

UNIVERSIDAD DE PALERMO

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera de Psicología

Trabajo Final Integrador

Aplicación de Tests de personalidad como herramientas en una capacitación laboral a
vendedores de una inmobiliaria

Alumna: Cortés Rojas, Laura

Tutor: Lupano, María Laura

11 de septiembre del 2020

Índice

1. Introducción	3
2. Objetivo General	3
2.1 Objetivos Específicos	3
3. Marco Teórico	4
3.1 Psicología industrial organizacional	4
3.1.1 El rol del psicólogo industrial organizacional	7
3.2 Surgimiento y definición de capacitación	9
3.2.1 Capacitación por competencias	11
3.2.2 Capacitación en venta adaptativa	13
3.3 Fases del diseño de una capacitación	15
3.3.1 Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos	15
3.3.2 Diseño, desarrollo e implementación	17
3.3.3 Evaluación	19
3.4 Uso y utilidad de pruebas de personalidad en el ámbito de la capacitación	21
4. Metodología	23
4.1 Tipo de Estudio	23
4.2 Participantes	23
4.3 Instrumentos	24
4.4 Procedimiento	25
5. Desarrollo	25
5.1 Proceso de planificación y diseño de una capacitación para vendedores en la que se implementaron tests de personalidad	25
5.2 Utilidad de la aplicación de tests de personalidad previa a los encuentros de capacitación, resultados obtenidos en los vendedores y forma en que se informaron los resultados durante la capacitación	30
5.3 Proceso de autoevaluación de la experiencia de capacitación por parte del capacitador y conclusiones encontradas en cuanto a puntos de mejora de esta	33
6. Conclusiones	37
7. Referencias Bibliográficas	42

1. Introducción

El presente Trabajo Final Integrador surge a partir de la práctica que se llevó a cabo en una consultora de recursos humanos ubicada en el barrio de Palermo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual tuvo una duración de 285 horas. La empresa brinda principalmente servicios de selección de personal, capacitación laboral y coaching gerencial. Está constituida por el director y tres psicólogas que se encargan de la realización de entrevistas y de la toma de pruebas psicotécnicas para el proceso de selección.

Durante la práctica se realizaron una gran variedad de actividades como lo fue aprender a diseñar la entrevista y la batería de pruebas que se toman en el proceso de selección, observar mientras se llevaban a cabo, y asistir en el proceso. Otras actividades consistieron en participar del diseño y planificación de capacitaciones laborales, así como observarlas al momento de ser llevadas a cabo y participar exponiendo temáticas dentro de éstas.

El tema se eligió tras asistir en el diseño de varias capacitaciones laborales y al surgir una nueva en la que, a diferencia de las anteriores, se tomaron pruebas de personalidad a los participantes. Esto despertó el interés por descubrir cómo se llevaría a cabo el diseño y la planificación, qué utilidad tendría la toma de las pruebas y cómo se informarían los resultados, así como evaluar las consecuencias de la inclusión de los tests en la capacitación y analizar los beneficios y los puntos de mejora de esta.

2. Objetivos

Objetivo general: Describir una capacitación laboral para vendedores de una inmobiliaria en la que se implementaron tests de personalidad como herramienta dentro de la misma.

Objetivos específicos

1. Describir el proceso de planificación y diseño de una capacitación para vendedores en la que se implementaron tests de personalidad.
2. Describir la utilidad de la aplicación de los tests de personalidad previa a los encuentros de capacitación, los resultados obtenidos en los vendedores y la forma en la que se informaron los resultados durante la capacitación.

3. Describir el proceso de autoevaluación de la experiencia de capacitación por parte del capacitador y las conclusiones encontradas en cuanto a puntos de mejora de esta.

3. Marco Teórico

3.1 Psicología industrial organizacional

La psicología industrial organizacional ha sido definida como un campo dentro de la Psicología, tanto de investigación como de aplicación, que apunta a estudiar el comportamiento humano en el contexto laboral (Kline, 1996; Riggio, 2018). Sus inicios se remontan a principios del siglo XX, paralelo al desarrollo de la Psicología como ciencia, en un contexto de industrialización, de cambios tecnológicos dramáticos y de capitalismo (Koppes, 2014; Landy 2013).

En el siglo XIX se habían establecido el laboratorio y la experimentación como los métodos privilegiados para encontrar la verdad (Koppes, 2014), y la psicología de la época buscó amoldarse a aquellos métodos de la “ciencia normal” para así poder distinguirse de la filosofía y ser aceptada por las otras ciencias (Koppes, 2014; Landy, 1997). Wilhelm Wundt fundó uno de los primeros laboratorios en Alemania en 1876 y creó un programa de formación e investigación basado en los fundamentos del estructuralismo, el cual buscaba desarrollar leyes generales del comportamiento, a la vez que tendía a disminuir la importancia de las diferencias individuales (Landy, 1997; Landy & Conte, 2013). Tres de los principales psicólogos que desarrollaron la psicología industrial obtuvieron sus doctorados del programa de Wundt, siendo estos Hugo Münsterberg, James McKeen Cattell y Walter Dill Scott. Sin embargo, cada uno de ellos se separó del paradigma estructuralista, reubicándose en Estados Unidos y adhiriendo al paradigma del funcionalismo desarrollado por William James, el cual buscaba resolver el rompecabezas del comportamiento a través de comprender la función de la conducta y reconocer la importancia de las diferencias individuales (Landy, 1997; Landy & Conte, 2013; Vinchur, 2008). Durante los primeros años del desarrollo de la psicología industrial se le prestó atención principalmente a los científicos americanos debido a que habían generado alternativas al restrictivo paradigma estructuralista europeo, así como también la sociedad progresista americana, al volcar su interés en la ciencia para obtener soluciones

pragmáticas, abrió el espacio para que los psicólogos aplicaran sus conocimientos más allá del lugar del laboratorio (Koppes, 2014; Landy, 1997).

El inicio de la psicología industrial se le atribuye generalmente a Hugo Münsterberg (Koppes, 2014; Landy & Conte, 2013; Riggio, 2018; Vinchur, 2008). Su libro *Psychology and Industrial Efficiency*, publicado en 1913, se considera el primer libro de psicología industrial y uno de los hitos del nacimiento de esta (Landy & Conte, 2013; Vinchur, 2008). Su principal aporte fue su constante activismo por las contribuciones de la psicología, sumado a su acceso a los líderes de la nación y de las industrias, el cual aprovechó para persuadirlos de la importancia de la psicología industrial para el desarrollo económico del país y sembró el camino para la aceptación de las futuras contribuciones provenientes de esta (Landy 1997; Landy & Conte, 2013). James McKeen Cattell fue otro de los principales fundadores de la psicología industrial; su mayor aporte fue el énfasis en la importancia de las diferencias individuales como predictoras de la conducta, siendo un partidario de la psicología diferencial y aplicada al igual que Münsterberg (Landy 1997; Landy & Conte, 2013). El tercer contribuyente fue Walter Dill Scott, quien se interesó por estudiar temas como la motivación, la sugestión, las actitudes de los trabajadores y la cultura organizacional; fue también uno de los primeros en aplicar la psicología a la publicidad y en desarrollar métodos para seleccionar y entrenar vendedores (Landy, 1997; Riggio, 2018). Scott junto con el cuarto fundador de la psicología industrial, Walter VanDyke Bingham, se unió a Yerkes durante la Primera Guerra Mundial en su programa para evaluar y ubicar a los reclutas del ejército, desarrollando las pruebas que se conocieron como Alpha y Beta Tests para medir la inteligencia. Este esfuerzo exitoso marcó el camino para la evaluación en el ámbito laboral y la inclusión de los psicólogos dentro del mismo (Landy & Conte, 2013; Riggio, 2018).

Tras la Primera Guerra Mundial, durante los años 20, los Estados Unidos experimentaron un crecimiento económico formidable que favoreció el desarrollo de la psicología industrial. La demanda de la evaluación psicológica en la industria crecía, al tiempo que se creaban las primeras consultoras psicológicas (Riggio, 2018; Vinchur, 2008). Durante este período se llevaron a cabo los conocidos estudios *Hawthorne* por el psicólogo Elton Mayo, quien buscaba estudiar las emociones de los trabajadores en lugar de su eficiencia (Landy

& Conte, 2013). Los resultados del experimento fueron controversiales. Los trabajadores mejoraban su productividad por el simple hecho de saber que estaban siendo observados y por sus expectativas de que el experimento se llevaba a cabo para mejorar las condiciones de trabajo, a esto se le conoció como el efecto Hawthorne (Landy & Conte, 2013; Riggio, 2018). Por primera vez se pensaba que las actitudes de los trabajadores influían en su productividad y que había incentivos para su motivación diferentes al económico, lo que generó que se aumentara la investigación acerca de la motivación y se desarrollara el Movimiento de Relaciones Humanas, el cual se centraba en las actitudes de los trabajadores y su mundo emocional (Koppes, 2014; Landy & Conte, 2013, Riggio, 2018). Sin embargo, la caída de la bolsa de valores en 1929, y la consecuente crisis económica de los años 30 disminuyó la demanda por los psicólogos laborales y enlenteció el desarrollo de la ciencia (Riggio, 2018).

La Segunda Guerra Mundial trajo nuevas oportunidades para la psicología industrial. Por un lado, le permitió continuar con el trabajo de seleccionar y ubicar a los reclutas a través del Army General Classification Test (AGCT) y de la creación de los *assessment centers* (Riggio, 2018). Por otro lado, dentro del terreno de la aviación, los grandes avances tecnológicos habían generado una gran variedad de nuevos aviones de guerra con controles diferentes, lo que causó un número significativo de accidentes letales. Los psicólogos intervinieron sugiriendo que se estandarizara la ubicación de los controles y se les diera una forma específica para que pudieran ser reconocidos con el solo tacto. Al implementarse, los accidentes disminuyeron dramáticamente y la psicología laboral ganó un nuevo campo conocido como Psicología de la Ingeniería (Landy & Conte, 2013).

Tras la guerra, la economía proveyó de prosperidad y riqueza; sin embargo, fue un periodo de huelgas y paros laborales ya que los trabajadores estaban menos dispuestos a aceptar las decisiones de las organizaciones y sus líderes (Koppes, 2014; Landy & Conte, 2013). Para la psicología industrial fue un momento de florecimiento científico y de aplicación: múltiples temas fueron estudiados en profundidad como la motivación, las actitudes, el estrés laboral, la capacitación, la satisfacción laboral, entre otros (Koppes, 2014; Riggio, 2018). La década de los 60 trajo cambios en la sociedad americana y en sus valores. Uno de los acontecimientos más significativos durante este período fue el Movimiento de los

Derechos Humanos que trajo consigo el acta de Derechos Civiles de 1964, dentro de la cual se prohibía la discriminación laboral por motivos de raza, religión, sexo o nacionalidad; lo que influenció el desarrollo de prácticas justas y la validación de las pruebas psicológicas (Koppes, 2014; Landy & Conte, 2013; Riggio, 2018). Esta década también marcó un cambio en la visión de la psicología: pasó de ser una centrada en el individuo, a una más amplia que comprendía que había más influencias, no solo individuales sino grupales, que afectaban el comportamiento en el trabajo; por lo que se agregó el término “organizacional” y se iniciaron investigaciones en temas como comunicación, resolución de conflictos, clima y cultura laboral, y cambio organizacional (Koppes, 2014; Landy & Conte, 2013).

Durante los años 80 la economía se vio enfrentada a la alta competitividad desencadenada por los tratados de libre comercio, y la psicología industrial organizacional, por su parte, al desafío de una fuerza laboral cada vez más diversa y a la sensación de inestabilidad económica. El acta de Americanos con Discapacidades, a su vez, implicó un rediseño de los trabajos para acomodar a los trabajadores (Koppes, 2014). La psicología industrial organizacional ha tenido una gran cantidad de desarrollos desde entonces y es una de las ramas dentro de la psicología con mayor crecimiento (Koppes, 2014; Riggio 2018).

3.1.1 Rol del psicólogo industrial organizacional

El rol del psicólogo laboral se ha enfocado tradicionalmente en proveer la base para resolver los conflictos humanos dentro de las organizaciones (Van Vuuren, 2010). Sin embargo, los psicólogos han empezado a expandir esta definición a la promoción de la salud organizacional y el bienestar de los individuos en el trabajo, a ayudar a estos últimos a alcanzar trabajos significativos y a las organizaciones a gestionar sus recursos humanos (Kline, 1996).

Los profesionales se pueden desempeñar en una variedad de espacios como lo son: posiciones académicas en universidades o institutos, dentro de organizaciones en los departamentos de Recursos Humanos, en agencias de investigación del gobierno, en firmas consultoras, entre otros (Kline, 1996; Van Vureen, 2010). Dentro de cada espacio pueden llegar a desempeñar funciones diferentes. Se considera que existen tres subdivisiones

dentro del campo: en primer lugar, está la Psicología del Personal, la cual se ocupa de temas como el reclutamiento, la selección, la capacitación, el desarrollo, y el desempeño de los empleados (Landy & Conte, 2013); en segundo lugar, la Psicología Organizacional se encarga de temas como la motivación, el liderazgo, la comunicación, la dinámica de grupos, la cultura, el cambio organizacional, entre otros (Van Vuuren, 2010); y, en tercer lugar, la Psicología de la Ingeniería, que se dedica a ajustar los trabajos o los entornos a los operadores humanos (Vinchur, 2008).

La forma en la que los psicólogos laborales abordan estas diferentes áreas es a través del Modelo Científico-Práctico; esto significa que la investigación y la práctica no son independientes. Por un lado, la parte científica implica acumular conocimiento a través de metodología científica rigurosa y, por otro lado, la parte práctica implica el uso de ese conocimiento para resolver conflictos específicos y, en el proceso, generar nuevo conocimiento (Van Vuuren, 2010; Vinchur, 2008). Sin embargo, uno de los desafíos que presentan los psicólogos industriales está ligado a este método. Stagner (1982) planteó que, si bien la psicología tiene un lado cuantitativo, también tiene uno humanista que suele perderse en el matorral de la metodología, y que, por ende, la psicología laboral debía humanizarse, es decir, tratar a los individuos en contextos laborales como personalidades completas, con emociones y percepciones, y no como un simple agregado de habilidades o portadores de un rol. Este planteamiento, junto con otras críticas a lo largo del tiempo, como lo fueron el énfasis en los intereses organizacionales por encima de las preocupaciones de los trabajadores, la falta de un sentido saliente de responsabilidad moral con la sociedad, el actuar como facilitadores tecnocráticos de las políticas corporativas y de sus objetivos, por citar algunos, desencadenaron una crisis en la identidad de los psicólogos (Lefkowitz, 2010). La razón de esto se le atribuye principalmente a la falta de reconocimiento de la importancia del rol de los valores en la investigación y la práctica (Lefkowitz, 2010), que ha llevado a la ciencia a ser negligente con una de las premisas básicas que la define que es el comportamiento organizacional orientado hacia afuera que impacta en la sociedad (Van Vuuren, 2010). Los psicólogos industriales deben orientarse a través de los valores humanistas que son parte de la herencia de la psicología como ciencia. Esto implicaría expandir las problemáticas por las que se preocupan los profesionales en la actualidad a causas humanitarias como la inequidad y la sustentabilidad de las comunidades

y del medio ambiente (Lefkowitz, 2010; Van Vuuren, 2010). Deben abogar para que las organizaciones tengan el bien como su fin último y asumir su rol como reformadores organizacionales, alentando a las empresas a cambiar su modo de pensar y trabajar, a través de cuestionar e influenciar la ética empresarial (Van Vuuren, 2010).

Además del desafío que supone la crisis de la identidad del psicólogo laboral, el rol de los profesionales esta atravesado por lo que sucede en el campo más amplio de la psicología, la organización y la sociedad de la cual ambos forman parte (Van Vurren, 2010). En función de lo anterior se han descrito cuáles son los principales desafíos a los que se enfrentan los profesionales. En primer lugar, se encuentran los grandes avances tecnológicos. Ghislieri, Molino y Cortese (2018) explican que el mundo está entrando en una Cuarta Revolución Industrial debido a la implementación de tecnologías como la robótica, la inteligencia artificial, la manufactura inteligente, los sistemas que aprenden, entre otros desarrollos que evolucionan a nivel exponencial, disrumpen la mayoría de las industrias y generan un impacto en sus diferentes niveles. Los psicólogos industriales deben resolver preguntas como: ¿Cómo la interacción entre los trabajadores y la tecnología está cambiando? ¿Cómo afecta ésta el bienestar de los trabajadores? ¿Qué cambios genera en los trabajos y en las habilidades de los trabajadores? (Ghislieri et al., 2018). Otros desafíos incluyen los efectos de la globalización y las fuerzas laborales cada vez más diversas, desarrollar trabajos significativos para los trabajadores, y ampliar el panorama de la ciencia a temáticas como la pobreza y el desempleo (Landy & Conte, 2013; Riggio, 2018).

3.2 Surgimiento y definición de capacitación

Como se mencionó previamente, la capacitación forma parte del subcampo de la Psicología del Personal y suele ser definida como un esfuerzo planeado y sistemático de las organizaciones para adquirir habilidades, actitudes o conceptos, que generen una mejora en el desempeño individual, grupal y organizacional (Aguinis & Kraiger, 2009; Landy & Conte, 2013).

Kraiger, Passmore, Dos Santos y Malvezzi (2015) explican que la capacitación es una actividad que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, estando en un

principio regulada por las tradiciones y los sistemas sociales y religiosos para el aprendizaje de las rutinas de la vida social y los medios para sobrevivir. Poco a poco se fue desarrollando paralelamente a los cambios de la sociedad, como con el surgimiento de los gremios en el medioevo donde empezó a ser controlada por regulaciones técnicas bajo la noción de que adquirir habilidades era un proceso que tomaba tiempo, disciplina y que era de importancia para la emancipación laboral. Los autores explican que no fue sino hasta la era industrial que la capacitación inició su proceso de institucionalización: la producción en masa y las máquinas cambiaron la naturaleza del trabajo y de la vida laboral, y generaron una desproporción entre las demandas de la producción, las competencias de los trabajadores y las técnicas para entrenarlos, siendo necesaria una racionalización y dando paso a las jóvenes ciencias humanas aplicadas para intervenir. Después de la Primera Guerra Mundial, la capacitación se volvió un tema no solo de las industrias, sino también de la ciencia, la educación, las asociaciones de los trabajadores, las gerencias y la administración pública, y tras los estudios *Hawthorne* amplió su foco no solo al desarrollo de habilidades sino de actitudes y valores. Durante la Segunda Guerra Mundial sirvió para entrenar a miles de personas para adaptarse a los avances tecnológicos y, posteriormente, se volvió un servicio de gran peso que, al sumarse con el desarrollo de la Teoría del Capital Humano de Becker, resultó en una inversión indispensable para las organizaciones (Kraiger et al., 2015; Torracó, 2016).

La venida del siglo XXI trajo consigo desarrollos como la tecnología digital, la telecomunicación, la virtualización de los quehaceres, entre otros, y en la actualidad el terreno de la capacitación se enfrenta a desafíos como: una fuerza de trabajo que envejece y abre el paso para una generación con diferentes motivaciones, expectativas y aproximaciones al aprendizaje; una brecha entre las habilidades que necesitan las organizaciones y la que posee la fuerza laboral; tener que calificar a los trabajadores para las demandas cambiantes de habilidades, a absorber nuevas tecnologías y a desempeñarse con un alto nivel de autonomía (Kraiger et al., 2015; McFarland & Ployhart, 2017; Salas, Tannenbaum, Kraiger & Smith-Jentsch, 2012).

Pese a los desafíos mencionados, la capacitación ha revelado su capacidad para adaptarse e innovarse continuamente; actualmente la investigación demuestra que la capacitación

funciona y que la forma en que se diseña e implementa es crucial para obtener resultados positivos (Kraiger et al., 2015; Salas et al., 2012). Las empresas, por ende, comprenden que su capital humano es su recurso más importante a la hora de tener una ventaja competitiva en la economía global, y que la capacitación es uno de los métodos más poderosos para dar forma a la calidad de sus recursos humanos (McFarland & Ployhart, 2017). Aguinis y Kraiger (2009) explican que los beneficios que trae su implementación tienen un impacto a nivel individual y grupal, organizacional y social. A nivel individual y grupal mejora el desempeño, promueve la innovación, la adaptación, el empoderamiento, y la planificación y coordinación de los equipos. A nivel organizacional aumenta la productividad, los ingresos, la rentabilidad, mejora las habilidades de liderazgo, e influye en la reputación de la empresa. Finalmente, a nivel social, la capacitación incrementa la calidad de los trabajadores, aumenta el capital humano de un país y por ende su economía.

3.2.1 Capacitación por competencias

La capacitación por competencias es un sistema orientado a que los participantes adquieran competencias en concordancia con las metas organizacionales y con el desempeño deseado (Prabawati, Meirinawati & AOktariyanda, 2018). Este sistema forma parte del modelo de gestión por competencias, el cual apunta a alinear los objetivos de la empresa con las prácticas de recursos humanos a través de evaluar la capacidad de su capital humano - basándose en sus competencias- versus la capacidad que requiere para alcanzar su misión, visión y metas (Tripathi & Agrawal, 2014). Las competencias han sido definidas como una combinación de comportamientos, habilidades y conocimientos que le confieren a alguien el potencial de ser efectivo al desempeñarse en una tarea (Draganidis & Mentzas, 2006).

El uso de modelos de gestión por competencias no es algo nuevo. Su introducción en el contexto laboral se dio en los años 70 cuando el psicólogo David McClelland introdujo la idea de “competencia” a la literatura de Recursos Humanos, como una variable que podía predecir de manera precisa el desempeño laboral exitoso (Dragadinis & Mentzas, 2006; Marrelli, 1998). Desde entonces, múltiples empresas han adoptado este modelo debido a que proporciona un marco para desarrollar herramientas para mejorar el rendimiento en un contexto organizacional orientado al cambio, y promover la capacidad de las

organizaciones para acumular y mantener recursos únicos, lo cual resulta clave para sostener una ventaja competitiva en el mercado (Priyadarshini & Dave, 2012).

El enfoque en las competencias se puede aplicar en diferentes áreas dentro de la gestión de los empleados, como lo son: selección, capacitación, desarrollo, gestión del desempeño y compensación; siendo la capacitación y el desarrollo las más importantes para desarrollar capacidades únicas propias de la organización (Priyadarshini & Dave, 2012; Tripathi & Agrawal, 2014). La capacitación por competencias implica analizar la brecha entre las competencias existentes y las necesarias, siendo las últimas el equivalente a los objetivos de aprendizaje de la empresa (Dragadinis & Mentzas, 2006). Sus principales características son: en primer lugar, se enfoca en una habilidad específica y busca ayudarle a los participantes a adquirirla; en segundo lugar, reconoce el aprendizaje previo y las habilidades adquiridas con éste; en tercer lugar, es flexible con el contenido del material utilizado; en cuarto lugar, utiliza el sistema modular para aumentar su flexibilidad a través de separar el material o los temas efectivamente; en quinto lugar, está orientada a las necesidades individuales dentro del contexto de los intereses de la compañía, en sexto lugar, se puede aplicar inmediatamente después de haber sido llevado a cabo para favorecer la aplicación de lo aprendido; y, en séptimo y último lugar, es flexible en la implementación, ya sea en cómo se dan los temas, en dónde y por quién (Prabawati et al., 2018). La capacitación por competencias está dividida en tres fases. Primero se realiza el perfil de capacidades o mapeo, en el cual se evalúan las competencias existentes y se identifican las fortalezas y las áreas a mejorar. Segundo, se selecciona el programa de capacitación que se va a llevar adelante acorde a los objetivos. Tercero, se evalúan las competencias, es decir, se monitorea el desempeño para determinar los desarrollos que se generen posteriormente a la capacitación (Prabawati et al., 2018; Priyadarshini & Dave, 2012).

Múltiples autores han explicado los beneficios que obtienen las empresas al implementar un enfoque basado en competencias a sus diferentes procesos de recursos humanos. Por ejemplo, Marelli (1998) plantea, entre los principales, el desarrollo de la flexibilidad para adaptarse rápidamente a los cambios de las necesidades de los clientes y de las condiciones de trabajo, crear una cultura de continuo aprendizaje, y proveerle a los empleados la

oportunidad de desarrollar y aplicar conocimientos nuevos a cambio de su trabajo y compromiso. El estudio de Shet, Patil y Chandawarkar (2018) demostró cómo el enfoque generaba un desempeño superior y mayor efectividad organizacional. Tripathi y Agrawal (2014) agregan otros beneficios como la mejora en la calidad de los procesos de recursos humanos, el empoderamiento de los empleados, el aumento de la satisfacción y el compromiso de estos, la generación de confianza y aprendizaje, entre otros.

3.2.2 Capacitación en venta adaptativa

La venta adaptativa es una competencia que consiste en ir alternando el comportamiento durante la interacción con un cliente, basándose en información percibida acerca de la naturaleza de la situación de venta (Weitz, Sujan & Sujan, 1986). Las organizaciones hoy en día se enfrentan a un mercado altamente competitivo en el que vender se ha vuelto un desafío constante (Guenzi, De Luca & Spiro, 2016). La venta personal sigue siendo el método más efectivo para realizar una venta, por lo que aumentar la efectividad de los vendedores durante las interacciones resulta clave (Sujan, Weitz & Sujan, 2015). No existe una única forma de vender mejor; por ende, los buenos vendedores serán aquellos capaces de seleccionar e implementar estrategias de ventas de acuerdo con las características del cliente o de la situación (Román & Iacobucci, 2010).

Diferentes autores han descrito cuáles serían los antecedentes necesarios para que los vendedores puedan aplicar exitosamente un comportamiento adaptativo en ventas. Por un lado, Park y Holloway (2003) encontraron la orientación a aprender, ya que esta aumenta la voluntad para aprender a hacer un trabajo mejor y para cambiar las estrategias de venta. Weitz et al. (1986), por su parte, consideran importante las habilidades para adquirir información, como lo son hacer preguntas y escuchar, para así poder recolectar información sobre la situación y relacionarla con aquella guardada en la memoria. Sujan et al. (2015) agregan la importancia del conocimiento, tanto de los clientes como de diferentes estrategias y situaciones de ventas; este conocimiento va a estar mediado por las habilidades para categorizar a los clientes, ya que esto permite estructurar la información que ingresa y, así, predecir el comportamiento y comprender las necesidades del comprador al relacionarlas con las de otros dentro de la misma categoría (Román & Iacobucci, 2010).

Poseer conocimiento les va a permitir a los vendedores aumentar la confianza que tienen a la hora de evaluar la situación correctamente e implementar una presentación diseñada para cada cliente, mejorando su efectividad (Román & Iacobucci, 2010). Por último, varios autores (Román & Iacobucci, 2010; Sujan et al., 2015; Weitz et al., 1986) proponen la motivación como un determinante de gran valor, ya que esta va a llevar a los vendedores a experimentar con sus estrategias para así poder aprender de ellas.

Alavi, Habel y Linsenmayer (2019) investigaron cuáles eran las claves de los clientes en las que se basaban los vendedores para adaptarse, y cuáles eran los comportamientos que adaptaban. Encontraron que aquellas claves que estaban relacionadas con el desempeño eran la modificación de la argumentación y estilo comunicativo en función de las necesidades del cliente, su personalidad y su lenguaje corporal. Los resultados de implementar las adaptaciones mencionadas son, entre otros, el aumento en el desempeño de los vendedores (Franke & Park, 2006; Park & Holloway, 2003) y el incremento de la satisfacción laboral (Park & Holloway, 2003), a la vez que fomentan en los clientes la satisfacción con el producto y con el vendedor, favoreciendo la retención de estos (Román & Iacobucci, 2010). Guenzi et al. (2016) encontraron, por su parte, que el comportamiento adaptativo de ventas aumentaba la confianza del cliente; y Scholz, Redler y Pagel (2020) desarrollaron cómo la adaptabilidad les permite a los vendedores afrontar desafíos a la hora de vender. Por ejemplo, con respecto a cómo son los acompañantes de los clientes, el comportamiento adaptativo les confiere las herramientas para poder comprender las necesidades y características de estos, y aprovecharlos para influenciar positivamente la venta.

Diversos autores han explicado la importancia de la capacitación como método para desarrollar el comportamiento adaptativo en ventas (Guenzi et al., 2016; Park & Holloway, 2003; Román & Iacobucci, 2010; Scholz et al., 2020; Weitz et al., 1986). Entre sus argumentos se encuentran la importancia de la capacitación para el desarrollo de habilidades como la escucha, la orientación al aprendizaje, el uso adecuado de estrategias de ventas, entre otros, y sus efectos en el empoderamiento y la motivación de los vendedores. Sujan et al. (2015) proponen una serie de formas para incrementar la productividad de los vendedores a través de la venta adaptativa. Dentro de lo perteneciente

al ámbito de la capacitación se encuentran: entrenarlos para categorizar a los clientes correctamente y asociar las categorías con estrategias de venta específicas; unificar su conocimiento, es decir, durante los encuentros promover que asocien la información que se les provee con su experiencia previa en situaciones de venta; involucrar activamente a vendedores expertos propios de la organización; fomentar la motivación por su trabajo, especialmente la intrínseca, a través de presentar sus tareas como complejas, desafiantes y creativas; y, por último, invitarlos a analizar los motivos de sus éxitos y sus fracasos, ya que ambos son oportunidades de aprendizaje sustanciales.

3.3 Fases del diseño de una capacitación

El enfoque más comúnmente utilizado para el diseño de las capacitaciones es el sistemático, el cual consiste en dividir el proceso de capacitación en tres fases: evaluación de necesidades y establecimiento de objetivos, diseño del programa, desarrollo e implementación, y evaluación (Bohlander, Sherman & Snell, 1998).

3.3.1 Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos

El primer paso al querer diseñar una capacitación es el análisis de necesidades, ya que su realización permite determinar a quiénes hay que capacitar, en qué y dentro de qué sistema organizacional (Salas et al., 2012). Llevar adelante este proceso anticipadamente al inicio del programa permite determinar el contenido de este, obtener material e información del caso, brindando la oportunidad de desarrollar una relación con los participantes al contactarlos previamente para resolver encuestas o evaluaciones (Silberman & Biech, 2015). El análisis de necesidades de capacitación típicamente es un proceso de tres pasos que incluye: análisis organizacional, de tareas y de personas. Silberman y Biech (2015) agregan que anteriormente se les puede preguntar directamente a los participantes cuáles consideran que son sus necesidades, permitiéndoles estar implicados en el diseño de su propio programa.

El análisis organizacional apunta, por una parte, a determinar dónde y cuándo se necesita capacitar dentro de la compañía y, por otra parte, a vincular el proceso con la estrategia y

los objetivos de esta (Tannenbaum & Yukl, 1992). Se examinan, además, la cultura, las normas, los recursos, las limitaciones y el apoyo al proceso para, así, establecer que se está impartiendo la capacitación correcta y que el entorno está preparado para que esta sea exitosa (Salas et al., 2012). El análisis de tareas busca determinar qué deben hacer los empleados para desempeñarse adecuadamente en su puesto, a través de identificar las tareas realizadas y las habilidades o competencias requeridas (Landy & Conte, 2013). Por último, el análisis de personas identifica qué individuos dentro de la organización necesitan capacitación y de qué tipo (Tannenbaum & Yukl, 1992). Para identificar las competencias de los trabajadores se pueden utilizar una gran variedad de métodos como son encuestas, entrevistas, tests de personalidad, lluvia de ideas, entre otros (Attia, Honeycutt & Leach, 2005).

El análisis cuidadoso de necesidades permite establecer los objetivos del programa de capacitación (Gómez-Mejía, Balkin & Cardy, 2012). Identificar los objetivos, según Landy y Conte (2013), es importante por tres motivos: en primer lugar, representan información clara sobre qué va a ser aprendido tanto para los capacitadores como para los participantes; en segundo lugar, aumentan la motivación de los aprendices pues funcionan como metas claras para estos; en tercer lugar, son necesarios para formular los métodos de evaluación del programa.

Una vez se establece el tema de la capacitación se determinan cuáles son los objetivos de aprendizajes, es decir, el desempeño al que apunta el programa y que los participantes deben adquirir (Carliner, 2015). Silberman y Biech (2015) plantean que hay tres tipos de aprendizaje: el afectivo, el cual implica fomentar actitudes, sentimientos o preferencias y se aplican cuando hay una falta de motivación o miedo a utilizar nuevos conocimientos o habilidades; el conductual, el cual incluye desarrollar una competencia en el desempeño actual de procedimientos, métodos u operaciones, y se aplican cuando hay una falta de habilidad; y el cognitivo, el cual apunta a la adquisición de información y conceptos, y estos se utilizan cuando existe una falta de conocimiento.

Tras determinar los objetivos de aprendizaje, le sigue descomponer esas metas en objetivos específicos, los cuales deben indicar los logros concretos que se van a adquirir en el proceso. Se deben escribir utilizando términos que sean objetivos y mensurables (Carliner,

2015; Silberman & Biech, 2015). Por último, se establecen los métodos de evaluación del programa, los cuales deben definir cómo se verá el logro exitoso de aquellos objetivos y explorar si los participantes pueden aplicar las habilidades desarrolladas en la capacitación (Carliner, 2015).

3.3.2 Diseño, desarrollo e implementación

Una vez se realiza el análisis de necesidades y se establecen los objetivos se inicia el diseño de la capacitación. Diseñar el programa permite asegurarse de que se van a abordar los objetivos de tal forma que se van a desarrollar exitosamente las habilidades en los participantes (Carliner, 2015). El primer paso es determinar cuáles van a ser los métodos de capacitación, es decir, cuál va a ser la forma de organizar e implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Martínez & Martínez, 2009). Dentro del método se encuentra el formato, el capacitador debe decidir si el programa va a ser en el trabajo o fuera de este, y el estilo comunicativo, el cual puede ser cara a cara o virtual (Carliner, 2015; Landy y Conte, 2013). A partir de acá, el profesional debe diseñar la estructura general del programa incluyendo el título de este, el propósito, el índice de contenidos, el horario, los puntos clave del material instruccional, y dividirlo en subunidades cada una con su propia estructura (Carliner, 2015).

Posteriormente se eligen los materiales o medios didácticos, estos son todos aquellos recursos que facilitan el proceso de aprendizaje ya sea suplementando o complementando el trabajo del capacitador (Martínez & Martínez, 2009). Los más utilizados suelen ser el material en texto impreso o digital, el cual debe estar relacionado con los objetivos, tener un tono positivo, evitar términos técnicos y apoyarse de ejemplos, analogías o historias, y el material visual, muy útil, ya que permite comunicar mensajes en menos espacio que las palabras y, más fácil de entender y recordar (Carliner, 2015). Una cuestión de relevancia en relación con los medios didácticos es la secuenciación de estos; Silberman y Biech (2015) explican que el impacto y el valor del programa para los participantes puede disminuir si la secuencia del material es incorrecta y sugieren una serie de pautas para tener en cuenta como lo son: realizar actividades simples antes de las complejas, tener variedad, unir conceptos y habilidades que se construyen mutuamente, generar interés a través de

actividades antes de introducir nuevo contenido, y cerrar las secuencias con discusiones sobre la implicación del contenido de estas.

Subsiguientemente se determinan las técnicas de instrucción, es decir, el enfoque que se va a utilizar para impartir la capacitación. Este debe proveer la base para motivar, activar y apoyar la experiencia de aprendizaje (Carliner, 2015). Hay una gran variedad de técnicas entre las cuales se encuentran el aula expositiva en la que el capacitador entrega información a los participantes para impartir conocimientos bien definidos, y, la dramatización o *roleplay* donde los aprendices representan papeles en la escenificación de una situación ficticia para desarrollar habilidades (Martínez & Martínez, 2009).

Al terminar con el método de capacitación, los materiales, las secuencias y las técnicas instruccionales, el capacitador puede pasar a organizar las ideas de diseño ligadas al programa completo, o macrodiseño, como lo es el inicio del programa donde se pueden diseñar actividades para fomentar el interés por el curso y aprovechar para unir al grupo y aprender sobre los participantes y también el final del programa donde se pueden diseñar actividades para que los aprendices demuestren lo que han aprendido y reflexionen sobre su implicación en el trabajo (Silberman & Biech, 2015). Otro ítem gira entorno a buscar formas de involucrar a los participantes ya que esto resulta crucial para asegurar que puedan aplicar lo aprendido. Hughes, Zajac, Spencer y Salas (2018) explican que el diseño de la capacitación debe apuntar a desarrollar la confianza, motivación y voluntad para participar de los aprendices, a través de que puedan discutir y compartir ideas, hacer preguntas para adaptar el contenido a su vida real, y tener oportunidades para practicar las habilidades aprendidas en un entorno seguro y sin prejuicios.

Una vez concluido lo anterior, el instructor habrá terminado con el diseño y podrá continuar con la etapa de desarrollo la cual consiste en crear los materiales de los participantes y del capacitador y, posteriormente, revisar el plan de implementación (Clayton Allen, 2006). Finalmente, se implementa la capacitación. Durante esta fase las tareas principales son, por un lado, poner en marcha el proyecto y, por ende, los mecanismos seleccionados para alcanzar los objetivos y metas, y por el otro, ir garantizando el ajuste de este, el cual se logra a través de registrar el *feedback* de los empleados y de ir proporcionando los elementos para ir reajustando el proyecto y así permitir su evolución (Pain, 2010).

3.3.3 Evaluación

La última fase del proceso de capacitación es la evaluación, la cual apunta a medir su impacto a través de evaluar la evidencia a favor de este (Smidt, Balandin, Sigafoos & Reed, 2009). Wang y Wilcox (2006) plantean que existen dos categorías de evaluación, la evaluación formativa y la sumativa. La evaluación formativa consiste en todas aquellas actividades de autoevaluación llevadas adelante por el capacitador o por los aprendices, que proveen información que es usada como *feedback* para modificar las actividades de aprendizaje de las que están siendo partícipes (Black & Wiliam, 1998). Este tipo de evaluación tiene el propósito de mejorar el diseño y desarrollo de la capacitación y apunta a identificar las debilidades, ya sea de los materiales, métodos u objetivos de aprendizaje, generando soluciones que mejoren la calidad del programa, por lo que se lleva adelante durante la implementación de este (Wang & Wilcox, 2006). El *feedback* que tiene prioridad durante esta etapa es aquel obtenido ya sea de los aprendices, asistentes del proceso, y expertos del área; durante la implementación el profesional va a llevar adelante una estrategia para alcanzar un objetivo, al tiempo que se monitorea a sí mismo y trata de adaptarse a los cambios (Zagyváné Szücs, 2018).

Cowie y Bell (1999) plantean que hay dos tipos de autoevaluación o evaluación formativa: la planificada y la interactiva. La planificada consiste en establecer previamente una instancia de autoevaluación durante la implementación del aprendizaje, los métodos que se pueden utilizar para llevarla a cabo pueden ser observaciones, entrevistas o encuestas. El proceso consiste en tres pasos, en primer lugar, la evocación de información, seguido de la interpretación de esta, y, por último, la acción tomada para mejorar el proceso en función de la información obtenida. La evaluación interactiva, por el contrario, se lleva adelante durante la interacción con los aprendices, no resulta de una evaluación específica, sino que surge de una actividad particular y, por ende, puede ocurrir en cualquier momento durante la interacción. Este tipo de autoevaluación está guiada principalmente por el capacitador y el aprendiz, y no por el diseño, suele ser espontánea y por esto puede generar que se aplacen los tiempos preestablecidos. Los pasos que se llevan a cabo durante esta evaluación son: en primer lugar, notar determinada información verbal o no verbal, seguido de reconocer -mientras se observa, habla o escucha a los aprendices- la importancia que tiene

la información para el desarrollo del conocimiento, y, por último, responder a aquello que fue notado y reconocido, haciendo el proceso mucho más inmediato.

Brown y Gerhardt (2002) proponen un modelo de autoevaluación durante la implementación de la capacitación el cual consiste en cuatro instancias. En la primera se evalúa el contenido del programa, se analiza si este está realmente alineado con las estrategias de la empresa y con las características del entorno de trabajo. En la segunda se evalúa el diseño, principalmente si las actividades y los métodos instruccionales están realmente alcanzando los objetivos. En tercer lugar, se evalúa la usabilidad de los materiales de instrucción; esta depende de las necesidades particulares de las personas que interactúan con estos. Además, se evalúa la satisfacción de los aprendices con los materiales, es decir, se evalúa el *feedback* obtenido de estos para así cambiar el material si este resulta frustrante o no les gusta. Y, en cuarto lugar, se evalúa la practicabilidad de los materiales, es decir, qué tan apropiados son para alcanzar los resultados y el compromiso de los aprendices; se monitorea su nivel de motivación y atención ya que están ligados a los resultados de aprendizaje.

Por otro lado, está la evaluación sumativa la cual provee información para determinar si se alcanzaron las metas o resultados, y debido a esto se realiza al finalizar el programa. Para realizar la evaluación sumativa se han desarrollado diferentes sistemas como lo es el de Kirkpatrick, el cual consiste en un modelo de cuatro niveles de análisis siendo estos: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultado (Smidt et al., 2009). La evaluación de reacción mide las respuestas actitudinales y emocionales de los participantes hacia el programa (Winfred, Winston, Edens & Bell, 2003). Si bien esta evaluación no es un indicador de aprendizaje, resulta de gran importancia ya que, por un lado, permite saber el nivel de satisfacción con el programa y hacer los cambios necesarios, y, por otro lado, involucra a los participantes y les permite dar *feedback* sobre el proceso (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007). La evaluación de conocimiento mide el nivel en el que el conocimiento o las habilidades fueron mejorados debido a la capacitación, y lo hace a través de evaluaciones escritas o demostraciones a la manera de *roleplay* (Wang & Wilcox, 2006). La importancia de este nivel radica en que no se puede esperar ningún cambio en el

comportamiento de los empleados a menos que se hayan alcanzado los objetivos de aprendizaje (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007).

La evaluación de comportamiento mide la habilidad de los aprendices para usar el conocimiento o las habilidades adquiridas en su trabajo (Smidt et al., 2009). A esto se le conoce como transferencia del aprendizaje y juega un rol crucial debido a que es el vehículo a través del cual la capacitación lleva a resultados organizacionales (Ford, Baldwin & Prasad, 2018). Para que la transferencia se genere, el comportamiento aprendido tiene que ser generalizado en el contexto de trabajo y sostenido por un período de tiempo. Sin embargo, múltiples factores pueden afectarlo, siendo los principales: el apoyo de los supervisores tanto para motivar a los empleados a asistir a las capacitaciones como para aplicar lo aprendido en estas; la oportunidad de aplicar lo aprendido; y el diseño del programa y la motivación para transferir, es decir, el deseo del empleado de usar el nuevo conocimiento o sus nuevas habilidades en su puesto (Muduli & Raval, 2018).

La evaluación de resultados mide el impacto de la capacitación en los resultados organizacionales (Wang & Wilcox, 2006). La clave de este nivel es que es importante empezar con la meta en mente, es decir, conociendo las expectativas de la organización con respecto al programa y desarrollando métricas que puedan demostrar el retorno de esas expectativas (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007). Estos autores recomiendan usar grupos de control (si es posible), darles tiempo a los resultados, evaluar antes y después del programa, repetir la evaluación en períodos apropiados, y quedar satisfecho con la evidencia si los resultados no son posibles.

3.4 Uso y utilidad de pruebas de personalidad en el ámbito de capacitación

El uso de pruebas de personalidad en el ámbito organizacional se ha incrementado ya que se considera que es un camino para promover la efectividad de múltiples procesos como la selección, la capacitación y el desarrollo (Lee, Johnston y Dougherty, 2000). En el ámbito de la capacitación, uno de los usos de las pruebas de personalidad ha sido para ayudar a personalizar el diseño del programa y así poder satisfacer las necesidades individuales. Esto no solo beneficia al capacitador sino a los participantes, ya que al conocer su estilo de

aprendizaje pueden manejar de forma más efectiva y eficiente su aprendizaje (Lee et al., 2000).

Vincent y Ross (2001) explican cómo a través de identificar la personalidad de los participantes con el *Myers-Briggs Type Indicator* (Briggs Myers, McCaulley, Quenk & Hammer, 1998) se pueden determinar sus preferencias de aprendizaje y de esta manera contribuir al diseño de la capacitación. Por ejemplo, la primera variable de la prueba evalúa la extraversión vs la introversión: considera a las personas extrovertidas como aquellas que se energizan a través del mundo exterior y la gente, por lo cual aprenden mejor en grupo e interactuando con otros; los introvertidos, por su lado, se energizan a través de su mundo interior de ideas, conceptos y abstracciones, por lo cual aprenden mejor de manera individual conectando o integrando el tema en cuestión. La segunda variable evalúa la sensación vs la intuición: considera a los individuos con sensación como aquellos que se orientan a los detalles, buscan los hechos y confían en estos, por lo cual prefieren programas con estructuras organizadas y lineales; aquellos con intuición, en cambio, se centran en los patrones, las posibilidades y el panorama, por ende, prefieren programas desestructurados donde ellos mismos puedan ir descubriendo los aspectos del tema en cuestión. La tercera variable evalúa el pensamiento vs sentimiento: los individuos con tendencia al pensamiento basan sus decisiones en la lógica y en el análisis objetivo de causa y efecto, por lo que prefieren objetivos y temas claros, precisos y orientados a la acción; aquellos con tendencia al sentimiento basan sus decisiones en sus valores y en la evaluación subjetiva, por ende, prefieren programas donde se trabaje en grupos armoniosos. En último lugar se evalúa la variable juzgar vs percibir: aquellos individuos con tendencia a juzgar prefieren tener un enfoque organizado y planificado de la vida y tener las cosas establecidas, por lo cual necesitan programas y capacitadores organizados; aquellos con tendencia a percibir prefieren tener un enfoque flexible y espontáneo de la vida y tener sus opciones abiertas, por lo cual necesitan programas con tareas pequeñas y con fechas límites bien establecidas (Vincent & Ross, 2001).

Un segundo uso para las pruebas de personalidad es a la hora de determinar cuáles son las necesidades de capacitación y quiénes las tienen; además de evaluar el conocimiento y habilidades de los participantes se pueden utilizar los rasgos como claves para determinar

dónde está ubicado un individuo en relación con las habilidades que se van a abordar (Attia et al., 2013; Lee et al., 2000). Esto es posible ya que se ha encontrado relación entre determinados rasgos de personalidad y el desempeño en puestos de trabajo específicos. Por ejemplo, Deeter-Schmelz y Sojka (2007) hallaron el automonitoreo y la necesidad de cognición como dos rasgos que predecían el desempeño exitoso en vendedores, y agregaron que, de los dos, el automonitoreo es permeable a la capacitación -por lo cual era importante orientar los esfuerzos de capacitación hacia este- y que en la medida en que se puedan enseñar comportamientos que lo desarrollen el desempeño en ventas se puede mejorar.

El tercer y último uso de las pruebas de personalidad en el ámbito de la capacitación está relacionado con aumentar el conocimiento de los participantes acerca de su propia personalidad, mejorar su capacidad para identificar los rasgos en otros, y enseñarles cómo utilizar este conocimiento en el lugar de trabajo (Goodstein & Lanyon, 1999). Church (1997) denomina conciencia de sí a la habilidad de los individuos para reflexionar y evaluar su propio comportamiento y habilidades, y cómo se manifiestan en el trabajo; lo considera tanto un rasgo de personalidad como una habilidad que puede ser desarrollada y que resulta de gran importancia ya que los individuos con altos niveles de conciencia de sí presentan desempeños más altos. McCarthy y Garavan (1999) llegaron a esa misma conclusión y agregaron que la toma de pruebas de personalidad como el MBTI y el uso de herramientas de desarrollo como la evaluación de 360 grados eran herramientas de gran utilidad para aumentar el auto concepto y la conciencia de sí de los trabajadores. La evaluación de personalidad le ayuda a los trabajadores a entender qué es lo que motiva su comportamiento y cómo su personalidad afecta la manera en que realizan su trabajo. Al compartir los resultados de las pruebas, los empleados pueden ajustar su conducta y mejorar su efectividad (Lundgren, Kroon & Poell, 2017).

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio fue de tipo descriptivo.

4.2 Participantes

Los participantes fueron un grupo de 17 vendedores de una inmobiliaria ubicada en el barrio de Palermo de la Ciudad de Buenos Aires de entre 27 y 59 años, compuesto por siete hombres y diez mujeres, los cuales se encontraban ahí debido al pedido de sus superiores de realizar una capacitación para mejorar sus competencias como vendedores. Por otra parte, participó del estudio el profesional que llevó adelante la capacitación, el cual es Licenciado en Psicología y Especialista en Psicología Organizacional, certificado como Coach y dueño de su propia consultora de recursos humanos desde hace 10 años.

4.3 Instrumentos

- *Myers-Briggs Type Indicator MBTI* (Briggs Myers, et al., 1998). Es una prueba psicométrica que evalúa 16 tipos de personalidad a través de cuatro categorías - extraversión (E)/introversión (I), sensación (S)/intuición (N), pensar (T)/sentir (F), juzgar (J)/percibir (P)- con el objetivo de determinar las preferencias de la persona a la hora de percibir el mundo y tomar decisiones (Briggs Myers, et al., 1998). Consiste en un cuestionario digital de 93 preguntas de selección múltiple, con una escala Likert que va de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. Su forma de aplicación es individual o colectiva. El tiempo de duración es de 30 minutos. Se utilizó la traducción al español de The Myers-Briggs Foundation la cual cuenta con confiabilidad en muestras internacionales de .81 - .90 para muestras latinoamericanas (Briggs Myers, et al., 1998). El MBTI cuenta con confiabilidad test re test de .67 - .73 y validez convergente con el *Big Five Inventory (BFI)* basado en el *Adjective Check List (ACL)* (Briggs Myers, et al., 1998).

- *Inventario de Personalidad para Vendedores IPV* (Pilz, A. & Blanca, L., 2001). Es una prueba de tipo psicométrica que busca evaluar, por un lado, la escala de disposición general para la venta, y por otro, construir un perfil individual de estilo de venta, el cual puede ser de tipo agresivo o receptivo, basado en ocho rasgos que juegan un papel importante en las profesiones comerciales, los cuales son: comprensión, adaptabilidad, control de sí mismo, tolerancia a la frustración, combatividad, dominancia, seguridad, actividad y sociabilidad. Consiste en un cuestionario digital de 87 preguntas de selección múltiple de única respuesta. Su forma de aplicación es individual o colectiva. El tiempo de duración es de 30 minutos. La versión utilizada fue la validada para México por la Lic. Angélica Pilz Aguilar.

El IPV presenta confiabilidad test re test de .36 -.87 y validez convergente con el 16 PF (Pilz, A. & Blanca, L., 2001).

- *Entrevista semidirigida*: entrevista semidirigida al director de la consultora, quien llevó adelante el proceso de capacitación. Se dividió la entrevista en dos ejes, el primer eje con preguntas acerca del proceso de decisión, diseño y planificación de una capacitación que implementa test de personalidad, y el segundo eje con preguntas acerca de la autoevaluación realizada una vez concluido el proceso de capacitación.

- *Observación participante*: observación participante del proceso de diseño y capacitación, así como de la administración de los dos instrumentos psicométricos, su evaluación y devolución de resultados. Así mismo se realizaron observaciones participantes de los dos encuentros de capacitación y del proceso de autoevaluación posterior a cada encuentro.

4.5 Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la observación participante del proceso de diseño y planificación de la capacitación el cual tomó en promedio 45 horas. La administración de las pruebas se realizó vía web a través de un link que fue enviado a los participantes previamente a los encuentros de capacitación. La calificación y construcción de los informes se realizó una vez recibidos los resultados por el capacitador y la pasante. La capacitación consistió en dos encuentros de tres horas cada uno, el segundo se realizó a las dos semanas del primero, y le siguió el proceso de autoevaluación. La entrevista semidirigida se dividió en dos, la primera parte se tomó durante el proceso de planificación y diseño de la capacitación con las preguntas del primer eje y tuvo una duración aproximada de 20 minutos; la segunda parte se tomó al concluir todos los encuentros de capacitación, con las preguntas del segundo eje, y tuvo una duración de 15 minutos.

5. Desarrollo

5.1 Proceso de planificación y diseño de una capacitación para vendedores en la que se implementaron tests de personalidad

En el siguiente apartado se responderá al primer objetivo el cual consiste en describir el proceso de planificación y diseño de una capacitación para vendedores de una inmobiliaria en la que se implementaron tests de personalidad.

El diseño se inicia con el análisis de necesidades de capacitación (Salas et al., 2012).

Primero, se realiza el análisis organizacional (Tannenbaum & Yukl, 1992). Sin embargo, el capacitador comentó durante la entrevista no tener suficiente información al respecto: no había trabajado antes con la empresa por lo que no tenía mucho conocimiento sobre su cultura y funcionamiento, tampoco había trabajado antes con el perfil de vendedor de inmobiliaria, por lo cual no contaba con una idea clara de cómo abordarlo. En segundo lugar, se realiza el análisis de tareas (Landy & Conte, 2013). El profesional explicó durante la entrevista que se reunió con los dos socios dueños de la inmobiliaria para conversar acerca de las problemáticas y estos le explicaron que, por un lado, los vendedores estaban cediendo parte de su comisión con tal de cerrar la venta y, por otro lado, se mostraban más interesados en hablar que en escuchar al cliente, y agregaron que eran comportamientos que no solían registrar. Por último, se realiza el análisis de personas (Tannenbaum & Yukl, 1992). Los socios le explicaron al capacitador quiénes venían teniendo buenos desempeños y quiénes no. Una de las herramientas utilizadas por el capacitador para este análisis fue la aplicación del Inventario de Personalidad para Vendedores (Pilz, A. & Blanca, L., 2001), el cual fue enviado por la pasante a los participantes vía mail una semana y media antes del primer encuentro de capacitación. El capacitador mencionó durante el diseño que su uso tenía la intención de medir las competencias de cada vendedor para determinar en cuáles había que trabajar y en quiénes. El uso de tests de personalidad es un método común para evaluar las competencias de los trabajadores (Attia et al., 2005), así como su medición resulta en un perfil de capacidades de los participantes, siendo este uno de los pasos de la capacitación por competencias (Tannenbaum & Yukl, 1992). De la aplicación del inventario se obtuvo la tolerancia a la frustración y la adaptabilidad como las dos competencias más bajas en todos los vendedores.

Durante el contacto previo vía mail con los vendedores se observó que el capacitador lo aprovechó para presentarse e ir explicándoles la dinámica y temática de la capacitación,

siendo esto un beneficio del análisis de necesidades a través de tests para desarrollar una relación previa con los participantes (Silberman & Biech, 2015).

Posteriormente al análisis de necesidades se determinan los objetivos de la capacitación (Gómez-Mejía et al., 2012). Sin embargo, se observó que el capacitador estableció los objetivos durante la reunión con los socios de la inmobiliaria, previo al envío del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001). Durante la entrevista el capacitador explicó que lo que buscaban los socios era aumentar las ventas, y que los objetivos establecidos giraban en torno a aumentar el conocimiento de los vendedores a la hora de reconocer los tipos de clientes y las estrategias para abordarlos - siendo este un objetivo de aprendizaje cognitivo -, motivarlos a utilizar este conocimiento ofreciendo un espacio seguro para practicar su uso - siendo este un objetivo de aprendizaje afectivo -, y fomentar el desarrollo de cuatro competencias: capacidad de escucha, autogestión, confianza en sí mismo y adaptabilidad - siendo este un objetivo de aprendizaje conductual - (Silberman & Biech, 2015).

Tras determinar los objetivos de aprendizaje se establecen los métodos de evaluación del programa (Carliner, 2015). Iniciando con la evaluación formativa (Wang & Wilcox, 2006), se observó que el capacitador estableció un espacio de autoevaluación posterior a cada uno de los encuentros. Siguiendo con la evaluación sumativa (Wang & Wilcox, 2006), y empezando por la evaluación de reacción (Winfred et al., 2003), se observó que el capacitador contaba con una encuesta preestablecida la cual enviaba siempre al terminar sus capacitaciones para determinar la reacción de los participantes con el programa. Siguiendo con la evaluación de conocimiento (Wang & Wilcox, 2006), el capacitador manifestó en la entrevista haber diseñado un ejercicio de *roleplay*, en el cual cada vendedor tenía una grilla de evaluación con los criterios aprendidos durante el programa, y se iban a tener que enfrentar a situaciones de ventas variadas para ver cómo las enfrentarían, siendo simultáneamente evaluados por sus compañeros y guiados por él, para así determinar cuánto habían aprendido. Subsiguientemente, con la evaluación de comportamiento (Smidt et al., 2009), se observó que el capacitador no diseñó ningún tipo de método de evaluación puntual para este nivel, sin embargo, el profesional incluyó a los socios en el proceso de capacitación: les tomó los tests de personalidad y les pidió estar presentes durante los encuentros. Durante la entrevista explicó que buscaba que participaran para que pudieran

observar el conocimiento que estaban adquiriendo los vendedores y para que, así, pudieran fomentar que lo implementaran en el trabajo; estas medidas apuntan a aumentar el apoyo de los supervisores, un factor crucial en la transferencia del aprendizaje (Muduli & Raval, 2018). No obstante, no desarrolló un instrumento para medir el impacto de estas. Por último, siguiendo con la evaluación de resultados (Wang & Wilcox, 2006), se observó que el capacitador no diseñó un método de evaluación para este nivel.

5.1.1 Diseño de la capacitación

Habiendo establecido lo anterior se inicia con el diseño de la capacitación (Carliner, 2015). El primer paso implica establecer el formato y el estilo comunicativo (Carliner, 2015; Landy & Conte, 2013). Sin embargo, se observó que el capacitador los determinó durante la reunión con los socios y establecieron que la capacitación iba a ser en la oficina, cara a cara y en grupo. El siguiente paso consiste en esbozar la estructura del programa (Carliner, 2015). En este sentido, el capacitador decidió dividir la capacitación en dos encuentros de tres horas cada uno, el segundo a las dos semanas del primero. Decidió para el primer encuentro tomar el test Myers-Briggs Type Indicator (Briggs Myers, et al., 1998). vía mail, el cual fue enviado por la pasante. El capacitador explicó en la entrevista que decidió tomar el test como una forma de promover el *insight* de los vendedores, siendo el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) una herramienta útil para aumentar la conciencia de sí de los trabajadores (McCarthy & Garavan, 1999). Estructuró el primer encuentro iniciando con una devolución de los resultados a los participantes y una exposición acerca del significado de cada variable del test, seguido de una actividad de categorización de clientes según las variables de este. Esta actividad promueve el conocimiento y la habilidad para categorizar clientes, un antecedente para desarrollar la venta adaptativa (Román & Iacobucci, 2010). Por último, se observó que diseñó una actividad de *roleplay* donde los vendedores debían venderse entre ellos, utilizando lo aprendido para categorizarse mutuamente e implementando estrategias para cada situación, mientras él los supervisaba. Esta actividad les permite a los vendedores, por un lado, aumentar su confianza a la hora de evaluar las situaciones e implementar estrategias adecuadas, otro antecedente de gran importancia para desarrollar la venta adaptativa (Román & Iacobucci, 2010), y, por otro lado, aplicar lo

aprendido en un entorno seguro, siendo esto una parte clave del diseño de la capacitación (Hughes et al., 2018).

Para el segundo encuentro se observó que el capacitador decidió estructurarlo iniciando con una reflexión acerca de lo desarrollado en el primer encuentro, seguido de la entrega de los resultados del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001), y de la explicación de sus resultados y de las variables del test. Posteriormente, se observó que el capacitador diseñó dos actividades. La primera consistía en preguntarles a los vendedores acerca de experiencias donde hubiesen perdido una venta o el cliente hubiese puesto dificultades a la hora de vender, y reflexionar acerca de las formas en que se podrían haber abordado y sobre por qué habían sido exitosos o habían fracasado. El uso de la experiencia previa de los vendedores permite adaptar el contenido del programa a la vida real, lo que favorece la aplicación de lo aprendido a su trabajo (Hughes et al., 2018); así como analizar sus éxitos y fracasos y unificar su experiencia, son factores que favorecen el desarrollo de la venta adaptativa y el aumento de la productividad de los trabajadores (Sujan et al., 2015). El capacitador explicó en la entrevista que usó esta actividad para trabajar la tolerancia a la frustración y la confianza de los vendedores. La segunda actividad consistía en que los vendedores reflexionaran qué pasos se llevan a cabo a la hora de seducir a una persona y los escribieran. Luego, el capacitador iba a traducir esos pasos en los pasos para venderle a un cliente, generando una reflexión y analogía entre los dos procesos. El capacitador explicó en la entrevista haber diseñado esta actividad para fomentar la reflexión de los trabajadores y darles una estrategia paso a paso de venta, para aumentar su autogestión.

Una vez se determina la estructura de la capacitación se continúa con la elección de los materiales o medios didácticos (Martínez & Martínez, 2009). Se observó que el capacitador eligió desarrollar una presentación de PowerPoint para acompañar la exposición de todos los temas y el uso, principalmente, de imágenes y recortes de películas dentro de este, siendo el material visual más fácil de entender y recordar (Carliner, 2015). Agregó también informes impresos personalizados para cada vendedor con los resultados de sus tests, la explicación de estos y de las variables. Posteriormente se determinan las técnicas de instrucción (Carliner, 2015), se observó que el capacitador eligió dos técnicas, la primera implicaba exponer los temas y el conocimiento a los participantes, y la segunda consistía en

recrear situaciones de la vida real, estas dos técnicas constituyen el aula expositiva y el *roleplay* (Martínez & Martínez, 2009).

Finalmente, se determinan los detalles del macrodiseño, empezando por el inicio del programa (Silberman & Biech, 2015). El capacitador explicó durante la entrevista que al iniciar la capacitación lo primero que hacía era que los participantes se presentaran para poder saber quién era cada uno, y les preguntaba cuáles eran las problemáticas que consideraban que estaban teniendo para poder determinar cuánto coincidía con lo mencionado por los socios. Esta actividad al inicio le permite al profesional aprender acerca de los participantes; y hacia el final de los encuentros se observó que el capacitador decidió hacer actividades de reflexión sobre las actividades y lo aprendido, lo que coincide con Silberman & Biech (2015) en cuanto al macrodiseño.

Una vez concluido lo anterior, se lleva adelante el desarrollo de los materiales de la capacitación (Clayton Allen, 2006), los cuales fueron creados por la pasante y el capacitador y, por último, se implementó la capacitación. Hasta acá se desarrolló el proceso de diseño de la capacitación en la que se incluyeron tests de personalidad, se continuará con la utilidad de su aplicación, los resultados obtenidos y su devolución durante el encuentro.

5.2 Utilidad de la aplicación de tests de personalidad previa a los encuentros de capacitación, resultados obtenidos en los vendedores y forma en que se informaron los resultados durante la capacitación.

En el siguiente apartado se responderá al segundo objetivo, el cual consiste en describir la utilidad de la aplicación de tests de personalidad previa a los encuentros de capacitación, los resultados obtenidos en los vendedores y la forma en que se informaron los resultados durante la capacitación.

Uno de los usos de los test de personalidad en el ámbito de la capacitación es a la hora de personalizar el diseño para satisfacer las necesidades individuales (Lee et al., 2000). Se observó que el capacitador tomó el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998), una herramienta útil a la hora de determinar los estilos de aprendizaje de los participantes (Vincent & Ross, 2001). La pasante junto con el capacitador corrigieron los tests y para la primera escala

encontraron que de los 17 vendedores 16 de ellos se autopercebían extrovertidos y solo uno introvertido. El capacitador comentó durante la entrevista que esto era bastante común para el perfil de ventas y se observó que determinó un formato de capacitación en grupo y con actividades que implicaban interactuar entre los participantes; esto coincide con lo dicho por Vincent y Ross (2001). Para la segunda escala se encontró que diez puntuaban sensación y siete intuición; para la tercera, 12 puntuaron pensamiento y cinco sentimiento, y en la última escala, nueve puntuaron juicio y ocho percepción. Si bien el capacitador explicó durante la entrevista que las pruebas le habían permitido tener una noción de cómo eran los vendedores previamente a los encuentros, se observó que este no utilizó los resultados para determinar más aspectos del diseño de la capacitación.

El segundo uso de los test es determinar las necesidades de capacitación y los portadores de estas (Attia et al., 2013; Lee et al., 2000). Durante el diseño se observó que el capacitador utilizó el IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) para evaluar las competencias de ventas de los vendedores y en función de los resultados completó el análisis de personas. La pasante y el capacitador corrigieron los resultados y se observó que la tolerancia a la frustración era la competencia más baja en la mayor cantidad de vendedores, 16 de los 17, seguida de la adaptabilidad en 11 de los 17.

En función de los resultados se observó que el capacitador diseñó actividades para abordar esas dos competencias. Para la primera, diseñó la actividad donde los vendedores contaban experiencias donde hubiesen perdido ventas o hubiesen tenido múltiples obstáculos y reflexionaban las posibles formas de abordar estas situaciones. Durante la entrevista reafirmó haber diseñado la actividad con el propósito de mejorar su tolerancia a la frustración y la confianza en sí mismos, además de evaluar a qué le atribuían sus éxitos y fracasos, estas situaciones proporcionan un aprendizaje sustancial y a su vez favorecen el desarrollo de la venta adaptativa y la productividad (Sujan et al., 2015), siendo esto lo que buscaban los socios. Para la segunda competencia se observó que el capacitador decidió tomar el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) y lo utilizó para diseñar actividades en las que les enseñaba a los vendedores categorías para clasificar a los clientes y formas en las que podían adaptar su comportamiento en función de la personalidad de estos, seguido de un *roleplay* donde podían poner en práctica lo aprendido. Durante la corrección se observó que

de todos los vendedores 13 puntuaban en la escala de perfil agresivo para la venta y cuatro en la escala de perfil receptivo para la venta; a su vez, siete puntuaron alto en la escala de disposición general para la venta, cinco puntuaron promedio y cinco puntuaron bajo, siendo esta escala la que predice el desempeño de los vendedores para las ventas (Pilz & Blanca, 2001). El capacitador manifestó en la entrevista haber utilizado el IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) para determinar las competencias a trabajar, así como a los vendedores con mayores necesidades, siendo los tests de personalidad un método común para evaluar las competencias de los trabajadores (Attia et al., 2005). Sin embargo, durante la corrección de los tests se observó que los resultados de la escala de disposición general para la venta no eran congruentes con lo manifestado por los socios en cuanto al rendimiento de los trabajadores, siendo un ejemplo el caso de la mejor vendedora de la inmobiliaria quien había puntuado bajo en la escala.

El tercer uso de los tests es a la hora de aumentar el autoconocimiento de los participantes y enseñarles a usar ese conocimiento en su trabajo (Goodstein & Lanyon, 1999). El capacitador explicó durante la entrevista que lo que más buscaba con los tests era aumentar el *insight* de los vendedores, que se conocieran mejor a sí mismos y de esta forma pudieran identificar sus cualidades y defectos, y cómo estos influían en la forma en la que llevaban adelante su trabajo, coincidiendo esto con lo mencionado por Church (1997). Se observó que el capacitador determinó tomar principalmente para esto el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998), una herramienta efectiva a la hora de aumentar la conciencia de sí de los trabajadores (McCarthy & Garavan, 1999), y en la entrevista explicó que, además, de reflexionar sobre su personalidad, buscaba que pudieran aprender a identificarla en otros, principalmente en los clientes, un uso también mencionado por Goodstein y Lanyon (1999). Se observó que para lograr lo anterior determinó a la hora de devolverle los resultados a los vendedores crear informes personalizados que explicaban sus resultados y las variables tomadas, así como incluían sus fortalezas y debilidades. Estos informes consistían en un material impreso que fue diseñado y desarrollado por la pasante y el capacitador, en donde se observó que el tono usado era positivo, fácil de entender y sin lenguaje técnico y compuesto de ejemplos concretos, lo que coincide con lo mencionado por Carliner (2015).

Hasta este punto se desarrolló la utilidad que tuvo la implementación de los tests previo a los encuentros de capacitación, los resultados obtenidos en los vendedores y la forma en la que se les informaron estos. Se continuará con la descripción del proceso de autoevaluación de la experiencia de capacitación y los puntos de mejora encontrados.

5.3 Proceso de autoevaluación de la experiencia de capacitación por parte del capacitador y conclusiones encontradas en cuanto a puntos de mejora de esta.

En el siguiente apartado se responderá al tercer objetivo, el cual consiste en describir el proceso de autoevaluación de la experiencia de capacitación por parte del capacitador y las conclusiones encontradas en cuanto a puntos de mejora de esta.

Se observó que el capacitador durante el diseño estableció dos instancias de autoevaluación posteriores a cada encuentro, siendo estas autoevaluaciones planificadas (Cowie & Bell, 1999). Los métodos que el capacitador determinó para llevarlas adelante fueron la observación del *feedback* de los participantes durante el proceso y el *feedback* de la pasante, siendo estos métodos comunes para realizarlas (Zagyváné Szücs, 2018).

El proceso de autoevaluación se inicia con la evocación de la información y su interpretación (Cowie & Bell, 1999). En la primera autoevaluación, tras el primer encuentro, en relación con el contenido del programa y su ajuste con las características del entorno de trabajo (Brown & Gerhardt, 2002), el capacitador comentó que aún le costaba tener una idea clara del perfil de los vendedores y que por lo que había visto lo consideraba un perfil principalmente heterogéneo a diferencia de equipos de venta con los que había trabajado anteriormente; también expresó que se sentía bien con el contenido del MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) y de este primer encuentro por la reacción que había notado en los vendedores. Siguiendo con el análisis del diseño (Brown & Gerhardt, 2002), el capacitador explicó en la entrevista que el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) había sido una herramienta útil para fomentar la reflexión de los vendedores, sentía que les había generado al principio sorpresa, pero también se sentían representados correctamente por los resultados. Durante el encuentro se observó que los participantes leyeron atentamente sus resultados, hacían preguntas al capacitador y compartían entre ellos sus informes. En la

entrevista el capacitador comentó sentir que el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) les había permitido tener una noción de sus fortalezas y debilidades y, además, el conocimiento para acercarse a los clientes. Se observó que en la actividad de clasificación de clientes los vendedores pudieron practicar la categorización y con el paso del ejercicio se incrementaban sus aciertos. En el ejercicio de *roleplay* se pudo observar a los vendedores poniendo en práctica la categorización y la implementación de las estrategias previamente impartidas por el capacitador, quien iba rotando de grupo en grupo para supervisar su desempeño. El profesional comentó durante la autoevaluación que había notado que sí aplicaban lo aprendido, aunque con dificultades y distracciones.

Siguiendo con la usabilidad del material y la satisfacción de los aprendices (Brown & Gerhardt, 2002), se observó que la toma y corrección del MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) era rápida y no presentó complicaciones por parte de los participantes ni del capacitador o la pasante. Durante el encuentro, se observó que los participantes leyeron sin complicación sus informes, y compartían sus resultados entre ellos, incluso una participante expresó sentirse sorprendida por lo bien que la definía con lo que había respondido. El capacitador comentó en la autoevaluación que había notado a los vendedores interesados ya que hacían preguntas, y se mostraban emocionados por sus resultados.

Finalmente, en cuanto a la practicabilidad de los materiales y el compromiso de los aprendices (Brown & Gerhardt, 2002), el capacitador expresó durante la autoevaluación que el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) le parecía que sí permitía enseñarles a los vendedores a clasificar por cómo estos se habían desempeñado en el ejercicio de categorización, y que sentía que tener ese conocimiento los motivaba a escuchar más al cliente y aumentaba su confianza en sí mismos, y que notaba esto particularmente durante el *roleplay* cuando los vendedores hablaban menos y probaban diferentes estrategias para abordar la venta. En cuanto al compromiso manifestó durante la entrevista que era un grupo que participaba bastante y tenía buena predisposición con el material y las actividades, aunque consideraba que se distraían fácilmente.

El proceso de autoevaluación se concluye al determinar las acciones para mejorar el programa (Cowie & Bell, 1999). El capacitador manifestó durante la autoevaluación que los puntos a trabajar eran principalmente la distraibilidad de los participantes, por lo que

consideraba que el segundo encuentro debía ser bastante estructurado para mantener su foco de atención, y el nivel de reflexión generado del MBTI (Briggs Myers, et al., 1998), ya que quería evaluar qué tanto había servido el test para promover la reflexión en el período intermedio de los encuentros.

En la segunda autoevaluación, posterior al segundo encuentro, en cuanto al contenido del programa y su ajuste con las características del entorno de trabajo (Brown & Gerhardt, 2002), el capacitador explicó durante la entrevista que había notado que el perfil de los vendedores era principalmente pragmático y concreto, y que les costaban las actividades más abstractas y de reflexión, por lo que si bien el contenido le parecía adecuado, la metodología debía ser diferente para realmente poder alcanzar los objetivos y las metas que tenían los socios.

Siguiendo con el análisis del diseño (Brown & Gerhardt, 2002), se observó que al entregar los resultados del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) los vendedores manifestaron estar en desacuerdo con los resultados. El capacitador comentó en la entrevista que el test no había logrado generar el nivel de reflexión en los participantes. En cuanto a la actividad dirigida a la tolerancia a la frustración se observó que los vendedores participaron brindando ejemplos de situaciones que habían vivido y preguntaban constantemente. En la actividad de analogía entre la seducción y la venta se observó que los vendedores dieron ejemplos particulares sobre la seducción en concreto y no en analogía al proceso de venta, por lo que el capacitador cortó la actividad y explicó directamente el paso a paso del proceso de ventas. El capacitador explicó que al notar que les costaba hacer la analogía decidió cortar la actividad y darles concretamente los pasos que tenían que seguir, siendo esta intervención del tipo de una autoevaluación de interacción (Cowie & Bell, 1999). Posterior a esta actividad se observó que los vendedores le empezaron a preguntar al capacitador acerca de situaciones con temáticas diferentes a las del programa, y este improvisó una actividad con una ilusión óptica que tenía en su computador, siendo esto otro ejemplo de autoevaluación de interacción (Cowie & Bell, 1999). Sin embargo, se observó que los vendedores empezaron a hacer preguntas sobre cómo había hecho la ilusión y no sobre la enseñanza detrás de esta. El capacitador explicó en la entrevista que había notado que les costaba

abordar actividades de mayor abstracción y, por ende, estas resultaron inefectivas para alcanzar los objetivos.

En cuanto a la usabilidad de los materiales y la satisfacción de los aprendices (Brown & Gerhardt, 2002), se observó que la toma del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) fue rápida y sin complicaciones por parte de los participantes, el capacitador y la pasante. Sin embargo, al evaluar los resultados se observaron incongruencias con los desempeños de los vendedores, y al devolverles los resultados manifestaron no sentirse identificados con los resultados. Realizaban múltiples preguntas al capacitador sobre el porqué de sus variables y perfiles; al compartirlos entre ellos se quejaban de que no reflejaban su desempeño y cuestionaron al capacitador por el caso de la mejor vendedora con la escala de orientación a la venta baja.

Siguiendo con la practicabilidad de los materiales y el compromiso de los aprendices (Brown & Gerhardt, 2002), se observó que los resultados del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) no proveyeron un perfil auténtico de las competencias de los vendedores. Durante la autoevaluación el capacitador mencionó que no había logrado, por ende, la reflexión que buscaba en los vendedores. En cuanto al compromiso, se observó que la devolución de los resultados del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) generó constantes preguntas hacia el capacitador y expresiones de rechazo hacia los resultados. La dinámica del encuentro se vio interrumpida y se observó que el capacitador tuvo que dedicarle mayor tiempo a responder las quejas de los vendedores sobre sus resultados que el anticipado, así como los participantes empezaron a discutir entre ellos y el capacitador cortó la actividad. Se observó que, en el resto de las actividades, exceptuando la de la tolerancia a la frustración, los participantes se desconcentraban y empezaban a discutir temas que no tenían relación con las actividades o el encuentro.

Al concluir el proceso de autoevaluación y determinar las acciones para mejorar el programa (Cowie & Bell, 1999), se observó que el capacitador no había realizado la evaluación de conocimiento, ni enviado la encuesta para evaluar la reacción de los participantes. Durante la entrevista explicó que sentía que no había sido suficiente el tiempo y que debido a los imprevistos del segundo encuentro se habían extendido los tiempos y no había alcanzado los objetivos, lo cual es común al realizar intervenciones durante la

autoevaluación de interacción (Cowie & Bell, 1999). En la entrevista explicó haber decidido proponerles a los socios un tercer encuentro de capacitación, ya que consideraba que tenía una mejor noción del perfil de los participantes; que los socios estuvieron de acuerdo, y que se estableció un tercer encuentro dos semanas después. Durante la autoevaluación mencionó que sentía que había que abordar a los vendedores desde un lugar muy práctico, y que las actividades debían estar basadas en sus experiencias del día a día, ya que consideraba que no lograban tener el nivel de reflexión que él esperaba. En la entrevista agregó que para que lo aprendido con el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) se reforzara era necesario retomarlo y hacerle un seguimiento en el tiempo, y en cuanto al IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) mencionó que era una herramienta que no le había generado confianza y, por ende, iba a evitar reutilizarla.

Hasta este punto se desarrolló el proceso de autoevaluación de la experiencia de capacitación por parte del capacitador y las conclusiones encontradas en cuanto a puntos de mejora de esta. Se continuará a partir de acá con las conclusiones del trabajo.

6. Conclusiones

El objetivo de este trabajo era describir una capacitación laboral para vendedores de una inmobiliaria en la que se implementaron tests de personalidad como herramientas dentro de la misma. El cuento al primer objetivo, se logró describir el paso a paso del proceso de diseño de la capacitación llevado a cabo por el capacitador. Iniciando con el análisis de necesidades (Salas et al., 2012), se describieron los diferentes niveles de análisis realizados por el capacitador, así como la inclusión del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) como herramienta de evaluación a la hora de establecer un perfil de capacidades de los participantes (Tannenbaum & Yukl, 1992). Se continuó con el establecimiento de los objetivos y las evaluaciones diseñadas por el capacitador, tanto de tipo formativa como sumativa (Wang & Wilcox, 2006). Siguiendo con el diseño (Carliner, 2015), se logró describir la determinación del formato y la estructuración de los encuentros, junto con la inclusión del MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) como herramienta de instrucción dentro del programa para promover el *insight* de los vendedores. Se relataron las actividades diseñadas en función de los resultados del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) y de la

incorporación del MBTI (Briggs Myers, et al., 1998), así como los materiales didácticos seleccionados para acompañar los tests. Por último, se describió la creación del macrodiseño (Silberman & Biech, 2015), junto con las actividades diseñadas para abrir los encuentros y concluirlos.

En relación con el segundo objetivo, no se logró describir la utilidad de los tests para personalizar el diseño de la capacitación a las necesidades individuales (Lee et al., 2000), debido a que el capacitador no utilizó las pruebas para determinar aspectos del diseño, a pesar de la utilidad del MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) para establecer los estilos de aprendizaje de los aprendices (Vincent & Ross, 2001). Sin embargo, se logró relatar la utilidad del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) para determinar las necesidades de capacitación y los portadores de estas (Attia et al., 2013; Lee et al., 2000), así como describir cómo el capacitador usó los resultados para establecer actividades específicas durante los encuentros. Asimismo, se pudo relatar la utilización del MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) para promover el autoconocimiento de los participantes (Goodstein & Lanyon, 1999), en función de cómo el capacitador diseñó la devolución de los resultados a través de informes personalizados con las fortalezas y debilidades de cada vendedor, utilizando un lenguaje poco técnico y con múltiples ejemplos.

En cuanto al tercer objetivo, se logró describir el paso a paso del proceso de autoevaluación planificada (Cowie & Bell, 1999), pudiendo obtener así información acerca del desajuste de la metodología con el perfil pragmático de los vendedores; también se obtuvo información sobre la utilidad de los tests de personalidad, por un lado, el MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) fue una herramienta que logró alcanzar los objetivos y su uso generó satisfacción en los participantes; por otro lado, el IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) no logró alcanzar los objetivos y generó rechazo por parte de los vendedores. Se consiguió describir las acciones determinadas para mejorar el programa (Cowie & Bell, 1999), en donde se relató cómo el capacitador consideró necesario extender la capacitación a un encuentro más debido a los inconvenientes generados por los resultados del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001), así como estableció una nueva metodología de trabajo al tener más claro el perfil de los participantes. Sin embargo, no se logró obtener información de evaluación de parte de los participantes debido a las limitaciones de tiempo que se desarrollaron en el último

encuentro, que imposibilitaron la toma de la evaluación de reacción y de conocimiento (Winfred et al., 2003; Wang & Wilcox, 2006).

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, se pueden señalar varias cuestiones. En primer lugar, se determinaron ciertas limitaciones teóricas, principalmente por la dificultad de encontrar material teórico acerca del uso de tests de personalidad en el ámbito de la capacitación, y, sobre todo, en capacitaciones de venta, por lo que la profundidad del desarrollo en cuanto al uso de los tests, y su aplicación en capacitaciones de ventas se pudo ver comprometido. En segundo lugar, a nivel instrumental, la utilización del capacitador de la adaptación mexicana del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) en lugar de la argentina pudo ser la causante del desajuste en los resultados encontrados en los vendedores, y, por ende, de la consecuente imposibilidad para poder describir la utilidad del test en el ámbito de la capacitación. En tercer lugar, no se contaba con los resultados numéricos de los tests, por lo que no se pudo hacer una descripción más completa de los resultados obtenidos. Y, en cuarto lugar, por cuestiones operativas, no se logró entrevistar a los vendedores para poder obtener su perspectiva en cuanto al uso de tests de personalidad dentro de la capacitación, por lo que el desarrollo hecho provino exclusivamente de la perspectiva del capacitador y de la pasante, lo que implica un sesgo de la información.

Desde una perspectiva crítica, se pudieron determinar ciertos elementos del trabajo que suscitaron cuestionamientos. En primer lugar, la ausencia de un análisis de necesidades organizacionales por parte del capacitador. Debido a ello la ausencia de conocimiento de la empresa y de los vendedores representó una equivocación en la elección de la metodología de la capacitación; en este sentido, cabe recordar que el análisis organizacional provee de información acerca de la cultura de la empresa, los trabajadores y permite asegurarse de que se está impartiendo la capacitación correcta (Salas et al., 2012). Es por esto, que se podría haber realizado este análisis a través de entrevistas o encuestas a los vendedores para tener una mejor comprensión de su perfil, así como, para poder indagar acerca de sus necesidades e incluir su perspectiva dentro del diseño. Otro recurso habría sido aprovechar los resultados del MBTI (Briggs Myers, et al., 1998) para determinar los estilos de aprendizaje de los vendedores (Vincent & Ross, 2001), ya que los resultados indicaban una mayoría de vendedores con el rasgo de la sensación dominante, lo que se asocia a una

preferencia por lo concreto, los datos, y a programas con estructuras organizadas; un indicador previo de que las actividades abstractas obstaculizarían el aprendizaje.

En segundo lugar, el uso de la adaptación mexicana del IPV (Pilz, A. & Blanca, L., 2001) en lugar de la argentina, suscitó tres dudas: ¿qué tanto fue esto el desencadenante del desajuste de los resultados con los desempeños de los vendedores? ¿hasta qué punto se puede confiar en que los resultados obtenidos en los vendedores eran válidos, y, por ende, que el contenido de la capacitación era el adecuado? Y ¿qué consecuencias éticas tendría la devolución de un test que predice el éxito en la venta, tanto en los vendedores como en los directores de la empresa? La sugerencia con respecto a esta problemática es la de reconocer la importancia de los criterios psicométricos a la hora de decidir qué tests se van a aplicar. Si bien los tests son útiles para determinar las habilidades de los trabajadores y, consecuentemente, sus necesidades (Attia et al., 2013; Lee et al., 2000), los profesionales deberían basar su elección en la evidencia científica que respalda a los diferentes instrumentos (Lundgren et al., 2017).

Y, en tercer lugar, debe mencionarse la ausencia de inclusión de los vendedores tanto durante el proceso de diseño del programa, como durante la autoevaluación de este. No hay duda de la importancia de incluir la perspectiva de los trabajadores en las diferentes etapas de un programa de capacitación, preguntándoles cuáles consideran que son sus necesidades (Silberman & Biech, 2015), y registrando su *feedback* ya que este es prioritario para garantizar la adecuación del programa y su mejora continua (Zagyváné Szücs, 2018). Se habrían podido diseñar entrevistas en las cuales se les preguntara acerca de sus necesidades, al mismo tiempo que se indagaba acerca de sus perfiles como trabajadores. Y también se habrían podido diseñar encuestas al finalizar cada encuentro para obtener *feedback* de estos en cuanto a la implementación del programa, y así, incluir su perspectiva a la hora de tomar acciones para mejorar este.

En relación con la aplicabilidad de los tests de personalidad como herramientas en el ámbito de la capacitación laboral, se pudo observar que estos son herramientas útiles a la hora de ampliar la información con la que se estructura el diseño del programa, así como son métodos de instrucción ventajosos para alcanzar objetivos de aprendizaje particulares. No obstante, se pudo observar también cómo su uso inadecuado puede resultar en la

obtención e interpretación de información incorrecta y en la obstaculización del proceso de aprendizaje. Por lo anterior, algunas sugerencias podrían ser, por un lado, comprender que los tests representan una herramienta más y, por ende no limitarse a la información que pueda ser obtenida por estos, sino asegurarse de obtener datos de fuentes diferentes para lograr la comprensión más amplia y acertada posible del caso. Por otro lado, si se decide utilizar tests dentro del proceso de capacitación, se debe determinar el uso que se les va a dar, ya sea como instrumentos de evaluación o como materiales de instrucción, ya que cada uno de estos usos implica seleccionar pruebas diferentes, y límites de aplicación variados. Por ejemplo, en el caso de ser utilizados como herramientas de evaluación, resultaría clave identificar qué tests evalúan las variables de interés, así como investigar cuál sería la prueba más adecuada basándose en el respaldo científico que tiene y en la adecuación con los requisitos del caso. Y una vez tomada, se debe determinar hasta qué punto se va a utilizar la información obtenida para determinar aspectos del diseño, y evaluar qué implicaciones tendría la devolución de los resultados a los vendedores y a los directores de la organización, y, por ende, si es necesario hacer una devolución o no. En el caso de ser usados como materiales de instrucción, se deben elegir las pruebas en función de cuáles son las más adecuadas para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje, y, asimismo, basándose en el respaldo científico y en la adecuación con el perfil de los participantes.

Siguiendo esta línea, en cuanto a la aplicabilidad de este trabajo, al ser un estudio de caso, la información obtenida está ligada a la particularidad del caso en sí mismo. No obstante, el desarrollo de este trabajo representa un aporte relevante al desarrollo de evidencia científica basada en la aplicación práctica de los tests en el ámbito de la capacitación, por lo cual favorece que las posteriores acciones tomadas para el desarrollo de recursos humanos, estén basadas en evidencia en torno a las implicaciones de la aplicación de los tests en el ámbito de la capacitación.

En cuanto al desarrollo de nuevas líneas de investigación, a criterio de la pasante, se destacarían tres líneas. La primera, teniendo en cuenta la ausencia de bibliografía acerca del uso de pruebas de personalidad en el ámbito de la capacitación, sería la ampliación en la investigación de los diversos usos y aplicaciones que puedan tener estas herramientas en este ámbito en particular, así como las limitaciones con las que se podría llegar a encontrar

el capacitador a cargo. La segunda, también basada en la limitación presentada por la ausencia de bibliografía, sería indagar en los cuestionamientos éticos relacionados al uso de tests en el ámbito de la capacitación, ya que su estudio ha sido ampliamente desarrollado en el ámbito de la selección, pero no lo ha sido en este ámbito en particular (Lundgren et al., 2017). Y, la tercera, sería la profundización de la investigación científica de las diversas pruebas de personalidad, especialmente aquellas utilizadas en el ámbito laboral, para fortalecer la justificación y utilidad de su aplicación; así como también podrían diseñarse pruebas específicas para el ámbito de la capacitación, aumentando así el nivel de ajuste de la prueba al ámbito en que se la utiliza.

7. Referencias Bibliográficas

- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451-474. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163505
- Alavi, S., Habel, J., & Linsenmayer, K. (2019). What does adaptive selling mean to salespeople? An exploratory analysis of practitioners' responses to generic adaptive selling scales. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 1-10. doi: 10.1080/08853134.2019.1642765
- Attia, A. M., Honeycutt Jr, E. D., & Leach, M. P. (2005). A Three Stage Model for Assessing and Improving Sales Force Training and Development. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, 25(3), 253-268. doi: 10.1080/08853134.2005.10749062
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Bohlander, G., Sherman, A., & Snell, S. (1998). *Administración de Recursos Humanos*. Buenos Aires, International Thomson Editores.

- Briggs Myers, I., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *MBTI Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Brown, K. G., & Gerhardt, M. G. (2002). Formative Evaluation: An Integrative Practice Model and Case Study. *Personnel Psychology*, 55(4), 951-983. doi:10.1111/j.1744-6570.2002.tb00137.x
- Carliner, S. (2015). *Training Design Basics*. Alexandria, VA: ATD Press.
- Clayton Allen, W. (2006). Overview and Evolution of the ADDIE Training System. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 430-441. doi:10.1177/1523422306292942
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101-116. doi:10.1080/09695949993026
- Deeter-Schmelz, D. R., & Sojka, J. Z. (2013). Personality Traits and Sales Performance: Exploring Differential Effects of Need for Cognition and Self-Monitoring. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 15(2), 145-157. doi:10.2753/MTP1069-6679150204
- Draganidis, F., & Mentzas, G. (2006). Competency based management: A review of systems and approaches. *Information Management & Computer Security*, 14(1), 51-64. doi:10.1108/09685220610648373
- Ford, J. K., Baldwin, T. P., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 201-225. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443
- Franke, G. R., & Park, J. E. (2006). Salesperson Adaptive Selling Behavior and Customer Orientation: A Meta-Analysis. *Journal of Marketing Research*, 43(4), 693-702. doi:10.1509/jmkr.43.4.693

- Ghislieri, C., Molino, M., & Cortese, C. G. (2018). Work and Organizational Psychology Looks at the Fourth Industrial Revolution: How to support Workers and Organizations? *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.02365
- Gómez-Mejía, L. R., Balkin, D. B., & Cardy, R. L. (2012). *Managing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Pearson.
- Goodstein, L. D., & Lanyon, R. I. (1999). Applications of Personality Assessment to the Workplace: A Review. *Journal of Business and Psychology*, 13(3), 291-322. doi:10.1023/a:1022941331649
- Guenzi, P., De Luca, L. M., & Spiro, R. (2016). The combined effect of customer perceptions about a salesperson's adaptive selling and selling orientation on customer trust in the salesperson: a contingency perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 31(4), 553-564. doi: 10.1108/JBIM-02-2015-0037
- Hughes, A. M., Zajac, S., Spencer, J. M., & Salas, E. (2018). A checklist for facilitating training transfer in organizations. *Journal of Training and Development*. doi:10.1111/ijtd.12141
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2007). *The Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kline, T. J. B. (1996). Defining the field of industrial-organizational psychology. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 37(4), 205-209. doi:10.1037/0708-5591.37.4.205
- Koppes, L. L. (2014). *Historical Perspectives in Industrial and Organizational Psychology*. New York: Psychology Press.
- Kraiger, K., Passmore, J., Dos Santos, N. R., & Malvezzi, S. (2015). *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*. New York: John Wiley & Sons Inc.

- Landy, F. J. (1997). Early influences in the development of industrial and organizational psychology. *Journal of Applied Psychology*, 82(4), 467-477. doi:10.1037/0021-9010.82.4.467
- Landy, F. J., & Conte, J. M. (2013). *Work in the 21st century*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Lee, F. K., Johnston, J. A., & Dougherty, T. W. (2000). Using the Five-Factor Model of Personality to Enhance Career Development and Organizational Functioning in the Workplace. *Journal of Career Assessment*, 8(4), 419-427. doi:10.1177/106907270000800411
- Lefkowitz, J. (2010). Industrial-Organizational Psychology's Recurring Identity Crises: It's a Values Issue! *Industrial and Organizational Psychology*, 3(03), 293-299. doi:10.1017/s1754942600002455
- Lundgren, H., Kroon, B., & Poell, R. (2017). Personality testing and workplace training: Exploring stakeholders, products and purpose in Western Europe. *European Journal of Training and Development*, 41(3), 198-221. doi:10.1108/ejtd-03-2016-0015
- Marelli, A. F. (1998). An Introduction to Competency Analysis and Modeling. *Performance Improvement*, 37(5), 8-17. doi:10.1002/pfi.4140370505
- Martínez, E., & Martínez, F. (2009). *Capacitación por Competencias: Principios y Métodos*. Santiago de Chile: Derechos Reservados. Extraído de http://www.sence.cl/sence/wpcontent/uploads/2011/04/DocumentoEstudio_CapacitacionporCompetencias.pdf
- McCarthy, A. M., & Garavan, T. N (1999). Developing self-awareness in the managerial career development process: the value of the 360-degree feedback and the MBTI. *Journal of European Industrial Training*, 23(9), 437-445. doi:10.1108/03090599910302613
- McFarland, L. A., & Ployhart, R. E. (2017). Strategic Training and Development and their Role in Shaping Competitive Advantage. En K. Brown (Ed.), *The Cambridge*

- Handbook of Workplace Training and Employee Development*. (pp. 545-565). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316091067.025
- Muduli, A., & Raval, D. (2018). Examining the role of work context, transfer design and transfer motivation on training transfer: Perspective from an Indian insurance industry. *European Journal of Training and Development*, 42(3/4), 266-282. doi:10.1108/ejtd-09-2017-0078
- Pain, A. (2010). *Cómo realizar un proyecto de capacitación*. Buenos Aires: Ediciones Gránica SA
- Park, J. E., & Holloway, B. B. (2003). Adaptive Selling Behavior Revisited: An Empirical Examination of Learning Orientation, Sales Performance, and Job Satisfaction. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 23(3), 239-251. doi: 10.1080/08853134.2003.10749001
- Prabawati, I., Meirinawati, & AOktariyanda, T. (2018). Competency-based training model for human resource management and development in public sector. *Journal of Physics: Conference Series*, 953, 012157. doi:10.1088/1742-6596/953/1/012157
- Pilz Aguilar, A., & Blanca, L. (2001). *IPV Inventario de Personalidad para vendedores: manual*. Méxio D.F: Editorial El Manual Moderno.
- Priyadarshini, R. G., & Dave, D. (2012). Competency-based Training needs Assessment Model. *Management and Labour Studies*, 37(3), 195-207. doi:10.1177/0258042X13484834
- Riggio, R. E. (2018). *Introduction to Industrial/Organizational Psychology*. New York: Routledge.
- Román, S., & Iacobucci, D. (2010). Antecedents and consequences of adaptive selling confidence and behavior: a dyadic analysis of salespeople and their customers. *Journal of the Acad. Mark. Sci*, 38, 363-382. doi: 10.1007/s11747-009-0166-9
- Salas, E., Tannenbaum, D. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Association for Psychological Science*, 13(2), 74-101. doi:10.2307/23484697

- Scholtz, T., Redler, J., & Pagel, S. (2020). Re-designing adaptive selling strategies: the role of different types of shopping companions. *Review of Managerial Science*. doi: 10.1007/s11846-020-00385-1. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11846-020-00385-1>
- Shet, S. V., Patil, S. V., & Chandawarkar, M. R. (2018). Competency based superior performance and organizational effectiveness. *International Journal of Productivity and Performance Management*. doi:10.1108/ijppm-03-2018-0128
- Silberman, M., & Biech, E. (2015). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafos, J., & Reed, V. A. (2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 266-274. doi:10.1080/13668250903093125
- Stagner, R. (1982). Past and Future of Industrial/Organizational Psychology. *Professional Psychology*, 13(6), 892-903. doi:10.1037/0735-7028.13.6.892
- Sujan, H., Weitz, B. A., & Sujan, M. (2015). Increasing Sales Productivity by Getting Salespeople to Work Smarter. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 8(2), 9-19. doi: 10.1080/08853134.1988.10754487
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441. doi:10.1146/annurev.ps.43.020192.002151
- Tripathi, K., & Agrawal, M. (2014). Competency Based Management in Organizational Context: A Literature Review. *Global Journal of Finance and Management*, 6(4), 349-356. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305210552_Competency_Based_Management_In_Organizational_Context_A_Literature_Review
- Torraco, R. (2016). Early History of the Fields of Practice of Training and Development and Organization Development. *Advances in Developing Human Resources*, 18(4), 439-453. doi:10.1177/1523422316659898

- Van Vuuren, L. J. (2010). Industrial Psychology: Goodness of fit? Fit for goodness? *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 36(2). doi:10.4102/sajip.v36i2.939
- Vincent, A., & Ross, D. (2001). Personalize training: determine learning styles, personality types and multiple intelligences online. *The Learning Organization*, 8(1), 36-43. doi:10.1108/09696470110366525
- Vinchur, A. J. (2008). Early Industrial Psychology: A Very Brief and Highly Selective History. *Sociology Compass*, 2(1), 122-138. doi:10.1111/j.1751-9020.2007.00067.x
- Wang, G. G., & Wilcox, D. (2006). Training Evaluation: Knowing More Than Is Practiced. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 528-539. doi:10.1177/1523422306293007
- Winfred, A., Winston, B., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245. doi: 10.1037/0021-9010.88.2.234
- Weitz, B. A., Sujaan, H., & Sujaan, M. (1986). Knowledge, Motivation, and Adaptive Behavior: A Framework for Improving Selling Effectiveness. *Journal of Marketing*, 50(4), 174-191. doi: 10.1177/002224298605000404
- Zagyváné Szűcs, I. (2018). Teacher Trainers' Self-Reflection and Self-Evaluation. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), 9-23. doi:10.2478/atd-2018-0008