Posteriormente se le brinda capacitación. Se brindan cursos de comunicación, de manejo de estrés, consultas de orientación psicológica, trabajo en equipo, solución de conflictos, inteligencia emocional. Se hace también un seguimiento, esto es, si hay un problema que se está repitiendo mucho entonces damos una conferencia que puede ser a los cuadros, a los trabajadores. Se hacen programas de recibimiento al nuevo trabajador.

También se mandan mensajes educativos en forma de recordatorio mediante correo y por la intranet.

Se realizan también muchas las actividades recreativas colectivas con el fin de mantener las buenas relaciones interpersonales.

Donde quiera que surge una queja, no se deja caer y trata de negociarse con los responsables. El área de Desarrollo Humano trata de ofrecer soluciones a los problemas, a partir de conocer las interioridades de todas las áreas, y de crear redes en función de las necesidades. Se ocupa de que las personas conozcan la misión de la visión del centro. Para eso, por ejemplo se pasa un correo en el aniversario del centro, ponerlo en un cartel, promover el conocimiento de la historia del centro. Se hace un taller donde se entrevistan a personas que hayan usado los productos del centro para que den sus testimonios y las personas vean cuán importante es su trabajo y se motive, influir en el comportamiento.

A la hora de la evaluación del desempeño ¿tienen en cuenta el componente afectivo?. ¿Lo hacen por resultados?

Se le hacen señalamientos a la gente de ese tipo “hace falta que mejores la comunicación”, “hace falta que escribas más artículos”. Por ejemplo en la evaluación anual se conversan elementos que contribuyan a mejorar las relaciones sociales. Medirlo es difícil, pero hay algunos sistemas de evaluación que son un poco más específicos (“trabaja bien en equipo”, “es líder de equipo”). Sobre todo se revisa en el proceso selectivo. Se mide liderazgo, creatividad, trabajo en equipo, lo restante se comenta como percepción y observación en general (por ejemplo el manejo de conflictos).

Nosotros somos una organización en la que se generan muchos conflictos, pero lo vemos como algo bueno. En una presentación que hice a los cuadros sobre las tendencias actuales en la gestión del capital humano, se planteaba que tener conflictos en lugares donde todo el trabajo es repetitivo y poco creativo, es malo, pero no tener conflictos en una organización que crece es un mal indicador. En las contradicciones está el desarrollo.

¿Qué es la ruta crítica?

Con todas las deficiencias del año anterior se traza la proyección de objetivos para el año siguiente. Esa proyección de problemas se plantea en un consejo de dirección ampliado donde se plantean aquellos problemas actuales de la organización, todo lo que nosotros deberíamos resolver. Eso ocurre en los primeros días de enero. Todos los departamentos empiezan entonces a elaborar su ruta crítica: de todos esos problemas a mí me tocan tal, tal, tal y más cuál. A partir de esas cosas que necesita hacer mi dirección en el 2012, se distribuyen por departamentos, por áreas, y por personas. El segundo lunes de cada mes, se reúne el departamento, y se revisa el nivel de cumplimiento de los objetivos. (qué se cumplió, qué no se ha cumplido, qué se ha pospuesto, cuáles son los indicadores a alcanzar, comparaciones con años anteriores, etc.). Por ejemplo, una de las cosas que salió en este activo de productividad que lo queremos convertir en el objetivo del próximo activo de productividad y el fórum, es la satisfacción de los clientes internos.

Hemos empezado a identificar que es necesario mejorar ese aspecto. Para eso vamos a brindar un curso de excelencia operacional, con el cuál debe identificarse un cliente interno y satisfacerlo. Una de las tareas prácticas, es ir a ver al cliente más conflictivo, más difícil de satisfacer y escuchar durante una hora, todo lo que él quisiera, las expectativas que tiene del trabajo del departamento. Escucharlo sin cuestionarlo. Todo había que copiarlo, analizarlo y ver qué se podía hacer. Un resultado interesante para mí en lo particular fue descubrir que mi cliente quería cosas que para mí son muy fáciles de hacer, otras no tanto, pero algunas, era cuestión de chasquear los dedos.

¿Cómo hacen el diseño de los puestos de trabajo?

Se conformó por panel de expertos y revisión de la literatura. Se hacen estudios de satisfacción, de clima, de capacidad de aprendizaje organizacional. Estamos tratando de sacar un índice de capacidad de aprendizaje y su relación con el desempeño económico. Además hay una tesis de doctorado que está tratando de mejorar los perfiles de los puestos.

- **Entrevista realizada al Dr. Israel Núñez Paula.**

- **Fecha:**

- **martes 20 de marzo de 2012**

¿Cuál es la diferencia entre los términos organización inteligente, inteligencia empresarial, organización de alto desempeño en Cuba?

En Cuba se llama inteligencia empresarial a una parte de lo que en el mundo se conoce como inteligencia organizacional. Se le llama inteligencia empresarial al proceso de vigilancia cuyos productos informativos son utilizados para la toma de decisiones: la vigilancia tecnológica, de mercado. Eduardo Orozco fue quien la llevó a un punto en el que no se ha mejorado más. Para él los procesos de inteligencia empresarial son:

- Identificar el problema
- Buscar información
- Registrar la información
- Analizar la información
- En función de las necesidades de los clientes, crear un producto informativo de alto valor agregado integrando toda la información analizada.
- Entrega al cliente del producto informativo.

Por tanto, el concepto de inteligencia empresarial en Cuba, es un proceso de gestión de información, como proceso que subyace a la gestión del conocimiento. La gestión del conocimiento no se detiene ahí, sino que tiene que haber un grupo de personas que, usando esos productos informativos en función de las ideas rectoras de la organización, se proyecta a utilizarla en un sentido determinado.

En el ambiente organizacional, se considera que una organización que aprende, abarca todo. Debe hacer un proceso informativo y una utilización de esa información en función de la innovación y la toma de decisiones estratégicas para su desarrollo. En función de la gestión del conocimiento es que hago toda la actividad de procesamiento de información. En todo caso debo empezar de atrás para adelante, saber primero cuáles son mis necesidades de conocimiento y aprendizaje, para después ver cómo obtengo lo que necesito.

Este es un problema que surge de la traducción de *"learning organizations"* como organización inteligente en lugar de organización que aprende. La diferencia entre la Gestión del Conocimiento y la Gestión del Aprendizaje es que yo puedo gestionar mucho conocimiento y hacer que una persona sea un erudito, pero la inteligencia es la capacidades de utilizar el conocimiento disponible (sea poco o mucho, bueno o regular) en la solución práctica, rápida y con calidad, de los problemas. Ese es el inteligente. La inteligencia se define en capacidad de solución de problemas.

Se supone que si la GC y el AO son estrategias gerenciales, basadas en el trabajo en equipo, en el clima, ya desde el principio cuando se conciba el sistema completo, hay que pensar en el puesto de trabajo como familia de puestos. Un puesto para una persona que se inserta en un colectivo que tiene que hacer un conjunto de cosas y dar un resultado. El candidato debe tener entonces las competencias específicas de su tarea y debe poder también relacionarse con los demás, no ser un

petulante o un "atravesado". O sea competencias de carácter general, más asociadas con la inteligencia cognocitiva y emocional que hagan que a la larga el candidato aprenda rápidamente lo específico de su puesto de trabajo, pero también va a tener aceptación en el colectivo.

En la selección de personal, es necesario pasar por un periodo de prueba para comprobar la presencia de competencias afectivas, no es sólo hacer un test o llenar un papelito.

Luego de la contratación, es necesario tener en cuenta la organización del trabajo. Cuando vas a la 281, te dice claramente que la célula básica de la empresa es la brigada, el equipo. Sin embargo, en la NC, la organización del trabajo no es ni por equipo ni por brigada, sigue siendo por procesos donde a cada cual le toca un "pedacito". No digo que sea mala, nadie en el mundo tiene una Norma como la nuestra, pero no es perfecta y lo que falta en esa norma, son las competencias afectivas y el respeto por la dimensión grupal en el diseño, la selección, la organización del trabajo y en la estimulación. No tiene sentido estimular individualmente, la estimulación se le da al equipo y este decide, en función de la dinámica interna, cómo distribuirla. Si el equipo es ignorado y la estimulación es individual, se está contradiciendo en su propósito.

Refiriéndose a bibliografía y el método para investigar sobre competencias socio-emocionales...

Si eres capaz de procesar información en inglés (emotional intelligence in workplace) es un entorno donde se pueden encontrar posiciones avanzadas. En mi tesis, y en el artículo que escribí sobre Gestión Humana, hay un epígrafe dedicado al problema de lo objetivo y lo subjetivo en la investigación de este tipo de objeto de estudio. En las ciencias sociales y más en el campo de la esfera afectiva, la subjetividad es inevitable y se aplica la llamada "triangulación" de fuentes, de datos y de métodos, para dar confiabilidad o credibilidad a las observaciones. En tu plan de trabajo debes incorporar la búsqueda y procesamiento de información sobre metodología de la investigación cualitativas y los criterios que se utilizan (yo tengo cosas que te voy a buscar y enviar, para el sustento metodológico de la tesis).

Sobre AMIGA...

AMIGA es dos cosas: un cuerpo de definiciones teóricas y procedimientos (necesarios para que sea un modelo). En **AMIGA** se pueden encontrar definiciones de hitos teóricos, luego esas definiciones se convierten en variables, las cuales van a ir siendo diagnosticadas en cada uno de los procesos. El tramo que conceptualiza las necesidades está tratado en el primer capítulo de la tesis, por una cuestión de lógica, pero es un resultado. Las necesidades, los intereses, las solicitudes y sus determinantes.

Si las necesidades dependen del contexto, de las ideas rectoras, de los recursos de la organización, de quiénes son las personas y cuáles son sus competencias encontramos tres grandes determinantes de las necesidades. El primero tiene que ver con las ideas rectoras, por tanto es necesario el diagnóstico de la organización y su entorno, que explica el primer proceso de **AMIGA**. Esto quiere decir que yo estoy interpretando como necesidad de formación e información de una persona que pertenece a una organización, aquellas competencias que son necesarios para la función que esa persona cumple dentro del contexto de la organización. Cuál es la brecha entre lo que la organización requiere que esa persona sepa y sepa hacer y lo que esa persona sabe y sabe hacer. De cada variable que componen las ideas rectoras, pueden identificarse tres dimensiones: existencia, conocimiento y si es compartida. Cuando digo compartida me refiero al concepto de Senge. La idea rectora que no es compartida la puedes botar. Para lograr eso es necesario el compromiso y el compromiso nace de la participación en la elaboración de las ideas rectoras.

AMIGA también tiene variables que se relacionan con el entorno. El diagnóstico del sistema de vigilancia y comunicación con el entorno y el sistema de comunicación interna de la organización y los recursos. Las características socio-psicológicas o competencias de las personas, estas reflejan más o menos en sus intereses. A partir de esos intereses ellos solicitan lo que quieren, pero eso no es todo lo que importa, importa ver la diferencia entre sus intereses y sus competencias para deducir cuáles son sus necesidades peculiares, individuales, particulares, en función de lo que la organización necesita. Eso implica que yo haga un diseño a la medida para esa necesidad, que es la brecha entre lo que la organización requiere y lo que el individuo es, si yo no conozco esto último, no puedo interpretar la necesidad. Con este resultado en la mano es que se diseña el servicio, la estrategia de GC o lo que sea.

El corazón de **AMIGA** es el DNA. A medida que se realiza este diagnóstico de forma integral, se van identificando los usuarios (los procesos de **AMIGA** no ocurren de forma sucesiva sino iterativa).

¿La Gestión por Valores qué habla sobre esto?

Lo mismo. Lo que dice es que independientemente de que tú tengas objetivos estratégicos, tú tienes que orientar la gestión a los valores. Es el mismo llamado de atención de que se tiene que trabajar con las capacidades y la inteligencia más que con los recursos materiales y financieros.

En el contexto educativo (proyecto Tuning y familia) se habla de gestión por competencias pero en América Latina el inicio de la gestión por competencias (GxC) en la educación fue importado de EEUU (donde la GxC nació en el contexto empresarial y no en el educativo) y el concepto era tratado de forma muy pragmática: “es lo que tienes que saber para resolver un problema y si lo haces con valores positivos o negativos no es mi problema”. Eso deforma a todo el mundo: “vamos a desarrollarte las habilidades, si tu las quieres utilizar para matar gente o para poner bombas no es asunto mío”. Eso fue muy criticado en América Latina.

Un valor desde el punto de vista psicológico es una formación que tiene un grado de generalidad y de intensidad que gobierna a la persona. En la empresa pasa así, el compromiso, la profesionalidad son valores que se forman en la gente y hay un esfuerzo por hacer las cosas mejor, porque sus valores no le permiten hacer una cosa mal hecha. No obstante el concepto de competencias latinoamericano entiende que incluye tanto lo cognocitivo como la orientación de la personalidad, los valores y los sentimientos. Por tanto decir “formación de competencias y valores” es una redundancia.

Lo mismo pasa en Cuba con los conceptos de GC y GA, el concepto de GC definido en los documentos programáticos cubanos desde el 2001 o 2002 (creo que es en las Bases para la Gestión del Conocimiento...) se hace una definición tan amplia que incluye valores y sentimientos, incorporando los elementos del aprendizaje organizacional.

Igual pasa con el concepto de capital intelectual y GC, eso tienes que abordarlo, porque el conocimiento representa un valor, que acumulado en la empresa es un capital. Por tanto no hay contradicción en que al gestionar el conocimiento de la empresa, gestione el capital intelectual. Esto hablando de dos dimensiones de la misma acción. Para mí capital humano y capital relacional es la misma cosa. Porque el capital humano son las competencias, valores y sentimientos de las personas que integran mi organización y el capital relacional son las competencias, valores y sentimientos de las personas que no son parte de la organización, pero que me benefician. Por tanto, siguiendo a Normann y Wikström, si yo logro integrar a todos los actores externos con mi organización para mis procesos productivos se ajusten mejor a lo que ellos esperan, entonces aportan a lo interno de la organización. Resulta al final que tengo capital humano de adentro y de afuera. Todo tiene que ver con tener buenas relaciones con las personas.

Al final la diferencia está en el enfoque de la dimensión en la que se hace énfasis, pero para llegar a eso, desde el punto vista procedimental, tienes que identificar necesidades, implementar procesos, trabajar con los equipos, crear condiciones tecnológicas y estructurales, es el mismo para cualquiera de los conceptos.

Por tanto aquí vamos a buscar en qué medida las ideas rectoras reflejan lo que hace la organización desde el punto de vista de la gestión de personas para lograr su visión, misión, objetivos estratégicos, etc, etc... ¿reflejan las políticas la importancia de los afectos, las competencias grupales, los valores? ¿las tienen en cuenta? ¿en el diseño de los puestos de trabajo se tienen en cuenta?

Los flujos de información de la organización pueden ser formales e informales. Petrovsky plantea que en la medida en la que una organización madura, los flujos de comunicación informal tienen a tener como contenido, cuestiones de trabajo. Los grupos difusos pueden tener un alto nivel de comunicación pero puede no tratar temas de trabajo, en la medida en la que los grupos y las comunidades de práctica maduran, las temáticas que tratan, también lo hacen.

Existe un sentido personal y un sentido grupal.

La retención del conocimiento es un tema importante porque esto contribuye a la conformación de una cultura organizacional, son todos aquellos mecanismos de satisfacción, estimulación (material y moral), reconocimiento, en fin, todo lo que facilite la permanencia de esa persona con un conocimiento valioso en la organización. Si en vez de estimular la transferencia, se estimula la posesión del conocimiento, resulta contraproducente.

ANEXO 6. Bibliografía consultada por tipo de documento.

Artículos en Revistas Científicas.

1. Adler, Paul, Charles Hecksher, y Laurence Prusak. 2011. «Building a Collaborative Enterprise». *Harvard Business Review* 89 (7/8): 94–101.
2. Allred, Brent B. 2001. «Enabling Knowledge Creation: How to unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation». *Academy of Management Executive* 15 (1): 161–162. doi:10.5465/AME.2001.4251571.
3. Arias Pérez, J. E, y C. A Aristizábal Botero. 2008. «Influencia de la estructura organizacional en la creación de conocimiento, estudio del caso EPM Medellín». *Semestre económico* 11 (22): 161–184.
4. Ariely, D., U. Gneezy, G. Loewenstein, y N. Mazar. 2009. «Large stakes and big mistakes». *Review of Economic Studies* 76 (2): 451–469.
5. Armas-Noda, G., y S.M. Artilles-Visbal. 2009. «Propuesta de una herramienta diagnóstico para evaluar la comprensión de la Gestión de la Información y el Conocimiento en la empresa en perfeccionamiento Diseño Ciudad Habana». *Ciencias de la Información* 40 (3): 13–22.
6. Arthur, W.B., J. Day, J. Jaworski, M. Jung, I. Nonaka, C.O. Scharmer, y P.M. Senge. 2002. «Illuminating the Blind Spot». *Leader to Leader* 24: 11–14.
7. Aulawi, H., I. Sudirman, K. Suryadi, y R. Govindaraju. 2009. «Literature Review Towards Knowledge Enablers Which Is Assumed Significantly Influences Ks Behavior». *Journal of Applied Sciences Research* 5 (12): 2262–2270.
8. Barczak, Gloria, Felicia Lassk, y Jay Mulki. 2010. «Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture.» *Creativity & Innovation Management* 19 (4): 332–345. doi:10.1111/j.1467-8691.2010.00574.x.
9. Bar-On, R. 1997. «The emotional quotient inventory (EQ-i)». *Technical Manual. Toronto Multi Health Systems*.
10. ———. 2005. «The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)». *Psicothema* 18 (suppl.): 13–25.
11. Barrasa, Á, y F. Gil. 2004. «Un programa informático para el cálculo y la representación de índices y valores sociométricos». *Psicothema* 16 (2): 329–335.
12. Bisquerra Alzina, R., y N. Pérez Escoda. 2007. «Las competencias emocionales». *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* (10): 61–82.
13. Bisquerra, R. 2002. «La competencia emocional». *Manual de orientación y tutoría Barcelona: Praxis* 144: 69–144.
14. Bisquerra, Rafael. 2003. «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Investigación Educativa (RIE)* 21 (1): 7–43.
15. Boyatzis, R. E, D. Goleman, y K. Rhee. 2000. «Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)». *Handbook of emotional intelligence*: 343–362.
16. Brackett, M. A., y P. Salovey. 2006. «Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)». *Psicothema* 18 (Suplemento): 34–41.
17. Brewer, P.D., y K.L. Brewer. 2010. «Knowledge management, human resource management, and higher education: A theoretical model». *Journal of Education for Business* 85 (6): 330–335.
18. Bueno, Eduardo, M. Paz Salmador, y Carlos Merino. 2008. «Génesis, concepto y desarrollo del capital intelectual en la economía del conocimiento: una reflexión sobre el modelo Intellectus y sus aplicaciones». *Estudios de Economía Aplicada* 26 (2): 43–64.
19. Bueno, E., y others. 2004. «Dirección del conocimiento: Desarrollos teóricos y aplicaciones». *Dirección del conocimiento:: Desarrollos teóricos y aplicaciones*.
20. Burke, M.E. 2011. «Knowledge sharing in emerging economies». *Library Review* 60 (1): 5–14.
21. Canals, A. 2002. «¿Quo vadis, KM? La complejidad como nuevo paradigma para la gestión del conocimiento». *IN3-UOC Working Paper Series WP02-005*.

22. Carballo, L. L., C. G.M Sánchez, L. F.M Mendoza, J. J.G García, y others. 2010. «Aplicación de la evaluación 360° para conocer el desempeño de los trabajadores de una empresa metal-mecánica». *Revista de la Ingeniería Industrial* 4 (1): 1–12.
23. Casate Fernández, Ricardo. 2007. «La dirección estratégica en la sociedad del conocimiento. Parte I. El cuadro de mando integral como herramienta para la gestión». *Acimed* 15 (6). http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_06_07/acisu607.htm.
24. Castejón Costa, J. L., C. Vicente, M. Pilar, y N. Pérez Pérez. 2008. «Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos». *Electronic journal of research in educational psychology* 6 (15): 339–362.
25. Chang, Jin Wook, Thomas Sy, y Jin Nam Choi. 2012. «Team Emotional Intelligence and Performance: Interactive Dynamics between Leaders and Members». *Small Group Research* 43 (1): 75–104. doi:10.1177/1046496411415692.
26. Chiva, R., y J. Alegre. 2008. «Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability». *Personnel Review* 37 (6): 680–701.
27. Choi, S.Y., H. Lee, y Y. Yoo. 2010. «The impact of information technology and transactive memory systems on knowledge sharing, application, and team performance: A field study». *Mis Quarterly* 34 (4): 855–870.
28. Choo, C.W., y R.C.D. de Alvarenga Neto. 2010. «Beyond the ba: managing enabling contexts in knowledge organizations». *Journal of Knowledge Management* 14 (4): 592–610.
29. Claver Cortés, E., y P. C. Zaragoza Sáez. 2007. «La dirección de recursos humanos en organizaciones inteligentes. Una evidencia empírica desde la dirección del conocimiento». *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa* 13 (2): 55–73.
30. Collado Chaves, A. 2006. «Construcción de un indicador para medir competencias básicas para la vida». *Población y Salud en Mesoamerica* 3 (2): 3.
31. Connelly, Catherine E., David Zweig, Jane Webster, y John P. Trougakos. 2012. «Knowledge hiding in organizations». *Journal of Organizational Behavior* 33 (1): 64–88. doi:10.1002/job.737.
32. Correa, L.M.Z. 2000. «Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red». *Contexto Educativo* 28.
33. Cortizas, M. J. I. 2009. «Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Coruña (España).» *Revista de Investigación Educativa* 27 (2): 451–467.
34. Davenport, T.H., L. Prusak, y H.J. Wilson. 2003. «Who's bringing you hot ideas and how are you responding?» *Harvard business review* 81 (2): 58.
35. Donate, M.J., y F. Guadamillas. 2010. «The effect of organizational culture on knowledge management practices and innovation». *Knowledge and Process Management* 17 (2): 82–94.
36. Druskat, V.U., y S.B. Wolff. 2001. «Building the emotional intelligence of groups.» *Harvard Business Review* 79 (3). <http://www.mendeley.com/research/building-the-emotional-intelligence-of-groups/>.
37. Erden, Z., G. von Krogh, y I. Nonaka. 2008. «The quality of group tacit knowledge». *The Journal of Strategic Information Systems* 17 (1): 4–18.
38. Fernández Berrocal, Pablo, y Natalio Extremera Pacheco. 2005. «La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19 (3): 63–93.
39. Fernández Berrocal, P., D. R Aranda, y R. Cabello. 2009. «Inteligencia emocional para educadores». *MULTIárea. Revista de didáctica*. (4): 129–139.
40. Fernández Berrocal, P., y N. Extremera Pacheco. 2004. «El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe». *Boletín de psicología* (80): 59–78.
41. Fernández, R. M.R, A. P Conde, J. A.B Moreno, y C. A Riverón. 2010. «Caracterización de las disponibilidades para la Gestión del Conocimiento del Centro de Estudios del Medio Ambiente del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa, como actor del Desarrollo Local». *Desarrollo local sostenible* 3 (8).

42. Fernández Valdés, M.M., y G. Ponjuán Dante. 2008. «Análisis conceptual de las principales interacciones entre la gestión de información, la gestión documental y la gestión del conocimiento». *Acimed* 18 (1).
43. Fritz, Charlotte, Chak Fu Lam, y Gretchen M. Spreitzer. 2011. «It's the Little Things That Matter: An Examination of Knowledge Workers' Energy Management». *Academy of Management Perspectives* 25 (3): 28–39. doi:10.5465/AMP.2011.63886528.
44. González, A. E. M., J. A. Piqueras, y V. R. Linares. 2010. «Emotional Intelligence in Physical and Mental Health». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8 (2). 21: 861–890.
45. Goñi Camejo, I., y S. Artilés Visbal. 2008. «Sistema Automatizado para el Diagnóstico de la Gestión de Información y Conocimiento en la Empresa». *Técnica administrativa* 7 (35): 1–.
46. Grubb III, W. L., y M. A. McDaniel. 2007. «The fakability of Bar-On's emotional quotient inventory short form: catch me if you can». *Human Performance* 20 (1): 43–59.
47. Hernández Junco, V., L. Quintana Tápanes, R. Mederos Torres, R. Guedes Díaz, y B.N. García Gutiérrez. 2009. «Motivación, satisfacción laboral, liderazgo y su relación con la calidad del servicio». *Revista Cubana de Medicina Militar* 38 (1).
48. Ibáñez, L. M.R. 2005. «Herramienta para Medición de las Competencias Genéricas de los Futuros Ingenieros respecto de las Relaciones Interpersonales». *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* 2 (6): 7–16.
49. Iglesias Cortizas, M. J. 2009. «Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 20 (3): 300–311.
50. Keeling, y L. Pérez Lemus. 2009. «Hablando de Información Científica. Estrategia de gestión del conocimiento para potenciar la actividad científico educacional desde el Centro de Documentación e Información Pedagógica». *Revista Órbita Científica* 14 (52). http://www.varona.rimed.cu/revista_orbita/
51. Khanbabaei, Ali, Seyed Jalil Lajevardi, y Hamze Jamshidi Kohsari. 2011. «The Study of Relationship Between Work Teams and Favoring Knowledge Management (Case: Bank Keshavarzi)». *Iranian Journal of Management Studies* 4 (1): 79–99.
52. von Krogh, Georg, Ikujiro Nonaka, y Lise Rechsteiner. 2012. «Leadership in Organizational Knowledge Creation: A Review and Framework». *Journal of Management Studies*: 1–32. doi:10.1111/j.1467-6486.2010.00978.x.
53. Labbaf, Hasan, Mohammad Esmaeil Ansari, y Masoomah Masoudi. 2011. «The Impact of the Emotional Intelligence on Dimensions of Learning Organization: The Case of Isfahan university». *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business* 3 (5): 536–545.
54. Lesser, E., y L. Prusak. 1999. «Communities of practice, social capital, and organizational knowledge». *The knowledge management yearbook* 2001: 251–259.
55. Leyes, J. M. S. 2006. «Caracterización de los grupos informales de transmisión de conocimiento mediante el análisis de redes sociales». *Intangible Capital* (001): 21–36.
56. Llopis Goig, R., y D. Llopis Goig. 2012. «El "organigrama informal" de una empresa. Análisis de un caso mediante la aplicación». *Capital Humano* (231). <http://pdfs.wke.es/0/9/8/2/pd0000030982.pdf>.
57. Lozano, S., y E. Repetto Talavera. 2007. «Motivación y desarrollo profesional». *REME* 10 (25): 5.
58. Madhavan, R., y R. Grover. 1998. «From embedded knowledge to embodied knowledge: new product development as knowledge management». *The Journal of marketing* 62: 1–12.
59. Martínez Caraballo, N. 2007. «Recursos humanos y management empresarial. el caso de la satisfacción laboral.» *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales* (52): 75–101.
60. Máñez Guaderrama, A.I., J. Cavazos Arroyo, S. Ibarreche Suárez, y J.P. Nuño de la Parra. 2012. «Identificación de factores comunes estudiados, relacionados con la transferencia de conocimiento tácito dentro de las organizaciones». *Revista Internacional de Administración y Finanzas* 5 (1): 103–113.
61. McElroy, M.W. 2002. «Social innovation capital». *Journal of Intellectual Capital* 3 (1): 30–39.
62. Mena-Díaz, N. 2012. «Redes sociales y Gestión de la Información: un enfoque desde la teoría de grafos». *Ciencias de la Información* 43 (1): 29–37.

63. Méndez Ferrada, M. Á. 2011. «Propuesta de competencia en gestión de información y niveles de desempeño para la docencia universitaria.» *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* 2 (2): 16–38.
64. Molinsky, Andrew L., Thomas H. Davenport, Bala Iyer, y Cathy Davidson. 2012. «3 skills every 21st century manager needs.» *Harvard Business Review* 90 (1): 139–143.
65. Mote, Gale. 2011. «Build emotional intelligence of your team.» *Corridor Business Journal* 8 (13): 16.
66. Mulder, M., T. Weigel, y K. Collings. 2007. «The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis.» *Journal of Vocational Education & Training* 59 (1): 67–88.
67. Navarro, J., y S.D. Quijano de Arana. 2003. «Dinámica no-línea en la motivación en el trabajo.» *Psicothema* 15 (4): 643–649.
68. Nonaka, I. 1994. «A dynamic theory of organizational knowledge creation.» *Organization Science* 5 (1): 14–37.
69. Nonaka, I., y N. Konno. 1998. «The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation.» *California Management Review* 40 (3): 40–54.
70. Nonaka, I., y G. Von Krogh. 2009. «Tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and advancement in organizational knowledge creation theory.» *Organization Science* 20 (3): 635–652.
71. Nonaka, Ikujiro, y Hirotaka Takeuchi. 2011. «The Wise Leader.» *Harvard Business Review* 89 (5): 58–67.
72. Nonaka, I., y V. Peltokorpi. 2006. «Objectivity and subjectivity in knowledge management: a review of 20 top articles.» *Knowledge and Process Management* 13 (2): 73–82.
73. Nonaka, I., y H. Takeuchi. 1991. «The knowledge-creating company.» *Harvard business review* 85 (7/8): 162.
74. Nonaka, I., y R. Toyama. 2005. «The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis.» *Industrial and Corporate Change* 14 (3): 419.
75. Nonaka, I., R. Toyama, y N. Konno. 2000. «SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation.» *Long range planning* 33 (1): 5–34.
76. Núñez Paula, I. 1999. «Aplicación de la metodología **AMIGA** en el Centro Nacional de Geografía Tropical.» *La Habana: Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas*.
77. ———. 2000. «Por qué requerimos una metodología para el estudio de las necesidades de formación e información en las organizaciones y comunidades.» *Cuadernos de documentación multimedia* (10): 56.
78. ———. 2002. «Inteligencia emocional en las entidades de información. Cómo encauzar los afectos en bien de la organización?» *Acimed* 10 (1): 77–82.
79. ———. 2004. «La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica.» *Acimed* 12 (3): 1–1.
80. ———. 2007. «Gestión humana a o de personas en la construcción de las sociedades del conocimiento.» *Acimed* 16 (3).
81. ———. 2009. «¿Es posible gestionar el conocimiento sin encauzar el componente afectivo de las personas?» *Acimed* 20 (4): 55–66.
82. Núñez-Paula, I., y I. Goñi-Camejo. 1999. «¿Cómo evaluar un servicio de alto valor agregado y ajuste a la medida? Primera parte.» *Ciencias de la Información* 30 (4): 13–26.
83. Núñez Paula, I. A., y Y. Núñez Govín. 2005. «Propuesta de clasificación de las herramientas-software para la gestión del conocimiento.» *Acimed* 13 (2): 1–1.
84. Morejón-Bravo, Y., M. Guerra-Pérez, y Y. Bouza-López. 2008. «Los usuarios de la Información. Un estudio de sus necesidades en el Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de La Habana.» *Ciencias de la Información* 39 (3): 37–48.
85. Pacheco, N. E., P. F. Berrocal, J. M. M. Navas, y R. G. Bozal. 2004. «Medidas de evaluación de la inteligencia emocional.» *Revista Latinoamericana de Psicología* 36 (2): 209–228.
86. Pena Garrido, M., y E. Repetto Talavera. 2008. «Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.» *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 6 (2): 400–420.

87. Pereda Marín, S., F. Berrocal Berrocal, y M. López Quero. 2002. «Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento». *Dirección y organización* (28): 43–54.
88. Pérez-González, J. C. 2008. «Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional». *Electronic journal of research in educational psychology* 6 (15): 523–546.
89. Pérez-González, Yudeisy, Susana Beatriz Darín, y Delly Lien González-Hernández. 2009. «Agregación de valor a los servicios de información para la gestión del conocimiento en la creación de servicios y productos informáticos». *Ciencias de la Información* 40 (2): 15–26.
90. Pérez, J. C., K. V. Petrides, y A. Furnham. 2005. «Measuring trait emotional intelligence». *International handbook of emotional intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber. 124–143.
91. Pérez Montoro, M. 2004. «Identificación y representación del conocimiento organizacional: la propuesta epistemológica clásica». *IN3-UOC Working Paper Series DP04-001* 10.
92. Pérez, P.G., y A.S. Martínez. 2003. «Gestión del conocimiento vs. gestión del talento: Aproximaciones para su delimitación». *Gestión y estrategia*: 135–145.
93. Pineda, Isaura, Leslie Renero, Yamel Silva, Emma Casas, Eliseo Bautista, y José Manuel Bezanilla. 2009. «Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales». *Psicología para América Latina* (16). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-350X2009000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.
94. Osorio Rodríguez, M. A. 2002. «Gestionar el aprendizaje en el sector agrícola: una meta alcanzable». *El profesional de la información* 11 (1): 72–74.
95. Pino, A., A. Fernández, y L. Ariosa. 2003. «Servicio informativo sobre producción más limpia dirigido al usuario y/o cliente». *Centro Nacional de Producción más limpia. Centro de Información, Gestión y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba*.
96. Repetto Talavera, E., M. Pena Garrido, y S. Lozano Santiago. 2007. «El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE)». *XXI, Revista de educación*. 9: 35–41.
97. Repetto Talavera, E., M. Pena Garrido, M. J Mudarra Sánchez, y M. Uribarri. 2007. «Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales». *Electronic journal of research in educational psychology* 5 (11): 159.
98. Repetto Talavera, E., y J. C Pérez-González. 2007. «Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas». *Revista Europea de Formación Profesional* 40: 92–112.
99. Rivera, Z., y I. Hernández Galán. 2009. «Política Nacional de Información en Cuba: ¿Por qué no se logró lo soñado?». *Acimed* 20 (5): 9–26.
100. Rivero Amador, Soleidy, y Maidelyn Díaz Pérez. 2008. «La interdisciplinariedad en la organización de los procesos institucionales». *Acimed* 18 (6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001200008.
101. Salovey, P., y J.D. Mayer. 1990. «Emotional intelligence». *Imagination, cognition, and personality* 9 (3): 185–211.
102. Sánchez Núñez, M. T., P. Fernández Berrocal, J. Montañés Rodríguez, y J. M. Latorre Postigo. 2008. «¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones». *Electronic journal of research in educational psychology* 6 (15): 455–474.
103. Sánchez Rodríguez, M.C., D.C. Marrero Fornaris, y D.C. Martínez Martínez. 2005. «Una mirada a los orígenes de las Competencias Laborales». *Ciencias Holguín* 11 (2): 1–14.
104. Sapsed, J., J. Bessant, D. Partington, D. Tranfield, y M. Young. 2002. «Teamworking and knowledge management: a review of converging themes». *International Journal of Management Reviews* 4 (1): 71–85.
105. Schein, E.H. 1993. «How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room». *Sloan Management Review* 34 (2): 85–92.
106. ———. 1996. «Three cultures of management: The key to organizational learning». *Sloan Management Review* 38 (1): 9–19.
107. Simpson, W., y T. Hiltbrand. 2011. «What Hansel and Gretel's Trail Teach Us about Knowledge Management». *Business Intelligence Journal* 16 (INL/JOU-11-21082).

108. Soto Balbón, M. A., y N. M. Barrios Fernández. 2006a. «Gestión del conocimiento: Parte I. Revisión crítica del estado del arte». *Acimed* 14 (2): 0–0.
109. ———. 2006b. «Gestión del conocimiento: Parte II. Modelo de gestión por procesos». *Acimed* 14 (3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352006000300005&script=sci_arttext&lng=en.
110. Srivastava, A., K.M. Bartol, y E.A. Locke. 2006. «Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance». *The Academy of Management Journal ARCHIVE* 49 (6): 1239–1251.
111. Suárez Vázquez, A., y J. A. Trespacios Gutiérrez. 2011. «Competencias emocionales de los directivos de PYMES de servicios españolas y su influencia en el aprendizaje organizativo». *Revista europea de dirección y economía de la empresa* 20 (2): 87–100.
112. Tejada Zabaleta, A. 2003. «Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias». *Psicología desde el Caribe* 12: 115–133.
113. Torres Ordóñez, J. L. 2005. «Enfoques para la medición del impacto de la gestión del capital humano en los resultados de negocio.» *Pensamiento y Gestión* 18: 151–176.
114. Turner, R., y B. Lloyd-Walker. 2008. «Emotional intelligence (EI) capabilities training: can it develop EI in project teams?» *International Journal of Managing Projects in Business* 1 (4): 512–534.
115. Valdespino-Duque, X., y Y. Rodríguez-González. 2010. «Aproximación a la introducción de la Gestión de Aprendizaje para el desarrollo científico y social en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Cuba». *Ciencias de la Información* 41 (3): 3–12.
116. Vilaseca, J., J. Torrent, y J. Lladós. 2001. «De la economía de la información a la economía del conocimiento: algunas consideraciones conceptuales y distintivas». *Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño* 2 (2): 45–53.
117. Zárraga-Oberty, Celia, y Petra De Saá-Pérez. 2006. «Work teams to favor knowledge management: towards communities of practice». *European Business Review* 18 (1): 60–76. doi:10.1108/09555340610639851.

Artículos en Revistas no arbitradas.

1. Bakker, S., D. Macnab, y P. Press. 2001. «Work Personality Index. Users Manual». *Psychometrics Canada Ltd.* <http://www.psychometrics.com/docs/wpi-m.pdf>.
2. Cano, M. J. M., S. M. Ruiz, y Y. P. Jiménez. 2001. «Implantación de un Subsistema de Información sobre el Usuario en el Centro Provincial de Información de Ciencias Médicas de Ciego de Avila.» *MEDICIEGO.* http://www.bvs.sld.cu/revistas/mciego/vol7_01_01/articulos/a5_v7_0101.html.
3. Editorial de Acimed. 2007. «Dictamen del V Encuentro Bibliotecológico de la Asociación Cubana de Bibliotecarios». *Acimed.* http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_04_07/aci23407.htm.
4. Extremera Pacheco, Natalio, y Pablo Fernández Berrocal. 2010. «La medición de la inteligencia emocional mediante instrumentos de ejecución: la adaptación española del test MSCEIT.» *INFOCOP ONLINE.* http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2712.
5. Goleman, D., R. E. Boyatzis, y A. McKee. 2002. «Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence». *Harvard Business Press.*
6. Macnab, D., y S. Bakker. 2005. «Career Values Scale Manual and User's Guide». *Psychometrics Canada Ltd.* http://interestprofiler.com/docs/cvs_m.pdf.
7. Nuñez Paula, Israel. 2003. «¿Hemos creado las condiciones para introducir la Gestión del Conocimiento?» *Hipertext. net.*
8. Peña Osorio, Luisa. 2010. «La representación del conocimiento a través de mapas de conocimiento en el IDICT.» *Ciencia en su PC.*
9. Pérez, M.D., Y.L.C. Díaz, y S.R. Amador. 2010. «El factor humano dentro de los procesos de la Gestión de la Información y el Conocimiento en las Organizaciones». *Contribuciones a las Ciencias Sociales.*

10. van Zyl, C., N. Taylor, J. van Rooyen, y others. 2010. «Work Personality Index and the Emotional Quotient Inventory». *Psychometrics Canada Ltd.* <http://interestprofile.com/docs/wpi-eqi.pdf>.

Artículos en Conferencias Científicas y Eventos.

1. Acosta, F. R. 2002. «Diseño de un Servicio de Búsqueda y Recuperación de Información en Internet para el Centro de Referencia de Información Científica y Tecnológica de la División de Criminalística.» En La Habana, Cuba: CD- INFO 2002.
2. Bueno, E., O. Rodríguez, y M. P. Salmador. 2003. «La importancia del capital social en la sociedad del conocimiento: propuesta de un modelo integrador de capital intelectual».
3. Calderín, M. 2009. «Las necesidades de información de los periodistas frente a la conversión de los medios tradicionales en cibermedios». En *Invecom 2009*. Margarita, Venezuela.
4. García, A. O. 2009. «La comunicación en la organización: un eficaz recurso para elevar los resultados de la gestión. Experiencias de su empleo en la empresa cubana». En La Habana, Cuba. <http://www.gestec.disaic.cu/PONENCIAS2009/gestec/Cuba/P31.doc>.
5. González, M. G. 2008. «Servicios especializados de información: claves para su explotación inteligente en las organizaciones.» En Bogotá, Colombia.: Fundación Universitaria del Área Andina.
6. Gourlay, S. 2003. «The SECI model of knowledge creation: some empirical shortcomings». En Oxford, England. <http://eprints.kingston.ac.uk/2291/1/Gourlay%202004%20SECI.pdf>.
7. Guerrero Ramos, Dorena, y Liliana Guerrero Ramos. 2005. «Cultura Organizacional y Gestión del Conocimiento.» En *Centro de Estudios de Técnicas de Dirección (CETDIR-CUJAE)*. La Habana, Cuba.
8. Irahola, J. 2011. «Competencias transversales: híbridos entre lo formativo y laboral». En Zulia, Venezuela.
9. Lau, J., y J. Cortés. 2002. «Administración inteligente de recursos cognitivos». En Puebla, México: Universidad de las Américas. <http://biblio.udlap.mx/congreso/>.
10. Martorell, C. 2005. «Inteligencia emocional: realidad o falacia.» En Vol. 2. Buenos Aires: RIDEP. http://www.aidep.org/03_ridep/R20/R20conf1.pdf.
11. Nuñez Paula, Israel. 2001. «**AMIGA**. (Aproximación metodológica para introducir la Gestión del Aprendizaje en las organizaciones y comunidades). Versión 2.0». En .
12. Núñez Paula, IA. 2004. «Cambio paradigmático de la GRRHH a la gestión humana a la luz de la política, el enfoque y la cultura de gestión del conocimiento». En *Memorias del II Taller de Capital Humano*. La Habana, Cuba. http://www.era-mx.org/biblio/De_GRRHH_a_GH.pdf.
13. ———. 2004. «Determinación de las Necesidades de Información y Aprendizaje (DNA): Interfase de la Gestión de Información, la Gestión del Conocimiento y la Inteligencia Organizacional». En Ciudad de la Habana: CD. IDICT. <http://www.congresoinfo.cu/UserFiles/File/Info/Info2004/Ponencias/087.pdf>.
14. Shoid, Mohd Shamsul Mohd, Norliya Ahmad Kassim, y Mohd Idzwan Mohd Salleh. 2011. «Organisational Learning Capabilities (OLC) Toward Knowledge Performance of Librarians: A Research Model». En , 771–778. Bangkok Thailand: The Institute for Knowledge and Innovation Southeast Asia (IKI-SEA) of Bangkok University. <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?>
15. Simeón Negrín, Rosa E. 2002. «La gestión del conocimiento en Cuba.» En *Seminario Iberoamericano para el Intercambio y la Actualización en Gerencia de la Ciencia y la Innovación*, 1–6. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Concepto, aplicaciones y experiencias. La Habana, Cuba: Academia.
16. Soto Balbón, María A. 2006. «Modelación de la gestión del conocimiento para las organizaciones cubanas a través de los portales de información». En Ciudad de la Habana.
17. Theiner, G. 2010. «Making sense of group cognition: the curious case of transactive memory systems». En , 334–342. Sydney: Macquarie Centre for Cognitive Science. doi:10.5096/ASCS200951. <http://www.maccs.mq.edu.au/news/conferences/2009/ASCS2009/html/theiner.html>.

18. Tsoukas, Haridimos. 2002. «Do we really understand tacit knowledge?» En *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Athens Laboratory of Business Administration (ALBA), Greece: M. Easterby-Smith and M.A. Lyles.

Documentos científicos inéditos.

1. Núñez Paula, Israel. 2001. «Documento presentado a la predefensa de la tesis doctoral: “Metodología para la investigación de las necesidades de formación e información en las organizaciones y comunidades”». Inédito.
2. ———. 2010. «La gestión del componente afectivo de las personas en el contexto de las tendencias de la teoría y la praxis informacional hacia la Sociedad del Conocimiento.» Inédito.
3. ———. 2011. «Enfoque dialéctico y holístico contemporáneo de la Educación basado en la Formación por Competencias.» Inédito.

Documentos de trabajo académico.

1. Bueno, E. 2003. «La sociedad del conocimiento. Un nuevo espacio de aprendizaje de las organizaciones y personas». Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Documento de clases. Doctorado en Ciencias Empresariales.
2. Corda, María C. 2010. «Programa de la Asignatura: Usuarios de información». Universidad de la Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library/>
3. Bueno, E., M. Arrien, O. Rodríguez, y others. 2003. «Modelo Intellectus: medición y gestión del capital intelectual». Centro de Investigación sobre la Sociedad del Conocimiento (Instituto Universitario de Administración de Empresas, Universidad Autónoma de Madrid).
4. Gómez Geneiro, Adelaida, y Lucrecia Viviana Felquer. 2012. «Proyecto áulico de la asignatura Estudios de Usuarios.» Universidad Nacional del Nordeste. http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/informac/catedras/estudios_u/estudios.htm.
5. Rojas, Marta. 2005. «Programa de curso: Estudios de usuarios.» CIUDAD UNIVERSITARIA RODRIGO FACIO. <http://www.concla.net/>.
6. Wolff, Steven B. 2005. *Emotional competence inventory (ECI)*. Technical manual. Hay Group McClelland Center for Research and Innovation.

Documentos normativos y regulatorios.

1. CE-CM. 2007. «Reglamento para la implantación y consolidación del sistema de dirección y gestión empresarial estatal. DECRETO No. 281 COMITÉ EJECUTIVO DEL CONSEJO DE MINISTROS».
2. CGR, Contraloría General de la República. 2011. *Resolución No 60*.
3. CITMA. 2002. «Bases para la introducción de la gestión del conocimiento en Cuba.» La Habana: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
4. ———. 2003. «POLÍTICA NACIONAL DE INFORMACIÓN». Ciudad de la Habana.
5. Nuñez Paula, Israel. 2007. «Síntesis de Decreto-Ley No. 252/07 del Consejo de Estado y del Decreto 281/07 del Comité Ejecutivo del Cjo. de Ministros.» Inédito.
6. ONN (NC), Oficina Nacional de Normalización. 2007a. «SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRADA DE CAPITAL HUMANO—VOCABULARIO.»
7. ———. 2007b. «SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRADA DE CAPITAL HUMANO—REQUISITOS.»
8. ———. 2007c. «SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRADA DE CAPITAL HUMANO—IMPLEMENTACIÓN.»
9. PCC. 2011. «LINEAMIENTOS DE LA POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL DEL PARTIDO Y LA REVOLUCIÓN». VI Congreso del Partido Comunista de Cuba.

Libros

1. Belzunce, Michael de José, Ignacio Danvila del Valle, y Francisco José Martínez-López. 2011. *Guía de Competencias Emocionales Para Directivos*. Primera. España: ESIC Editorial.

2. Cartaya, A. M. 2009. *Capital Humano: hacia un sistema de gestión en la empresa cubana*. La Habana, Cuba: Editora Política.
3. Choo, C.W. 2005. *The Knowing Organization*. New York: Oxford University Press.
4. Covey, S. 2004. *El octavo hábito: de la efectividad a la grandeza*. 4ta, Paidós Mexicana. Paidós.
5. Covey, Stephen. 1990. *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. 3era ed. Buenos Aires: Paidós.
6. Cuesta, A. 2002. *Gestión del conocimiento*. Academia.
7. Cuesta Santos, A. 2010. *Tecnología de gestión de recursos humanos*. 3ra corregida y ampliada. «Félix Varela» y Academia.
8. Goleman, D. 1996. *Inteligencia emocional*. Kairós S. A.
9. ———. 1999. *La práctica de la inteligencia emocional*. versión castellana. Barcelona España: Editorial Kairós. S.A.
10. ———. 2006. *La inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. México: Editorial Planeta.
11. Goleman, D., C. Cherniss, y W. Bennis. 2001. *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Editorial Kairos.
12. Goleman, D., D. Lama, y D.G. Raga. 2003. *Emociones Destructivas: cómo entenderlas y superarlas*. Editorial Kairos.
13. Klaus, N., y R. Rivas. 2008. *Gestión del conocimiento. Una guía práctica hacia la empresa inteligente*. LibrosEnRed.
14. North, K., y R.R. Rivas. 2004. *Gestión empresarial orientada al conocimiento: Creación del valor mediante el conocimiento*. Buenos Aires.: Dunken. <http://en.scientificcommons.org/45731943>.
15. Petrovski, A. V. 1986. *Teoría psicológica del colectivo*. Editorial de Ciencias Sociales.
16. Robbins, S. P, y A. D Quiñones. 1996. *Comportamiento organizacional: teoría y práctica*. Prentice-Hall Hispanoamericana Mexico.
17. Sánchez Pérez, J. 2006. *Fundamentos de trabajo en equipo para equipos de trabajo*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU.
18. Senge, P. M. 1990. *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ediciones Granica SA.
19. ———. 1994. *La quinta disciplina en la práctica*. Ediciones Granica SA.
20. Senge, P. M. 2000. *La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma. <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=aHkxpjym6-sC&oi=fnd&pg=PR1&dq=La+danza+del+cambio&ots=iBGmQ3vJLK&sig=5B2AkGMfRI0CbGI3PcA3G4ez6Hg>.
21. Vivas, Mirella, Domingo Gallego, y Belkis González. 2007. *Educación de las emociones*. 2da ed. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.
22. Wikström, Solveig, y Richard Normann. 1994. *Knowledge and Value. A new perspective on corporate transformation*. London, UK.

Presentaciones en Conferencias Científicas y Eventos.

1. Bueno, Eduardo. 2010. «El nuevo enfoque del gobierno del conocimiento organizativo.» Conferencia Magistral presentado en IBERGECYT 2010, La Habana, Cuba.

Textos en páginas web.

1. Bar-On, R. 2007. «Description of the EQ-i, EQ-360 and EQ-i:YV». <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=6>.
2. Bar-On, Reuven. 2007a. «Development and validation of the Bar-On measures». <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=7>.
3. ———. 2007b. «Considerations and issues in EI Test Development». <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=9>.

4. ———. 2007c. «The 5 meta-factors and 15 sub-factors of the Bar-On model». <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=3>.
5. CASEL. 2012. «Skills & Competencies | Colaborative for Academic, Social, and Emotional Learning». <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/skills-competencies/>.
6. Chiumento. 2007. «The Happiness at Work Index». <http://www.happinessatworkindex.co.uk/>.
7. Escuela Interamericana de Bibliotecología. 2003. «Bibliografía - Unidad 3.» *Seminario de Estudios de Usuarios*. <http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminario-estudios-usuario/unidad3/bibliografia.html>.
8. Fernández Valdés, María de las Mercedes, y Israel A Núñez Paula. 2007. «Metodología para el estudio de las necesidades de información, conocimiento y aprendizaje en las bibliotecas y centros de documentación de salud». Journal Article (On-line/Unpaginated). <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9506>.
9. Gross, Manuel. 2010. «Gestión del Conocimiento: 4 autores y sus 3 teorías principales». <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/730431/Gestion-del-Conocimiento-4-autores-y-sus-3-teorias-principales.html>.
10. Hein, S. 2006. «Critical Review of Emotional Intelligence Tests». <http://eqi.org/eitests.htm>.
11. ———. 2007a. «Steve's emotional intelligence test». <http://eqi.org/sphtest1.htm>.
12. Hein, S. 2007b. «Testing Emotional Intelligence». http://www.psych.toronto.edu/users/reingold/courses/intelligence/cache/testing_ei.htm.
13. Mayer, John. 2012. «The MSCEIT test of Emotional Intelligence». http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20About%20the%20MSCEIT/eiMSCEIT%20Obtain%20them.htm.
14. PsychTests AIM. 2012. «Emotional Intelligence Test». *Queendom. The land of tests*. http://www.queendom.com/queendom_tests/transfer.
15. Silvera Rodríguez, Vania, y Israel Adrián Núñez Paula. 2001. «Determinación de los usuarios potenciales del Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas». Journal Article (On-line/Unpaginated). <http://eprints.rclis.org/handle/10760/5201>.
16. UCL. 2012. «London Psychometric Laboratory at University College London.» *London Psychometric Laboratory at UCL*. <http://www.psychometriclab.com/Default.aspx?Content=Page&id=6>.
17. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. 2011. «Centro de Investigación sobre Orientación en Competencias para la Inserción y el Desarrollo Profesional». http://portal.uned.es/portal/pagepageid=93,762797,93_20549275&_dad=portal&_schema=PORTAL.

Tesis de Diploma.

1. Contreras Díaz, Yimian, y Soleydi Rivero Amador. 2007. «Diseño del sistema de gestión de información del Centro de Estudios de Medio Ambiente y Recursos Naturales (CEMARNA) de la Universidad de Pinar Del Río.» Tesis de diploma, Universidad de Pinar del Río. <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/sistemas-de-gestion-de-informacion-en-estudio-de-medio-ambiente.htm>.
2. Diego Ortiz, Yesenia. 2010. «Desarrollo de competencias como elemento para fortalecer el capital humano en una organización». Tesis de Diploma, Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/991>.
3. Pérez González, Heidy, y Margarita Cecilia de la Cruz Pérez. 2007. «Procedimiento para la conformación de equipos de desarrollo de software para Facultad 3». Trabajo de Diploma para optar por el título de Ingeniero en Ciencias Informáticas, La Habana: Universidad de las Ciencias Informáticas.
4. Rosales Selman, R., y Iliana Cervantes Alonso. 2010. «Propuesta de acciones estratégicas para la implantación de la Gestión del Conocimiento en la EHTC». Trabajo de diploma en opción al título de Licenciado en Turismo, Camagüey: Universidad de Camagüey.
5. Toledo Martínez, Sailén. 2010. «Aplicación de la Metodología **AMIGA** para el Diagnóstico de Necesidades de Información de los investigadores de la Universidad de Pinar del Río, en interacción con la comunidad, La Palma.» Tesis de diploma, Facultad de Ciencias Económicas.: Universidad de Pinar del Río.

6. Vivanco Ortiz, Y.A. 2010. «Análisis, diseño e implementación de una herramienta Web de evaluación del desempeño por competencias: evaluación de 360° grados». Tesis de Diploma, Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tesis de Maestría.

1. Álvarez Zamora, N. F. 2009. «Incidencia de la estructura organizacional en la productividad y competitividad de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa del sector gráfico afiliado a la cámara de la Pequeña Industria de Pichincha (CAPEIPI)». Tesis presentada como requisito para optar al Título de Magíster en Alta Gerencia, Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.
2. Delgado Martínez, Sara. 2005. «La gestión del conocimiento como base del proceso de perfeccionamiento empresarial en la Empresa Eléctrica de Matanzas.» Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información, Matanzas: Universidad de la Habana.
3. Fienco Valencia, Grey Itúrburo Salazar. 2011. «La inteligencia emocional en la gerencia de Supply Chain, impacto en el comportamiento organizacional, para lograr el éxito en la gestión.» MBA, Guayaquil, Ecuador: Univesidad Politécnica Saleciana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/1779>.
4. Núñez Paula, Israel. 1999. «Bases Teórica y Metodológica en la Formación de Recursos Humanos para la Gestión de la Inteligencia y del Aprendizaje en las Organizaciones o Comunidades». Maestría en Psicopedagogía, La Habana: Universidad de La Habana.
5. Osés Sosa, Yoelvis, y Elena Font Graupera. 2012. «Diseño de gestión de información de mercadotecnia en el Centro de Informática Médica de la UCI». Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información, Facultad de Economía: Universidad de La Habana.
6. Pérez Morfi, Deborah, y Israel Nuñez Paula. 2010. «Estudio de las necesidades de formación e información en el Centro de Investigaciones Apícolas (CI-API)». Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información, Facultad de Economía: Universidad de La Habana.
7. Piloto, Manuel. 2006. «Propuesta de un sistema de gestión del conocimiento para la Consultoría BioMundi.» Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información, La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.
8. Rodríguez, M. P, y I. N Paula. 2011. «Título: Propuesta de arquitectura del contenido del sitio web del CID de la EHT de Villa Clara». Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información, Facultad de Economía: Universidad de La Habana.
9. Roig Albet, Ivett. 2007. «El Sistema de Gestión de Información de la Consultoría de Negocios AVANTE: Un paso hacia la gestión del conocimiento.» Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información, Facultad de Economía: Universidad de la Habana.
10. Sifontes, C. E.R. 2010. «Procedimiento para estudiar las necesidades informativas de los directivos en la EHTC “Hermanos Gómez”. Aplicación de **AMIGA**.» Tesis en opción al título académico de Máster en Gestión Turística., Centro de Estudios Multidisciplinarios sobre el Turismo.: Universidad de Camagüey.
11. Urrutia Badillo, Yosdenis, y Clara Alonso. 2008. «Gestión por Competencias en la Selección de los Líderes de Proyectos Informáticos en la Universidad de las Ciencias Informáticas». MBA.
12. Valdespino Duque, Xavier, y Israel Nuñez Paula. 2007. «Primera aproximación al Estudio de Necesidades de Formación e Información de los Usuarios Potenciales del Centro de Información de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Programa Cuba)». Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información, Facultad de Economía: Universidad de La Habana.
13. Verdecia Rosales, Noris, y Israel Nuñez Paula. 2011. «Contribución al perfeccionamiento de la gestión de información en la biblioteca del policlínico “Tula Aguilera” de Camagüey». Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información, Facultad de Economía: Universidad de la Habana.
14. Vieyra, C. 2007. «La inteligencia emocional como estrategia para mejorar el servicio a clientes en una microempresa de servicios. estudio de caso: ATS-Meridian de México S.A. de C.V.» Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias con especialidad en Administración en Negocios, Escuela Superior de Comercio y Administración Santo Tomás,

México D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
<http://itzamna.bnct.ipn.mx:8080/dspace/handle/123456789/1941>.

Tesis Doctorales.

1. Artilles Visbal, Sara M., y Gloria Ponjuán Dante. 2008. «Metodología para la aplicación del Modelo de Gestión de Información y Conocimiento para la Empresa Cubana en Perfeccionamiento». Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Información, Facultad de Comunicación: Universidad de la Habana.
2. Cid Reborido, A., y others. 2009. «Formación del profesorado de ingeniería desde la Teoría de la Complejidad: un estudio cualitativo». Tesis Doctoral, Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
3. Hernández Darias, Ileana. 2011. «Diseño y aplicación de una Tecnología de Aprendizaje Organizacional para la implementación del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano. Casos de estudio: empresas del Grupo Empresarial de la Construcción de Pinar del Río y de la Red Capital Humano.» Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas, La Habana: Instituto Superior Politécnico José A. Echeverría (CUJAE).
4. Nuñez Paula, Israel. 2002. «Enfoque teórico-metodológico para la determinación dinámica de las necesidades que deben atender los sistemas de información en las organizaciones o comunidades». Tesis para la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias de la Información, Facultad de Comunicación: Universidad de la Habana.
5. Pérez Lizeretti, N., y others. 2009. «Tratamiento de los trastornos de ansiedad: Diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la Inteligencia Emocional». Tesis Doctoral, Departamento de Psicología de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
6. Rodríguez Fernández, R. M. 2010. «Propuesta de estrategia para la gestión de aprendizaje en la red de actores del sector agropecuario. Municipio Mayarí, Cuba.» Tesis Doctoral, Universidad de Granada y Universidad de la Habana.
7. Rodríguez, O. G., J. A. A. Gabilondo, y R. A. S. de Heredia. 2009. «Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes contextos deportivos.» Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. http://emozioak.net/intranet/uploads/adjuntos/productos/289_2_TesisDoctoralI.E.ydeporte.pdf.
8. Sáinz, Marta. 2010. «Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades.» Tesis Doctoral, Murcia, España: Universidad de Murcia.

Videoconferencias

1. TEDGlobal. 2009. *Dan Pink on the surprising science of motivation*. http://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation.html.

ANEXO 7. Aplicaciones de AMIGA.

Las información que se muestra a continuación fue recuperada a partir información proporcionada por el autor del modelo y mediante búsqueda en la web visible en Internet. Buscadores: Google, Google Academic y SCOPUS. Los criterios de búsqueda utilizados fueron: **AMIGA**; Aproximación Metodológica a la Gestión del Aprendizaje; Metodología+**AMIGA**, Modelo+**AMIGA** y estudio de necesidades+**AMIGA**; **AMIGA** + Núñez Paula; aplicación + **AMIGA**; y combinaciones.

	Institución	Autor	Año	País	Tipo de uso	Observaciones
1.	Centro Nacional de Geografía Tropical	Israel Núñez Paula	1999	Cuba	Diagnóstico de necesidades de información.	Prototipo para Evaluar la Calidad de los Servicios Orientados hacia el Usuario/Cliente (PECSOUC)
2.	Centro Provincial de Información de Ciencias Medicas de Ciego de Ávila.	María J. Machado Cano; Sara Morgado Ruiz; Yolanda Pérez Jiménez	2001	Cuba	Implantación de un Subsistema de Información sobre el Usuario	PECSOUC
3.	Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas	Vania Silvera e I. Núñez Paula	2001	Cuba	Determinación de los usuarios potenciales	
4.	Centro de Información de Riego y Drenaje	Ma de los A. Osorio Rodríguez	2002	Cuba	Identificación de las necesidades informativas de los usuarios en bases de datos.	
5.	Centro Nacional para la Producción Más Limpia y la Red de Producción Más Limpia. Centro de Información, Gestión y Educación Ambiental.	Ana Maydé Pino Alvarez, Argelia Fernández, Liliana Ariosa	2003	Cuba	Servicio informativo sobre producción más limpia dirigido al usuario y/o cliente	PECSOUC
6.	Universidad de Antioquía	Escuela Interamericana de bibliotecología.	2003	Colombia	Curso: Conceptualización de los estudios de usuario.	Bibliografía básica
7.	Empresarial de la Empresa Eléctrica Matanzas	Sara L Delgado Martínez	2005	Cuba	Diagnosticar los aspectos a perfeccionar en la Gestión de Información en la Empresa Eléctrica de Matanzas.	Tesis de maestría

	Institución	Autor	Año	País	Tipo de uso	Observaciones
8.	Universidad de Costa Rica.	Facultad de Ciencias Sociales.	2005	Costa Rica	Guía. Lectura recomendada.	Programa de curso: estudios de usuarios.
9.	Biomundi	Manuel Piloto Farrucha	2006	Cuba	Diagnóstico de la Organización y su entorno.	Tesis de Maestría
10.	AVANTE	Roig Albet, Ivett.	2007	Cuba	Determinar requisitos y estrategias para el Sistema de Gestión de Información y para los servicios de información.	Tesis de Maestría en Gestión de Información.
11.	FLACSO – Programa Cuba	Valdespino Duque, Xavier	2007	Cuba	Determinar necesidades de formación e información generales y específicas de los usuarios potenciales priorizados.	Tesis de Maestría en Gestión de Información.
12.	Centro de Estudios de Medio Ambiente y Recursos Naturales (CEMARNA) de la Universidad de Pinar Del Río	Soleydi Rivero Amador	2007	Cuba	Diseño del sistema de gestión de información.	Tesis de diploma (licenciatura en BCI)
13.	Bibliotecas y centros de documentación de salud.	María de las Mercedes Fernández Valdés e Israel A. Núñez Paula	2007	Cuba	Adaptación de la metodología al contexto de los profesionales de la salud.	
14.	Centro de Estudios Sobre la Juventud.	Marlén Alarcón Echenique	2007	Cuba	No se encontró.	Mención especial en el V Encuentro Bibliotecológico de la Asociación Cubana de Bibliotecarios
15.	Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de La Habana (CEDEM)	Yolanda Morejón Bravo, Marisol Guerra Pérez, Yurema Bouza López	2008	Cuba	Estudio de necesidades de información.	AMIGA v2.0

	Institución	Autor	Año	País	Tipo de uso	Observaciones
16.	Centro de Documentación e Información del Turismo	Maritza García González	2008	Cuba	Aplicación	El trabajo no documenta las aplicaciones, solo las refiere como exitosas.
17.	Centro de Documentación e Información Pedagógica	Mercedes Keeling Alvarez; y Leonardo Pérez Lemus	2009	Cuba	Parte de una estrategia de gestión del conocimiento.	
18.	Trabajo teórico	Mabel Calderín	2009	Venezuela	Proyecto de estudio de necesidades de información de periodistas frente a la conversión de los medios tradicionales en cibermedios .	
19.	Universidad Nacional de La Plata.	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Bibliotecología.	2010	Argentina	Bibliografía obligatoria.	Asignatura: Usuarios de información
20.	Universidad de Pinar del Río; Facultad de Ciencias Económicas; Dpto. de Economía Global	Sailén Toledo Martínez	2010	Cuba	Diagnóstico del caso de estudio y la determinación de las necesidades de información y conocimiento informativas.	Trabajo de diploma.
21.	Centro de Estudios del Medio Ambiente en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa	Rosa Margarita Rodríguez Fernández, Allan Pierra Conde, Jesús A. Blanco Moreno, Carmen Almaguer Riverón	2010	Cuba	Procesos 1, 2 y 6. Para caracterizar las disponibilidades que portan los investigadores del centro de estudios, así como el rol que juega el centro de estudio a nivel local.	v3.0

	Institución	Autor	Año	País	Tipo de uso	Observaciones
22.	Red de actores del sector agropecuario. Municipio Mayarí, Holguín.	Rosa Margarita Rodríguez Fernández	2010	Cuba	Empleo de algunas de las variables propuestas. Identificación y registro de los usuarios / clientes características de sus necesidades o disponibilidades. Determinación de las prioridades entre los grupos y segmentación.	v3.0.
23.	Escuela de Hotelería y Turismo "Hermanos Gómez". Camaguey	Clara Emilia Rodríguez Sifontes	2010	Cuba	Se aplica hasta su proceso No. 6: Determinación de las necesidades (y disponibilidades) de aprendizaje.	Máster en Gestión Turística.
24.	Centro de Investigaciones Apícolas (CIAPI). La Habana	Déborah Pérez Morfi	2010	Cuba	Determinar las necesidades de perfeccionamiento de la Gestión de Información orientada hacia la Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje Organizacional.	Tesis de Maestría en Gestión de Información
25.	Centro de Información y Documentación Turística (CID) de la Escuela de Hotelería y Turismo (EHT) de Santa Clara	Milagros Pérez Rodríguez	2011	Cuba	Cuatro de los procesos de AMIGA y del primer proceso sus cuatro variables.	Tesis de Maestría en Gestión de Información
26.	Policlínico "Tula Aguilera" de Camagüey	Noris Vinda Verdecia Rosales	2011	Cuba	Determinación de las necesidades de formación generales y específicas de información de la Organización.	Tesis de Maestría en Gestión de Información
27.	Universidad Nacional del Nordeste	Facultad de Humanidades.	2012	Argentina	Recurso en línea de consulta básica para la Licenciatura en Ciencias de la Información.	Asignatura: Estudios de Usuarios

	Institución	Autor	Año	País	Tipo de uso	Observaciones
28.	Centro de Informática Médica de la Universidad de las Ciencias Informáticas	Yoelvis Osés Sosa	2012	Cuba	Identificar necesidades de información de los usuarios del sistema de información mercadotécnica.	Herramientas en tesis de Maestría en Gestión de Información

Además:

- Se utiliza en la Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información, como evaluación final de la asignatura “Usuarios de la información”. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- Se emplea en el Modulo de Gestión del conocimiento en la Especialidad de Inteligencia Empresarial de BioMundi.
- Se imparte en el Módulo Gestión de la Comunicación y el Aprendizaje Organizacional de la Maestría de Gestión de Información de la Universidad de la Habana.
- Fue aplicado en: el Centro de ICT del Instituto Superior del MININT "Eliseo Reyes Rodríguez", en el de la División de Criminalística y en el del Centro de Investigación y Desarrollo Técnico (CIDT) del MININT, y sus diseños fueron presentados en el III Seminario Taller de Centros de ICT y Bibliotecas Especializadas del MININT en el año 2006. Además, en noviembre del 2010 se impartió un curso sobre los elementos fundamentales de **AMIGA** y las experiencias del ISMI, a bibliotecarios del sistema policial, con vistas a su aplicación.

Referencias Bibliográficas:

1. Núñez Paula I. Aplicación de la metodología **AMIGA** en el Centro Nacional de Geografía Tropical. La Habana: Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. 1999;
2. Cano MJM, Ruiz SM, Jiménez YP. Implantación de un Subsistema de Información sobre el Usuario en el Centro Provincial de Información de Ciencias Médicas de Ciego de Avila. MEDICIEGO [Internet]. 2001 [citado 2012 oct 19];7(01). Disponible a partir de: http://www.bvs.sld.cu/revistas/mciego/vol7_01_01/articulos/a5_v7_0101.html
3. Silvera Rodríguez V, Núñez Paula IA. Determinación de los usuarios potenciales del Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas [Internet]. 2001 [citado 2012 abr 30]. Disponible a partir de: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/5201>
4. Osorio Rodríguez MA. Gestionar el aprendizaje en el sector agrícola: una meta alcanzable. El profesional de la información. 2002;11(1):72–4.
5. Pino A, Fernández A, Ariosa L. Servicio informativo sobre producción más limpia dirigido al usuario y/o cliente. Centro Nacional de Producción más limpia. Centro de Información, Gestión y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba. 2003;
6. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Bibliografía - Unidad 3. [Internet]. Seminario de Estudios de Usuarios. 2003 [citado 2012 oct 19]. Disponible a partir de: <http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminario-estudios-usuario/unidad3/bibliografia.html>
7. Delgado Martínez S. La gestión del conocimiento como base del proceso de perfeccionamiento empresarial en la Empresa Eléctrica de Matanzas. [Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información]. [Matanzas]: Universidad de la Habana; 2005.

8. Rojas M. Programa de curso: Estudios de usuarios. [Internet]. CIUDAD UNIVERSITARIA RODRIGO FACIO; 2005. Disponible a partir de: <http://www.concla.net/>
9. Piloto M. Propuesta de un sistema de gestión del conocimiento para la Consultoría BioMundi. [Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información]. [La Habana, Cuba]: Universidad de la Habana; 2006.
10. Roig Albet I. El Sistema de Gestión de Información de la Consultoría de Negocios AVANTE: Un paso hacia la gestión del conocimiento. [Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información]. [Facultad de Economía]: Universidad de la Habana; 2007.
11. Valdespino Duque X, Nuñez Paula I. Primera aproximación al Estudio de Necesidades de Formación e Información de los Usuarios Potenciales del Centro de Información de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Programa Cuba) [Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información]. [Facultad de Economía]: Universidad de La Habana; 2007.
12. Contreras Díaz Y, Rivero Amador S. Diseño del sistema de gestión de información del Centro de Estudios de Medio Ambiente y Recursos Naturales (CEMARNA) de la Universidad de Pinar Del Río. [Internet] [Tesis de diploma]. Universidad de Pinar del Río.; 2007 [citado 2012 oct 19]. Disponible a partir de: <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/sistemas-de-gestion-de-informacion-en-estudio-de-medio-ambiente.htm>
13. Fernández Valdés M de las M, Núñez Paula IA. Metodología para el estudio de las necesidades de información, conocimiento y aprendizaje en las bibliotecas y centros de documentación de salud [Internet]. 2007 [citado 2012 abr 29]. Disponible a partir de: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9506>
14. Editorial. Dictamen del V Encuentro Bibliotecológico de la Asociación Cubana de Bibliotecarios. Acimed [Internet]. 2007 [citado 2012 abr 29];15(4). Disponible a partir de: http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_04_07/aci23407.htm
15. Morejón-Bravo Y, Guerra-Pérez M, Bouza-López Y. Los usuarios de la Información. Un estudio de sus necesidades en el Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de La Habana. Ciencias de la Información. 2008;39(3):37–48.
16. García González M. Servicios especializados de información: claves para su explotación inteligente en las organizaciones. Bogotá, Colombia.: Fundación Universitaria del Área Andina; 2008.
17. Keeling, Pérez Lemus L. Hablando de Información Científica. Estrategia de gestión del conocimiento para potenciar la actividad científico educativa desde el Centro de Documentación e Información Pedagógica. Revista Órbita Científica [Internet]. 2009 [citado 2012 abr 29];14(52). Disponible a partir de: http://www.varona.rimed.cu/revista_orbita/index.php?
18. Calderín M. Las necesidades de información de los periodistas frente a la conversión de los medios tradicionales en cibermedios. Invecom 2009. Margarita, Venezuela; 2009.
19. Corda MC. Programa de la Asignatura: Usuarios de información [Internet]. Universidad de la Plata.; 2010. Disponible a partir de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?>
20. Toledo Martínez S. Aplicación de la Metodología **AMIGA** para el Diagnóstico de Necesidades de Información de los investigadores de la Universidad de Pinar del Río, en interacción con la comunidad, La Palma. [Tesis de diploma]. [Facultad de Ciencias Económicas.]: Universidad de Pinar del Río.; 2010.
21. Fernández RM., Conde AP, Moreno JA., Riverón CA. Caracterización de las disponibilidades para la Gestión del Conocimiento del Centro de Estudios del Medio Ambiente del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa, como actor del Desarrollo Local. Desarrollo local sostenible [Internet]. 2010;3(8). Disponible a partir de: www.eumed.net/rev/delos/08

22. Rodríguez Fernández RM. Propuesta de estrategia para la gestión de aprendizaje en la red de actores del sector agropecuario. Municipio Mayarí, Cuba. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada y Universidad de la Habana.; 2010.
23. Sifontes CE. "Procedimiento para estudiar las necesidades informativas de los directivos en la EHTC «Hermanos Gómez». Aplicación de **AMIGA**. [Tesis en opción al título académico de Máster en Gestión Turística.]. [Centro de Estudios Multidisciplinarios sobre el Turismo.]: Universidad de Camagüey; 2010.
24. Pérez Morfi D, Nuñez Paula I. Estudio de las necesidades de formación e información en el Centro de Investigaciones Apícolas (CIAPI) [Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información]. [Facultad de Economía]: Universidad de La Habana; 2010.
25. Rodríguez MP, Paula IN. Propuesta de arquitectura del contenido del sitio web del CID de la EHT de Villa Clara [Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información]. [Facultad de Economía]: Universidad de La Habana; 2011.
26. Verdecia Rosales N, Nuñez Paula I. Contribución al perfeccionamiento de la gestión de información en la biblioteca del policlínico «Tula Aguilera» de Camagüey [Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información]. [Facultad de Economía]: Universidad de la Habana; 2011.
27. Gómez Geneiro A, Viviana Felquer L. Proyecto áulico de la asignatura Estudios de Usuarios. [Internet]. Universidad Nacional del Nordeste; 2012. Disponible a partir de: http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/informac/catedras/estudios_u/estudios.htm
28. Osés Sosa Y, Font Graupera E. Diseño de gestión de información de mercadotecnia en el Centro de Informática Médica de la UCI [Tesis en opción al grado de Máster en Gestión de Información]. [Facultad de Economía]: Universidad de La Habana; 2012.

ANEXO 8. Modificaciones al cuerpo teórico de **AMIGA**

A continuación se utiliza el esquema mostrado en el capítulo 3 para ilustrar cuál debe ser la nueva estructura de cuerpo teórico de **AMIGA**. Con el fin de no reproducir, innecesariamente, textos que pueden encontrarse en la documentación original de **AMIGA** v3.0, sólo se mostrará el nuevo contenido que se incorpora.

1. Necesidades- Intereses- Solicitudes y sus Determinantes

2. Datos

3. Información

- (A) Relación información – conocimiento.
- (B) Información como producto y proceso.
- (C) Relación información – comunicación.

4. Conocimiento

- (A) Dialéctica social- individual.
- (B) Dialéctica explícito - tácito
- (C) Generativo, productivo y representativo
- (D) Conceptual, operacional e instrumental
- (E) Conocimiento Organizacional.

*“Sedimento en la organización, en sus ideas rectoras (misión, visión, objetivos estratégicos, reglamentos, políticas), así como en la estructura funcional, flujos de información y trabajo, nivel de desarrollo y uso de la tecnología, etc., que resulta de los procesos de transformación dialéctica entre los diferentes tipos de conocimiento (tácito, explícito, generativo, productivo y representativo) a través de la comunicación corporativa, y que debe quedar reflejado en la memoria corporativa. Por su forma, es conocimiento explícito, consciente, perceptible.”(...)*La fuente de nuevo conocimiento en la organización o comunidad es siempre un proceso de aprendizaje continuo”. (Núñez y Núñez 2005)

5. Inteligencia

- (A) Relación inteligencia- capacidades-competencias. [El inicio del epígrafe se mantendrá tal y como está, pues la conceptualización de las capacidades se considera pertinente. A partir del fragmento que se cita a continuación, se incorporan las modificaciones.] (...)

*“Si el profesional de la información posee esas cualidades en su integración, significa la presencia de la capacidad para el éxito en esa actividad o, en otros términos, **habría desarrollado la inteligencia como condición para lograr el éxito.**”*

No obstante, y teniendo en cuenta la proliferación, en los últimos años, del término “competencias”, por encima del de “capacidades” en las ciencias económicas y de la educación, es importante hacer la salvedad acerca de la sinonimia que presentan estos dos conceptos y cómo ambos son a su vez, compatibles con el término “inteligencia”.

“El proceso social de transferencia, sostenible e innovada, de la experiencia histórico-cultural acumulada, se produce mediante la interacción de las personas en los diferentes grupos a los cuales pertenecen, y en una compleja unidad dialéctica de componentes cognoscitivos y afectivos (o emocionales). En ellos no solo se transfieren conocimientos o saberes, y destrezas, sino también motivaciones, intereses, actitudes, valores, sentimientos y emociones, que se integran en las competencias (capacidades) y conforman la Cultura Organizacional y social. (...) Por otra parte, regresando a la utilización del concepto de competencia en el ámbito organizacional y empresarial, [de Wikström y Normann 1994], consideran que “La competencia abarca el conocimiento en todas sus formas... pero también tiene que ver con las capacidades personales... tales como...”

*perseverancia, tolerancia al estrés, etc.” En esta definición se observa cierto nivel de integración de los conocimientos y las capacidades, lo cual, por una parte, evidencia que se les reconoce como dos conceptos diferentes, y por otra, que se integran en un todo denominado competencia. Si alguna duda quedara del significado de este concepto en el enfoque empresarial de Wikström, el siguiente párrafo pudiera servir para dilucidarla: “... es un concepto más abarcador que conocimiento pues **incluye componentes cognitivos, emocionales y sociales**... A nivel individual, la competencia es, principalmente, una cuestión de capacidad para utilizar el conocimiento para determinados propósitos (Wikström y Normann, 1994) ; (Núñez 2011)*

(B) Relación inteligencia – conocimiento

(C) Componentes afectivos de la inteligencia

(D) Enfoque de Competencias.

Según Cuesta, la Gestión de Competencias fue introducida desde 1973 por David. C. McClelland, y fue replanteada y popularizada en el mencionado best seller de Goleman, precisamente por el hecho de que el concepto de **competencia** imbrica a la personalidad como una integración, tanto en sus aspectos cognoscitivos como afectivos. El término solo amplía las posibilidades de expresión al tratar el tema de la inteligencia como capacidad integral de la personalidad. Cuesta cita a Richard. E. Boyatzis: “Unas características subyacentes a la persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo” (Cuesta, 2010). Puede observarse que **el significado que proyecta se encuentra incluido en el concepto de inteligencia que se ha propuesto para este modelo**. Por último, el reconocimiento de la unidad de la personalidad en la **competencia** según la posición de Cuesta, se hace explícita cuando plantea: “Las personas no son solo competentes desde el punto de vista cognitivo, **sino también emocional**, y como un todo: biológico, psicológico y social es competente o no la persona en determinadas actividades o dimensiones del desempeño laboral.” Resulta evidente la similitud del tratamiento que se le da aquí a la **competencia** con los análisis que se han hecho sobre las capacidades, la inteligencia y la creatividad.

*“La Competencia formada, cumple una función orientadora de la actividad de la personalidad, que le permite aprender, en un contexto y en el menor tiempo posible, con sentido propio y creatividad, las relaciones entre una situación-problema, la combinación adecuada de **conocimientos** (conceptuales, operacionales e instrumentales), **habilidades y estados emocionales**, en función de las diferentes alternativas de acción. La competencia formada a través de una adecuada interacción social, incluye el sentimiento de compromiso y responsabilidad con respecto a los grupos, a la organización en la cual desarrolla sus actividad y la sociedad así como la voluntad o deseo de compartir con los demás la actividad, sus resultados y sus consecuencias positivas.” (Núñez, 2011)*

[La competencia puede definirse como] una estructura funcional, compleja y dinámica, de la personalidad integral, compuesta y formada en, y para, realizar con éxito y con proyección humana y social, las acciones requeridas para la solución de determinado tipo de situaciones-problema, de la vida cotidiana, de la actividad de estudio, del trabajo, de la investigación o de cualquier combinación de las mismas. Esta estructura funcional compleja, integra conocimientos (conceptuales, operacionales e instrumentales), habilidades, emociones, actitudes, valores y sentimientos. Es susceptibles a la observación, medición y formación en un determinado contexto, el cual debe facilitar la motivación (querer hacer) y las condiciones para actuar (poder hacer) necesarias para lograr un desempeño exitoso.

Las competencias pueden clasificarse según se enfoquen en el desarrollo técnico-profesional o socio-personal. Las primeras son conocidas como transversales debido a que sirven para cualquier actividad profesional mientras que las segundas, conocidas como técnicas, pertenecen a un área específica de trabajo o a una actividad concreta.

Para cada actividad y competencia hay un nivel adecuado de predominio de los componentes afectivos y cognoscitivos, por eso, en realidad las llamadas **competencias emocionales** son aquellas en las cuales el aspecto decisivo, es precisamente el afectivo. Este concepto se deriva del de Inteligencia emocional. Sobre ambos conceptos se ahondará en la siguiente sección.

(E) La Inteligencia emocional y las Competencias socio-emocionales.

Según las fuentes de información de origen occidental, el término Inteligencia Emocional fue acuñado por Peter Salovey y John Mayer (1990) y se refiere a una capacidad compleja integrada por un sistema de actitudes y habilidades (p. e. percepción de control, contacto con otras personas, enfrentamiento al estrés, etc.) que determinan la conducta individual, reacciones, estados mentales y estilo de comunicación, niveles de autoestima, etc. Estos factores afectan de manera directa los niveles de éxito y satisfacción personal y social. El más destacado promotor de este concepto ha sido Daniel Goleman quien publicó un best seller, en octubre de 1995, titulado *La inteligencia emocional* (Goleman, 1995) y posteriormente ha desarrollado una amplia actividad y publicado varias obras de gran impacto sobre temas relacionados. Según Goleman, la inteligencia emocional es más importante que el coeficiente intelectual y las habilidades técnicas, para desenvolverse con éxito y eficiencia en cualquier clase de trabajo.

Mientras el análisis cuantitativo a partir de las fuentes presentes en Internet pudiera reafirmar el origen del tratamiento de la *inteligencia emocional* como capacidad para el éxito grupal y organizacional, los trabajos realizados por un numeroso grupo de investigadores de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la ex URSS en la década de los 70 acerca del problema de la diferenciación estructural y funcional de los grupos y colectivos (equipos), muestran como parámetros psicológicos fundamentales en la formación de los colectivos, en su definición y en el desarrollo de su capacidad de éxito, a tres componentes que cubren el espectro de la *inteligencia emocional*. Estos son: *la autodeterminación colectivista* (en otras palabras, la formación de la conciencia y del sentido del grupo), *la valoración y orientación consciente hacia la cohesión del grupo* y *la identificación eficaz y emocional del grupo*. En este último sentido, los investigadores definen como *interrelaciones del grupo* a: "... el sistema de disposiciones interpersonales, de orientaciones, de expectativas, determinadas por las valoraciones y emociones que surgen del proceso de la comunicación interna del grupo, y... ante todo, por el *contenido socialmente valioso y significativo para la personalidad, de la actividad conjunta*." (Petrovsky, 1986)

"En su último libro, "Trabajando con *inteligencia emocional*", Goleman identifica las *competencias* que dependen de los estados de ánimo y que determinan un desempeño exitoso en el trabajo. Se trata de 25 capacidades específicas que se derivan de cinco áreas - *autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales* - de la teoría formulada por Salovey y Mayer. Obsérvese que, implícitamente, para Goleman, la inteligencia emocional es como una competencia general, compuesta por otras más específicas. En el estudio de las necesidades de formación e información, deben tenerse en cuenta estas competencias en el sentido de considerarlas convenientes y determinar si existen o no en las personas y grupos o en la cultura de la organización; así, se puede determinar las necesidades que existen de *formación o educación emocional en los colectivos* de trabajo."

En el proceso de reclutamiento no deben pasarse por alto estas competencias para no poner en peligro la creatividad, la generación de conocimiento y la innovación. Estas competencias pueden encontrarse en la literatura con diversas denominaciones, según la disciplina que las trate. Para fines operativos, competencias socio-emocionales serán sinónimos de: competencias relacionales, participativas, interpersonales, sociales, emocionales, y habilidades de vida.

I. Clasificación de las competencias socio-emocionales

Las competencias socio-emocionales pueden ser ubicadas en cuatro grupos que relacionan las competencias personales y sociales, con las competencias de reconocimiento y de regulación.

Las competencias personales o individuales, incluyen aquellas emociones que se manifiestan a nivel de individuo e indican el nivel de conciencia de sí mismo. Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Las competencias sociales, a su vez, son aquellas que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás y cuyo impacto directo se evidencia en la calidad de estas relaciones sociales.

Desde otro nivel de observación, las competencias de reconocimiento serán aquellas que, ya sea a nivel individual o social, permiten al individuo identificar, reconocer, clasificar y etiquetar sus emociones y las de los demás, o sea, implican la observación y el conocimiento de uno mismo; mientras que las de regulación incluyen la habilidad de controlarlas y gestionarlas para la obtención del equilibrio emocional y el éxito en las relaciones sociales. Algunos autores incluyen un grupo en el cual ubican las competencias de "motivación", sin embargo, en este trabajo se entiende que la

capacidad de automotivarse y motivar a los demás, es también una forma de regular estas emociones y por tanto, puede entenderse como una competencia de regulación.

A continuación se muestra un cuadro resumen de las competencias “primarias” o “básicas”, teniendo en cuenta su clasificación según las dimensiones anteriormente explicadas.

competencias socio-emocionales	DE RECONOCIMIENTO	DE REGULACIÓN
PERSONALES	Autoestima Autoconciencia emocional	Autodeterminación Autocontrol Gestión del estrés Responsabilidad individual Adaptabilidad Optimismo
SOCIALES	Empatía Conciencia política Apreciación de la diversidad	Empatía Persuasión e influencia positiva Comunicación Revolucionar

Es necesario aclarar que, además de las competencias y subcompetencias anteriormente definidas, existe un grupo de macro-competencias importantes para catalizar el proceso de gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional. A continuación se establecen algunos indicadores comportamentales que se espera que contribuyan a su diagnóstico en estudios posteriores, y que revelan su importancia y su papel dentro de la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional:

- **Liderazgo.**
 - Lideran con el ejemplo, practican el liderazgo democrático y de servicio
- **Construcción de alianzas:**
 - Predominan las habilidades sociales.
 - Cultivan y mantener amplias redes informales.
 - Crean relaciones mutuamente provechosas.
 - Crean y consolidan amistades con personas del entorno laboral.
- **Manejo de conflictos:**
 - Predominan las habilidades de comunicación.
 - Poseen habilidades de negociación: conocer y propiciar el estilo ganar-ganar.
 - Poseen habilidades para desescalar la tensión.
- **Trabajo en equipo:** Esta macro-competencia, además de englobar a nivel de individuo las competencias personales, sociales, de reconocimiento y de regulación anteriormente descritas, tiene la particularidad de demandar la existencia de condiciones y comportamientos que poseen una manifestación puramente grupal, o sea, a nivel de individuo no existen. Estas son:
 - Sentido de identidad y pertenencia. (Capacidad de comprometerse personalmente con los objetivos del grupo, convirtiéndose en su defensor incluso, de otros miembros del grupo).
 - Colaboración y cooperación. (Propensión a formar parte del cumplimiento de los objetivos).
 - Tolerancia a errores honestos (como forma de aprendizaje)
 - Vocabulario en común.
 - Confianza.

(A) Inteligencia- creatividad

(F) Talento

(G) Inteligencia social

(H) Inteligencia organizacional

6. Aprendizaje

(A) Relación – competencias socio-emocionales – Aprendizaje.

Las competencias socio-emocionales y la gestión del aprendizaje organizacional.

En el contexto contemporáneo las organizaciones están urgidas de construir entornos favorables a la creación e intercambio de conocimiento, promoviendo actitudes positivas a través de una cultura organizacional consistente con este objetivo. El diseño del puesto de trabajo, la selección, la capacitación, la socialización; sistemas de evaluación y recompensa; una cultura abierta y de confianza; así como una cuidadosa selección de tecnologías de información, son valoradas por diversos autores como aquellas estrategias que permiten una creación e intercambio de conocimientos efectivo en la organización. (Berwer 2010)

La influencia de las competencias socio-emocionales en los grupos de trabajo es sumamente importante para que estos puedan maximizar su desempeño, ya que para la creación de conceptos dentro de grupos de trabajo auto-organizados, es necesario que exista confianza mutua entre los miembros (Nonaka 1994)

Tal y como ocurre a nivel individual, los grupos de trabajo más exitosos y efectivos, son aquellos con inteligencia emocional. Sin embargo, los autores establecen claramente que no basta con que los individuos inteligentes emocionalmente conformen un equipo para que este lo sea, sino que deben establecerse normas y acuerdos (especie de Ba, según Nonaka) que permitan desarrollar la inteligencia emocional a nivel grupal. Los autores concluyen en su investigación que la colaboración y la cooperación necesarias para un alto desempeño grupal se construyen sobre la base de la confianza y el sentido de pertenencia.

Las potencialidades del equipo se maximizan en una cultura colaborativa (Sánchez y Fainstein 2006; Barczack 2010). Una cultura colaborativa es aquella dentro de la cual se pueden encontrar condiciones para aceptar y gestionar los cambios, permite ofrecer sin temor diversos puntos de vista y discutir los problemas abiertamente para construir colaboración y consenso. Una cultura colaborativa, alienta el sentido de pertenencia, el respeto, cuidado, el respaldo y apoyo de unos a otros, liberando el espacio de trabajo de críticas negativas, ridículo o miedo, mejorando los niveles de comunicación y reduciendo conflictos.

Según Goleman, las habilidades sociales deben combinarse con los valores, ya que en el caso contrario, puede dar lugar a comportamientos indeseables y manipulatorios, que darían al traste con el correcto funcionamiento de la organización, como pueden ser el narcisismo, el maquiavelismo y, en casos extremos, psicopáticos. Esta idea ha sido hasta cierto punto apoyada y explicada, desde otras aristas, por Nonaka en sus trabajos más recientes, más vinculados al liderazgo ético. (Nonaka 2011;2012)

Cuando los modelos mentales se desarrollan bajo condiciones de desconfianza o represión, resultan ser un arma de doble filo. Provocan resultados contraproducentes en la conducta grupal, limitando la creatividad y conformando paradigmas, esquemas y estereotipos inmovilizadores, resultados del fenómeno llamado "*groupthink effect*" (Senge 1990, Robbins 1996, Sapsed 2002, Conelli 2012)

Existe un grupo importante de investigaciones empíricas²⁴ que demostraron, de una forma u otra, la existencia un vínculo positivo y significativo entre el desarrollo de competencias socio-emocionales y el aprendizaje organizacional; la claridad de la misión y la visión; la efectividad del intercambio de conocimiento; el trabajo en equipo y la resolución de conflictos grupales (Labbaaf 2011) . Por otra parte, un interesante estudio del año 2008, sugiere que el impacto positivo que pudiera tener en una organización, la presencia de empleados socioemocionalmente competentes, está mediado por la presencia de una cultura organizacional que las potencie y aproveche. Este experimento demostró que en caso contrario, se genera un sentido de frustración que limita el avance de la organización, lo

²⁴Estudios empíricos acerca de la relación entre inteligencia emocional y el aprendizaje organizacional: Singh (2007) Sanjay (2007); Kulkarni, Janakiram & Kumar, 2009); Moshabaki & Shojaei(2010); Dissanayaka et al(2011) y Rafiq et al(2011). Para mas detalles ver Op. Cit. Labbaaf 2011.

cual ha sido reforzado con estudios posteriores (Conelli 2012). Por consiguiente, entre las competencias socio-emocionales, la cultura y el aprendizaje organizacional, existe una sinergia positiva y reforzadora; un ciclo virtuoso que impacta directamente en el desempeño de la organización.

(B) Organizacional

(C) Organización de aprendizaje o inteligente (learning organization)

(D) Relación- competencias socio-emocionales- aprendizaje.

7. Comunicación

(A) Relación Comunicación – Personalidad.

(B) Relación Comunicación – Aprendizaje.

(C) Comunicación Organizacional

I. Relación Comunicación Organizacional - Cultura, Imagen y Clima.

II. Comunicación con el entorno

III. Comunicación Interna

IV. Comunicación Grupal

a. grupo pequeño

b. grupo difuso

c. asociaciones

d. colectivos, equipos.

e. Grupo de referencia o comunidades de práctica

f. Grupo de pertenencia

g. Grupo convencional

h. Grupo real

i. Grupo de discusión

j. Grupo de presión

k. Roles:

i. Comunicador

ii. Estimulador

iii. Generador de ideas

iv. Ejecutor

v. Difusor

l. Compatibilidades

i. lógica

ii. social – psicológica

- confianza

La **confianza** es la emoción o estado psicológico más mencionado con relación al intercambio de conocimiento en equipos (Roquette y Sánchez 2006). Según Barczak (2010) este importante rasgo del equipo posee dos dimensiones: afectiva y cognitiva. La dimensión afectiva es la que se construye sobre la base de **sentimientos de cariño y preocupación** que ha mostrado un compañero de trabajo, mientras que la cognitiva es la que se basa en la experiencia y fiabilidad en los conocimientos que se le atribuyen entre sí. La confianza vital para el intercambio de conocimientos en un equipo, debido a que sus miembros dependen unos de otros para lograr sus objetivos. La expectativa de que los demás se comportarán como se espera y no serán oportunistas. La presencia de **inteligencia emocional** en el equipo posibilita la creación y fomento de ambas dimensiones de la confianza.

Nonaka y von Krogh también le otorgan un peso importante a la confianza para creación y el intercambio de conocimiento. De hecho, estos autores recomiendan, para el logro de la confianza:

- Crear un sentido de mutua dependencia.
- Convertir la confiabilidad en un elemento para la evaluación del desempeño.
- Compartir información personal en grupos pequeños. (Khanbabaei 2011)

iii. personal – psicológica

m. Actividad

n. Sistemas de Memoria Transactiva.

Este concepto se refiere a una división especializada del trabajo cognitivo que se desarrolla dentro de un equipo, con respecto a la codificación, almacenamiento y recuperación de los conocimientos de dominios diferentes. Brinda al grupo la capacidad para actuar como un cuerpo y una mente y asumir que cada miembro puede tener acceso a la información deseada de los demás (Choi et al. 2010, Theiner 2010, Nonaka y von Krogh 2012). El término (no su significado) ha sido importado de la Psicología, donde se comenzó a aplicar a finales de los '80 asociado sobre todo a las parejas. Estudios recientes han demostrado que su presencia desempeña un papel especial para el intercambio e integración eficaz de conocimientos entre los miembros de un equipo. (Choi et al 2010)

El SMT se diferencia del resto de los conceptos (modelos mentales o conocimiento tácito grupal) en que, además de influir en el intercambio de conocimiento, permite al equipo mejorar la capacidad de innovación del grupo, aprovechando la diversidad grupal. (Theiner 2010)

Choi y otros (2010) refieren que el SMT actúa como un mecanismo de aprendizaje por el cual los miembros del equipo pueden aplicar los conocimientos adquiridos a partir de una tarea anterior, en un nuevo contexto. Los autores citan estudios anteriores que muestran la capacitación, la retroalimentación y la comunicación como factores que afectan el desarrollo del SMT.

o. Calidad del Conocimiento Tácito Grupal.

El conocimiento tácito grupal es aquel que es creado y poseído colectivamente, imposible de fragmentar en partes o individuos. El conocimiento tácito grupal es más que la suma aritmética del conocimiento tácito individual y tiene significación por sí mismo. Esta cualidad, hace que el equipo actúe como un todo coherente, como un "cuerpo colectivo" y constituye el corazón de la ventaja competitiva organizacional. (ERDEN 2008)

Para Erden, Nonaka y von Krogh, el conocimiento tácito grupal implica que en situaciones de contingencias múltiples, los miembros del grupo serán capaces de intuir, de "adivinar" la actuación del resto de los miembros. Esto, como resultado, facilita la improvisación colectiva. La improvisación colectiva es la capacidad de un grupo de cooperar y actuar de manera espontánea, incluso en situaciones inciertas y desconocidas.

En el primer nivel "*conjunto de personas*", se encuentra un grupo de completos extraños y casi ninguna experiencia compartida, por tanto no existe la identidad, la memoria o los códigos compartidos. Coincide en su significado, con el grupo difuso de Petrovsky (1986).

El avance al segundo nivel, “*acción colectiva*”, es a través de eventos y experiencias comunes. Comienza el desarrollo de la memoria compartida mediante la repetición de las actividades. El grupo actúa de acuerdo con rutinas y procedimientos tácitamente establecidas, pero es incapaz de actuar más allá en situaciones inciertas y desconocidas, ni de explotar las diferencias individuales para la resolución de conflictos y problemas.

El tercer nivel es denominado “*Phronesis*”. La palabra proviene de *phroneo*, que significa 'comprender', es un término aristotélico que puede ser traducido como “sabiduría práctica” o también como “prudencia”, se asocia con la virtud del pensamiento moral²⁵. El grupo se compromete y toma decisiones cuyos objetivos responden a intereses comunes por encima de los individuales; es capaz de captar la esencia de contextos específicos y actuar en consecuencia, tomando en cuenta el bien común; y puede autogestionarse. Coincide en sus significados con el concepto de *colectivo* de Petrovsky (1986), el cual además incluye las características del próximo nivel.

La “*improvisación colectiva*” es el nivel máximo que puede alcanzar el conocimiento tácito grupal en este modelo. Tal y como sugieren Nonaka y Toyama (2007) en una cita de estos autores, la improvisación “*es la capacidad de reaccionar rápida y adecuadamente a una situación impredecible*”, o sea orientar la acción conjunta de manera espontánea. Esto se convierte en una capacidad vital, debido al cambiante e incierto contexto moderno. No se improvisa dentro de límites de roles predeterminados o reglas. La **confianza** personal y profesional en otros miembros del grupo es imprescindible.

(D) Comunicación Ascendente, descendente y horizontal

(E) Comunicación Formal e informal

(F) Relación información- comunicación - necesidades.

8. Cultura organizacional

(A) Valores expuestos

(B) Supuestos básicos subyacentes

(C) Subculturas

I. Trabajadores ejecutores u operativos

II. Trabajadores del conocimiento

III. Trabajadores de la economía, contabilidad y finanzas.

La cultura organizacional puede valorarse en función de cuánto promueve valores y creencias que estimulen u obstaculicen la gestión del aprendizaje, ya que existe el consenso de que esta categoría, constituye la base del éxito de cualquier estrategia que se proponga este objetivo. En esta no debe faltar el establecimiento de mecanismos de estímulo a la confianza, el trabajo en equipo y el apoyo de la administración. (Aulawi 2009; Guerrero 2005)

Existe una relación directa y positiva entre las prácticas de almacenamiento e intercambio de conocimiento y los resultados de innovación de procesos y productos. Mientras más centrada esté la cultura organizacional en el **almacenamiento** del conocimiento, los resultados de innovación se desplazarán hacia los **productos**. Por el contrario, mientras más se potencie el **intercambio de conocimientos**, más se innovará en los **procesos**. (Donate 2010) Estos indica que no deberá descuidarse el equilibrio, pues innovar en productos sin hacerlo en los procesos afecta la eficiencia, pero a su vez la innovación en procesos sin innovación en productos, estanca el desarrollo de la organización y ambas anomalías, erosionan seriamente la competitividad. Tan importante es que el conocimiento se almacene como que se comparta y se intercambie.

25 En su libro “Ética a Nicómaco”, Aristóteles define tres tipos de conocimiento: episteme, techne y phronesis. Tomando como base la teoría de creación del conocimiento de Nonaka para interpretar estos conceptos, pudiera decirse que la episteme es el conocimiento explícito resultado del proceso de combinación, ya que se entiende como el conocimiento universal explícito, hasta cierto punto libre de contexto. Se puede interpretar como el conocimiento científico positivo. El techne es práctico, es un contexto específico de conocimientos técnicos, o sea una forma de conocimiento tácito, el “saber cómo” de las competencias.

9. Gestión de Información, Conocimiento, Inteligencia, Comunicación y Aprendizaje

- (A) Relación Gestión de Información – Gestión del Conocimiento.
- (B) Relación Gestión del Conocimiento – Gestión del Aprendizaje.
- (C) Sistemas de vigilancia para la Gestión de Información.
- (D) Benchmarking
- (E) Caracterización sintética de la Gestión del Conocimiento.
- (F) Gestión estratégica del Conocimiento.

Por tanto, de manera general pudiera concluirse que la Gestión del Conocimiento se preocupa por garantizar las condiciones y espacios físicos, psicológicos y virtuales para que ocurra un proceso continuo y dialéctico de creación, captura, almacenamiento, distribución, intercambio, internalización, asentamiento, aplicación, integración, medición y dirección estratégica del conocimiento organizacional; mediante una infraestructura cultural y tecnológicamente apropiada para ello; con el fin de contribuir a alcanzar la visión y la misión de la organización.

- (G) De la Gestión del Conocimiento a la Gestión del Aprendizaje.
- (H) Características Metodológicas de la Gestión del Aprendizaje.
- (I) Coherencia Gestión del Aprendizaje y enfoques mercadológicos y de calidad

10. Usuarios/ Clientes:

- (A) Potencial (Usuario / Cliente)
- (B) Real (Usuario)
- (C) Interno (Usuario / Cliente)
- (D) Externo (Usuario)
- (E) Intermediario (Usuario)
- (F) Final (Usuario)
- (G) Carácter dinámico de la pertenencia de un usuario a un segmento o categoría.

ANEXO 9. Técnica TMMS 24

Test para evaluar la percepción, comprensión y autoregulación de estados emocionales (TMMS - 24) ²⁶

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una «X» la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No existen respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. La veracidad y la confianza de los resultados obtenidos, dependen de la sinceridad con que se responda. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo: **1**

Algo de acuerdo: **2**

Bastante de acuerdo: **3**

Muy de acuerdo: **4**

Totalmente de acuerdo: **5**

Estado Emocional	1	2	3	4	5
1. Presto mucha atención a los sentimientos.					
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7. A menudo pienso en mis sentimientos.					
8. Presto mucha atención a cómo me siento.					
9. Tengo claros mis sentimientos.					
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11. Casi siempre sé cómo me siento.					
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14. Siempre puedo decir cómo me siento.					
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

²⁶ Adaptado de Vivas M, Gallego D, González B. Educar las emociones. 2da ed. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.; 2007. pp 63-66

El TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con ocho ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional.

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor *percepción*; los ítems del 9 al 16, para el factor *comprensión* y del 17 al 24, para el factor *regulación*.

El resultado puede contrastarse en las siguientes tablas, donde se realiza una diferenciación en las puntuaciones por género.

REGULACIÓN

<i>Puntuaciones hombres</i>		<i>Puntuaciones mujeres</i>	
<23	Mejorable	<23	Mejorable
Entre 24 y 35	Adecuada	Entre 24 y 34	Adecuada
>36	Excelente	>35	Excelente

PERCEPCIÓN

<i>Puntuaciones hombres</i>		<i>Puntuaciones mujeres</i>	
<21	Mejorable: es poca.	<24	Mejorable: es poca.
Entre 22 y 32	Adecuada	Entre 25 y 35	Adecuada
>33	Mejorable: demasiada.	>36	Mejorable: demasiada.

COMPRESIÓN

<i>Puntuaciones hombres</i>		<i>Puntuaciones mujeres</i>	
<25	Mejorable	<23	Mejorable
Entre 26 y 35	Adecuada	Entre 24 y 34	Adecuada
>36	Excelente	>35	Excelente

En función de los resultados, se establecerán estrategias de formación en este grupo de competencias.

ANEXO 10. Técnica Sociométrica.

INSTRUCCIONES: Elegir los compañeros/as de trabajo del centro que se corresponden con la descripción que muestran los encabezados a continuación. Es posible elegir hasta cinco (5) compañeros y como mínimo tres (3). Enumerarlos por orden de preferencia o prioridad, según la pregunta.

Esta información será tratada confidencialmente y se utilizará para un trabajo de investigación sobre “gestión del aprendizaje organizacional” que respetará su anonimato. Gracias por su colaboración.

A. Los compañeros/as a los que usualmente transmite información.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

B. Los compañeros/as de quien usualmente recibe información.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

C. A quién acudiría si necesitara aclarar una duda.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

D. Los compañeros/as de área que elegiría para compartir durante el tiempo libre.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

E. Los compañeros/as con los que más se aprende.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Procesamiento de la información obtenida.

Una vez completados los cuestionarios, existen dos formas fundamentales para analizar los datos del test sociométrico:

- Sociomatriz.
- Sociograma.

Las matrices sociométricas o sociomatrices son cuadros de doble entrada en los cuales se colocan, en la primera columna y la primera fila, los miembros del grupo, en el mismo orden. En el resto de casillas, los resultados del test sociométrico de acuerdo a una serie de criterios.

Las fases para su realización serán:

1. Se explica a los encuestados los objetivos, la importancia y el carácter confidencial de la técnica, aclarando a las dudas y malentendidos que puedan surgir. Se debe motivar a los sujetos para que respondan con espontaneidad y sinceridad. Esta fase debe ser muy breve.

2. Construir una tabla de doble entrada, con un número de filas y columnas, igual al número de miembros del grupo, más uno. Por ejemplo, en un grupo de cuatro miembros A, B, C y D construiremos un cuadro de 25 celdas (5x5).
3. Colocar tanto en la primera columna como en la primera fila el listado de todos los miembros con el mismo orden. En el eje vertical se reflejan los electores, y en el horizontal los elegidos.

	A	B	C	D
A				
B				
C				
D				

4. Para obtener resultados ponderados, se multiplican por tres (3) las elecciones en primer lugar, por dos (2) las obtenidas en segundo lugar, y por uno (1) las obtenidas en tercer lugar. La suma de los valores obtenidos, por columnas, muestra los valores totales de aceptación. La puntuación final será la diferencia entre estos totales e indica el estatus sociométrico.
5. Construcción del sociograma: Se construye por medio de flechas que parten del elector hacia el elegido. Se recomienda utilizar círculos concéntricos para una mejor visualización de los estratos, así como la realización de un sociograma por cada pregunta planteada. Nos permite observar gráficamente la estructura informal del grupo, los canales de comunicación, el número y tipo de subestructuras dentro del grupo, así como sus miembros (personas centrales o líderes, personas aisladas).

Interpretación de la Posición sociométrica: es individual y viene expresada por el número de elecciones (y rechazos, en caso de que se investigaran) obtenidos por un individuo. En este caso interesa determinar qué persona es el líder, en el aspecto que mide la pregunta. Es posible identificarlo porque que recibe muchas elecciones y muy pocos o ningún rechazo. Goza del mayor índice de popularidad y estatus sociométrico. En una estructura real puede existir más de un líder que ejerza su influencia a los restantes miembros del grupo. Cuando se perciben subgrupos es importante comprobar si existen sujetos que actúen como “puentes” y cuál es su relación con el líder.

También pueden identificarse los siguientes tipos de estatus con el fin de establecer estrategias de cohesión grupal que contribuya al logro de los objetivos de la organización:

- a) *La eminencia gris:* Sujeto que posee, casi solamente, una relación mutua con el líder. Aunque no sea evidente, ya que su popularidad es baja, su influencia grupal es grande.
- b) *El aislado(a):* Persona que no recibe elecciones y tampoco elige a nadie. Para detectarlo es necesario que el sujeto tenga libertad para elegir o dejar en blanco las preguntas.
- c) *El marginado(a):* Individuo que elige a otros, pero que no es elegido.
- d) *El rechazado-a parcial:* Persona que recibe menos aceptaciones. Su presencia es notable en el grupo, ya que suele ser extrovertido.
- e) *El rechazado-a total:* Sujeto que no recibe ninguna aceptación. Presenta un número elevado de características negativas para el grupo.
- f) *El normal:* persona que recibe algunas aceptaciones. Suelen ser la mayoría de los miembros del grupo.

Interpretación de las Configuraciones Sociométricas: Son supra-individuales y relacionan entre sí, por lo menos, a dos personas. Se detectan mediante la observación del sociograma. Las más importantes son:

a) *La pareja o relación diádica:* Dos individuos A y B se eligen mutuamente.

b) *El triángulo o relación triádica:* A, B y C se eligen entre sí. Suelen formar un subgrupo muy unido y compacto. Su influencia en la dinámica del grupo suele ser grande, si uno de ellos sirve de individuo puente. La existencia de muchos subgrupos nos permite concluir que el grupo está disgregado, poco cohesionado, y normalmente están enfrentados entre sí, al no entenderse sus líderes respectivos.

c) *La cadena:* A elige a B; B elige a C; C a D...etc. (Puede haber elecciones recíprocas, aunque no son necesarias para la cadena).

d) *La estrella.* Refleja la figura del líder, su representación gráfica es el sujeto al que indican muchas flechas. Sirve de eje al grupo y, por tanto, su influencia en la dinámica del grupo es total. Su colaboración con los profesionales de información influirá la aceptación o rechazo del grupo hacia las estrategias y acciones dirigidas al aprendizaje organizacional.

Cuanto más próximo esté un sujeto al líder, mayor será su estatus sociométrico.

Procesamiento de los índices sociométricos: Se recomienda representar estos índices en matrices o tablas que faciliten la visualización del comportamiento de los indicadores.

• ***Tendencia hacia la amistad.***

◦ SP: Índice de Popularidad. Número de elecciones recibidas por un individuo dividido por el número máximo de elecciones posibles dirigidas a un sujeto (N-1)

◦ RP: Elecciones Recíprocas. Número de reciprocidades entre dos individuos.

• ***Indicadores globales***

◦ CA: Índice de conexión afectiva. Número de reciprocidades dividido por el número de elecciones recibidas por el sujeto.

◦ VG: Índice sociométrico o estatus sociométrico. Pretende determinar la posición de cada miembro dentro del grupo. Se obtiene sumando las elecciones y dividiendo luego por el número de individuos del grupo menos uno (N-1).

Fuente: Adaptado de Llopis y Llopis 2009.

ANEXO A. Variables

VARIABLES MÁS COMUNES EN LOS ESTUDIOS DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN E INFORMACIÓN Y EN EL DISEÑO DE LAS OFERTAS “A LA MEDIDA”.²⁷

El nivel de profundidad, complejidad o multilateralidad de un estudio y de un servicio, en este caso el de las necesidades de formación e información, reside en la cantidad y complejidad de las variables diferentes que se pretende tomar e cuenta (mientras más variables se utilicen o más complejas, más profundo es).

Las variables fundamentales que determinan las necesidades de formación e información son **las temáticas** de la información que se necesita para la realización de la actividad involucrada en la evolución de los problemas, **la estructura de la actividad** (pasos, acciones, operaciones, etc. y sus requisitos para los recursos humanos), **las condiciones** materiales y sociales para la realización de la misma, y **las características socio-psicológicas del usuario / cliente**, individual o grupal, donde se incluyen las referidas a las competencias socio-emocionales.

Se utilizará aquí esta misma clasificación división para desglosarlas en variables más específicas. Estas han sido tomadas, en parte de la experiencia del autor y sus colaboradores en los estudios de necesidades realizados o diseñados y, en parte, de la literatura consultada. Puede observarse, que la orientación fundamental de las variables es para el estudio de las necesidades **dentro** de las organizaciones.

Sobre el Contenido Semántico de la Actividad

1. Temática(s) centrales, relacionadas y subtemáticas de los problemas y actividades de la organización.
2. Tipo o contenido de los datos que se requieren.
3. Definición de las temáticas, mostrando semejanzas y diferencias.
4. Alcance de las temáticas definidas y alcance de las divisiones y subdivisiones.
5. Alcance de las temáticas que son de herramientas aplicables a la temática necesaria.
6. Áreas temáticas donde la temática central se aplica para su desarrollo.
7. Diferentes tipos de clasificación de las temáticas (clasificación taxonómica, clasificación general en los vocabularios controlados, tesauros, etc.).
8. Desarrollo histórico de las temáticas y de las divisiones y subdivisiones.
9. Líneas de investigación en la temática de interés.
10. Editoriales, autores determinados, expertos, publicaciones específicas.
11. Origen o fuentes de los datos (p. e. puntos de venta o servicios, almacén, gerencia, etc.).
12. Nivel de actualidad de los datos o la información que se requieren (minutos, horas, días, meses, años).
13. Alcance de los datos o la información (exhaustiva, selecta, sólo reciente, limitada a un período de tiempo determinada).
14. Tipos de información (teórica, gráfica, contradictoria, multifacética, diversa, cruzada, no demostrada, progresiva, heurística, etc.).
15. Comportamiento de las temáticas o asuntos de los datos o la información por período de tiempo (por semana, por mes, por año, etc.). Actualidad u obsolescencia de las temáticas o asuntos.
16. Comportamiento de los términos usados para designar las temáticas o asuntos (términos que van cayendo en desuso y términos que surgen o sustituyen a otros).

²⁷ No se incluyen los tipos de variables específicas a utilizar en los sistemas de vigilancia o de Inteligencia Competitiva o en los estudios de mercado, o sea, las que se refieren al entorno de la organización por ser más específicas de ese tipo de estudios, (aunque algunas de las variables que aparecen aquí pudieran ser ajustadas a esos propósitos). Estas deben ser objeto de aprendizaje, si fuese necesario en los diferentes momentos de preparación del personal que se contemplan en la metodología.

17. Autores más citados o más productivos en total y en su progresión por período de tiempo, por temática o asunto.
18. Publicaciones u orígenes más frecuentes de los datos o la información, por temática o asunto y por períodos de tiempo.
19. Idiomas o códigos más frecuentes de los datos o la información, por temática o asunto y por períodos de tiempo.

Sobre la Estructura de la Actividad y sus requerimientos

1. Pasos (acciones y operaciones) en que se descompone la actividad del usuario o cliente.
2. Métodos, procedimientos, técnicas, que se deben usar en los diferentes pasos.
3. Problemas que se presentan, métodos de solución.
4. Tipos de Informes (internos y externos) que se requieren en los diferentes momentos de la actividad.
5. Detalles del trabajo, observaciones, resultados obtenidos.
6. Forma de presentación de la información que requieren las acciones (contactos, datos, bibliografía, resúmenes, revistas de resúmenes, reseñas, artículos originales, información señal, esquemas, idiomas, tipo de portador: mapas, maquetas, modelos, discos, casetes de audio o de vídeo, discos blandos, discos ópticos, en línea, etc.).
7. Volumen de datos o información adecuada o posible en cada etapa de la actividad.
8. Frecuencia (diaria, semanal, mensual, lo más reciente posible atendiendo al anuncio / publicación de esa información)
9. Formas de comunicación que implica la actividad (individual, en equipo de trabajo, en reunión, directa, indirecta, etc.).
10. Canales de comunicación que requiere la actividad (radio, TV, vídeo, teléfono, fax, correo electrónico, página web, intranet, valija, correo postal vía terrestre, aérea o marítima, participación directa, etc.).
11. Horarios, momentos o situaciones, eventos, que componen la actividad, etc.
12. Lugares para la comunicación (sitios de emisión y recepción de la información).
13. Roles específicos de trabajo en la organización o en los grupos (liderazgo, dirección, difusión de información, etc.).
14. Requerimientos de cualidades y competencias socio-emocionales personales o grupales, de la actividad, de sus acciones y operaciones (valores, convicciones, competencias genéricas y específicas).
15. Diseño de los perfiles del puesto

Sobre las Condiciones Peculiares en que se realiza la actividad

1. Plazos de tiempo (general y por etapas).
2. Distancias a recorrer para la realización de la actividad y entre éstos lugares y la entidad de información.
3. Canales de comunicación disponibles (existencia y funcionamiento).
4. Tecnología disponible (medios automatizados, videos, equipos de laboratorio, de reprografía, etc.) para la realización de las acciones y si esta tecnología es idónea o no.
5. Canales y vías de comunicación interna, formales e informales.
6. Materiales y reactivos para la realización de la actividad y si son idóneos o no.
7. Tiempo disponible para la actividad (diario, semanal, etc.).
8. Tiempo disponible para la lectura o consulta de información.
9. Condiciones físicas de las instalaciones donde se realiza la actividad y donde se produce la lectura o consulta de información.
10. Medio social en que se desarrolla la actividad y en particular la lectura o consulta de información.
11. Regulaciones laborales (horarios de trabajo, actividades permitidas en el horario, traslados de lugar, códigos de comportamiento, etc.).
12. Perfil de la organización y entidad donde realiza la actividad el Usuario / Cliente.

13. Historia de la entidad de interés.
14. Tipo de organización donde trabaja el usuario (de negocio, empresa industrial, oficina corporativa, centro académico o de investigaciones, etc.).
15. Si pertenece al sector público o al sector privado gubernamental, si es una ONG, organización con fines gananciales o no.
16. Misión, metas, objetivos, recursos, estructura organizacional, fortalezas y debilidades de la organización y de la entidad en particular del Usuario / Cliente.
17. Factores que afectan el funcionamiento de la organización.
18. Diferentes estilos de gerencia y procesos de toma de decisiones que tienen relación con las necesidades de formación e información.
19. Entorno en que trabaja la organización y su impacto (organización superior, objetivos, funciones, etc., características del entorno que recibe el impacto de la organización).
20. Ambiente político, social, económico y tecnológico del país, que inciden en la organización. Condiciones regulatorias que influyen en las acciones de la organización.
21. Programas de entrenamiento, etc. existentes y participación de los usuarios / clientes.
22. Flujos de información, formales e informales (vertical y horizontal) en el funcionamiento de la organización y de la entidad.
23. Tipos de servicios de información existentes.
24. Organizaciones externas con las cuales el usuario / cliente tiene contacto académico o profesional y el contenido de dichos contactos.
25. Fuentes de financiamiento externas y proveedores en general.
26. Dónde se encuentra el poder de la comunidad y cómo fluye.
27. Ambiente para los negocios.
28. Competidores y colaboradores.
29. Patrones sociales.
30. Clima laboral
31. Clima psicológico.
32. Imagen de la organización
33. Estructura administrativa y funcional
34. Contenido de la comunicación informal interna (papel del rumor)
35. Cultura organizacional (barreras de aprendizaje, Equilibrio creatividad-estructura; iniciativa-control, centralización – descentralización de las decisiones, etc.)
36. Subculturas
37. Sistema de incentivos
38. Características de la planificación estratégica
39. Mecanismos de solución de conflictos

Sobre las Características Socio-Psicológicas y Culturales del Usuario / Cliente Individuales

1. Conocimientos sobre las temáticas de la actividad (estudios cursados u ofrecidos, investigaciones, asesorías o consultorías realizadas, resultados obtenidos, etc.)
2. Experiencia (conocimientos y habilidades) en el tipo de actividad (años realizando la actividad, publicaciones, trabajos presentados en eventos nacionales e internacionales u otros resultados o reconocimientos recibidos por ellos)
3. Nivel de actualización en las temáticas (relación entre fuentes utilizadas y las que se han obtenido como resultado de los estudios métricos).
4. Intereses (sus aspiraciones acerca de los valores de las variables del servicio que se detallan más adelante)
5. Hábitos y habilidades de lectura o de uso de la información y de los servicios de información de diferente tipos (los hábitos de uso se pueden referir a cómo, cuánto, qué, en qué momentos, cada qué tiempo, qué tipo de información o de servicio, tipos de fuentes y de canales de información, formas de procesamiento y almacenamiento, y deben desglosarse y medirse como variables separadas según el caso)

6. Dominio y fluidez en el uso y aprendizaje de la tecnología de información y comunicación disponible.
7. Dominio y fluidez en el uso y aprendizaje de la tecnología disponible relacionada con su actividad.
8. Idiomas en que puede leer, escribir y hablar y el nivel de dominio de cada uno.
9. Velocidad de lectura aproximada según objetivo o propósito de la lectura.
10. Tiempo que dedica a procesar información con diferentes fines.
11. Competencias socio-emocionales.
12. Posición en los grupos o colectivos a los cuales pertenece.
13. Otras capacidades (análisis, síntesis, generalización, abstracción, capacidad de adaptarse o aprender, sensibilidad para apreciar los fenómenos en el sentido que exigen las diferentes actividades, otras).
14. Motivaciones positivas o negativas relacionadas con la actividad, las condiciones o las personas relacionadas con éstas.
15. Otras peculiaridades de la personalidad que se consideren de importancia, así como los rasgos temperamentales.

Grupales

1. Nivel de desarrollo de los grupos (su comunicación, sistemas de memoria transactiva y conocimiento tácito grupal)
2. Compatibilidad
3. Dinámica del grupo

La riqueza de las situaciones reales de las organizaciones determina que ningún listado de variables pueda considerarse exhaustivo. Como ejemplo de situaciones especiales, pueden mostrarse variables de uso específico en penitenciarías, situaciones de hospitalización, trabajo con personas minusválidas, y en condiciones específicas de trabajo en instituciones donde participan personas de diferentes edades:

Para el caso de estos tipos de usuarios especiales, José Díaz Roque²⁸ ha propuesto:

- Grado de complejidad del individuo o recluso.
- Penalidad impuesta al recluso.
- Conducta y disposición del recluso.
- Relación familiar y atención de ésta al recluso.
- Edad.
- Sexo.
- Características típicas de cada minusvalía.
- Estado psíquico emocional de los enfermos hospitalizados.
- Inclinationes artísticas y literarias de los ancianos.

Otros autores proponen además:

- Actividades que realizan los usuarios en el tiempo libre.
- Estilo de vida.
- Nivel de ingresos.
- Actividades literarias y culturales preferidas.
- Actuación bajo diferentes circunstancias o niveles de stress.
- Niveles de satisfacción alcanzados por el usuario.

²⁸ Díaz Roque, José. Categoría de usuarios ciegos y débiles visuales. En: Rumbaut Toledo, Laura. Bibliotecas Especiales. Selección de lecturas. Universidad de la Habana, 1990. 357 p.

Variables inherentes a los datos, la información o las formas de servicio de la GA que se pueden determinar y reflejar en la ficha de usuario o registro de necesidades.

- Temática (s) centrales, relacionadas y subtemáticas.
- Tipo o contenido de los datos que se requieren.
- Problemas a utilizar como puntos de partida o información catalizadora de los debates.
- Editoriales, autores determinados, expertos, publicaciones específicas.
- Origen o fuentes de los datos (p. e. puntos de venta o servicios, almacén, gerencia, etc.).
- Nivel de actualidad de los datos o la información que se requieren (minutos, horas, días, meses, años).
- Alcance de los datos o la información (exhaustiva, selecta, sólo reciente, limitada a un período de tiempo determinada).
- Tipos de información (teórica, gráfica, contradictoria, multifacética, diversa, cruzada, no demostrada, progresiva, heurística, etc.).
- Forma de presentación (contactos, datos, bibliografía, resúmenes, revistas de resúmenes, reseñas, artículos originales, información señal, esquemas, idiomas, tipo de portador: mapas, maquetas, modelos, discos, casetes de audio o de vídeo, discos blandos, discos ópticos, en línea, etc.).
- Volumen de datos o información (en qué cantidad, suficiente para leer / ver / oír en 5 / 10 / 30 minutos).
- Frecuencia (diaria, semanal, mensual, lo más reciente posible atendiendo al anuncio / publicación de esa información)
- Forma de comunicación (individual, en equipo de trabajo, en reunión, directa, indirecta, etc.).
- Canales de comunicación (radio, TV, vídeo, teléfono, fax, correo electrónico, página web, Intranet, valija, correo postal vía terrestre, aérea o marítima, participación directa, etc.).
- Horarios, momentos o situaciones, eventos, etc.
- Lugares para la comunicación (sitios de emisión y recepción de la información).
- Aspectos educativos a considerar en el contenido de las actividades de aprendizaje. (Cultura general y de la organización o comunidad, sentido de pertenencia, disposición a aprender por sí mismos y en equipo, etc.)
- Recursos motivacionales, persuasivos o sugestivos a utilizar.
- Tipos y técnicas de actividad grupal a través de los medios tecnológicos o no.
- Duración de las actividades.
- Mecanismos de comunicación (publicidad, promoción, relaciones públicas, etc.).
- Nivel o especificidades terminológicas del lenguaje a emplear
- Colores
- Medidas de seguridad

ANEXO B. Fuentes

<p style="text-align: center;">Documentales</p> <p>(Estas fuentes deben ser examinadas a todos los niveles ontológicos de la organización. Por ejemplo: planes de trabajo de la organización, de los grupos y de los usuarios)</p>		<p>Informes: anuales de proyectos, internos, de estudios productivos y económicos, mensuales /trimestrales /anuales por y sobre el área donde se realiza la actividad / unidad del usuario y sus funciones, de avances, de proyectos y todos los reportes de investigaciones / revisiones, de actuación de auditorías de consultorías.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registros. - Documentos sobre resultados (premios, registros, críticas, etc) - Publicaciones y documentos generados (publicaciones, boletines, obras de arte, exámenes, tesis, etc.) - Notificaciones y documentos regulatorios de la actividad. (mundial, regional, nacional, territorial y organizacional). - Actas de reuniones. - Correspondencia. - Circulares internas, memos. - Propuestas - Históricos - Documentos que tratan sobre las temáticas (seriadas, bases de datos, libros, etc) - Diagrama organizacional. - Diagrama de funciones y actividades. - Documentos de control, organigramas, plantillas, listados de usuarios. - Documentos de planificación y organización de la actividad. - Expedientes estudiantiles, de trabajo, de investigación, curriculums vitae, etc. - Documentos primarios, secundarios o terciarios sobre temáticas necesitadas por los usuarios. - Evaluaciones de desempeño. - Estudios e investigaciones internas.
<p style="text-align: center;">No documentales</p>	<p style="text-align: center;">Personales</p> <ul style="list-style-type: none"> - El propio usuario, - Expertos asociados con la actividad de los usuarios. - Expertos en gestión de recursos de información. 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Compañeros y colaboradores del usuario. - Dirigentes de la actividad del usuario - Subordinados o usuarios del usuario investigado.
	<p>Impersonales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de entrenamiento y programas de orientación. - Consejos de dirección, técnicos, administrativos. - Eventos sobre la actividad y las temáticas necesitadas por el usuario. - Reuniones en general en las que se discuten problemas, proyectos y se tomen decisiones. - Procesos de intercambio de información entre los usuarios. - Actividades de las comunidades de práctica a las que pertenece el usuario.

Se deben utilizar primero las fuentes de carácter documental y después, completar y verificar la información con las fuentes no documentales. Esto es útil ya que al aplicarle las técnicas a las fuentes no documentales (entrevista, sociograma, observación, etc.) se dispone previamente de información que permite asimilar mejor los datos provenientes de las fuentes no documentales.

ANEXO C. Técnicas

Técnica	Definición	Herramienta
Diagrama de Causa y Efecto (Ishikawa o Diagrama Espina de Pescado)	Es la representación de varios elementos (causas) de un sistema que pueden contribuir a un problema (efecto). Es una herramienta efectiva para estudiar procesos y situaciones, y para desarrollar un plan de recolección de datos. Puede ser utilizada para identificar necesidades de aprendizaje al ser representadas como causas de problemas.	Lluvia de ideas Cinco por qué
Diagrama de Flujo	Representación pictórica de los pasos en un proceso, útil para determinar cómo funciona realmente el proceso para producir un resultado. El resultado puede ser un producto, un servicio, información o una combinación de los tres. Al examinar cómo los diferentes pasos en un proceso se relacionan entre sí, se puede descubrir con frecuencia las fuentes de problemas potenciales.	Lluvia de ideas Cuestionarios
Grupos de discusión: Grupos Focales y las Entrevistas Grupales.	Entrevista formada por un pequeño grupo de personas con un tema específico. Se caracteriza por centralizar - focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación. Realiza su trabajo de búsqueda mediante la interacción discursiva y la comparación o contraste de las opiniones de los miembros del grupo. Variantes: <i>técnica Delfos, Incidente crítico.</i>	Cuestionarios
Observación participante.	Parte del principio de inmersión en el contexto. El investigador se inserta dentro del grupo de estudio de tal forma que se tienen vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo. Los datos se obtienen a partir del registro sistemático de comportamientos o conductas manifiestas previa orientación hacia un objetivo.	Diario de campo o Guía de observación.
Entrevista cualitativa	Puede ser en profundidad o enfocada. La primera es holística, abierta, no estructurada y sigue un modelo conversacional. La segunda permite profundizar sobre una temática en particular.	Cuestionario
Sociometría	Es la técnica utilizada para medir las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de un grupo.	Test sociométrico y sociograma.
Medidas de evaluación de Inteligencia Emocional	Conjunto de medidas que evalúan las capacidades o competencias socio-emocionales. Existen tres grandes grupos: las medidas de habilidad, las basadas en auto-informes y las basadas en observadores externos.	Medidas de habilidad (MEIS, MSCEIT). Medidas de auto-informes (TMMS 48; TMMS 24; SSRI, Inventario del Coeficiente Emocional

		de Bar-On; TEIQUE) Medidas basadas en observadores externos (ECI; Inventario del Coeficiente Emocional de Bar-On)
Historia de vida	<p>La historia de vida puede reflejar problemáticas propias del contexto (grupos, redes sociales e instituciones) al que está ligado el individuo.</p> <p>Puede basarse en la historia de vida de una persona, o recurrir a las historias de varias para construir un tema a partir de voces plurales. Se relaciona la experiencia personal con los hechos en los cuales el entrevistado ha participado.</p> <p>El eje temático puede estar construido a partir de la participación o la implicación del entrevistado en determinados hechos históricos relevantes para el diagnóstico de necesidades, de la organización.</p>	Cuestionario abierto

Aclaración sobre la técnica de encuesta: Al investigarse necesidades específicas o peculiares de un usuario individual o grupal, la técnica de la encuesta solo es apropiada para obtener datos de localización o identificación y aún así, la información obtenida en ella (o la que no se responde) es necesario complementarla con otras técnicas. Esta técnica no es recomendable para este estudio por las siguientes razones:

- Los índices de respuesta son bajos y la precisión de las respuestas es desconocida (debido a las preguntas que el usuario siente que pueden tener implicaciones negativas en su condición laboral u otras repercusiones negativas).
- Se puede descuidar la representatividad del conjunto de usuarios que constituyen la población y que al ser necesidades de usuarios individuales o grupales reales, no tiene que estar representadas por opiniones de un número grande de personas.
- Puede perderse información si la relación de preguntas no está bien elaborada. Para ello se insiste en la utilidad de una "prueba piloto", como medida para amortiguar este problema.
- El usuario puede no estar interesado en responder ciertas preguntas y ser respondidas en la forma en que el usuario piensa que se espera, dar respuestas impensadas o no responder en lo absoluto.
- Solo se pueden obtener los intereses conscientes del usuario, que éste pueda expresar, quedando fuera aquellas necesidades latentes de las que no es consciente.

Teniendo en cuenta las debilidades propias de cada una de las técnicas mencionadas, los datos que serán tomados como válidos serán aquellos debidamente contrastados con resultados de aplicación de diversas técnicas y la información obtenida de fuentes documentales y no documentales. Las primeras suelen ser más precisas, no dependen de la memoria del sujeto, pero pueden tener cierto nivel de obsolescencia; mientras, las segundas, si bien tiene la imprecisión de las diferentes formas del reflejo subjetivo, pudieran tener un mayor nivel de actualización.