

MODELO INTEGRADOR DE PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LIDERAZGO (LDP) EN EXECUTIVE EDUCATION

Jaume HUGAS SABATER

Dipòsit legal: Gi. 2079-2015
<http://hdl.handle.net/10803/328714>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

Modelo Integrador de Programas de Desarrollo
de Liderazgo (LDP) en Executive Education

Jaume Hugas Sabater

2015



TESIS DOCTORAL

Modelo Integrador de Programas de Desarrollo
de Liderazgo (LDP) en Executive Education

Jaume Hugas Sabater

2015

Programa de Doctorado Interuniversitario
en Derecho, Economía y Empresa

Dirigida por:

Dr. Martí Casadesús Fa

Dr. Xavier Ferràs Hernández

Universitat de Girona

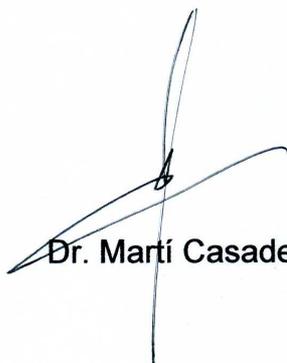
El Dr. Martí Casadesús Fa, de la "Universitat de Girona"

El Dr. Xavier Ferràs Hernández, de la "Universitat de Vic"

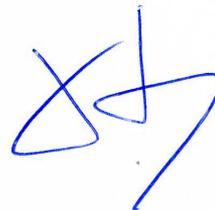
DECLARAN

Que la Tesis "Modelo Integrador de Programas de Desarrollo de Liderazgo (LDP) en Executive Education", que presenta Jaume Hugas Sabater, para la obtención del título de doctor, ha sido realizada bajo nuestra dirección.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.



Dr. Martí Casadesús Fa



Dr. Xavier Ferràs Hernández

Girona, 29 de julio de 2015

A mis tres mujeres Terri, Jessica y Montserrat.

A mí añorado padre Josep.

Agradecimientos

Han transcurrido ya casi diez años desde que empecé el Doctorado en la Universitat de Girona, los mismos en que he sido director ejecutivo de Executive Education (Exec Ed) en ESADE, de modo que la complementariedad de ambas actividades ha sido clave para aprender a diseñar, impartir y evaluar los *Leadership Development Programs* (LDP) para empresas, donde a menudo confluyen la investigación universitaria y la práctica empresarial.

Mi primer agradecimiento es para mis dos directores de tesis: el Dr. Martí Casadesús y el Dr. Xavier Ferràs ya que sin ellos acaso ni siquiera habría empezado este doctorado y, seguramente, no lo habría terminado, y menos en el marco de este programa interuniversitario de la Universitat de Girona y la Universitat de Vic, que ha sido un verdadero honor personal poder cursar.

Mi segundo agradecimiento es para Dolors Carreño, directora de Custom Programs de ESADE en Barcelona, junto con Alex Castells y Mariluz Guilarte, las dos *client managers*, así como para el profesor Jordi Molina y el Dr. Carles Torrecilla, directores ejecutivos de Custom Programs y de Corporate Development, respectivamente, y también para la Dra. Camelia Ilie, directora de Exec Ed en Madrid, Ana Vázquez, directora de Custom Programs en Madrid, y María Balbas, directora de Desarrollo de Negocio, también de ESADE Madrid. Gracias a todos ellos y ellas, a sus excelentes equipos y a unos mínimos recursos siempre facilitados por Albert Espuña, *controller* de Executive Education, casi llegamos al fin del mundo con los LDP y sus *rankings* en el *Financial Times*, *Businessweek* y *América Economía*.

Mi tercer agradecimiento es para el doctor, profesor y compañero mío Samuel Husenman de ESADE, que en paz descansa; para los doctores Richard Boyatzis y Ron Fry de la Case Western Reserve University de Cleveland, y para el profesor Ricard Serlavós, de ESADE, que me iniciaron en el tema del desarrollo del liderazgo (Lead), así como para el grupo de profesores “boinas verdes” de ESADE, entre los cuales quiero destacar al profesor Jordi Brunat, al Dr. Pedro Parada, al Dr. Luis Vives, a los profesores Enric Segarra y Glòria Batllori, así como al Dr. José Luis Álvarez y al profesor Joaquín Cava, entre otros, sin cuyas excelentes evaluaciones y esfuerzos no habríamos mantenido estos LDP durante los últimos diez años. También quisiera mencionar a los

doctores Marc Correa, Ignacio Sanz e Ignacio Serrano, por haber implantado las penúltimas (nunca las últimas) innovaciones en casos vivos en los LDP de ESADE, y al doctor Marcel Planellas, por saber resolver todas las dudas metodológicas del doctorando.

Mi cuarto agradecimiento es doble: a todos los compañeros de UNICON, con quienes hemos compartido todo el *know-how* sobre LDP, y a todos los directivos de T&D (Talento y Desarrollo) que han participado en los foros de Universidades Corporativas (UC) de Madrid y de Talento de Barcelona, en especial a los directivos Mark Feurer de Bunge, Andrea Lemmer de Bayer y Daniel Torras de CaixaBank ya que son quizás los LDP que más han ayudado a diseñar el modelo integrado y en que el investigador ha estado más involucrado en la contratación, el diseño, la implantación y la evaluación. Vaya también mi agradecimiento a los directivos Xavier Coll de "la Caixa", Antonio Gallart y José Ángel Fernández Izard de Gas Natural Fenosa y a Joan Rovira de Telefónica por transmitirme su experiencia sobre el desarrollo del talento en las universidades corporativas (UC).

El quinto y más fuerte agradecimiento es a mis tres mujeres (mi esposa Terri Ellebracht, mi hija Jessica y mi madre Montserrat Sabater), que en los últimos diez veranos (la mayoría de ellos, en nuestra casa de Saint Louis, Missouri) me han permitido que dedicara mucho más tiempo al doctorado que a ellas mismas. Y a mi padre Josep, que está en el cielo, pues estará encantado de verme acabar la tesis, él que fue un excelente profesor y mejor persona en mi pequeño y estimado pueblo natal de Banyoles (Girona).

También quisiera nombrar al Dr. Carlos Losada y a la Dra. Eugenia Bieto, directores generales de ESADE, así como a los decanos Dr. Xavier Mendoza y Dr. Alfons Sauquet, por haberme dado la confianza de liderar la Unidad de Executive Education de ESADE durante estos diez años. Al Dr. Mahendra Gupta, decano de la Olin School of Business de la Washington University de Saint Louis, con quien empezamos juntos como *partners* en 2004, desde Saint Louis (Missouri), la gran aventura del primer LDP global compartido, el de Bunge Limited, y al Dr. George Daly, decano de la McDonough School of Business de la Georgetown University, por haber apostado por ESADE Executive Education y sus LDP. Esta tesis está dedicada a todas ellas y ellos.

Índices

0.1 Índice de la tesis

1. Introducción	25
1.1 Una cuestión personal	25
1.2 ¿Qué es un LDP?	26
1.3 El contexto de Executive Education	29
2. Objetivos y metodología	35
2.1 Objetivos	35
2.2 Metodología	36
3. Los LDP en el mundo	39
3.1 Duke Corporate Education	41
3.2 HEC	49
3.3 IESE Business School	51
3.4 Center for Creative Leadership	54
3.5 IMD	59
3.6 ESADE Business School	67
3.7 Cranfield School of Management	71
3.8 Stanford School of Business	73
3.9 Kenan-Flagler Business School	75
3.10 London Business School.....	82
3.11 Conclusiones finales	84
4. Estado de la cuestión de los LDP	95
4.1 Modelos de LDP.....	97
4.1.1 El modelo de los siete elementos para un LDP eficaz de R. Fulmer y A. A. Vicere (1997)	97
4.1.2 El modelo de las siete fases de R. Cacioppe (1998)	98
4.1.3 El modelo de los siete pasos de J. A. Conger y B. Benjamin (1999)	99
4.1.4 El modelo ADDIE del <i>instructional design</i> (Gagné <i>et al.</i> , 2005)	101
4.1.5 Conclusiones de los modelos	102
4.2 Literatura de los LDP	106
4.2.1 Preprograma (análisis y diseño)	106
4.2.2 Programa (impartición y metodologías).....	111

4.2.3	Posprograma (evaluación e implantación).....	116
4.2.4	Conclusiones de la literatura de los LDP	122
5.	Metodología y resultados de los <i>workshops</i> , cursos, entrevistas y programas previos	127
5.1	Metodología de los <i>workshops</i> , cursos, entrevistas y programas previos.....	127
5.1.1	<i>Workshops</i> sobre LDP y UC.....	127
5.1.2	Cursos personalizados para profesores de Executive Education.....	130
5.1.3	Entrevistas en profundidad	132
5.1.4	Programas LDP previos	132
5.2	Resultados de los <i>workshops</i> , cursos, entrevistas y programas previos.....	133
5.2.1	Resultados de los <i>workshops</i>	133
5.2.2	Resultados de los cursos de Executive Education	137
5.2.3	Resultados de las entrevistas	145
5.2.4	Resultados de los programas LDP previos	157
5.2.5	Conclusiones: origen de los temas de las hipótesis	160
6.	Propuesta de hipótesis y modelo	169
6.1	Hipótesis	169
6.1.1	Fase 1: Preprograma (análisis y diseño)	169
6.1.2	Fase 2: Programa (impartición y metodología).....	170
6.1.3	Fase 3: Posprograma (evaluación e implantación).....	170
6.2	Propuesta de un modelo integrador de LDP	171
7.	Metodología del caso	175
7.1	¿Por qué casos?	176
7.2	Recogida de datos de los casos	177
7.3	Análisis de datos de los casos	179
7.4	Análisis comparativo de los casos	180
7.5	Conclusiones.....	181
8.	Casos	183
8.1	Caso Bunge	184
8.1.1	Introducción	184
8.1.2	Resumen y resultados	185
8.1.3	Ejecutivos principales	186

8.1.4	Estrategia del negocio	188
8.1.5	El LDP de Bunge	189
8.1.6	Análisis del LDP	202
8.1.7	Análisis del <i>partnership</i>	203
8.1.8	Cumplimiento de los modelos teóricos	204
8.1.9	Cumplimiento de las hipótesis	207
8.1.10	Conclusiones del caso Bunge	213
8.2	Caso Bayer	214
8.2.1	Introducción	214
8.2.2	Resumen y resultados	214
8.2.3	Ejecutivos principales	215
8.2.4	Estrategia del negocio	216
8.2.5	El LDP de Bayer	217
8.2.6	Análisis del LDP	233
8.2.7	Análisis del <i>partnership</i>	233
8.2.8	Cumplimiento de los modelos teóricos	235
8.2.9	Cumplimiento de las hipótesis	238
8.2.10	Conclusiones del caso Bayer	244
8.3	Caso “la Caixa”	244
8.3.1	Introducción	244
8.3.2	Resumen y resultados	246
8.3.3	Ejecutivos principales	247
8.3.4	Estrategia del negocio	248
8.3.5	El LDP de “la Caixa”	250
8.3.6	Análisis del LDP	259
8.3.7	Análisis del <i>partnership</i>	260
8.3.8	Cumplimiento de los modelos teóricos	260
8.3.9	Cumplimiento de las hipótesis	263
8.3.10	Conclusiones del caso de “la Caixa”	269
9.	Resultados de los casos	271
9.1	Resultados de los modelos teóricos.....	271
9.1.1	El modelo de Fulmer y Vicere (1997)	271
9.1.2	El modelo de Cacioppe (1998)	272
9.1.3	El modelo de Conger & Benjamin (1999)	273

9.1.4 Conclusiones de los tres modelos teóricos en los tres casos	274
9.2 Análisis comparativo de los casos y cumplimiento de las hipótesis	274
9.2.1 Análisis cuantitativo cruzado de cumplimiento de las hipótesis	274
9.2.2 Análisis cualitativo cruzado de cumplimiento de las hipótesis	276
9.2.3 Cumplimiento cuantitativo después del segundo análisis cruzado	283
9.3 Conclusiones de los resultados de los casos.....	284
10. Conclusiones finales	285
10.1 Hipótesis aceptadas	285
10.2 El modelo integrador de programas de desarrollo de liderazgo	287
10.3 Discusión de los resultados.....	289
11. Futuras investigaciones	291
12. Bibliografía	293
13. Anexos	311
13.1 Anexo I. <i>Workshops</i> , cursos, entrevistas y programas previos... 311	
13.1.1 <i>Workshops</i>	311
13.1.2 Cursos de Executive Education.....	316
13.1.3 Entrevistas.....	318
13.1.4 Programas LDP previos	322
13.2 Anexo II. Metodología de <i>live cases</i> y de un “simulador de cambio”	335
13.3 Anexo III. Cuestionario de evaluación de un LDP.....	341
13.4 Anexo IV. <i>Portfolio</i> de programas <i>open</i> de dirección general	345
13.5 Anexo V. Otras presentaciones del modelo integrador de LDP ..	347
Resumen de la tesis	349
Resum de la tesi	363
Thesis summary.....	377

0.2 Índice de figuras

<i>Figura 1. LDP: contenidos y metodologías básicas.....</i>	28
<i>Figura 2. El modelo Lead del LDP.....</i>	29
<i>Figura 3. Metodología de la tesis</i>	37
<i>Figura 4. Metodología (LDP en el mundo)</i>	39
<i>Figura 5. El proceso de Duke CE.....</i>	41
<i>Figura 6. El modelo de aprendizaje de Duke CE.....</i>	45
<i>Figura 7. El proceso de formación de HEC.....</i>	50
<i>Figura 8. El modelo del IESE</i>	52
<i>Figura 9. El ciclo de diseño de las 6 “D” del CCL.....</i>	55
<i>Figura 10. Los cuatro niveles de liderazgo del CCL</i>	56
<i>Figura 11. El modelo de diseño e implantación del IMD</i>	60
<i>Figura 12. El círculo virtuoso de las 5 “P” de ESADE. Año 2004</i>	68
<i>Figura 13. Las cuatro fases de los custom programs de ESADE. Año 2014 ...</i>	69
<i>Figura 14. La pirámide de los custom programs de ESADE. Año 2014.....</i>	69
<i>Figura 15. El modelo de las 4 “C” de ESADE Executive Education</i>	70
<i>Figura 16. El modelo de Stanford.....</i>	74
<i>Figura 17. El modelo de la London Business School</i>	82
<i>Figura 18. El modelo ADDIE</i>	89
<i>Figura 19. Metodologías claves de aprendizaje</i>	90
<i>Figura 20. Metodología (estado de la cuestión)</i>	95
<i>Figura 21. El modelo ADDIE de la ISD.....</i>	102
<i>Figura 22. Metodología de la tesis (literatura de las tres fases de un LDP) ...</i>	106
<i>Figura 23. Modelo cíclico y estilos de aprendizaje de Kolb (1984).....</i>	108
<i>Figura 24. Ciclo de Mumford (1995).....</i>	108
<i>Figura 25. La espiral de Chapman (2008).....</i>	109
<i>Figura 26. Las tres dimensiones del aprendizaje de Strebel y Keys (2005) y sus metodologías</i>	112
<i>Figura 27. Modelo de aprendizaje del 70-20-10.....</i>	113
<i>Figura 28. Modelo de evaluación de los cuatro niveles de Kirkpatrick</i>	117
<i>Figura 29. Proceso de medición del ROI de los LDP (Philips, 1996)</i>	119
<i>Figura 30. El modelo de aprendizaje de Accenture (Vanthournout et al., 2006).....</i>	120
<i>Figura 31. Los beneficios del aprendizaje de Accenture (Ronchi, 2006).....</i>	120

<i>Figura 32. Metodología de la tesis (metodología y resultados de los workshops, cursos, entrevistas y programas previos)</i>	127
<i>Figura 33. NBI test</i>	141
<i>Figura 34. Los distintos action learning projects, según L. Yorks, S. Beechler y V. Marsirk (2007)</i>	141
<i>Figura 35. Mapa de LDP con un sistema sostenible completo</i>	153
<i>Figura 36. Metodología de la tesis (El origen de los temas de las hipótesis)</i>	161
<i>Figura 37. Metodología de la tesis (formulación de las hipótesis y del modelo)</i>	169
<i>Figura 38. Propuesta de un modelo integrador de LDP</i>	172
<i>Figura 39. Metodología y resultados de tres casos LDP</i>	175
<i>Figura 40. Rendimiento de las acciones de Bunge</i>	186
<i>Figura 41. Planes estratégicos de Bunge</i>	188
<i>Figura 42. Valores de Bunge</i>	189
<i>Figura 43. Niveles de los programas de liderazgo de Bunge</i>	191
<i>Figura 44. El proceso del LDP de Bunge</i>	192
<i>Figura 45. ALP e IDP para integrar los módulos de Bunge</i>	194
<i>Figura 46. Los tres módulos de Bunge</i>	196
<i>Figura 47. Sistema de desarrollo de liderazgo de Bunge</i>	196
<i>Figura 48. Performance de la acción de Bayer</i>	215
<i>Figura 49. Niveles de LDP en Bayer</i>	219
<i>Figura 50. Nuevos niveles y nombres de los LDP</i>	230
<i>Figura 51. Target groups rediseñados de Bayer</i>	231
<i>Figura 52. Estructura de "la Caixa" anterior a mayo de 2014</i>	245
<i>Figura 53. Estructura de "la Caixa" posterior a mayo de 2014</i>	245
<i>Figura 54. Performance de la acción de "la Caixa"</i>	247
<i>Figura 55. Negocios de "la Caixa"</i>	249
<i>Figura 56. El compromiso social y los valores de "la Caixa"</i>	249
<i>Figura 57. Segmentación del negocio bancario de "la Caixa"</i>	249
<i>Figura 58. Los tres niveles de LDP de "la Caixa"</i>	251
<i>Figura 59. La cadena de valor de los LDP</i>	253
<i>Figura 60. Conclusión del análisis de las conferencias de UNICON</i>	253
<i>Figura 61. Inicios del modelo pre-pro-post</i>	254
<i>Figura 62. Propuesta de diseño para "la Caixa"</i>	255
<i>Figura 63. Estructura de diseño de un live case transversal para "la Caixa"</i> ..	256
<i>Figura 64. Validación y ampliación del modelo teórico</i>	271
<i>Figura 65. Metodología. Contribución de la tesis</i>	285

<i>Figura 66. Modelo integrador de LDP para Executive Education.....</i>	<i>287</i>
<i>Figura 67. Diseño del programa de Endesa.....</i>	<i>326</i>
<i>Figura 68. Proyectos de empresa (ALP) en Endesa</i>	<i>326</i>
<i>Figura 69. Diseño del programa LDP para Aguas de Barcelona.....</i>	<i>330</i>
<i>Figura 70. Portfolio de LDP de Gas Natural Fenosa</i>	<i>332</i>
<i>Figura 71. Currículum del Global Leadership de GE.....</i>	<i>333</i>
<i>Figura 72. Metodología de los live cases</i>	<i>335</i>
<i>Figura 73. Temas de los live cases con la dirección</i>	<i>336</i>
<i>Figura 74. Revisión de los live cases</i>	<i>336</i>
<i>Figura 75. Entrega e impartición de los live cases</i>	<i>337</i>
<i>Figura 76. Primeras etapas del simulador de cambio</i>	<i>338</i>
<i>Figura 77. Etapas finales del simulador de cambio.....</i>	<i>338</i>
<i>Figura 78. Los tres niveles de programas de Dirección General.....</i>	<i>345</i>
<i>Figura 79. Modelo integrador lineal de LDP para Executive Education.....</i>	<i>347</i>
<i>Figura 80. Modelo integrador de LDP en formato de Business Canvas (Osterwalder y Pigneur, 2010)</i>	<i>347</i>

0.3 Índice de tablas

Tabla 1. <i>Ranking</i> de <i>custom programs</i> , FT 2014	39
Tabla 2. <i>Ranking</i> de programas abiertos, FT 2014	85
Tabla 3. <i>Ranking</i> combinado de los 10 primeros centros de Executive Education, FT 2014.....	86
Tabla 4. Facturaciones estimadas de los 15 principales centros de Exec Ed del mundo en 2010 (<i>Financial Times Ranking</i> y UNICON).....	88
Tabla 5. Modelos y metodologías de LDP de los centros de Exec Ed líderes	92
Tabla 6. Conclusiones de los LDP (para la literatura, el trabajo de campo y la formulación de hipótesis).....	93
Tabla 7. El modelo de Fulmer y Vicere (1997)	98
Tabla 8. El modelo de Cacioppe (1998)	99
Tabla 9. El modelo de Conger y Benjamin (1999).....	99
Tabla 10. Las cinco áreas problemáticas de Conger y Benjamin (1999)	100
Tabla 11. El modelo ADDIE.....	101
Tabla 12. Pasos de Fulmer y Vicere (1997), Cacioppe (1998) y Conger y Benjamin (1999) en relación con el modelo ADDIE (2014).....	105
Tabla 13. Áreas problemáticas según Conger y Benjamin (1999) y fallos de los LDP según McKinsey (2014)	105
Tabla 14. Literatura de la fase preprograma de un LDP	123
Tabla 15. Literatura de la fase programa de un LDP.....	124
Tabla 16. Literatura de la fase posprograma de un LDP.....	125
Tabla 17. Resumen de la nomenclatura de las conclusiones de <i>workshops</i> , cursos, entrevistas y programas previos.....	162
Tabla 18. Conclusiones de los <i>workshops</i> , los cursos, las entrevistas y los programas previos en las hipótesis del preprograma.....	163
Tabla 19. Conclusiones de los <i>workshops</i> , los cursos, las entrevistas y los programas previos en las hipótesis del programa.....	164
Tabla 20. Conclusiones de los <i>workshops</i> , los cursos, las entrevistas y los programas previos en las hipótesis del posprograma	165
Tabla 21. Conclusiones totales de los <i>workshops</i> , los cursos, las entrevistas y los programas previos en las hipótesis	166
Tabla 22: Conclusiones totales de los <i>workshops</i> , los cursos, las entrevistas y los programas en cada una de las hipótesis	167
Tabla 23. Propuesta detallada de un modelo integrador de LDP.....	173
Tabla 24. Resultados económicos de Bunge	186
Tabla 25. Primer módulo de Estrategia de Bunge.....	198
Tabla 26. Segundo módulo de Operaciones y Finanzas de Bunge.....	199

Tabla 27. Tercer módulo de Liderazgo de Bunge	201
Tabla 28. Modelo de Fulmer y Vicere en Bunge	204
Tabla 29. Modelo de Cacioppe en Bunge	205
Tabla 30. Modelo de Conger y Benjamin en Bunge	206
Tabla 31. Las cinco áreas problemáticas de Conger y Benjamin en Bunge ..	206
Tabla 32. Causas de que los LDP fallen (McKinsey, 2014) en Bunge	207
Tabla 33. Resultados financieros de Bayer	215
Tabla 34. El primer módulo del LDP de Bayer (2009)	221
Tabla 35. El segundo módulo del LDP de Bayer (2009)	222
Tabla 36. Primer módulo del segundo programa PL 4 de Bayer (2011)	227
Tabla 37. Segundo módulo del PL 4 de Bayer (2012).....	228
Tabla 38. Modelo de Fulmer y Vicere en Bayer	235
Tabla 39. Modelo de Cacioppe en Bayer	236
Tabla 40. Modelo de Conger y Benjamin en Bayer	237
Tabla 41. Las cinco áreas problemáticas de Conger y Benjamin en Bayer ...	237
Tabla 42. Causas de que los LDP fallen (McKinsey, 2014) en Bayer	237
Tabla 43. Resultados de "la Caixa"	246
Tabla 44. Módulo semanal de "la Caixa"	257
Tabla 45. Módulo de dos días en "la Caixa" (al cabo de tres meses).....	258
Tabla 46. Modelo de Fulmer y Vicere en "la Caixa"	261
Tabla 47. Modelo de Cacioppe en "la Caixa"	261
Tabla 48. Modelo de Conger y Benjamin en "la Caixa"	262
Tabla 49. Las cinco áreas problemáticas de Conger y Benjamin en "la Caixa".....	262
Tabla 50. Las causas de que los LDP fallen (McKinsey, 2014) en "la Caixa".....	263
Tabla 51. Análisis cruzado del modelo de Fulmer y Vicere (1997) en los tres casos.....	271
Tabla 52. Análisis cruzado del modelo de Cacioppe (1998) en los tres casos.....	272
Tabla 53. Análisis cruzado del modelo de Conger y Benjamin (1999) en los tres casos	273
Tabla 54. Análisis cruzado de las áreas problemáticas de Conger y Benjamin (1999) en los tres casos	273
Tabla 55. Análisis cruzado de los fallos de McKinsey (2014) en los tres casos.....	274
Tabla 56. Análisis comparativo de las hipótesis en los tres casos	275
Tabla 57. Análisis comparativo de hipótesis validadas, ampliadas y revisadas en los tres casos	283

Tabla 58. Hipótesis finales aceptadas	285
Tabla 59. Modelo integrado detallado de LDP	288
Tabla 60. Modelo integrador de LDP: áreas problemáticas y fallos a evitar... 289	
Tabla 61. Nomenclatura de <i>workshops</i> , entrevistas, cursos y programas previos	311
Tabla 62. Participantes (WORK LDP 1)	312
Tabla 63. Participantes (WORK LDP 2)	312
Tabla 64. Participantes (WORK LDP 3)	313
Tabla 65. Participantes (WORK UCO 1)	314
Tabla 66. Participantes (WORK UCO 2)	314
Tabla 67. Participantes (WORK UCO 3)	315
Tabla 68. Cursos UNICON (CURS UNI)	316
Tabla 69. Entrevistas y reuniones con directivos (ENTR DIR)	318
Tabla 70. Entrevistas y reuniones con directivos de UC (ENTR DIR)	319
Tabla 71. Entrevistas y reuniones con doctores (ENTR DOC).....	320
Tabla 72. Entrevistas con profesores de LDP (ENTR PROF)	321
Tabla 73. Diseño de los módulos del LDP en Epson	324
Tabla 74. Módulo 1 de Arcelor	328
Tabla 75. Módulo 2 de Arcelor	328
Tabla 76. Módulo 3 de Arcelor	329
Tabla 77. Un día de la encuesta de un programa LDP	341

0.4 Acrónimos

ADDIE: Análisis, Diseño, Desarrollo, Impartición y Evaluación

AL: *Action Learning*

ALP: *Action Learning Projects*

BS: *Business School*

CEO: *Chief Executive Officer*

CFO: *Chief Financial Officer*

CLO: *Chief Learning Officer*

COO: *Chief Operations Officer*

DEA: Diploma de Estudios Avanzados

DG: Dirección General

DT: *Design Thinking*

EL: *Experiential Learning*

Exec Ed: *Executive Education*

FT: *Financial Times*

HiPo: *High Potentials*

ICT: *In-Company Training*

ID: *Instructional Design*

IDP: *Individual Development Plan*

ISD: *Instructional Systems Design*

KPI: *Key Performance Indicator*

LDP: *Leadership Development Program*

Lead: Liderar

L&D: *Learning and Development*

M&A: *Mergers and Acquisitions*

PDI: Plan de Desarrollo Individual

Pre-Pro-Post: Preprograma, programa y posprograma

Q&A: Preguntas y Respuestas

RFP: *Requisition for Proposal*

ROI: *Return on Investment*

RONA: *Return on Net Assets*

RRHH: Recursos Humanos

RSC: Responsabilidad Social Corporativa

SCM: *Supply Chain Management*

T&D: *Talent (or Training) and Development*

UC: Universidad Corporativa

UNICON: Consorcio de Universidades (Centros de Educación Ejecutiva)

WACC: *Weighted Average Cost of Capital*

Acrónimos de las conclusiones del trabajo de campo

CURS UNI: Conclusiones de los cursos de UNICON

CURS COL: Conclusiones de los cursos de la Columbia University

CURS HYS: Conclusiones de los cursos de la Harvard Business School y de simuladores

ENTR DIR: Conclusiones de las entrevistas a directivos

ENTR DOC: Conclusiones de las entrevistas a doctores

ENTR PRO: Conclusiones de las entrevistas a profesores

PROG PRE: Conclusiones de los programas previos de desarrollo de liderazgo

WORK LDP: Conclusiones de los *workshops* de LDP

WORK UCO: Conclusiones de los *workshops* de Universidades Corporativas

0.5 Glosario

Academy: Academia. Otra forma de denominar las universidades corporativas.

Action learning projects: Proyectos reales de empresa que se desarrollan en equipo (BS+empresa) en los programas de desarrollo de liderazgo.

Blended learning: Combinación de aprendizaje presencial y *online*.

Competencias de liderazgo: Capacidades de liderazgo definidas por las empresas que los directivos han de desarrollar en los programas LDP.

Corporate university: Centro educativo o academia de una empresa, que agrupa todos los cursos de formación de sus directivos.

Custom or customised programs: Programas personalizados para los directivos de una sola empresa.

Deep dive cases: Casos con datos reales y actuales de una empresa, desarrollados conjuntamente con ella.

E-learning: aprendizaje 100% *online*.

Executive Education: Educación ejecutiva de las universidades con programas a medida (*custom*) y abiertos (*open*).

Face-to-face: Formación presencial.

High potentials: Directivos escogidos por su alto potencial de desarrollo para desempeñar en el futuro posiciones de alta responsabilidad en la empresa.

Individual development plan: Plan de desarrollo individual de cada directivo que realiza un LDP.

Lead: Programa de desarrollo de competencias directivas de los programas LDP.

Leadership development programs: Programas de desarrollo de liderazgo dirigidos a los directivos y *managers* de una empresa.

Live cases: Casos vivos (actuales), también denominados *deep dive cases* o casos en profundidad.

MOOC: *Massive open online courses*, eso es, cursos *online* masivos, abiertos y gratuitos.

Open programs: Programas abiertos a directivos de todas las empresas.

Outdoor: Metodología experiencial de desarrollo del liderazgo al aire libre.

Ranking Exec Ed FT Combined: Ranking combinado (*open + custom*) de programas de Executive Education que publica anualmente el *Financial Times*.

Ranking Exec Ed FT Open: Ranking de programas abiertos de Executive Education que publica el *Financial Times*.

Ranking Exec Ed FT Customized: Ranking de programas a medida de Executive Education que publica el *Financial Times*.

Real cases: También se denominan *deep dive cases*, y se realizan con información real y confidencial facilitada por las empresas.

Requisition for proposal (RFP): Propuesta de solicitud de presentación de oferta de LDP que formula la empresa a varios centros de formación ejecutiva.

Role-playing: Entrenar otra situación, actividad o personaje.

Storytelling: Contar historias o experiencias.

Workshop: Taller de trabajo enfocado.

360°: Evaluación de trescientos sesenta grados del Programa Lead.

1. Introducción

1.1 Una cuestión personal

En 2004, fui nombrado director ejecutivo de Executive Education en ESADE Business School y decidí empezar este doctorado, pensando que la teoría y la práctica se podrían unir. Así pues, fue una decisión a la vez personal y profesional.

En 2007, mientras desarrollaba el DEA en la Universitat de Girona, realicé dos trabajos de investigación sobre el desarrollo de liderazgo y sobre el diseño de los *leadership development programs* (LDP).

El primer trabajo del DEA titulado “Liderazgo: del arte a la ciencia”, contenía un análisis histórico de la literatura sobre liderazgo, desarrollo del liderazgo y sus tendencias.

El segundo trabajo de investigación, “Executive Education: programas LDP”, era una investigación cualitativa y en detalle de todas las fases de diseño de un programa LDP en los centros universitarios líderes mundiales en Executive Education.

Desde 2007 hasta 2014, el investigador, con su experiencia como profesor y director de un centro de Executive Education, continuó su investigación sobre los programas LDP (que cada vez eran más de ámbito global y se impartían en inglés, incluso en la Península Ibérica).

Las experiencias más relevantes fueron: seis *workshops* (ESADE, 2008-2013) sobre LDP y/o sobre las universidades corporativas de las empresas; las reuniones de evaluación del diseño, la impartición y la implementación de los LDP con los directivos de las empresas y los responsables de talento y desarrollo (T&D), así como de varios casos de programas LDP realizados durante ese período, y las entrevistas en profundidad con directivos, administradores de universidades, doctores y profesores involucrados en estos programas.

También el investigador tuvo ocasión de participar, entre 2006 y 2014, en las investigaciones de UNICON, el consorcio mundial de universidades con centros de Executive Education, y visitar la mayoría de los centros de Executive

Education más importantes del mundo, así como asistir a varios *workshops* de la Academy of Management: “Learning and Education” (*journal* académico patrocinado por la Academy of Management) en Estados Unidos, y a varios cursos impartidos por doctores del Teachers College de Columbia a profesores y administradores de ESADE Executive Education.

A medida que el investigador iba realizando dichas actividades y reflexionando sobre sus conclusiones, analizó los modelos de LDP existentes en la realidad académica y detectó que, en la literatura publicada, no había ningún modelo integrador de LDP que se adaptara al entorno actual de globalización, a la evolución tecnológica y a la crisis económica mundial. Este ha sido, pues, el objetivo de la presente tesis: desarrollar un modelo integrador de programas de desarrollo de liderazgo (LDP) en Executive Education.

1.2 ¿Qué es un LDP?

Los LDP (programas de desarrollo de liderazgo) se pueden definir como el proceso académico de desarrollo de las capacidades de liderazgo de los participantes de una misma empresa o consorcio de empresas, con el fin de implantar y acelerar la estrategia de la corporación o de las corporaciones donde trabajan (Cacioppe, 1998).

Objetivos del LDP (Tobin, 2010)

El programa persigue tres objetivos principales:

- Que los participantes entiendan cuál es el entorno en el que la empresa compite y cuál es la estrategia seleccionada para conseguir el éxito.
- Que se identifiquen los procesos y las áreas claves de la empresa para tomar decisiones que sintonicen con la estrategia de futuro.
- Que sean capaces de comprender cuáles son sus potencialidades a título individual para poder ayudar a que la empresa alcance sus objetivos.

En la figura 1, se ilustran los contenidos y las metodologías principales de un LDP básico con relación a los contenidos principales (entender la estrategia de la empresa; alinearla con los planes de operaciones y finanzas, y liderar implantando los procesos de cambio organizacional) y con relación a las metodologías claves (Tobin y Pettingel, 2008) los proyectos de *action learning*

(ALP), el *feedback* sobre las competencias directivas individuales (Lead 360º) y los planes de desarrollo personal (IDP).

Beneficios del LDP para la empresa y para los participantes (Ninth House, 2006)

Los beneficios principales del LDP para la empresa y los participantes son:

- Beneficios para la empresa:
 - Alineación de las personas con la estrategia y con la visión corporativa de la empresa.
 - Posibilidad de identificar y conocer en profundidad a los directivos de alto potencial.
 - Vehículo de transmisión de los valores y de la cultura de la empresa.
 - Innovación y *output* tangible en forma de proyectos de *action learning* (ALP) (Revans, 2011).
 - Incidencia positiva en el clima laboral.
- Beneficios para el directivo:
 - Reconocimiento a la aportación a la empresa
 - Formación transversal (multifuncional)
 - Contacto con otras personas en la organización (*networking*) (Álvarez, 2014)
 - Comprensión de las decisiones que se toman al más alto nivel.
 - Conocimiento y participación en el desarrollo del propio plan de carrera.

Figura 1. LDP: contenidos y metodologías básicas



Fuente: Elaboración propia

Modelo Lead

En la figura 2, se ilustra el ciclo de liderazgo del modelo Lead (Yo, el equipo y la organización, el cambio) (Boyatzis y McKee, 2005), y el *networking* y la influencia (Álvarez, 2014). El proceso empieza con la posibilidad de conocerse a uno mismo, que después permitirá a los directivos liderar equipos de trabajo, formular y ejecutar procesos de cambio, y mantenerlos en el tiempo con capacidades de *networking*, poder e influencia. El resultado del proceso es el plan de desarrollo personal (IDP).

Figura 2. El modelo Lead del LDP

Liderazgo: Modelo LEAD (IDP)



IDP: *Individual Development Plan*

Fuente: Elaboración propia

1.3 El contexto de Executive Education

En los últimos años, la globalización empresarial, las tecnologías disruptivas y la falta de talento plantean un gran reto a las empresas a la hora de diseñar programas LDP, que se orientan principalmente a implantar rápidamente la estrategia, así como a retener, motivar y fidelizar a los directivos participantes (Tobin, 2010).

En 2012, la inversión en LDP en Estados Unidos (*McKinsey Quarterly*, 2014) fue de 14.000 millones de dólares y el coste de cada directivo formado fue de 150.000 dólares (Lowe y O'Leonard, 2012). Además, dos tercios de todos los directivos consultados han confirmado que el desarrollo del liderazgo es su primera prioridad de formación (Conference Board y McKinsey, 2012), pero solo el 7 % piensan que su empresa desarrolla a los líderes de forma eficaz (Gitsham *et al.*, 2009), mientras que el 30 % de las empresas consultadas señalan que sus resultados internacionales son regulares debido a la escasez de líderes (Ghemawat, 2012).

Las causas principales del fracaso de los LDP (McKinsey, 2014) son:

- No se adaptan al contexto de la empresa.
- No se reflexiona acerca de los retos reales de la empresa.
- Se subestima la resistencia mental de las personas a los procesos de cambio.
- No se miden los resultados de los LDP.

En los últimos años, el sector de Executive Education se va globalizando progresivamente (INSEAD ya tiene más profesores en Singapur que en su sede de Fontainebleau, París). Duke CE (Duke Corporate Education) está construyendo un edificio en las afueras de Shanghái y se ha expandido ya con oficinas por todo el mundo, y el IESE está expandiéndose globalmente con instalaciones en Nueva York y São Paulo y con programas en Miami, Alemania y Polonia, por citar algunos de los casos más recientes (Eiter y Halperin, 2010).

En la década de los 2000, se registró una caída de la demanda del mercado de Executive Education al haber disminuido el número de hombres entre 35 y 39 años en el mundo (Gurdjian *et al.*, 2014), y en 2007 empezó a manifestarse el impacto de la crisis económica mundial. La Columbia University había empezado ya a ofrecer cursos de Executive Education exclusivamente *online* y, al igual que Duke CE, casi todos sus programas LDP eran de *blended learning*, o sea, alternaban un período presencial *face-to-face* con la docencia *online*.

Con la globalización, las empresas habían acelerado sus procesos de creación de universidades corporativas (centros privados con aulas de formación de las propias empresas), y consultoras como Mercer, McKinsey y The Boston Consulting Group estaban entrando ya en el sector de la educación superior (Yorks, Beechler y Ciporen, 2007).

Las empresas exigían soluciones cada vez más integradas y sofisticadas a los centros de Executive Education en cuanto al impacto de sus programas en la implantación de su estrategia, una alta personalización y una gran rapidez en el proceso de definición de las necesidades, impartición y medición de los resultados.

Las *requisitions for proposal* (RFP) eran contratadas por sus departamentos de compras y habían de incluir la participación de la universidad en todo el proceso del LDP, objetivos para cada módulo y un desglose detallado de los contenidos y las metodologías de *adult learning* que iban a emplear. La relación se había convertido, pues, en una relación de *partners*, con mayor implicación de los nuevos *chief learning officers* (CLO), a cuyo cargo estaba la universidad corporativa; de los ejecutivos de Recursos Humanos, principalmente de Talent and Development (T&D), y de los altos directivos de línea.

La tendencia apuntaba al codiseño y a la coimpartición entre profesores y altos ejecutivos de la empresa. Un director de Executive Education comentó: “*It is all about their issues not our content.*” (Eiter y Halperin, 2010)

A partir de 2007, con la situación de crisis económica global, los presupuestos en formación de directivos eran cada vez más reducidos, pero los gastos fijos de los centros de educación ejecutiva era cada vez más elevados, de modo que el enfoque se estaba trasladando al talento sénior de la empresa y a la preparación de sus futuros ejecutivos HiPo (*high potentials*) para las nuevas posiciones de liderazgo, dejando a un lado la formación en áreas funcionales de la empresa, salvo los temas comerciales y de ventas.

Cada vez se tendía más a integrar los LDP con la selección, la retención y las políticas de desarrollo de las carreras directivas, a medida que se intensificaba la guerra por el talento internacional en la mayoría de los sectores.

El resultado se tradujo, a partir de 2007, en un gran crecimiento de los programas LDP y una caída notable de los clásicos programas *open* de dirección general (Eiter, 2009), orientados a desarrollar el liderazgo individual, reuniendo a directivos de distintas empresas en torno a unos contenidos y unas capacidades generales, poco personalizadas (apartado 13.4, anexo IV).

Como ya han destacado las revistas del sector (*Training & Development, Learning & Education, chief learning officer* y *Corporate University Xchange*) (Bonner y Wagner, 2002), los centros de Executive Education antes de la crisis servían fundamentalmente para financiar a las universidades la incorporación de nuevos profesores más globales, los programas de doctorado (PhD), la investigación en general y el presupuesto operativo anual.

A partir de la incorporación del responsable de desarrollo del talento (*chief learning officer*) al Comité Ejecutivo, las empresas solicitaron a las escuelas de negocios LDP mucho más enfocados a los retos empresariales, ya que el “C suite” (los distintos *corporate officers*) solicitó que sirvieran de apoyo a los retos estratégicos de sus empresas; además, querían conocer personalmente a sus altos potenciales para el desarrollo de talento en su proceso de expansión global (Eiter y Halperin, 2010).

En 2014, las nuevas tendencias observadas apuntan que las empresas ya no quieren solamente tener una reunión sobre las necesidades de formación para definir un programa estandarizado de contenidos, sino que solicitan una experiencia o una plataforma integrada de aprendizaje (*integrated learning platform*) para sus directivos de línea, eso es, requieren un proceso más complejo, que se alarga mucho más en el tiempo, con un análisis conjunto, una impartición conjunta y una medición del impacto de cada LDP.

Con estos nuevos objetivos, la metodología de los LDP ya no puede consistir en la docencia clásica en una dirección, sino ha de introducir metodologías de *adult learning* orientadas a los participantes, con metodologías de facilitación del aprendizaje, *facilitated discussions*, evaluaciones del liderazgo, *action learning*, casos reales y *executive coaching*, entre otras.

Este nuevo proceso de LDP absorbe mucho más tiempo a los profesores y requiere el apoyo exterior de facilitadores y *coachers*, así como directivos y *program managers* mucho más preparados en *adult learning*, que las universidades no tienen en plantilla en los centros de educación ejecutiva. Además, las universidades han tenido que modificar sus tarifas de retribución adicional a los profesores, puesto que muchas de estas metodologías (entre ellas, la formación *online*) no estaban previstas en sus listas anuales de tarifas.

Citamos, como ejemplo, tres *live cases* (Eiter y Halperin, 2010) que consistieron en sesiones de definición de la estrategia de una empresa en la Darden School of Business (Charlottesville, VA), el lanzamiento de una nueva marca en la Booth School of Business de la University of Chicago y la entrada de una empresa en un país en la McCombs School of Business (Austin, TX).

Las grandes consultoras que han entrado en el sector están más familiarizadas a corto plazo con el contexto empresarial y con el contenido que es preciso

desarrollar en estos LDP; además, disponen de una red internacional de oficinas por todo el mundo. Sin embargo, aún no tienen la capacidad de desarrollar las competencias de liderazgo a largo plazo de los directivos, o sea, carecen del *grounded learning* que se obtiene de las investigaciones de las escuelas de negocios, las cuales ya están empezando a abrir centros satélites para poder ser más globales.

Así pues, en este nuevo contexto de los LDP, surge la necesidad de acercar más la investigación universitaria a la práctica empresarial (Simon, 1976) y reducir el gap existente entre ellas (The Economist, 2004; Mintzberg, 2005; Bennis y O'Toole, 2005), equilibrando más la investigación con la práctica (Pfeffer y Sutton, 2005; Quelch, 2005).

Los centros de Executive Education de las universidades deberán orientarse más a la práctica, ya que metodologías como el *action learning* no solo mejoran las capacidades de los individuos y de sus organizaciones, sino que también pueden mejorar las competencias de los profesores, así como algunas de sus investigaciones (Tushman *et al.*, 2007).

En 2014, en los programas abiertos de Dirección General se aceleran los diseños mixtos entre *open* y *custom* (personalizados); además, la mayoría de los programas *open*, al igual que los *custom*, ya incorporan la metodología del *blended learning* (presencial más *online*), entre ellos algunos *massive open online courses* (MOOC).

Como conclusión del contexto, cabe destacar que el crecimiento de los LDP significa ya un gran cambio en los centros de Executive Education de las universidades, que deberán afrontar transformaciones importantes en su organización, entre ellas tener a directivos más preparados en *adult learning*, asignar más recursos a sus Exec Ed, externalizar más servicios de metodologías individuales de *coaching* y dedicar más tiempo de su profesorado permanente (*tenured faculty*) a este proceso de los LDP, si continúan necesitando los importantes resultados económicos de sus centros de Executive Education.

2. Objetivos y metodología

Así pues, los cambios han sido muy rápidos en los programas de desarrollo de liderazgo de Executive Education (LDP) en los últimos años (Conger y Xin, 2000; Tobin, 2010), y se ha pasado:

- De programas universitarios “mini MBA” generalistas para empresas, a programas muy personalizados (*custom*).
- De una formación funcional, a una formación de desarrollo de liderazgo.
- De profesores universitarios a consultores, *coaches* y directivos profesores.
- De metodologías estándar en forma de clases magistrales, a discusiones facilitadoras con el fin de ayudar a las empresas a implantar su estrategia.
- De proyectos individuales seleccionados por los participantes, a proyectos de *action learning*, definidos por la alta dirección y presentados ante el equipo directivo.

El Corporate University Xchange (2007), que agrupa a las universidades corporativas de las empresas, señala que las universidades han pasado de ser proveedoras de formación a ser *partners* de las empresas con el objetivo central de ayudarlas a desarrollar e implantar sus procesos de liderazgo (Day, 2000) y añade que, para que un LDP tenga impacto, tendrá que realizarse a varios niveles de la empresa y/o en varias regiones del mundo, la mayoría de las veces en coordinación entre varios centros de Executive Education. Y para que el LDP resulte eficaz, tendrá que seguir una pedagogía basada en el *feedback* entre los profesores y los participantes (De Vries y Korotov, 2007).

2.1 Objetivos

El objetivo principal de esta tesis es desarrollar un modelo integrador de los programas de desarrollo de liderazgo directivo (LDP) en Executive Education que esté adaptado a las necesidades y a los cambios emergentes mencionados, de acuerdo con la literatura existente.

En concreto, un modelo integrador de programas de desarrollo de liderazgo (LDP) en Executive Education que pueda:

- Servir de apoyo a los centros de Executive Education de las universidades a la hora de tomar sus decisiones estratégicas sobre cómo adaptarse a las nuevas necesidades de contexto de los LDP de sus empresas *partners*.
- Ayudar a las empresas a mejorar los procesos de diseño, impartición y evaluación de sus LDP, desplegando las metodologías adecuadas de aprendizaje para desarrollar el *thought leadership* de sus directivos.
- Hacer reflexionar a las empresas globales sobre la necesidad de crear una universidad corporativa o “*academy*” para implantar una nueva estrategia, alinear a los directivos de las distintas empresas fusionadas o adquiridas con su cultura y sus valores, integrar el *portfolio* de LDP y desarrollar la *leadership global pipeline*.

2.2 Metodología

La metodología de la tesis se ilustra en la figura 3 y se expone a continuación.

Primero, se realiza un estudio comparativo en profundidad de los centros principales de Executive Education en el mundo y se analizan los LDP para ver cómo han evolucionado los programas personalizados (*custom*), así como los cambios producidos, básicamente a raíz de la asunción por parte de las empresas de que el talento es el gran recurso competitivo que necesitan en el siglo XXI.

A partir de las conclusiones del *benchmark*, se analizan todos los modelos de LDP existentes, así como la literatura específica sobre las tres fases de un programa LDP (preprograma, programa y posprograma).

Con el estado de la cuestión de los modelos de LDP y con la literatura que trata de sus tres fases principales, se realiza una investigación preliminar de campo siguiendo una metodología basada en *workshops* de LDP y universidades corporativas, cursos de formación en Executive Education, entrevistas con directivos, doctores y profesores de los LDP, y un análisis de LDP previos.

Los cursos de UNICON y Columbia, sí como la información obtenida de los *workshops*, las entrevistas y los casos previos, son contrastados con los modelos existentes en la literatura internacional con el objeto de proponer un nuevo modelo integrado para aquellas empresas que necesitan competir en un

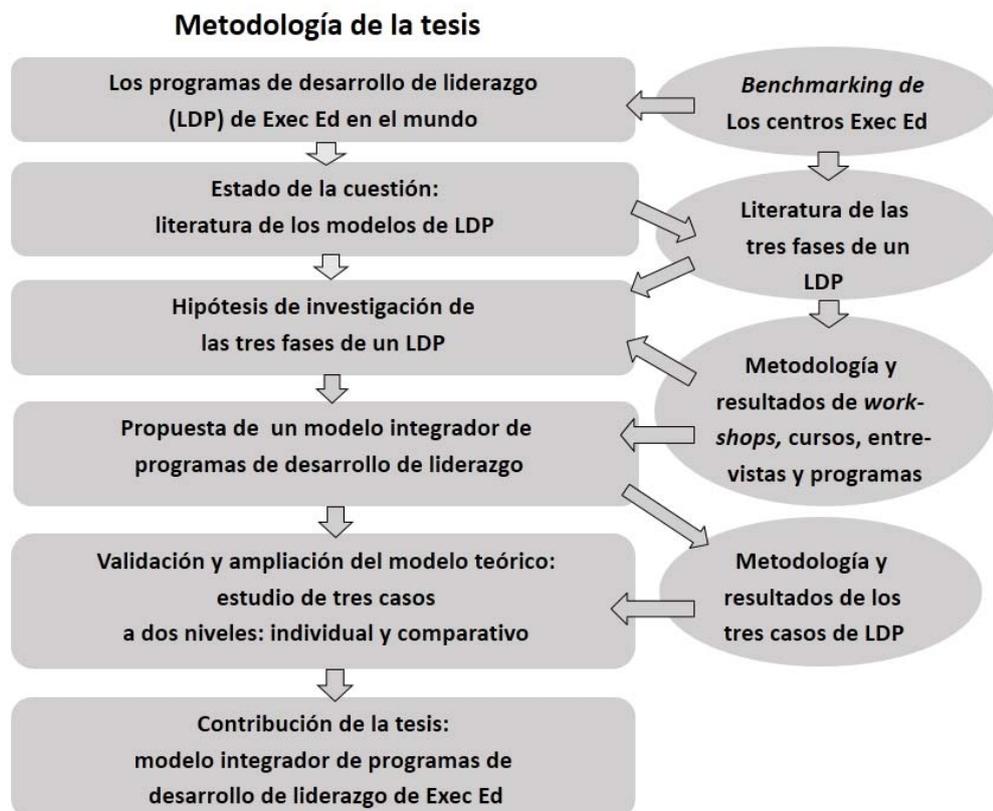
escenario global. Así pues, a partir de las conclusiones del trabajo de campo, se podrán:

- Formular las hipótesis de la tesis.
- Proponer un nuevo modelo integrador de programas de desarrollo de liderazgo (LDP).

A continuación, siguiendo la metodología de casos y a partir de la investigación activa del doctorando, se realizará un estudio de tres casos de LDP actuales, tanto individualmente como de forma comparada, para poder:

- Validar y ampliar el modelo teórico integrador de LDP.
- Presentar, como contribución de la tesis, un modelo integrador de programas de desarrollo de liderazgo en Executive Education.

Figura 3. Metodología de la tesis

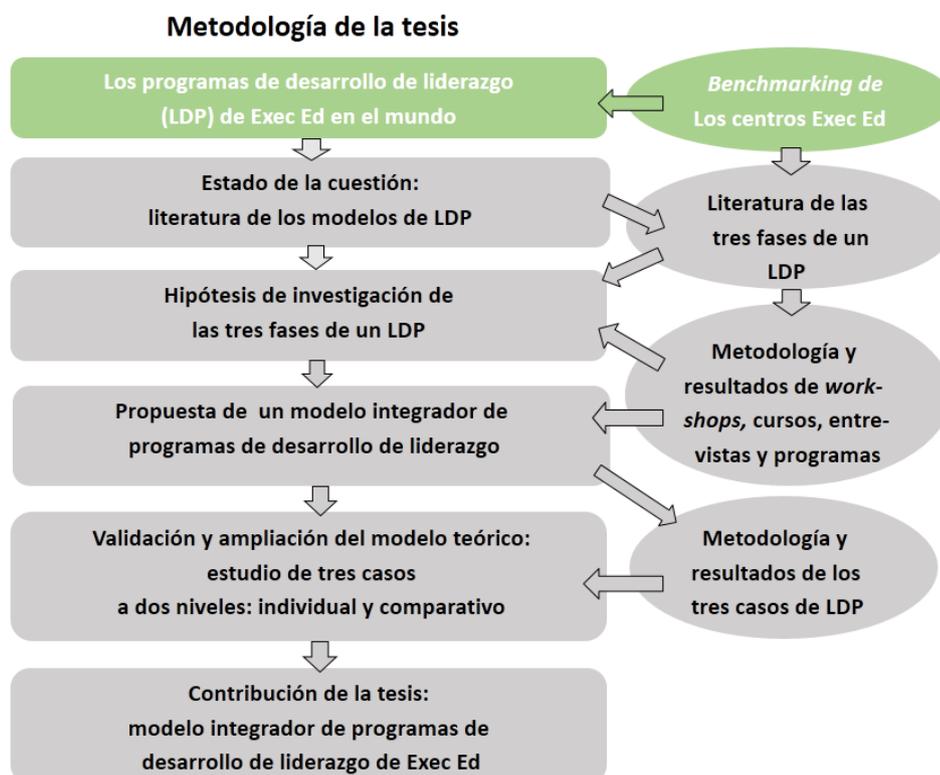


Fuente: Elaboración propia

3. Los LDP en el mundo

Primero, se analiza la situación de los centros de Exec Ed en la actualidad, centrándose principalmente en los programas LDP personalizados para las empresas.

Figura 4. Metodología (LDP en el mundo)



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del *ranking* del *Financial Times* (FT) 2014 sobre *custom programs* de LDP fueron los siguientes (tabla 1):

Tabla 1. *Ranking* de *custom programs*, FT 2014

2014	Escuela de negocios	País
1	Duke Corporate Education	EE UU / R. Unido / Sudáfrica
2	HEC Paris	Francia
3	IESE Business School	España
4	Center for Creative Leadership	EE UU / Bélgica / Singapur
5	IMD	Suiza
6	ESADE Business School	España
7	Cranfield School of Management	R. Unido
8	Stanford Graduate School of Business	EE UU
9 (compartido)	University of North Carolina: Kenan-Flagler	EE UU
9 (compartido)	London Business School	R. Unido

Fuente: *Financial Times, Customized Programs Ranking 2014*

Los criterios de evaluación del ranking de programas personalizados para empresas del *Financial Times* son:

- El 80 %, a partir de encuestas a las empresas clientes de los LDP sobre las diez variables siguientes: preparación, diseño, metodología y materiales, profesorado, nuevas capacidades, seguimiento, objetivos conseguidos, instalaciones, valor económico de la formación y uso futuro.
- El 20 %, a partir de información de la escuela de negocios sobre las cinco variables siguientes: clientes internacionales, participantes internacionales, programas fuera del continente, *partners* de Executive Education y diversidad del profesorado.

La responsable del ranking del FT Della Bradshaw (2008) destacaba:

- En Europa y en los Estados Unidos, el crecimiento de Exec Ed solamente se registra en los *customized programs*, o sea, en los programas diseñados para una corporación específica.
- La tendencia del líder, Duke CE, con respecto a los LDP es realizarlos en cualquier lugar del mundo y cerca de los participantes, que es donde quieren las empresas, y no en los lugares en que los profesores prefieren hacerlos.
- Duke últimamente no contestaba a las *requisitions for proposal* (RFP) de LDP porque algunas empresas querían el diseño antes de que pudiera realizar el análisis y el diagnóstico.
- Los cursos relativos a la salud de los ejecutivos cada vez son más importantes y se realizan conjuntamente con las facultades de Medicina de las universidades (tests de salud, dietas aconsejables, gestión del estrés y ejercicios físicos a realizar).
- Debido a los cambios en las necesidades de LDP de las empresas, cada vez hay más incorporaciones en el sector, principalmente consultoras estratégicas y de liderazgo, que llevan a cabo evaluaciones propias.

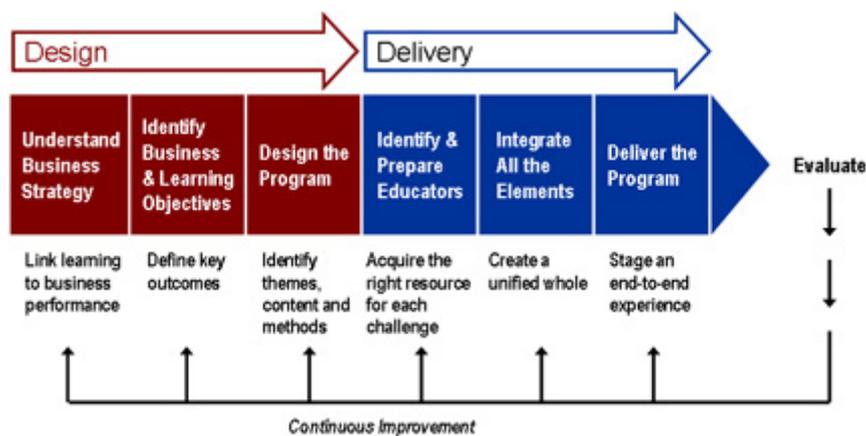
A continuación, sobre la base de la información de las respectivas webs, de los archivos públicos y de las entrevistas realizadas por el investigador, se analizan

los puntos esenciales de los LDP de los 10 principales centros de Exec Ed del mundo, según el *ranking* del FT 2014.

3.1 Duke Corporate Education

Duke CE es una empresa global creada por la Universidad de Duke, separada de la Fuqua School of Business. Duke CE está situada en el campus de Durham (Carolina del Norte) y realiza los LDP de la Universidad para sus empresas *partner*. Duke CE tiene oficinas en todos los continentes.

Figura 5. El proceso de Duke CE



Fuente: Duke (2014)

El proceso de diseño de Duke CE que se reproduce en la figura 5 tiene por objeto entender bien cuáles son los resultados que buscan las empresas en sus programas, tras lo cual procede a realizar las siguientes fases del proceso:

- El proceso de Duke CE

Fase de diseño:

- Entender la estrategia de la empresa. ¿Qué puntos se quieren cambiar y cómo se hará? Se realizan entrevistas a los ejecutivos sénior y al *chief learning officer* (CLO) para entender el contexto de la empresa, sus valores y su estrategia.
- Objetivos de negocio y de aprendizaje. Las necesidades organizativas para lograr el cambio deseado. Es preciso determinar los objetivos específicos sobre lo que se quiere cambiar y lo que se debe aprender, y conocer siempre las prioridades.

- Diseño. Evaluar lo que ya existe y proponer una solución de aprendizaje con una combinación de contenidos, metodologías y formatos para alcanzar los objetivos y que estos se ajusten a la cultura y a los valores de la empresa. ¿Qué parte será presencial (*face-to-face*) y qué parte será *online* (tecnología)? Casi siempre se utiliza el modelo de *blended learning* (presencial + *online*).

Fase de impartición:

- Identificar y formar a educadores. Se seleccionan en función de los métodos de aprendizaje que se necesiten y de los objetivos que se deban alcanzar. Pueden ser profesores, consultores, facilitadores o directivos de empresas, que a veces previamente han de realizar un curso de metodologías de formación para adultos (de “formación de formadores”).
- Integración. Se diseña una secuencia metodológica para integrar todos los elementos y alcanzar los objetivos finales. Se debe hacer referencia al tiempo y al lugar.
- Impartición (*delivery*). Generalmente, el programa se realiza en las instalaciones de la empresa o en algún *conference center* u hotel cercano.

Fase de evaluación:

Como, en general, se hacen varias ediciones del LDP con el mismo cliente, lo que en una primera evaluación se detecta que debe mejorarse se va mejorando de forma continuada en cada nueva edición.

- Duke CE no es una consultoría

Duke CE se diferencia de una consultoría en dos formas: su personal conoce los métodos de L&D (*learning and development*) de adultos y, por tanto, puede transformar a las personas en los procesos de cambio (contenidos, competencias y valores) (figura 6), trabaja en equipo con sus clientes *partner* y se formula siempre esta pregunta: ¿Cómo atraer, retener y desarrollar el talento del *partner*?

En Duke CE, existe el concepto de *líderes como profesores*, o sea, directivos de empresa que han de participar en el programa, tanto por sus conocimientos prácticos como, sobre todo, por su capacidad de influencia, sus creencias y sus valores.

¿Cómo se hace? Integrando a los directivos en la impartición del programa y en el uso de las tecnologías. Además, por norma general, el programa es inaugurado y/o cerrado siempre por el CEO de la empresa.

Duke CE es el centro líder de formación personalizada para empresas (*customized*) en el mundo. La crítica desde el mundo académico es que contrata a profesorado a tiempo parcial de otras escuelas de negocios que los han formado. Últimamente, trabaja con muchos consultores independientes.

- Blair Sheppard, el rol determinante de un directivo innovador

El Dr. Blair Sheppard (2009) es acaso una de las personas que más aportaciones han realizado en Exec Ed. Por ello, a continuación se comentan algunos puntos de la entrevista posterior que el investigador tuvo con Sheppard (3 de diciembre 2009) tras una conferencia que pronunció siendo presidente de Duke CE y decano de la Fuqua Business School en el McCombs Exec Ed Center (University of Texas at Austin), así como algunos datos de información complementarios sobre Duke CE, facilitados por sus colaboradores.

Duke CE se halla en Durham, Carolina del Norte (Fuqua Business School); en Nueva York, y en Carlsbad (California), y tiene oficinas en Londres (London School of Economics), en Johannesburgo, en Shanghái (donde se está construyendo su propio edificio) y en Ahmedabad (junto al IITA, el instituto indio de tecnología de esta ciudad).

Sheppard insistió, tanto en la conferencia como en la entrevista, en la necesidad de tener una envergadura suficiente para poder impartir LDP en todo el mundo y no tener solamente una capacidad marginal, como las demás escuelas de negocios, y mantener una disciplina para poder escoger como clientes *partner* solo a los que crean de verdad en el desarrollo del talento.

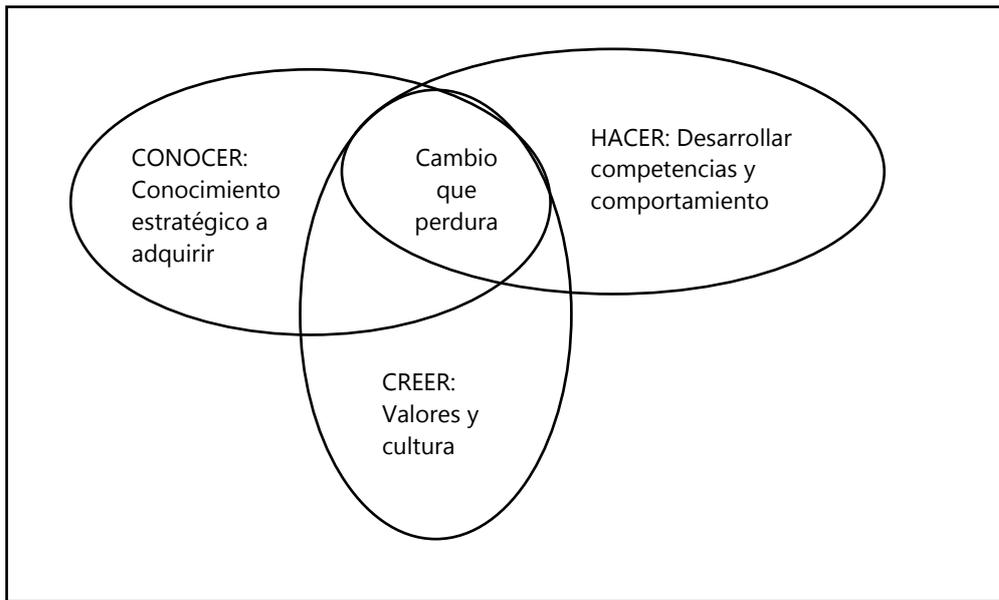
Según él, *faculty* se debía escribir en minúscula, para poder visitar a los clientes y movilizar e integrar todas las propuestas y ofertas de Duke. Olvidarse

del lugar de impartición del curso y tener una idea clara de que la formación de adultos en las empresas es un recurso estratégico.

Según él, sus únicos competidores en 2001 eran la Columbia University de Nueva York, la Wharton School (University of Pennsylvania), la Kellogg School of Management (Northwestern University), la Harvard Business School, la Tuck School of Business del Dartmouth College, la London Business School y el Institute of Management Development (IMD) suizo, pero en 2007 ya habían cambiado y eran: Mercer, Monitor, IBM, LBS, Columbia, McKinsey e IMD, pues los clientes querían unos programas con un enfoque mucho más integrador y relacionado con sus iniciativas estratégicas, y entendían que estos habían de tener un *premium price*. Al respecto, comentó:

- El modelo regional de escuela de negocios, de precio único estandarizado, basado en los *open programs* con un pequeño ajuste, focalizado en los profesores e impartido en las aulas de las universidades, está en riesgo.
- La educación ejecutiva no tiene que basarse solamente en el desarrollo de personas, sino en los resultados conseguidos con los LDP.
- La educación no debe centrarse en los individuos, sino en los objetivos de la empresa, y hay que entender qué necesitan conocer, hacer y creer las personas (figura 6) para alcanzar los objetivos de la misma, y ejecutar rápidamente la estrategia correspondiente.
- Duke CE se centra en el negocio de la empresa, en crear consenso sobre su cultura y sus valores y en desarrollar las capacidades necesarias y cambiar las conductas de las personas constantemente, o sea, en “romper hábitos, crear capacidades y conseguir resultados”.
- Las empresas les decían que se habían expandido globalmente, por lo que necesitaban que Duke CE les impartiese los LDP en Estados Unidos, Europa, Asia y Latinoamérica, de modo que tuvieron que establecer un *partnership* con la London School of Economics (LSE) y también con el Instituto de Ahmedabad (IITA), y van a tener que hacer lo mismo en China.

Figura 6. El modelo de aprendizaje de Duke CE



Fuente: Duke CE (2010)

- Los LDP no solo tenían que ofrecerse a los CEO y a los altos ejecutivos, sino que las empresas necesitaban extender la misma experiencia a los niveles más bajos de la dirección. Textualmente, Blair dijo: *“You got to do the CEO and the Executive Vice Presidents, and the Directors below VP. Also the managers, and the professionals.”*
- Por tanto, necesitaban disponer de un equipo de educadores mucho más amplio del que tenían las escuelas de negocios, formado por profesores, *coaches*, ex directivos, psicólogos y profesionales (*practitioners*).
- Para alinear la educación a las necesidades estratégicas, necesitaban que el precio estuviera ajustado a cada región y disponer de profesores locales que estuvieran en contacto con la realidad, por lo cual la organización excesivamente americana de escuela de negocios regional de Fuqua no servía.

Nuestro objetivo es, como explicó textualmente Blair: *“To bring global education to solve strategic problems in the world and for the world”*.

Repitió varias veces que las universidades tienden a ser regionales y a basarse en unas disciplinas muy concretas, en lugar de centrarse en la resolución de los problemas de las empresas. Además, la remuneración al profesorado es

excesivamente rígida y poco flexible, con lo cual no están preparadas para dar el salto de grandes dimensiones que requieren los LDP que reclaman las empresas globales.

Blair Sheppard concluyó su intervención con estas palabras: “Hemos creado una empresa que está extendida por todo el mundo pero, a la vez, muy conectada. La empresa es un lugar agradable no solo para los profesores, sino también para los directivos profesores y para los directivos participantes. La estructura se basa en oportunidades y en los problemas, y no en las disciplinas académicas. Con nuestra red de profesores, podemos suministrar LDP por todo el mundo a un buen precio, algo que las escuelas de negocios no pueden hacer porque están orientadas principalmente a los programas de grado y a la investigación.”

- Kim Taylor-Thompson, CEO de Duke CE

Según Taylor-Thompson, los programas abiertos (*open*) tradicionales reducen la brecha en muchas de las competencias que los líderes necesitan, manager a manager, pero, en cambio, los LDP facilitan la implantación de la estrategia, que es un punto clave para todas las empresas (Fulmer y Bleak, 2007). Los LDP permiten que un gran número de directivos puedan transformar lo que conocen, lo que hacen y lo que sienten en un período muy corto de tiempo, lo cual acelera la empresa hacia su destino de negocio.

A propósito de la idea del “*working together*”, decía que, para diseñar bien un LDP, era preciso contestar a las preguntas siguientes de forma clara:

- ¿Qué queréis que vuestro personal aprenda en este LDP que ahora no sepa?
- ¿Qué queréis que haga que ahora no hace ni sabe que tiene que hacer?
- ¿Qué queréis que crea acerca de sí mismo, del negocio, de los clientes, de su trabajo y del futuro en que ahora no cree?

- Liz Melon, directora ejecutiva de Duke CE

Entre sus recomendaciones para los LDP, Melon expuso (Duke Client Study, 2009):

- Hay que tener siempre objetivos del LDP derivados de las prioridades estratégicas y orientarse al “mundo real de los negocios”.
- Los proveedores ha de ser totalmente flexibles ya que los LDP han de ser personalizados (*customized*), muy contextuales y extremadamente eficaces.
- Para los diseños incluso más complicados se requiere una experiencia de aprendizaje que integre la cultura de la empresa, el presupuesto, los objetivos del negocio y las necesidades de desarrollo de los directivos.

Así pues, ¿qué significa tener flexibilidad?:

- Tener una red amplia de formadores (académicos, *coaches*, facilitadores, ejecutivos retirados, actores, psicólogos y otros), en función de los conocimientos y de las capacidades necesarias, del sector correspondiente y del entorno cultural de la empresa.
- Tener una oferta metodológica amplia: *action learning* con proyectos reales, discusiones facilitadoras orientadas a los participantes, *coaching* individual y en grupo, aprendizaje en equipo, uso de metáforas, poner a los participantes a trabajar temporalmente en otras profesiones y realizar grandes actos en grupo, entre otras muchas. Así pues, para cada organización cliente, el *mix* metodológico deberá ser distinto.
- Escenario global. Impartir el LDP en cualquier lugar del mundo, tener capacidad para realizar todas las ediciones que sean necesarias, impartirlo en varios idiomas y solucionar toda la complejidad logística que se derive de todo ello.
- *Partnerships* con centros de Exec Ed de universidades de todos los continentes, para poder ser más locales y, a la vez, más globales.
- Distintos niveles de precio. Si el LDP se dirige a los altos directivos, a los cargos intermedios, o bien al personal de primera línea, se tiene que hallar, de forma conjunta, la mejor metodología para cada segmento, el precio óptimo, los profesores más adecuados, el tamaño idóneo de la clase y la duración del curso, para que el importe sea positivo para ambas partes,

tanto el precio del diseño como el precio del curso por participante y día, incluidas o no las estancias en hoteles o residencias.

Según Liz Melon, las causas que motivaban la contratación de la mayoría de LDP por parte de las empresas eran:

- Crecer internamente por vía de la innovación.
- Crecer externamente a través de la expansión global.
- Mejorar la respuesta ante las regulaciones gubernamentales.
- Reducir costes mejorando la eficiencia.
- Dirigir el cambio cultural a raíz de un proceso de fusión o adquisición (M&A).
- Pasar de una orientación técnica a otra más centrada en el cliente.
- Adaptarse y sacar provecho de los cambios tecnológicos.
- Pasar de un marketing B2B industrial a un marketing B2C de consumidor.

En 2006, había en Duke CE solo ocho personas dedicadas a la *Global Learning Resource Network*, para coordinar a los 800 formadores que tenían por aquel entonces, la mayoría profesores de otras escuelas de negocios y directivos de distintas empresas.

- Bob Fulmer, director académico de Duke CE, y Jared Bleak, director ejecutivo.

Ambos coincidieron en señalar, a propósito de los LDP (Fulmer y Bleak, 2007), que:

- Entre las nuevas metodologías de aprendizaje, destacaban las siguientes: el uso de metáforas, el aprendizaje en Labs de conducta, los diálogos robustos, el arte visual, la coreografía de danza, los actores y el teatro, que también se comentaron en la conferencia de UNICON (2008) de Melbourne.
- La Duke CE's Metaphoric Experience™ es un método de aprendizaje que consiste en llevar a los participantes fuera de su entorno de trabajo habitual y ponerles a experimentar con nuevas conductas, nuevas habilidades y nuevas perspectivas, en un nuevo contexto, haciendo de doctores,

consultores políticos, ejecutivos de una compañía de tabaco o de políticos en un subcomité del Congreso norteamericano. Al colocarlos en un contexto distinto al de su trabajo, toman más riesgos, experimentan más, cometen errores, se equivocan, aprenden y se sorprenden. Craig Wolff, un periodista profesor de la New York University (NYU), que trabaja en metáforas para Duke CE, afirma que todo son relaciones interpersonales, que es lo que realmente cuenta de verdad. Las “experiencias metafóricas” son una metodología muy utilizada de creación de *experiential learning*, ya que desarrollan el talento de los participantes. Los métodos más usuales en los Estados Unidos son las jornadas de tres días, experimentando el liderazgo del general Buford en Gettysburg (Varón, 2008), gracias al cual el ejército del Norte ganó la famosa batalla de 1863 tras ocupar una colina. Asimismo, actividades como navegar, realizar investigaciones arqueológicas, hablar con los caballos o visitar a los masáis en África ayudan a los participantes a descubrirse a sí mismos.

- Los nuevos modelos de LDP deberán tener en cuenta el contexto y el entorno. Es preciso integrar las clases presenciales (*face-to-face*) con el *e-learning*, combinación que Duke denomina *blended learning* y que se utiliza, por ejemplo, en las conferencias *online*, donde los participantes pueden entablar un diálogo con los patrocinadores del programa y con los profesores y otros expertos. Los foros de discusión o los *wikis* también son una tecnología que se empieza a aplicar en los LDP, así como los *podcasts* de contenido.

3.2 HEC Paris

HEC es la escuela de negocios de París, fundada en 1881 por la Cámara de Comercio parisina. Otorga títulos de grado y de máster, y tiene centros de Exec Ed tanto en el campus de Jouy-en-Josas como en el centro de París.

- Los objetivos principales de los *custom programs* de HEC son:
 - Ayudar a diseñar e implantar nuevas estrategias.
 - Anticiparse y promover el cambio.
 - Apoyar los proyectos de reestructuración de la organización.
 - Trabajar en entornos culturales diversos.

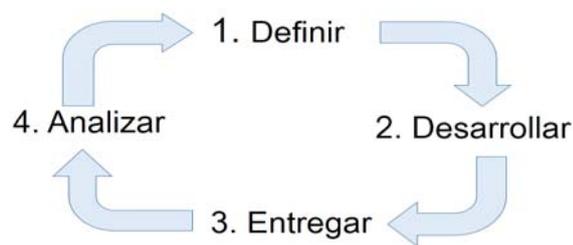
- El modelo de cuatro fases de HEC

HEC tiene un modelo clásico de cuatro pasos (figura 7).

– Definición del LDP:

- Valorar las necesidades del cliente, sus retos y sus objetivos.
- Personalizar el contenido y los métodos pedagógicos para alcanzar los objetivos fijados.

Figura 7. El proceso de formación de HEC



Fuente: HEC (2014)

– Desarrollo:

- Ser un *partner* de las empresas en el aprendizaje.
- Llevar a cabo entrevistas en profundidad con la dirección de la empresa y con los participantes, con las cuales se validan las hipótesis de la definición.

– Impartición (entrega) del LDP:

- Desarrollar a los líderes futuros.
- Conectar el LDP con las mejores prácticas empresariales, en que los profesores presentan su diseño y explican el porqué.

– Análisis del LDP:

- Los profesores no solo son expertos, sino también facilitadores y sólidos investigadores.
- Al final de cada sesión, se evalúa el contenido, el formato y el enfoque de la misma.

HEC insiste en el establecimiento de un círculo virtuoso entre Exec Ed e Investigación, pues esta es la materia prima que permite la creación de conocimiento durante los LDP en HEC.

HEC es una universidad francesa con destacados estudios de grado, másteres Bolonia, programas MBA y Exec Ed. Es muy conocida internacionalmente por su *Executive MBA* (EMBA), que se imparte en el centro de París, en San Petersburgo, en Qatar y en Shanghái. En los últimos catorce años (2001-2014), su Exec Ed ha sido dirigido por el Dr. Bertrand Moingeon, con quien este investigador ha tenido el placer de reunirse repetidas veces para comentar la evolución de los LDP en particular y de los centros de Exec Ed en general.

3.3 IESE Business School

El IESE es la escuela de negocios de la Universidad de Navarra y tiene campus en Barcelona, Madrid, Nueva York, São Paulo y Múnich, y oficinas en Londres y Singapur.

- Sus LDP se caracterizan por (figura 8)

- Un enfoque intelectual (*intellectual insight*)

Consiste en adquirir nuevas perspectivas para mejorar el rendimiento propio y el de la empresa. Los participantes se exponen a las teorías más recientes y a las mejores prácticas existentes con respecto a los retos empresariales específicos a que se enfrentan. Han de trabajar juntos, en grupos grandes o pequeños, para aportar sus experiencias y compartir con los demás el significado de los conceptos. El aprendizaje se realiza en equipo (método del caso) revisando las teorías más recientes y las mejores prácticas empresariales.

- La autogestión personal (*self-management*)

Su objetivo es lograr el equilibrio personal para obtener el máximo rendimiento como directivo. El bienestar ejecutivo, la gestión del estrés y el equilibrio entre la vida personal y vida profesional se tratan en profundidad.

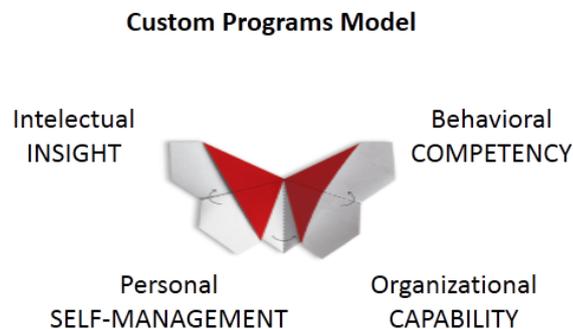
- Las competencias de comportamiento (*behavioral competency*)

Se desarrollan las competencias de liderazgo individual necesarias para lograr los objetivos marcados. Se trabaja en equipo con profesores, compañeros, tutores y facilitadores. A su conclusión, cada participante debe realizar un plan de desarrollo individual (PDI).

– Las capacidades organizativas (*organizational capabilities*)

Se ayuda a los participantes, mediante debates en equipo, a desarrollar las capacidades organizativas necesarias para lograr los objetivos de la empresa.

Figura 8. El modelo del IESE



Fuente: IESE (2014)

▪ La metodología

Para lograr la máxima eficacia, la experiencia del aprendizaje debe traducirse en resultados que respondan a los retos empresariales explícitos planteados por la empresa cliente; por tanto la experiencia debe caracterizarse por:

– Enfoque colaborativo

Al trabajar juntos combinando las capacidades con los conocimientos, los equipos adquieren un conocimiento profundo de la organización y pueden analizar sus oportunidades de mejora.

– Ejecución excelente

Se combina el análisis académico con el aprendizaje de metodologías y actividades basadas siempre en la experiencia, con lo que se modifican

las visiones y los comportamientos de los participantes para dar respuesta a sus retos de futuro.

– Atención personal

El desarrollo personal está presente en los cursos del IESE, que siempre prevén un seguimiento posprograma.

▪ Un proceso personalizado

Consiste en tres fases:

– Fase 1. Soñar (*Dream*):

Entender el entorno y la estrategia de la empresa.

– Fase 2. Diseñar (*Design*)

¿Qué debe incluir el programa para alcanzar las aspiraciones futuras de la organización?

– Fase 3. Impartir (*Deliver*):

Experiencia de aprendizaje que compromete a los participantes durante varios meses mediante el uso de diversas metodologías de aprendizaje de adultos.

El IESE es uno de los líderes mundiales en programas MBA y *open programs* de Dirección General y últimamente está intentando expandirse también en los *custom programs*.

Es una escuela de negocios centrada en los MBA y los Exec Ed (sin grado universitario ni programas MSc). Los elementos con los que marca la diferencia son el uso del método del caso y unos procesos de *delivery* realmente excelentes.

- Jordi Canals, decano del IESE (Canals, 2007), sostiene que la personalización de una escuela de negocios se fundamenta en la robustez de sus procesos, sus metodologías, sus valores y su cultura, ya que los contenidos cada vez son más una *commodity*. A propósito de los LDP, ha

señalado que los centros de Exec Ed de las universidades y las consultoras siguen procesos totalmente distintos:

- Las consultoras se centran en realizar diagnósticos que llevan a las empresas a invertir para implantar el plan efectuado pero no tienen un impacto directo en sus directivos.
- En cambio, los centros de Exec Ed de las universidades tienen un impacto directo en los directivos: en cómo piensan, cómo dirigen, cómo viven, cómo resuelven problemas y cómo generan soluciones. Es el denominado *thought leadership*.

Durante los últimos diez años, el Exec Ed del IESE ha sido dirigido por los doctores Eric Weber y Josep Valor, que han impulsado considerablemente los LDP del IESE.

3.4 Center for Creative Leadership (CCL)

El Center for Creative Leadership (CCL) es un proveedor global de Executive Education sin ánimo de lucro, orientado al desarrollo del liderazgo de directivos y empresas, que tiene tres centros en los Estados Unidos: Greensboro (Carolina del Norte), Colorado Springs (Colorado) y San Diego (California), y tres centros internacionales en Bruselas, Moscú y Singapur. Cuenta también con oficinas en Johannesburgo (Sudáfrica) y en Adís Abeba (Etiopia).

- **Proceso propio de LDP**

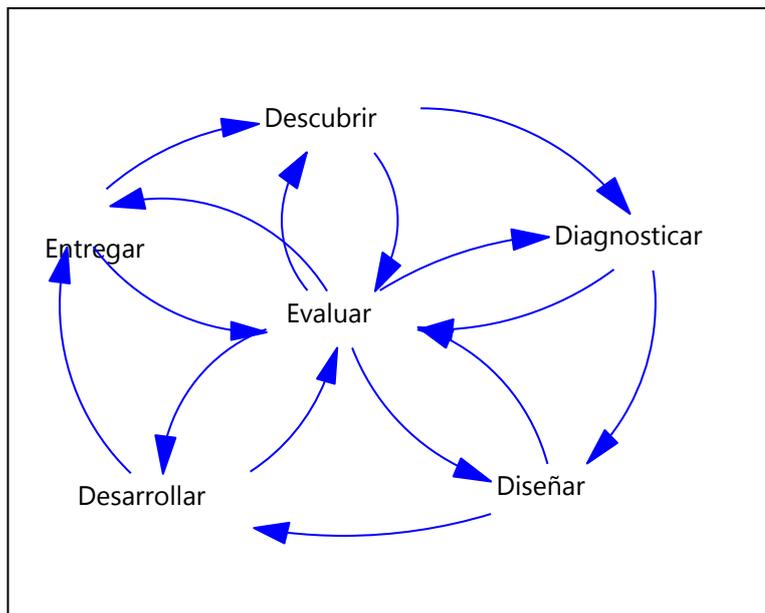
Sigue el proceso de las 6 “D” (*Discover, Disguise, Design, Develop, Deliver, Discern*) (figura 9), con todas las fases interrelacionadas, que consiste en:

- Descubrir el reto del negocio (*Discover*).
- Diagnosticar qué estilo de liderazgo se necesita (*Disguise*).
- Diseñar una experiencia personalizada (*Design*).
- Desarrollar el programa y los materiales (*Develop*).
- Impartir (entregar) el curso (*Deliver*).

- Evaluar el impacto del LDP atendiendo a las competencias que se tenían antes y a los 6-8 meses de haber finalizado del programa (*Discern*).

Combina el conocimiento conceptual teórico con el dominio de la práctica, con un enfoque a la acción, desarrollando las capacidades necesarias para producir un cambio interno: la toma de conciencia (*insight*) de la necesidad del cambio.

Figura 9. El ciclo de diseño de las 6 “D” del CCL



Fuente: CCL (2014)

El CCL se basa en conocimientos de investigación desarrollados con herramientas propias (enfocadas al liderazgo que, según ellos, es la esencia del aprendizaje) y realiza numerosos tests de personalidad, de evaluación de competencias (360°) y de análisis del comportamiento.

Figura 10. Los cuatro niveles de liderazgo del CCL



Fuente: CCL (2014)

Los cuatro niveles del CCL son (figura 10):

– Desarrollo individual

Se trata de desarrollar un flujo de líderes eficaces a todos los niveles organizacionales. Es una experiencia personal importante, enfocada al mundo real, que se ajusta a la situación de cada persona para alcanzar sus objetivos y alinearse con la estrategia empresarial. Para ello, utilizan el Mapa de Desarrollo de Liderazgo, que distingue entre: liderarse a uno mismo (*Leading Self*), liderar a los demás (*Leading Others*), liderar a directivos (*Leading Managers*), liderar una función o una división (*Leading the Function*) y liderar la organización (*Leading the Organization*).

Se centra en las competencias críticas necesarias para poder pasar de una fase a otra, y la organización percibe fácilmente los resultados de su programa semanal para cada una de las fases del mapa de liderazgo. La calidad del liderazgo personal produce resultados en la organización, acelera la estrategia y desbloquea el potencial de liderazgo, el cual, después del LDP, se alinea con los objetivos del negocio y libera energía a toda la organización.

El mapa de desarrollo de la organización te dice dónde estás y qué necesitas para llegar hasta dónde quieres:

- *Leading Self*: individuos, staff profesional y líderes emergentes.

- *Leading Others*: líderes de los individuos.
 - *Leading Managers*: líderes sénior de otros directivos o de staff profesional.
 - *Leading the Function*: líderes sénior de funciones o divisiones de la empresa.
 - *Leading the Organization*: los altos directivos que lideran la organización.
- Trabajo en equipo

Consiste en crear unos equipos eficaces para maximizar los resultados, que ayudan a los equipos interdependientes a colaborar de una forma eficaz para construir una cultura fuerte que logre los resultados organizacionales.

Las preguntas para la toma de conciencia sobre el diseño son: ¿Qué resultados del negocio se pretenden conseguir con el programa? ¿Qué capacidades han de desarrollar los participantes durante el programa? ¿Cómo han aprendido mejor en el pasado? ¿Qué temas centrales se deben tratar?

Cuanto más interdependiente sea el grupo o más sénior sean sus integrantes, más importante será el tema de trabajo en equipo.

- Transformación organizacional

Acelerar la implantación de la estrategia empresarial. Se empieza con la estrategia de liderazgo (vinculando la estrategia empresarial con la cultura y el estilo de liderazgo), los sistemas de talento y los cambios organizativos necesarios para implantar la estrategia.

Gracias a su flexibilidad, se puede empezar en el punto en que se halle la organización, tanto si es una gran multinacional como una pequeña empresa familiar.

El CCL se centra en unas áreas básicas esenciales de conocimiento, que son: el liderazgo de cambio y el cambio empresarial; la cultura del

liderazgo; conectar los silos de la organización; colaboración e interdependencia; enfocar a los directivos en el camino estratégico fijado por la empresa; la innovación; integrar equipos de liderazgo ejecutivos; crear redes organizacionales; liderar la estrategia; reflexionar sobre el diseño organizativo; la dirección del talento, y la sostenibilidad organizativa.

– Responsabilidad con la sociedad

Capacitar al liderazgo interdependiente para afrontar las presiones sociales. Su principio básico es: “Todo está conectado” (sociedad, organización, equipos e individuo). En la sociedad, se habla de NGO’s, centros educativos, agencias del gobierno, organizaciones internacionales y locales. La *co-inquiry* (“preguntarse juntos”) y la *co-creation* son las bases de su sistema para poder vivir en un mundo mejor.

El CCL es el líder de desarrollo de liderazgo en los Estados Unidos. Muchísimas empresas contratan sus cursos semanales para desarrollar su flujo de liderazgo.

En Europa, se está desarrollando después de un *partnership* inicial con Ashridge (Reino Unido) que no fructificó. Su máximo competidor es la Oxford Leadership Academy (OLA), una consultora inglesa muy introducida en Europa y en los países del Este.

- John Ryan (2008), director del CCL, recordó que el Center for Creative Leadership nació en 1970 en Carolina del Norte (Estados Unidos) y que el liderazgo eficaz consiste en:
 - Dar una dirección a la empresa.
 - Crear una alineación estratégica.
 - Ganarse el compromiso de las personas.

Los líderes de hoy han de conocerse más a sí mismos, conocer las distintas dimensiones culturales y ser capaces de aprender en su trabajo, de forma continuada. Ryan recuerda a Peter Drucker (1995), su mentor, cuando comenta que los líderes de hoy han de asumir tres responsabilidades: la

responsabilidad directa sobre los resultados, la responsabilidad de mantener y mejorar la cultura organizativa y la responsabilidad sobre el desarrollo del talento.

Y añade: “Somos acaso los mejores del mundo en desarrollo del liderazgo individual y nuestro objetivo principal ahora son los programas de *corporate leadership development* dirigidos al *target* de las universidades corporativas de las grandes empresas, cuyo enfoque se centra principalmente en tres áreas: planificación estratégica (*Strategic Planning*), cultura corporativa (*Corporate Culture*) y gestión del talento (*Talent Management: Recruitment, Development and Sustainment*).”

Concluye diciendo que el liderazgo, a escala individual y organizativa, es como un músculo que hay que desarrollar y entrenar (querer ser líder, leer acerca del liderazgo y tener un mentor o *coach*) y, sobre todo, poner en práctica lo aprendido, puesto que las conductas y las acciones son muy importantes para el desarrollo del liderazgo.

3.5 IMD

El International Institute for Management Development (IMD) es uno de los centros europeos líderes en educación ejecutiva. Su campus se encuentra en la ciudad de Lausana, a orillas del lago de Ginebra, en Suiza

- El IMD sigue un proceso de *co-creation* con sus empresas *partners*.

Su filosofía de partenariado en LDP se basa en tres ingredientes:

- Han de estar relacionados con la ejecución de la estrategia de la empresa.
- Han de tener un enfoque pragmático, orientado al “mundo real”.
- El diseño y la impartición han de ser coherentes con los objetivos del programa.

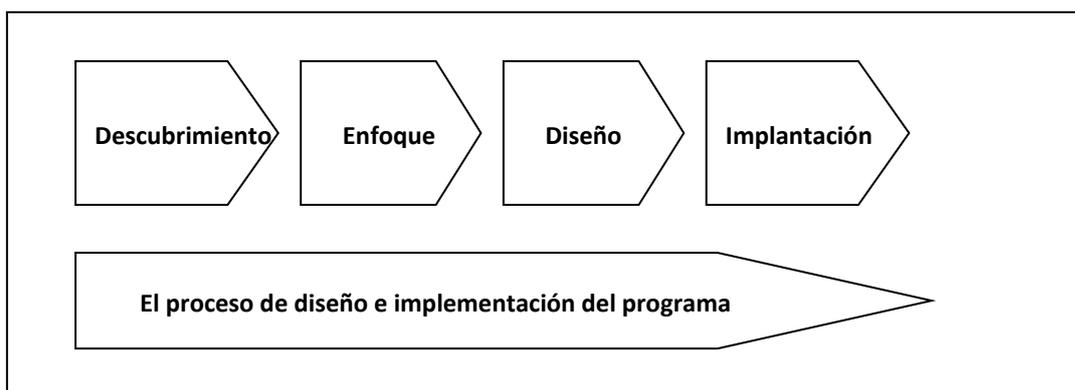
Para lograr estos objetivos, hay que trabajar muy estrechamente con las empresas para entender sus retos, su DNA organizativo, de dónde viene la empresa y a dónde quiere ir, para poder realizar así un diseño y una impartición eficaces, que aborden los retos prioritarios del negocio.

Se trabaja en equipo con el *partner*. Mientras que en algunas escuelas de negocios el diseño es subcontratado a consultores externos, en el IMD el diseño deben realizarlo sus profesores, ya que los programas funcionan mejor, según ellos, cuando las personas que realizan el diseño también participan en la impartición del programa. La experiencia de impartición (*delivery*) al final se incorpora de nuevo en el diseño para mejorarlo.

El profesor director del LDP es una figura muy importante en el IMD, pues es el arquitecto y el líder de la impartición. El equipo clave de un LDP está integrado por el profesorado, los *program managers*, los directivos invitados, algunos expertos del cliente, *coachers* de proyectos y, en algunos casos, profesores de otras organizaciones.

- Las cuatro fases de su proceso se describen en la figura 11:

Figura 11. El modelo de diseño e implantación del IMD



Fuente: IMD (2014)

– 1. Descubrimiento (*Discovery*)

Entender los objetivos y la organización de sus clientes, comprender el impacto que tendrán en la cultura y en los resultados de negocio que quieren conseguir y proponer retos con preguntas profundas y congruentes sobre la estrategia. Así pues, en esta fase se aprende todo lo que se necesita saber en relación con el contexto organizacional (cultura y estrategia, fusiones y adquisiciones) y el DNA organizativo al cual se orienta el programa. Y también toda la información relevante acerca de las necesidades de los participantes, obtenida de las entrevistas con la alta dirección.

Junto con la empresa *partner*, se formulan estas preguntas:

- ¿Qué? La empresa necesita un LDP.
- ¿Hay cambios en el mercado y tecnológicos que afecten el negocio? Un grupo de ejecutivos puede decidir las prioridades estratégicas en un curso previo del IMD para preparar la organización del programa para el futuro.
- ¿Quién? Los equipos de directivos sénior o los “*high potentials*” (HiPo’s).
- ¿Cómo? Primero, con un programa previo, en que se igualan las condiciones iniciales de los participantes (por ejemplo, en finanzas básicas). Segundo, con un programa centrado en escoger los temas críticos (visión de futuro), adquirir un compromiso (organizacional) y difundirlo en cascada (a toda la organización). Y, tercero, después del Programa, con la implantación de los conocimientos adquiridos a la empresa y su evaluación.

– 2. Enfoque (*Focus*)

Centrarse en las “*must-win battles*”, o sea, en los objetivos prioritarios y concretos que hay que alcanzar. Así pues, durante la fase de enfoque, se concentran en una breve lista de temas que les ayudarán a alcanzar los objetivos de aprendizaje y conseguir las prioridades más críticas para la empresa. Es indispensable, pues, disponer de unos objetivos claves del programa, definidos por la dirección y por T&D.

– 3. Cocreación (*Design*)

El diseño se realiza juntamente con la empresa e incorpora el proceso de aprendizaje más eficaz para ella. Después, se elabora un prototipo, se reúne todo lo aprendido y, acto seguido, se realiza un curso piloto. Se prueba en un curso con el *target* real y, al final, se obtiene al primer diseño, tras ajustar el prototipo con la prueba piloto.

En la fase propia de diseño, se define el proceso de aprendizaje con las metodologías apropiadas (casos internos y externos, simulaciones,

ejercicios *outdoor* basados en la experiencia, *role-plays*, trabajo en grupos reducidos y con formato de *blended learning*. A continuación, se preguntan cuáles son los mejores educadores de que disponen para impartir el diseño obtenido.

– 4. Impartición (*Delivery*)

Se crea una experiencia de aprendizaje que produzca un gran impacto en la organización y en sus líderes. Se integran las sesiones presenciales (*face-to-face*) con el *coaching* individual, los ejercicios en equipo, el *action learning*, el aprendizaje a distancia (*distance learning*), las expediciones de descubrimiento (*discovery*) y el *deep dive* con casos reales (*live cases*) de la empresa.

Se evalúan con ejercicios individuales, cuestionarios y los resultados de los *action learning projects* (ALP). El LDP se renueva con nuevos retos de negocio y, principalmente, con el *feedback* cuantitativo recibido en las encuestas de los participantes y el cualitativo de las personas de L&D (Learning and Development) de la empresa.

La impartición tiene que ser flexible para acoger los nuevos temas emergentes en el negocio y para poder cambiar algunas partes del programa.

▪ ¿Cuál va a ser el retorno de la inversión (ROI) en un LDP?

Los objetivos del LDP tienen que ser claros y medibles, y las empresas utilizan también los LDP para llevar a cabo cambios culturales, de conducta organizativa y de clima.

Para poder estimar el retorno de la inversión (una pregunta que las empresas formulan con mucha frecuencia al IMD) (Stanford, 2012), disponen de las herramientas siguientes:

- Para la cultura y los valores: la *Denison Culture Survey* (antes y después del curso), que incorpora las dimensiones de la misión (dirección estratégica, objetivos, visión), la adaptabilidad (cambio, enfoque al cliente, aprendizaje organizacional), la impartición (empoderamiento,

equipo, desarrollo de capacidades) y la consistencia (valores, coordinación e integración).

- Para las redes: el *Network Balance Sheet* (con los profesores del IMD Bill Fischer, Jim Pulcrano y Janet Shaner), que ayuda a ver las conexiones organizativas antes y después del curso, y su mejora posterior.
- Para la promoción: herramientas psicométricas de análisis de comportamiento antes y después del curso para determinar la mayor responsabilidad de los participantes tras finalizar el programa.
- La retención de “*high potentials*” que se consigue o no con el curso y si se quedan en la empresa a medio plazo.
- Después del programa, cuestionarios para evaluar las capacidades adquiridas y qué aspectos culturales, estructuras y procesos han mejorado.
- Entre ellas, las capacidades estratégicas, eso es, relacionadas directamente a la estrategia, y no solo el desarrollo de talento.
- En los *action learning projects* (ALP), el tiempo de desarrollo, por ejemplo, de proyectos de lanzamiento de nuevos productos y su crecimiento en los mercados claves.

- Michael Stanford

Es director ejecutivo del Partnership Programs de IMD Business School y miembro del Consejo del University Consortium for Executive Development (UNICON) y de su Comité de Investigación (International Consortium for Executive Development Research, ICEDR, 2012). M. Stanford (2012) con quien este investigador ha tenido relación, es un gran conocedor de los procesos de los LDP y sus formas de evaluación.

- Ideas introducidas por Peter Lorange, ex presidente y profesor del IMD

Al ser el IMD el líder de los programas LDP en Europa, a continuación se comentan algunas de las ideas de su ex presidente Peter Lorange (2008), que fue el artífice del éxito del IMD actual, presidido por Dominique Turpin, profesor de Marketing y ex director de IMD MBA. (El investigador asistió a

una conferencia de Peter Lorange en el Instituto de Empresa de Madrid y se entrevistó con él el 23 de mayo de 2005).

- Diseño. El CEO debe involucrarse en el LDP como profesor y, después de su exposición, ha de aceptar preguntas y respuestas (Q&A). Esto aumentará el compromiso de los participantes en la implantación rápida de la estrategia.
- Los LDP tienen el punto débil de que todos los participantes vienen de la misma empresa y, en ocasiones, en las pequeñas empresas no se consigue la idea de "*global place*". Las escuelas de negocios pueden y deben intervenir en los LDP, pero la responsabilidad última corresponde al CEO y al CLO, y es por ello que en los programas LDP el aprendizaje es intenso, mientras que en los programas *open* es más generalista y amplio.
- Es básico que los profesores conozcan a los directivos de los participantes de los LDP y se entrevisten con ellos. No parece ético que las empresas hagan su "*cherry pick*" de los profesores de las escuelas de negocios y no quieran pagar por el desarrollo de investigación previo a cargo de unos profesores que suponen una alta inversión por parte de dichas escuelas. El CLO es el responsable del *portfolio* de los LDP y de crear, por delegación del CEO, una comunidad de aprendizaje en la empresa.
- Las instalaciones de las escuelas de negocios (BS) con techos altos y luz natural están mejor preparadas que las de las universidades corporativas (UC) y a los participantes en general les gusta mucho más estar en una BS que en una UC, salvo algunas excepciones, como las UC de Accenture en Saint Charles o de General Electric en Crotonville. Las UC tienen más poder y volumen que las BS y en las RFP esto puede repercutir negativamente en un futuro sobre la calidad de los LDP.
- La RFP y el contrato de compra (*procurement*) atentan muchas veces contra la calidad de los programas de liderazgo de las UC, ya que se convierte en un tema de precio.

- El *action learning* es muy importante para los LDP y es un componente de creación de valor académico, pues hay verdaderas discusiones sobre temas reales y los participantes regresan a la empresa con un plan de acción detallado que favorece la implantación de las líneas estratégicas.
- El CEO y la dirección sénior han de ser los catalizadores encargados de estimular una cultura de aprendizaje y difundirla por toda la organización: es la cultura del *active lifelong learning*.
- Cada vez es más frecuente la figura del *chief learning officer* (CLO), encargado de desarrollar los LDP y que normalmente es el responsable de la UC y del desarrollo del liderazgo en la empresa.
- El *coaching* está orientado a la resolución, por ejemplo, de conflictos en grupo, y también se ofrece de forma individual para unos directivos determinados.
- Las actividades *outdoor* sirven para ejercitar la capacidad de los individuos para trabajar en equipo con personas de varias procedencias distintas y extraer sus *insights*. Son dirigidas por *coaches*, que siguen un modelo metodológico conceptual.
- Cultura y valores. La función del CLO es desarrollar la gestión del talento y los LDP, con la ayuda del director de Recursos Humanos, para fichar, desarrollar y retener el nuevo talento, y con el gran objetivo de estrechar la cultura corporativa. Los LDP han de procurar "*Honor the Past and Invent the Future*".
- Las redes y las buenas prácticas. El *networking* en los LDP favorece el intercambio de *best practices* a través de funciones, fábricas, oficinas y países. Aprender en el trabajo ("*learning on the job*") a base de realizar *networking* y de compartir las mejores prácticas es muy importante para los LDP, como también disponer de tiempo para ello durante los cursos y fuera de los mismos.
- Universidades corporativas. Descodificar las necesidades de formación de los individuos forma parte de la estrategia de aprendizaje corporativa. Deben realizarlo Recursos Humanos y la Dirección a partir de las dos

reuniones anuales de revisión del desempeño y el talento (*performance and talent reviews*), en las cuales los directivos pueden aconsejar decisivamente sobre los futuros participantes de los LDP.

- Los *open enrollments* se realizan en casos individuales de directivos. Lo más aconsejable es concentrarse en unas pocas escuelas de negocios y en unos programas determinados, ya que así se irá unificando la cultura organizativa. Por ejemplo, Nestlé recurre al *Program for Executive Development*, programa abierto del IMD al cual envía unos cuarenta ejecutivos cada año desde hace 50 años, pese a tener su UC, denominada Learning Center, en Rive-Reine, a cinco minutos de su central corporativa en Vevey (Suiza).
- Recursos Humanos se encarga de los contratos, los salarios y los bonos, la valoración (*assessment*) de los ejecutivos y el *feedback* de su desempeño. Sin embargo, dado que la función de Recursos Humanos está dedicada a muchos otros temas y le falta enfoque en el talento, muchas empresas han optado por crear la posición de CLO para dirigir sus UC y los LDP.
- Duke Corporate Education y el Business Center Europe (Bruselas) se aprovechan de los profesores de las escuelas de negocios. Duke considera que, gracias a la relevancia de sus cursos, el profesor aportará después a su BS muchos conocimientos nuevos que esta no le habría podido proporcionar por su escasa interacción con el mundo real de las empresas.
- La investigación ha de ser internacional para que sea relevante. El tiempo que dura todo el ciclo de las investigaciones (*research*) hasta que se realiza la clase es también otro tema muy importante. Esta actividad de *research* de las BS debería ser *action-oriented*. Las escuelas de diseño pueden ayudar a las escuelas de negocios a realizar sus diseños, al igual que ya lo hacen para las compañías de ballet con el *design thinking* (Glen, Suciú y Baughn, 2014). El mejor lugar para someter a prueba las investigaciones de las BS es, sin lugar a dudas, su centro de Executive Education.

- El programa *Orchestrating Winning Performance* (OWP) la sirve al IMD para presentar una vez al año, a sus empresas *partners*, todos los temas nuevos derivados de sus investigaciones.

El IMD de Lausana es el líder europeo de *custom programs* para niveles ejecutivos altos y comparte con Duke CE el liderato de este importante segmento de los LDP.

En 2005, el IMD publicó el libro *Executive Education: How to combine content with context and emotion*, donde sus profesores explicaban la mayoría de las metodologías y de los cursos LDP que habían realizado, con ejemplos reales de LDP para empresas y organizaciones (IMD 2005).

3.6 ESADE Business School

Al igual que la mayoría de escuelas de negocios, ESADE inicialmente solo se centraba en una reunión previa para determinar las necesidades de la empresa y en la parte de la impartición del programa. Sin embargo, en 2004, se introdujeron ya de forma informal las reuniones y visitas de revisión, o sea, la fase del posprograma.

En 2005, se empezaron a formalizar tanto el programa piloto como las reuniones periódicas de revisión de resultados con los responsables de las empresas.

Desde entonces, se empezaron a diferenciar claramente los programas abiertos (*open programs*), con participantes de distintas empresas para abordar un tema específico (por ejemplo, la dirección general o el marketing), de los programas personalizados para las empresas (*custom programs*) y, entre estos, se comenzó a distinguir entre los ICT (programas *In-Company Training*), con algo de personalización pero con contenidos generalistas similares a los MBA, y los LDP, muy personalizados para las empresas *partner*.

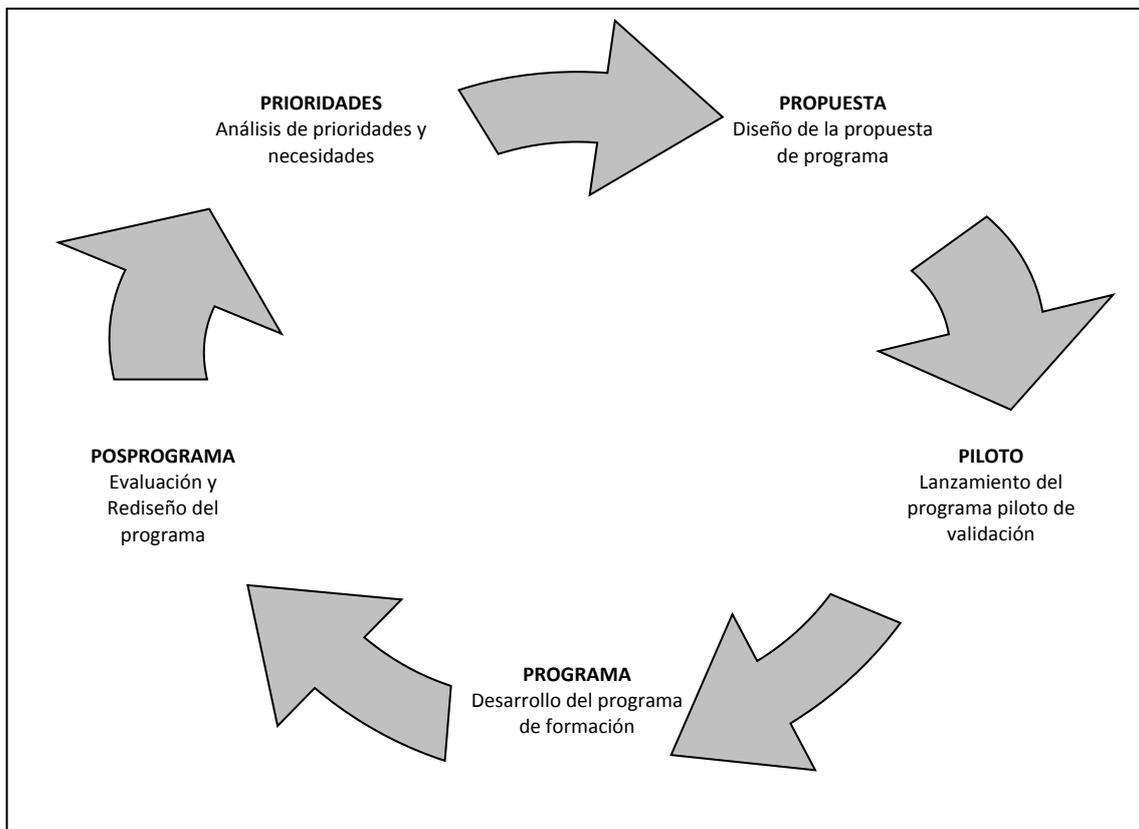
Posteriormente, en 2010, ESADE Executive Education empezó a trabajar el programa previo a medida, que se concretó en algunos cursos de *e-learning*, desarrollados íntegramente por Executive Education a petición de los *partners*. El primero fue el de Finanzas Básicas y, más tarde, el de Marketing, y a partir de entonces ya se ofrecieron en formato de *blended learning* (presencial +

online), que hasta el momento solo había adoptado la plataforma Lead de desarrollo de competencias de liderazgo (Boyatzis y McKee, 2005).

Tanto los *open programs*, como los ICT y los LDP eran organizados por personas distintas, que estaban centradas en cada tipo distinto de programa.

En 2004, la web de ESADE reflejaba, para cada programa, cinco fases que se resumían en las 5 “P”: prioridades, propuesta, piloto, programa y posprograma (figura 12). En cambio, en 2014, puede verse que los *custom programs* se estructuran en cuatro fases: definición de necesidades, diseño de la propuesta, ejecución del programa y evaluación con seguimiento (figura 13).

Figura 12. El círculo virtuoso de las 5 “P” de ESADE. Año 2004



Fuente: Elaboración propia

Figura 13. Las cuatro fases de los custom programs de ESADE. Año 2014

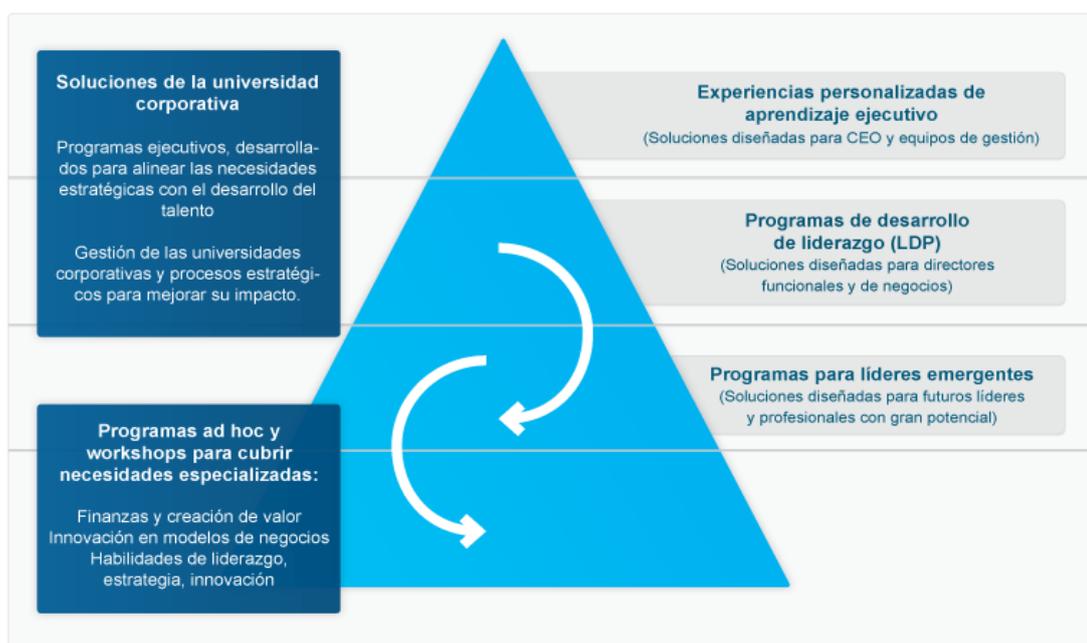


Fuente: Elaboración propia

- Niveles de *custom programs*

En la figura 14, puede verse la pirámide de los *custom programs*, con los tres niveles de LDP ligados a las universidades corporativas, así como los programas *ad hoc* y los *workshops* para cubrir necesidades especiales, como reuniones de orientación para las empresas que necesiten crear sus universidades corporativas.

Figura 14. La pirámide de los custom programs de ESADE. Año 2014



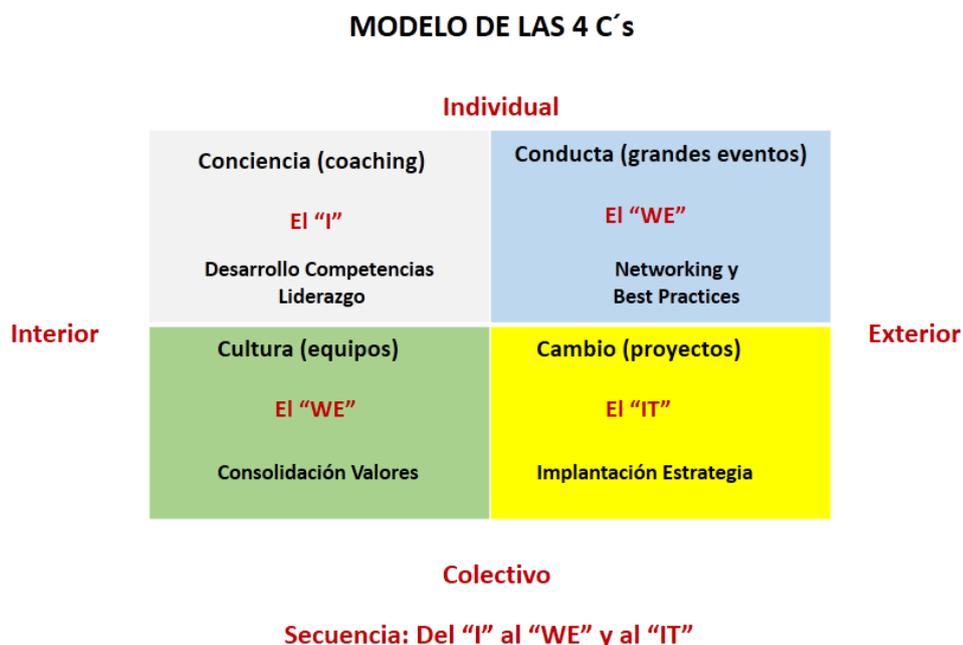
Fuente: Elaboración propia

- Metodologías

ESADE incorpora, en todos los LDP, las tres dimensiones de diseño: la intelectual, la emocional y la práctica, y las metodologías que más aplica son: Lead con 360º, *outdoors*, *role-plays*, simuladores, ALP y casos vivos.

- El modelo de las 4 “C”: conciencia, cultura, conducta y cambio (figura 15) es uno de los modelos más novedosos que ha incorporado ESADE Executive Education, pues va desde el desarrollo personal de competencias del “yo” (conciencia), a la consolidación del “nosotros” (cultura y valores de equipo), al compartir las mejores prácticas de *networking* y en grandes eventos (conducta) y al “que”, o sea, la implantación de la estrategia (proceso de cambio) con proyectos ALP.

Figura 15. El modelo de las 4 “C” de ESADE Executive Education



Fuente: Elaboración propia

ESADE Business School ofrece grados, másteres Bolonia, programas MBA y Executive Education. ESADE forma parte de la Universidad Ramon Llull.

ESADE Executive Education es líder en *custom programs* (LDP) en España, gracias a su enorme y flexible capacidad metodológica de personalización, Normalmente, en Europa realiza los niveles de ejecutivos (2) y *high potentials* (3) (el nivel 1 es el del Comité Ejecutivo). Es conocida por sus LDP

personalizados y por su relación con las UC (con visión de *partners*), ya que realiza una Jornada Anual de Universidades Corporativas en ESADE Madrid desde hace seis años y una Jornada de Desarrollo del Talento en Barcelona desde hace dos años.

3.7 Cranfield School of Management

La Cranfield School of Management pertenece a la Cranfield University, situada al norte de Londres. Fue pionera en el aprendizaje a distancia (*distance learning*) y es conocida por sus másteres especializados, por su MBA y por su Centre for Customized Executive Development.

En los LDP, es también *partner* de sus clientes y elabora programas para satisfacer los objetivos de liderazgo y de desarrollo del talento de sus socios, transformando a los directivos para cumplir con los objetivos de las empresas.

- *Customized programs*

Se basan en la identificación de talento en las empresas y en la evaluación de las necesidades de desarrollo (servicio de consultoría). Las principales metodologías de Cranfield (2014) son:

- Tests psicométricos y de 360º.
- Consultoría por parte de sus profesores, que son expertos por sectores y por áreas geográficas.
- *Action learning*, con proyectos estratégicos reales.
- Plataforma de *e-learning*, con cursos, *webinars*, portales de aprendizaje y herramientas sociales de *networking*.
- Simulaciones *face-to-face* y *online* no solo del negocio, sino también de liderazgo.

- *Networked learning*

Con sus programas multiculturales y puesto que los directivos están en distintos lugares del mundo, ha desarrollado el *networked learning* para:

- Conectar a los participantes con los expertos y profesores.

- Establecer grupos de trabajo multigeográficos.
- Realizar *networking* entre las distintas áreas geográficas.

Dispone de las tecnologías siguientes: vídeo, *e-learning*, espacios de trabajo colaborativo, foros de discusión, chat en tiempo real, recursos de Cranfield On-Line y la posibilidad de establecer contacto visual siempre que se quiera.

Cranfield realiza muchos programas personalizados en Inglaterra a directivos y a “*high potentials*”, y es conocida por su profesorado excelente y por su alto nivel de desarrollo tecnológico.

– Sus servicios de *networked learning (Design, Delivery & Measure)* constan de:

- Un portal exclusivo para facilitar el acceso a la información previa y posterior al programa, así como a todas las investigaciones de Cranfield.
- Un *portfolio* de módulos de aprendizaje electrónico de veinte minutos para complementar el aprendizaje individualizado.
- *Webcasts*, foros de discusión virtual y de aprendizaje *online* moderado.

- Simuladores

Asimismo, la escuela de negocios dispone de los siguientes simuladores:

- *Minimax*. Es una simulación interactiva con capacidad para seis equipos o múltiples de seis, que compiten en un único mercado. Es una simulación para presentar a los profesionales y especialistas los conceptos básicos de la práctica empresarial.
- *Business Management Challenge*. Es otro simulador para desarrollar conocimientos comerciales y generar equipos multifuncionales.
- *EuroShop*. Simulación diseñada para ilustrar las relaciones entre las diferentes funciones de un negocio.

Los objetivos principales de los simuladores son, según Cranfield:

- Identificar y desarrollar las competencias de liderazgo y de gestión de equipos.
- Promover y desarrollar la visión estratégica y el pensamiento creativo.
- Ayudar a reconocer y entender las interrelaciones y la interdependencia entre las distintas áreas funcionales en la empresa y aumentar el conocimiento individual de las principales áreas funcionales, como el marketing o las finanzas.

Cranfield realiza sus LDP personalizados en Inglaterra y en Asia, principalmente. Sus profesores aplican la metodología participativa en sus sesiones. La Cranfield School of Management no imparte el nivel de grado universitario. En los últimos años, Bill Shedden, director ejecutivo de Cranfield y ex presidente de UNICON, ha impulsado el Centre for Customised Executive Development, desde el cual se han desarrollado aún más los programas LDP.

3.8 Stanford Graduate School of Business

La Stanford Graduate School of Business, cuyo lema es “Change Lives. Change Organizations. Change the World”, es la escuela de negocios de la Stanford University, situada en el corazón del Silicon Valley. Dispone de un Center for Social Innovation.

La Stanford Graduate School of Business trabaja muy estrechamente con sus empresas *partner* fomentando reuniones entre los altos directivos y sus profesores.

Los programas incluyen las sesiones de clase, ejercicios en pequeños grupos, herramientas *online* y grupos de trabajo intensivos para pensar de forma estratégica y dirigir de forma eficaz el cambio en las organizaciones.

- Un proceso de cuatro pasos

Tiene un proceso de cuatro pasos, que consiste en lo siguiente (figura 16):

- Identificación de los objetivos de aprendizaje:
 - Análisis para entender los retos más importantes del negocio.
 - Desarrollo de la visión.

- Diseño del curso mediante un diálogo continuado:
 - Formato, número de días, selección del profesorado y concreción de las necesidades empresariales.
 - Web preprograma, con comunicación directa con los participantes.

Figura 16. El modelo de Stanford



Fuente: Stanford (2014)

- Impartición del programa:
 - Metodologías de investigación muy rigurosas.
 - Profesores de alto nivel.
- Seguimiento y evaluación:
 - Posprograma de evaluación.
 - Rediseño para próximas ediciones.

La Stanford Graduate School of Business tiene una pequeña división de Executive Education donde predominan los *open programs* (entre los cuales destaca el *Stanford Executive Program*, SEP) y no realiza demasiados *custom programs*. En cambio, sí imparte numerosos programas abiertos, como el *Executive Program for Social Entrepreneurship*, derivados de su centro de investigación en innovación social.

El Exec Ed de Stanford ha sido dirigido e impulsado en los últimos años por Gale Bitter, muy en contacto con el Stanford Center for Social Innovation, gracias a lo cual este investigador tuvo el placer de colaborar en una serie de cursos sobre responsabilidad social corporativa que impartieron en Barcelona profesores de Stanford y de ESADE, conjuntamente.

3.9 Kenan-Flagler Business School

La Kenan-Flagler Business School forma parte de la University of North Carolina (UNC), que es pública y está situada en Chapell Hill, NC, cerca de la Duke University de Durham. Fue una de las primeras escuelas de negocios en lanzar un MBA *online* (MBA@UNC). Su Executive Development Center es conocido por la metodología denominada *Power of Experience* y por su modelo ASPIRE® (Kenan-Flagler, 2014).

- *Power of Experience*

Este enfoque metodológico fue desarrollado por el decano sénior de Executive Education James W. Dean, que más tarde sería el decano de la Kenan-Flagler Business School durante diez años. En la actualidad, Dean es rector (*vice-chancellor and provost*) de la UNC.

Las metodologías experienciales de sus LDP tienen un gran impacto en las decisiones que después toman las empresas ya que, como indican las investigaciones, el 70 % de lo que aprenden los adultos proviene de la experiencia en el trabajo (McCall, Lombardo y Eichinger, 1996).

Muchas organizaciones no son capaces de producir este aprendizaje, ya que los directivos no disponen de tiempo para reflexionar sobre sus experiencias. En la metodología *Power of Experience*, las experiencias que tiene cada directivo sobre distintos temas (por ejemplo, entrada en el mercado chino, cambio organizacional, adquisición de una empresa) son descritas en una plataforma integrada, que permite a los directivos intercambiar entre ellos sus puntos de vista sobre experiencias pasadas, presentes y futuras.

A los participantes, se les invita a pensar, reflexionar y tomar decisiones mediante ejercicios de *experiential learning*, como los *role-plays*, o mediante una simulación en que los participantes aprenden a partir de una experiencia simulada.

El *experiential learning* permite a los directivos aprender de otros participantes, de los profesores y de su staff gracias al entorno de aprendizaje.

Su objetivo es, pues, crear experiencias transformadoras que tengan un efecto muy profundo en cómo un directivo piensa, aprende y aplica sus conocimientos al negocio.

- Modelo ASPIRE®

El modelo sobre el que apoya su aprendizaje basado en la experiencia se denomina ASPIRE®.

El ASPIRE® es un modelo de aprendizaje que se deriva de la filosofía del *Power of Experience*, puesto que integra las seis dimensiones del aprendizaje de adultos según James W. Dean (Dean *et al.*, 1994), con quien el investigador se entrevistó el 27 de abril del 2005 en el Executive Education Center de la Kenan-Flagler Business School. Estas seis dimensiones son:

- *Aesthetic* (visual, artística, imaginativa y creativa). Estética, en referencia al lugar y a las aulas. Aprender en un sitio visualmente bonito y cuidadoso, con un entorno que favorezca el aprendizaje creativo.
- *Social* (aprendizaje compartido, mutuo, colectivo y comunitario), sobre encuentros, actos y grandes eventos. Un aprendizaje colectivo que favorezca el *networking* y las relaciones duraderas.
- *Physical* (físico, saludable, en armonía con el entorno y con naturaleza). Cuidar el cuerpo y la salud. Un aprendizaje que incorpore el cuidado de la salud, los consejos médicos, el ejercicio físico y la agudeza mental, evite el estrés y facilite pautas sobre cómo vivir mejor.
- *Inspirational* (significativo, personal, motivador e inspirador). En contacto con los altos directivos, con la cultura y los valores. Un aprendizaje atento a las historias de cambio de otros directivos que permitan pensar de forma distinta.
- *Rational* (lógico, equilibrado, razonable y objetivo). En sus contenidos y facilitaciones. Un aprendizaje en que profesores, participantes y compañeros discutan abiertamente sobre las soluciones reales del mundo y sobre posibles cambios organizacionales.
- *Emotional* (en movimiento, excitante, afectivo y estimulante). Que promueva el desarrollo individual, el aprendizaje sobre uno mismo y sobre los demás a través de pensamientos, ideas y sentimientos que no se juzguen de ninguna manera.

De forma proactiva, incorporan diferentes metodologías en cada una de estas seis dimensiones, pues entienden que el aprendizaje crítico se produce fuera del aula y también en las simulaciones, los *outdoors* y los proyectos ALP, todos ellos realizados trabajando en equipo.

El modelo ASPIRE[®] crea una experiencia integrada de aprendizaje (*integrated learning experience*) que combina todas o algunas de las seis dimensiones del aprendizaje de adultos, con distintas metodologías asociadas a cada una de ellas.

El modelo Aspire[®] consiste, pues, en:

- Aprender sobre uno mismo y sobre los demás compartiendo pensamientos, ideas y emociones, en un entorno sin prejuicios.
- Aprender en un entorno estimulante y bonito, que fomenta el pensamiento creativo (*creative thinking*).
- Aprender de forma colectiva en un lugar que fomenta el *networking* y crea relaciones duraderas.
- Aprender en un entorno donde en equipo se pueda debatir sobre soluciones reales y sobre los retos globales de las organizaciones.
- Aprender a escuchar al cuerpo realizando ejercicios físicos o evaluaciones de salud, y también mediante ejercicios mentales.

En cada momento del proceso que siguen sus LDP, se trabaja para entender la cultura, la visión y los valores de la empresa. A partir de aquí, se fijan unos objetivos, relacionados con las necesidades de la empresa. El resultado es un programa único para dar respuesta a las necesidades y a las expectativas de la empresa, ya que cada empresa puede proponer las dimensiones que prefiera de las seis e indicar el peso proporcional que han de tener en el programa y, después, la UNC puede escoger las metodologías que tiene asociadas a cada una de las seis dimensiones del modelo Aspire[®].

- El proceso de los LDP:

- Discusión y descubrimiento inicial:

La UNC pone a uno de sus profesionales en contacto con la empresa, para que trabaje con ella y con su personal, con el fin de entender los retos del negocio y los resultados que se deben conseguir en el LDP. En esta primera reunión, se habla de una posible agenda y del lugar donde se desarrollará el programa.

- Reunión de investigación y valoración de necesidades.

Cuando ya se tiene una idea de los retos estratégicos, se hace una primera valoración para entender bien los objetivos de la empresa, el *target* de los participantes y los indicadores de medición. Se atienden las

necesidades y se analizan las competencias actuales y las competencias a desarrollar en el LDP, así como el grado de personalización (*customization*) que requiere el programa.

– Entrega de la propuesta

A partir de la información obtenida durante la reunión de investigación y de las necesidades comentadas en los encuentros con los directivos, se presenta una propuesta de LDP, en la cual se puede analizar la inversión y ver cómo se va a efectuar la experiencia de aprendizaje, así como conocer la estrategia metodológica preliminar para alcanzar los objetivos deseados por la organización.

– Diseño del preprograma

Se colabora con el equipo de la empresa para desarrollar la propuesta, la cual se presenta al director del programa para que trabaje en su diseño. Se sigue el modelo ASPIRE® para el diseño y para ver las metodologías que pueden ayudar más a alcanzar los objetivos. Cuando el diseño, los objetivos y los indicadores de medición son aceptados, se firma un contrato de colaboración. Se aseguran los días de impartición del programa y se empieza ya el diseño formal del mismo.

– Desarrollo

En esta fase, se introduce a los profesores que han sido seleccionados para trabajar en el programa. Ellos trabajarán con el equipo de la empresa y se entrevistarán con los directivos de línea para entender tanto los objetivos del módulo como los objetivos de la organización, y así poder diseñar y ajustar cada módulo. El director del programa, los profesores y el equipo de T&D de la empresa realizarán visitas al lugar de impartición, reuniones presenciales y conferencias telefónicas hasta que el programa esté creado.

– Dirección del programa e impartición

Se asigna un/a *program manager* al programa, tanto si este se imparte en sus instalaciones como si no, encargado/a de que toda la logística, los materiales y las necesidades del cliente se satisfagan antes, durante

y después del programa. Al igual que los profesores, tiene mucha experiencia en la realización de programas complejos y normalmente viaja por todo el mundo.

– Valoración y evaluación

Finalizada la experiencia, se realiza una reunión de *debriefing* con la empresa *partner* para valorar el éxito del programa, en la cual se evalúa no solo el programa, sino también los objetivos fijados al inicio y sus indicadores de medición. De este modo, se puede ajustar el diseño del LDP para una próxima edición. Los métodos de evaluación que se utilizan son el *feedback* de los participantes sobre las materias, el profesorado y la gestión del programa, los cuatro niveles de Kirkpatrick, el ROI de Philips (1996) y las métricas del *balanced scorecard* de la empresa (indicadores para medir los objetivos del programa). T&D podrá efectuar mediciones del retorno del capital a través de los *action learning projects* (ALP) –que ellos denominan *business challenge exercises*– vinculados a resultados e implantados después del LDP, así como a través de los índices de retención y promoción de los participantes a los 6-12 meses de haber finalizado el programa.

▪ Metodologías

Las metodologías más utilizadas por Kenan-Flagler Executive Development son:

- Modelos teóricos y análisis de casos.
- *Experiential learning*, en que el *action learning* es un componente esencial y produce unos resultados medibles cuando se implantan los proyectos.
- *Open Forum*. Se crea un entorno en que los individuos pueden intercambiar ideas y recibir *feedback* de forma inmediata de sus facilitadores, con lo cual se acelera la creación de conocimiento. El resultado son adultos que adquieren nuevos conocimientos y después los implantan a sus puestos de trabajo.
- *Business challenge exercises*, que enlazan lo aprendido en el LDP con los retos de los participantes en su puesto. Trabajando en equipos

multifuncionales, con el *feedback* de sus compañeros y de *coaches*, los participantes identifican las situaciones de negocio, recomiendan soluciones y diseñan un plan de implantación. Estos ejercicios tratan de temas que se han de resolver en la empresa y se presentan en público a todos los participantes. Cuando estos regresan a sus puestos de trabajo, implementan sus planes, para lo cual tienen un tutor interno, y van ejecutando el calendario previsto de implantación y midiendo sus indicadores. De ahí puede obtenerse un cálculo del retorno de la inversión (ROI) del proyecto, que incluya los costes que se han ahorrado, las nuevas ventas o la resolución de oportunidades con los clientes.

- El *CEO Challenge Exercise*. Es un ejercicio de *action learning* en que los grupos de participantes multifuncionales se ponen a trabajar en temas importantes para la empresa. El CEO u otro directivo de alto nivel participan en el programa. Los equipos desarrollan escenarios relacionados con el reto del negocio a través del *Business Challenge* y gracias a los conocimientos adquiridos en el programa. Puede darse el caso de que dos equipos tengan el mismo tema para desarrollar y presenten dos soluciones distintas. Hacen presentaciones al CEO y pueden recibir la autorización para implantar el proyecto de cambio en la empresa. En conclusión, *action learning* son resultados. Las empresas tienen muchos retornos financieros después del programa y, en muchos casos, solamente con los ALP pueden recuperar la inversión en el LDP de Executive Education. Los cambios de conducta son retornos que también son medibles desde Executive Development.

El centro de Executive Development de la Kenan-Flagler Business School (UNC) es un centro de excelencia que desarrolla programas personalizados para el ejército americano y para grandes compañías globales. Acaso por ello, no es demasiado conocido fuera de los Estados Unidos. Su entorno es realmente impresionante en instalaciones, belleza y tranquilidad, y dispone de excelentes profesores y facilitadores.

3.10 London Business School

La London Business School (LBS) es una escuela de negocios internacional que forma parte de la Universidad de Londres. La LBS es muy conocida por sus *Master in Business and Administration* (MBA), sus *Masters in Finance* y sus *Masters in Management*, así como por su centro de Executive Education.

Figura 17. El modelo de la London Business School



Fuente: LBS (2014)

- Un modelo de tres niveles

Los tres niveles que se describen en la figura 17 son:

- El primer nivel es que los participantes adapten sus comportamientos a la estrategia de la empresa.
- El segundo nivel, denominado *de enfoque*, implica desarrollar unas capacidades para que los participantes las apliquen en la implantación de la estrategia de la empresa.
- El tercer nivel consiste en generar la percepción de haber entendido los temas claves y poder así ganar una mayor perspectiva del negocio y actuar en los elementos críticos de la empresa.

Las soluciones de aprendizaje personalizadas son dinámicas enfocadas a los retos de las organizaciones (crecimiento, mejora de los resultados, cambios organizativos o movimientos competitivos). Se recomienda a las empresas que adopten soluciones combinadas (programas híbridos *open* más *customised*), que les ayudarán a desplegar sus iniciativas de forma más eficaz

- *Customised Learning Solutions*

La LBS tiene las siguientes modalidades de programas que se personalizan:

- *Customised Company Programmes*

Son soluciones específicas para las empresas. Normalmente, tienen muchas ediciones y están dirigidos a organizaciones globales. Las soluciones pueden tener por objeto ejecutar la estrategia o acelerar la innovación, o prepararse para una etapa de crecimiento empresarial o para un cambio organizativo. El grado de personalización es alto.

- *Customised Open Enrolment Programmes*

Diseñados para satisfacer las necesidades específicas de los directivos de una misma empresa con el fin de que puedan modificar sus perspectivas y sus conductas. Este método puede alcanzar a un gran número de directivos de una empresa. Se hace un mapa individual de competencias para vincular la estrategia de la empresa a las necesidades de desarrollo de cada uno de sus directivos. Los programas *open* incluyen, por las tardes, experiencias personalizadas para sus empresas. En estos programas, se desarrolla un *networking* global, puesto que los participantes de los programas *open* de la LBS provienen de más de 130 países. El grado de personalización es medio.

- *Consortium Programs*

Pequeños grupos de directivos de distintas empresas que han de afrontar retos similares de varios sectores distintos se unen para facilitar la transferencia de posibles soluciones entre ellos. Aquí el grado de personalización es bajo.

Las *Customised Learning Solutions* vienen a dar respuesta a las preguntas siguientes:

- ¿Cómo captan las necesidades?

A través de la investigación en su organización, así como mediante entrevistas a los principales directivos y *stakeholders*, y desarrollando

itinerarios de aprendizaje (*learning journeys*), que estimulan el pensamiento creativo y el cambio de conducta.

- ¿Cómo diseñan los programas?

Mediante un proceso de diseño colaborativo con las empresas para lograr un gran impacto.

- ¿En qué se diferencian de las consultoras?

Sus programas tienen un alto contenido de desarrollo personal, gracias a la interacción entre los profesores y los directivos invitados, lo cual provoca cambios personales que transforman a los participantes y a sus empresas.

- *Global Delivery Capability*, con seguimiento y evaluación

La LBS afirma que tiene capacidad para proporcionar, de forma rápida, soluciones a muchas personas en todo el mundo, junto con una evaluación de los resultados del programa, de los profesores y de sus participantes individuales.

La London Business School es la escuela de negocios líder de Inglaterra y es muy conocida por sus cursos financieros y por sus MBA. El centro de Executive Education de la LBS está muy centrado en los programas *open* de Dirección General y en programas mixtos o *Customised Open Enrolment Programmes* (*open + custom*), así como en los programas en forma de consorcio, en que reúnen a varias empresas.

3.11 Conclusiones finales

3.11.1 Líderes de la educación ejecutiva en el mundo

Tras estudiar en detalle los diez primeros centros de Executive Education del mundo, según el *ranking* de programas personalizados LDP del *Financial Times* (FT), a continuación se analizan el *ranking* FT de *open programs* y el *ranking* combinado (*open + custom*) de los centros de educación ejecutiva.

- *Ranking* de programas abiertos (para directivos individuales) de Exec Ed FT 2014 (tabla 2)

Tabla 2. *Ranking* de programas abiertos, FT 2014

2014 Open Enrollment	Business School	Country
1	IMD	Switzerland
2	Chicago Booth	US
3	HEC Paris	France
4	Virginia Darden	US
5	INSEAD	France
6	IESE Business School	Spain
7	Harvard Business School	US
8	Stanford Graduate School of Business	US
9	ESADE Business School	Spain
10	Center of Creative Leadership	US

Fuente: FT *Open Ranking* (2014)

Los criterios de evaluación del *ranking* de programas abiertos del *Financial Times* (2014) se basan, en un 80 %, en los resultados obtenidos de una encuesta a los participantes individuales sobre diez variables (preparación del curso, diseño, metodologías y materiales, profesorado, calidad de los participantes, nuevas capacidades adquiridas, seguimiento, objetivos alcanzados, instalaciones y comida más alojamiento) y, en un 20 %, en los datos internos de la escuela de negocios relativos a seis variables (mujeres participantes, participantes internacionales, repetición y crecimiento, localización internacional, escuelas *partner* y diversidad del profesorado).

En la tabla 2, puede verse que, en el *ranking* de programas abiertos (*open*) de Exec Ed de nuevos centros de educación ejecutiva, han entrado solo tres que no estaban en el *ranking* de programas personalizados (*custom*), que son los de la Booth School of Business (Chicago University), Darden Business School (University of Virginia) e INSEAD Business School, situada en Fontainebleau, cerca de París. Además, las posiciones han variado considerablemente, al tratarse de dos segmentos distintos de negocio (*open* para directivos y *custom* para empresas).

- *Ranking* combinado de Exec Ed FT 2014

A continuación, se describe el *ranking* combinado del *Financial Times* (2014), eso es, los 10 mejores centros de Exec Ed (tabla 3).

Tabla 3. *Ranking* combinado de los 10 primeros centros de Executive Education, FT 2014

Total Rank	Business School	Custom Rank	Open Rank
1	HEC Paris	2	3
2	IESE Business School	3	6
3	IMD	5	1
4	Center for Creative Leadership	4	9
5	ESADE Business School	6	9
6	University of Chicago Booth	15	2
7	Stanford Graduate School of Business	8	8
8	London Business School	9	13
9	Harvard Business School	18	6
10	INSEAD	21	5

Fuente: FT *Combined Customized and Open Enrollment Ranking* (2014)

La metodología total del *ranking* se puede analizar en detalle en el *Financial Times* (2014).

En este *ranking* combinado, Duke CE, el líder de los *custom programs*, al no tener prácticamente *open programs* no aparece, y tampoco lo hacen Cranfield y Kenan-Flagler, que también están más especializados en los *custom programs*.

Cabe señalar que, al valorarse los tres rankings del FT de 2014, solamente con el 50% para el año en curso (2014) y el restante 50% proveniente de los dos años anteriores (2013 y 2013), se observan muy pocos movimientos en las posiciones de los *rankings* a lo largo de este período de tres años.

- Centros líderes en programas *open* y *custom* de educación ejecutiva

Si, además de los *rankings*, se toma en consideración el volumen total de negocio de los quince centros de educación ejecutiva mencionados (en la tabla 4, se indican las estimaciones de facturación en millones de dólares de los quince principales centros de Executive Education del mundo en 2010, desglosados en *open* y *custom*), así como las descripciones de los programas LDP escuela por escuela (apartados 3.1 a 3.10), se pueden extraer las conclusiones siguientes:

- Los líderes de los *custom programs* en 2014 pueden ser los centros de Executive Education de Duke CE, CCL y Kenan-Flagler, en Estados Unidos; IMD, ESADE, Ashridge y Cranfield, en Europa, y Dom Cabral,

en Latinoamérica. Estos centros serían, pues, más *custom-centric* (Eiter y Halperin, 2010), o sea, más orientados a las empresas y a los participantes.

- Los líderes de los *open programs* en 2014 pueden ser los centros de Executive Education de la Harvard Business School, Chicago, Stanford, Kellogg y Wharton, en Estados Unidos (aunque Wharton no aparece en el *top-10* de los *rankings* del FT), e INSEAD, LBS, HEC y IESE, en Europa. Estos centros serían, pues, más *faculty-centric* (Eiter y Halperin, 2010), o sea, más orientados a la investigación y al profesorado.

Tabla 4. Facturaciones estimadas de los 15 principales centros de Exec Ed del mundo en 2010 (*Financial Times Ranking* y UNICON)

Ranking	School	Country	Estimated revenue (\$million)		
			Total	Open	Custom
1	Harvard Business School *	USA	101.3*	0	0
2	IMD	Switzerland	98.2	40.5	57.7
3	INSEAD *	France/Singapore	88.6 *	0	0
4	University of Pennsylvania: Wharton	USA	80.1*	29.5	50.6
5	Duke Corporate Education *	USA/South Africa/UK/India	79.6	15.0 *	64.6
6	Center for Creative Leadership	USA/Belgium/Singapore	71.1	33.3	37.8
7	IESE Business School	Spain	67.3	49.7	17.6
8	London Business School	UK	63.8	33.7	30.1
9	Ashridge	UK	57.1*	10.4	46.7
10	Fundação Dom Cabral	Brazil	41.9*	7.8	34.1
11	Cranfield School of Management	UK	36.3*	14.1	22.2
12	SDA Bocconi	Italy	34.4	15.5	18.9
13	Northwestern University: Kellogg *	USA	33.5 *	0	0
14	ESADE Business School	Spain	30.7	11.6	19.1
15	HEC Paris	France	28.1*	10.1	18.0

* *Residence Center included (Hotel included)*. Ashidge, Dom Cabral y Cranfield tienen consultoría empresarial.

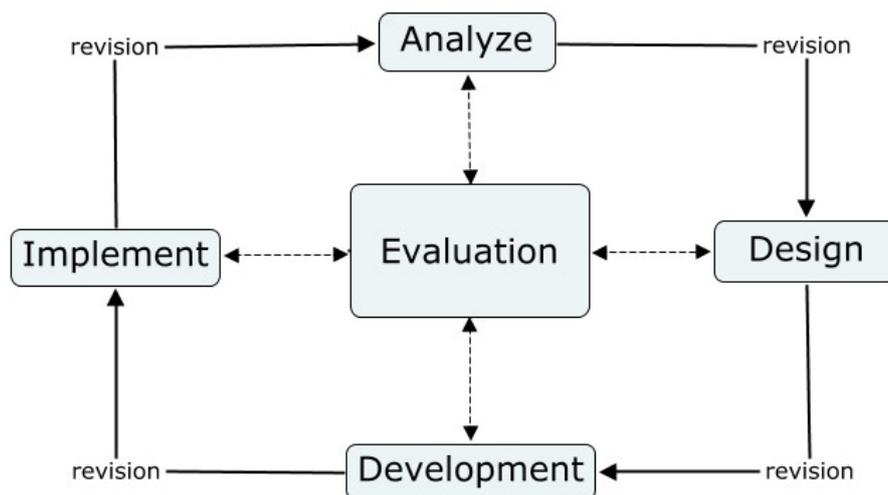
Fuente: Elaboración propia

3.11.2 Conclusiones generales de los LDP en el mundo

Entre las conclusiones generales que se pueden extraer cabe destacar las siguientes:

- El objetivo principal por el cual una empresa realiza un LDP es alinear el desarrollo del liderazgo de sus directivos con sus retos estratégicos básicos y, en muchos casos, acelerar la implantación de una nueva estrategia empresarial a raíz de un cambio en la alta dirección o por la necesidad de integrar otras empresas como resultado de un proceso de fusiones y adquisiciones (M&A).
- La mayoría de los centros de Exec Ed siguen, en sus LDP, una aproximación del modelo ADDIE (Branson *et al.*, 1975), que se describe en la figura 18. ADDIE es un modelo de diseño de instrucciones (*instructional design*) que consta de las cinco fases identificadas en sus iniciales (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implantación y Evaluación). Había sido diseñado en la Florida State University para el ejército norteamericano y fue implantado durante la Segunda Guerra Mundial.

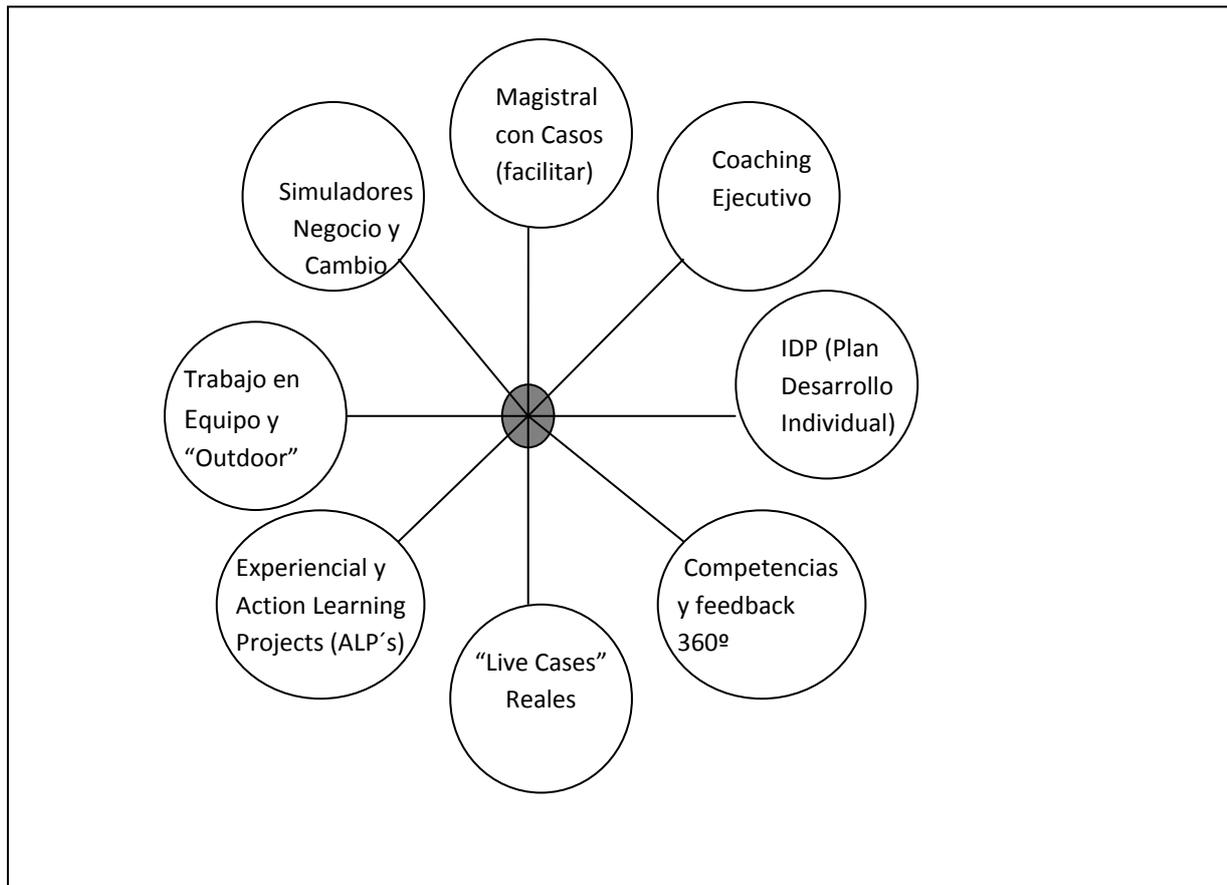
Figura 18. El modelo ADDIE



Fuente: Dick y Carey (1996)

- Entre las metodologías más empleadas en los LDP (figura 19), destacan como más novedosas los “*live cases*” y los simuladores de cambio, que se desarrollan, respectivamente, en el apartado 13.3 (anexo III: Metodología de *live cases* y del simulador de cambio) de esta tesis.

Figura 19. Metodologías claves de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

- Los líderes en Exec Ed (en la tabla 5, se resumen sus modelos prácticos y metodologías) introducen distintas variaciones al modelo ADDIE (Branson *et al.*, 1975), tienen modelos de liderazgo propios y siguen unas características metodológicas distintas. Si se analizan los distintos modelos y metodologías que utilizan las 10 primeras escuelas del *ranking de custom programs* del FT (2014), se podría concluir también que Duke CE, CCL, IMD, ESADE y Kenan-Flagler están más orientadas a los programas LDP (*experiential learning, action learning, Lead, role-plays y live cases*) que a los *open programs (blended learning, cases, models)*.
- En la tabla 6, se presentan unas conclusiones de los LDP en el mundo, estructuradas en preprograma, programa y posprograma, que han servido al investigador para buscar referencias en la literatura sobre el estado de la cuestión, para realizar la investigación de campo (*workshops, cursos, entrevistas y casos previos*) y para perfilar la formulación de hipótesis de la tesis.

- Las conclusiones de las tablas 5 y 6 serán de utilidad para analizar, más adelante, si es posible que exista o no un desfase entre la práctica de los principales centros de Exec Ed del mundo y los modelos teóricos existentes en la literatura.

Tabla 5. Modelos y metodologías de LDP de los centros de Exec Ed líderes

Executive Education	Rk Custom FT 2014	Facturación 2010 (m\$)	Modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Impartición y Evaluación) práctico	Modelo de liderazgo práctico	Metodologías principales	Ámbito geográfico
Duke CE (EE UU)	Primero	64,6	Diseño, Impartición, Evaluación	Conocer (Strat), Hacer (Competencias), Creer (Valores), Cambiar (Implantar)	<i>Blended, EL, AL, Metaphor, Role-Plays, Forum</i>	Global
HEC (Francia)	Segundo	18,0	Definir, Desarrollar, Entregar, Analizar	<i>Research propia (Clinic Leadership)</i>	<i>Blended, Cases and Models</i>	Global
IESE (España)	Tercero	17,6	Soñar, Diseñar, Entregar	<i>Intellectual, Self, Behavior & Organizational</i>	<i>Blended, Casos y Notas Técnicas</i>	Global
CCL (EE UU)	Cuarto	37,8	Descubrir, Diagnosticar, Diseñar, Desarrollar, Entregar y Evaluar	<i>Individual, Team, Org., Society (Manage Self, Others, Managers, Function, Org.)</i>	Test de personalidad, 360°, Comportamiento, Lead	Global
IMD (Suiza)	Quinto	57,7	Descubrir, Enfocar, Diseñar, Impartir y ROI	<i>Research propia (Deep Dive with Live Cases)</i>	<i>Blended, ALP, Role-Plays, Outdoor, Live Cases, IDP</i>	Global
ESADE (España)	Sexto	19,1	Necesidades, Diseñar, Ejecutar, Evaluar con seguimiento	Conciencia, Conducta, Cultura, Cambio. Intelectual, Práctica, Emocional (Lead)	<i>Blended, Lead, 360°, Simul, ALP, IDP, Live Cases</i>	Global
Cranfield (R. Unido)	Séptimo	22,2	<i>Design, Deliver, Measure</i>	<i>Networked Learning with online</i>	<i>E-Learning, Simul., EL, Action Learning</i>	Global
Stanford (EE UU)	Octavo	9,0 Estimado	<i>“Objectives, Design, Deliver, Follow Up</i>	<i>Research propia (Social Innovation)</i>	<i>Blended, Cases and Models</i>	Regional
K.-Flagler (EE UU)	Noveno	28,0 Estimado	Descubrir, Necesidades, Diseñar, Desarrollar, Impartir, Valorar y Evaluar	<i>Power of Experience (Blended Learning, Experiential Learning)</i>	<i>ASPIRE (EL, AL, Forum, Business & CEO Challenge)</i>	Regional
LBS (R. Unido)	Noveno	30,1	<i>Learning Journeys, Delivery, Evaluation</i>	<i>Research, Customized Learning</i>	<i>Blended, Cases and Models</i>	Global

Fuente: Elaboración propia

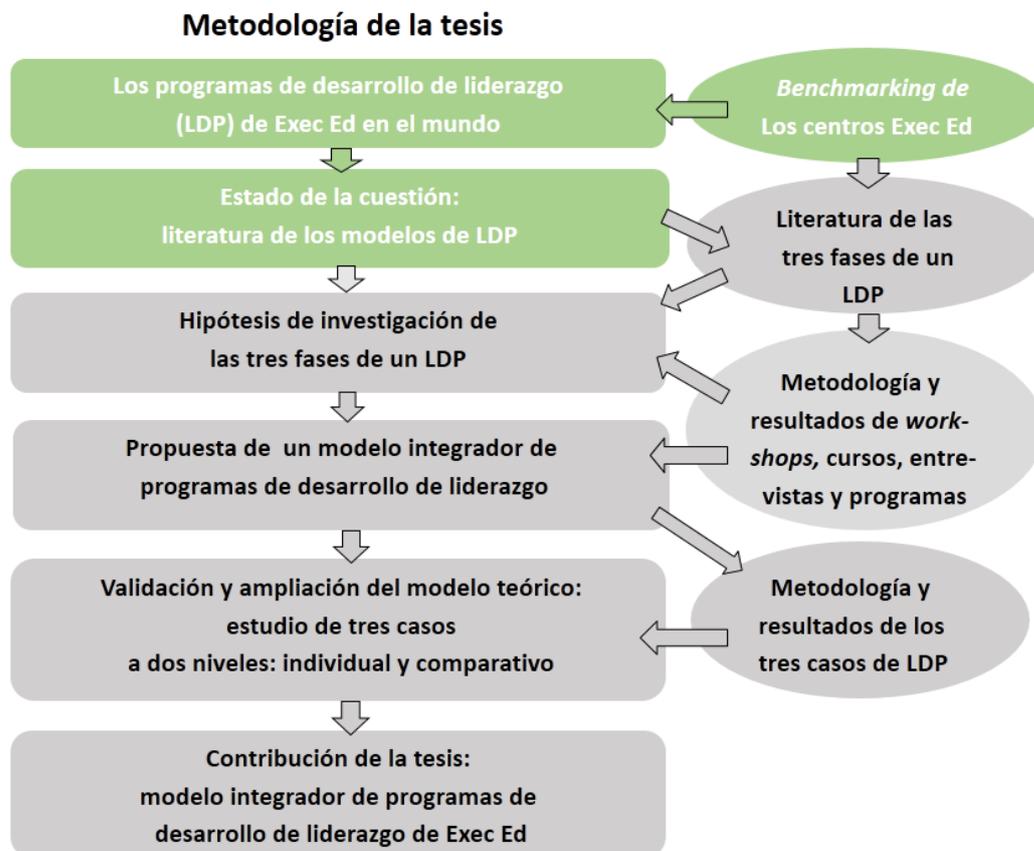
Tabla 6. Conclusiones de los LDP (para la literatura, el trabajo de campo y la formulación de hipótesis)

Conclusiones de los LDP	Preprograma	Programa	Posprograma
Duke CE	Cultura, valores, estrategia y competencias Escala en muchas ediciones	Líderes profesores, CEO apertura y cierre, psicólogos y actores de teatro	Desarrollar, retener y atraer
HEC	Estrategia y competencias	Liderazgo clínico	Análisis de encuestas
IESE	Estrategia y competencias	Gestión del estrés, plan de desarrollo individual	<i>Development, Recruitment and Sustainment</i>
CCL	Estilo de liderazgo, cocreación CEO cultura, talento, estrategia y competencias	<i>Insight</i> de cambio, tema responsabilidad social	Medida de Competencias a los 6/8 meses
IMD	Cocreación, alta dirección, objetivos del programa (dirección & T&D), cultura, valores y estrategia, <i>design thinking</i>	Directivos profesores, <i>coach</i> , <i>Network Balance Sheet</i> , red de profesores internos y externos	Implantación y evaluación, retención y promoción. Comunidad de aprendizaje, <i>Performance & Talent Review</i>
ESADE	Intelectual, emocional y práctica, <i>E-learning</i> , estrategia y valores	Programa piloto, reuniones de revisión por módulo, innovación social	Visitas posprograma a empresas, <i>workshops UC</i>
Cranfield	Estrategia y necesidades	Interdependencia de áreas funcionales	Análisis de encuestas
Stanford	Estrategia y necesidades	Innovación social	Análisis de encuestas
Kenan-Flagler	Cultura, valores y estrategia, reuniones directivos, competencias, objetivos e indicadores	<i>Insights</i> : presente, pasado y futuro, dimensiones: estética, física (cuidar cuerpo) e inspiradora	Presentación ALP (<i>Business Challenge Exercise</i>) al CEO Indicadores del <i>balanced scorecard</i>
LBS	Estrategia y competencias individuales (<i>customized opens</i>), entrevistas <i>stakeholders</i>	Generalistas (mañana) y personalizados (tardes)	Evaluación de participantes individuales

Fuente: Elaboración propia

4. El estado de la cuestión

Figura 20. Metodología (estado de la cuestión)



Fuente: Elaboración propia

Una vez analizados los centros de educación ejecutiva líderes en programas de desarrollo de liderazgo (LDP) en el mundo, con sus principales modelos propios de liderazgo y sus principales políticas de diseño, impartición y evaluación, se realiza una breve introducción histórica del desarrollo del liderazgo en las organizaciones y, a continuación, se describe el estado de la cuestión de los modelos de LDP, desde el punto de vista académico.

Ya Fulmer (1997) se refiere a la conveniencia de desarrollar en vertical el liderazgo en las organizaciones con programas de desarrollo de liderazgo (LDP), para todos los niveles de equipos directivos, y Cacioppe (1998) señala la necesidad creciente de las empresas de desarrollar conjuntamente a todos sus directivos, incluidos los de los países en vías de desarrollo, como los del Pacífico asiático.

Bass y Steidlmeier (1999) insisten en la necesidad de que, en un mundo cada vez más global, los directivos deberán ser íntegros y los LDP incorporar el desarrollo de valores éticos y de responsabilidad social.

Tras quince años de investigación, Conger (1999) propone abandonar el antiguo liderazgo transaccional y pasar a un nuevo liderazgo transformacional y carismático, fundamentalmente porque, con el nuevo entorno competitivo global, las empresas necesitarán reinventarse y contar con el compromiso y la motivación de todas sus personas.

En la misma época, Day (2000) ya diferencia entre el desarrollo de los líderes (centrado en el capital humano individual) y el desarrollo del liderazgo (eso es, desarrollar el capital social en las organizaciones mediante programas de desarrollo del liderazgo dirigidos al equipo directivo).

Por su parte, Goleman (Goleman *et al.*, 2002) introduce los conceptos de inteligencia emocional, desarrollo de competencias directivas (360 grados) y resonancia organizativa, y Buckingham y Vosburgh (2003) no quieren a todos los directivos con las mismas competencias en la misma empresa, sino que insisten en que se deben potenciar individualmente los puntos fuertes y reducir los puntos débiles (con los planes de desarrollo individuales).

Vicere (2002) también afirma que el desarrollo de liderazgo deberá ser colaborativo en las empresas globales de la nueva economía en red (*networked economy*), en la cual los partenariados van a ser claves.

El desarrollo de liderazgo organizacional (Alldredge *et al.*, 2003) se produce principalmente con la experiencia en el trabajo y la posterior reflexión crítica del directivo. Por tanto, en el desarrollo del liderazgo organizacional, la acción es más importante que el conocimiento, debido a lo cual comenta que se deberán introducir nuevas metodologías, como el *experiential learning* y el *action learning*, seguidos del *coaching* y el *mentoring*.

En este período de los años noventa, coincidiendo con el auge académico del desarrollo del liderazgo en las empresas, la figura de Jack Welch (Welch y Welch, 2006) se engrandece a raíz de los excelentes resultados obtenidos por la empresa General Electric y los programas de desarrollo de liderazgo de sus equipos directivos globales en la Universidad Corporativa de Crotonville, en Nueva York (en que Jack y su equipo del consejo son profesores asiduos). El concepto de LDP para desarrollar el “canal de liderazgo” en las empresas globales (Charan *et al.*, 2001) adquiere más fuerza en los Estados Unidos, mientras las empresas europeas desarrollan nuevas universidades corporativas y diseñan nuevos LDP

para sus directivos globales (Plompen, 2005). Algunas consultoras de liderazgo, como Ninth House (2006) y Bersin & Associates (2008), también se centran en el desarrollo de LDP.

Los cuatro modelos científicos y más comunes de LDP, según el estado de la cuestión en la literatura, son los siguientes:

- Modelo de Fulmer y Vicere (1997)
- Modelo de Cacioppe (1998)
- Modelo de Conger y Benjamin (1999)
- Modelo ADDIE del *instructional design* (Branson *et al.*, 1975)

4.1 Los modelos de LDP

4.1.1 El modelo de los siete elementos para un LDP eficaz de Fulmer y Vicere (1997)

R. M. Fulmer y A. A. Vicere (1997) (tabla 7) se concentran en la experiencia individual de los directivos, pero ya relacionan el desarrollo del liderazgo de los participantes con el proceso de cambio de la empresa, por lo cual incorporan los tres niveles clásicos del liderazgo (Yo, el Equipo y el Cambio) (Boyatzis y McKee, 2005), así como la diversidad de los modelos de liderazgo, incluyendo la observación de directivos, profesores y *coaches* durante el LDP.

También destacan la importancia de las metodologías basadas en el *experiential learning* y la conveniencia de implantar proyectos de *action learning*.

Asimismo, se refieren a la creación de una comunidad de aprendizaje, como ya se ha visto en el Exec Ed de la Kenan-Flagler Business School de la University of North Carolina (*Power from Experience*) (Argyris y Schön, 1997).

Como puntos no incluidos en el modelo, cabe destacar que el programa LDP no se relaciona con los objetivos estratégicos de la empresa ni con la evaluación posterior del programa, y que se centra mayoritariamente en el desarrollo individual de competencias de liderazgo eficaces en los participantes.

Tabla 7. El modelo de Fulmer y Vicere (1997)

Los siete elementos para un LDP eficaz (Fulmer y Vicere, 1997)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejora del autoconocimiento y la autoestima del participante 2. Cambio de las actitudes y las conductas de los participantes 3. Eficacia de las metodologías de <i>experiential learning</i> y de la implantación de los <i>action learning projects</i> (ALP) 4. Observación de los distintos modelos de liderazgo (de directivos, profesores y <i>coaches</i>) 5. Participación en la dirección del cambio y en la creación de la nueva cultura necesitada en la empresa 6. Necesidad de tener una perspectiva amplia (global) 7. Relaciones con los demás: construir una comunidad de aprendizaje

Fuente: Fulmer y Vicere (1997)

4.1.2 El modelo de LDP de las siete fases de Cacioppe (1998)

El modelo de R. Cacioppe (tabla 8) sigue la investigación de Fulmer y Vicere (1997) en relación con el desarrollo del liderazgo de los directivos, pero incluye ya como imperativos tanto los objetivos estratégicos de la empresa como la necesidad de tener definidos desde el inicio unos objetivos y especificar el tipo de metodología que se necesita.

También insiste en la importancia de realizar una selección de proveedores (tipo *requisition for proposal*, RFP) y de evaluar el LDP según el modelo de Kirkpatrick (1988), y se plantea una evaluación global del programa y la integración del mismo dentro de los sistemas de dirección y de recursos humanos de la empresa.

Este modelo se centra poco en el desarrollo del liderazgo de los participantes, que sí contemplaba con detalle el modelo de Fulmer y Vicere (1997).

Tabla 8. El modelo de Cacioppe (1998)

Las siete fases para la eficacia del LDP (Cacioppe, 1998)
Fase 1. Inclusión de los imperativos estratégicos de la empresa
Fase 2. Objetivos de desarrollo claros y definidos en el LDP
Fase 3. Especificación de los métodos, los contenidos y el calendario del programa
Fase 4. Selección de proveedores y tiempo para el diseño del LDP
Fase 5. Evaluación del programa y su eficacia (modelo de Kirkpatrick, 1988)
Fase 6. Integración con los sistemas de dirección y de recursos humanos de la empresa
Fase 7. Evaluación global del valor del programa, su filosofía y sus objetivos

Fuente: Cacioppe (1998)

4.1.3 El modelo de Conger y Benjamin (1999)

Este modelo, también de siete pasos (tabla 9), que se comentó como el modelo clave en el *workshop* solicitado por el investigador sobre programas de desarrollo de liderazgo (LDP) de la Academy of Management en San Antonio (Texas, agosto de 2011), analiza en detalle el proceso de desarrollo del liderazgo de los participantes de la empresa e incluye como novedad el capítulo de las áreas más problemáticas (áreas a evitar).

Tabla 9. El modelo de Conger y Benjamin (1999)

Elementos claves del diseño del LDP: Los siete pasos de Conger y Benjamin (1999)
1. Construir el programa en torno de un modelo claro de liderazgo.
2. Tener definidos los criterios del proceso de selección de participantes.
3. Realizar un curso previo de preparación del LDP.
4. Utilizar la evaluación de 360º grados con <i>feedback</i> personalizado a los participantes.
5. Emplear múltiples métodos de aprendizaje, adaptados a los distintos estilos de aprendizaje de los participantes.
6. Realizar períodos largos de aprendizaje con múltiples sesiones.
7. Evitar los típicos errores de las áreas de diseño (tabla siguiente)

Fuente: Conger y Benjamin (1999)

El modelo no incluye el primer paso de Cacioppe (1998) sobre la importancia de los imperativos estratégicos de la empresa.

La mayoría de las siete etapas de este modelo son novedosas, especialmente la de disponer de un modelo claro de liderazgo (competencias a desarrollar en los participantes) y la importancia del proceso de selección de los participantes.

Además, introduce el concepto de “preprograma” de preparación en la etapa tercera, y en la quinta se refiere a la conveniencia de adecuar las múltiples metodologías al estilo de liderazgo de los participantes.

En el novedoso paso séptimo, se refiere a las áreas problemáticas que conviene evitar. En concreto, las cinco áreas problemáticas a evitar del modelo de Conger y Benjamin son:

Tabla 10. Las cinco áreas problemáticas de Conger y Benjamin (1999)

Las cinco áreas problemáticas de los LDP (Conger y Benjamin, 1999)
1. No llegar a conseguir una masa crítica de participantes.
2. Simplificar los modelos de competencias, con lo cual sean demasiado genéricas para todos los niveles o no estén orientadas a futuro.
3. No dedicar el tiempo suficiente al desarrollo de las capacidades de los individuos.
4. Realizar un seguimiento (<i>follow-up</i>) escaso o nulo del programa.
5. Tener una relación escasa o nula con el trabajo realizado durante el LDP y al terminar el mismo.

Fuente: Conger y Benjamin (1999)

Los errores más comunes que conviene evitar son, pues, no llegar a un número relevante de participantes; incurrir en una simplificación excesiva del modelo de competencias de la empresa, o en un superdesarrollo de las mismas; no considerar la singularidad de cada persona en particular; no aplicar metodologías de *experiential learning* o *action learning* relacionadas con el trabajo, y no realizar un seguimiento relevante del programa, para así poder iniciar un proceso de mejora continua.

4.1.4 El modelo ADDIE del *instructional design* (Gagné et al., 2005)

El ADDIE (figuras 18 y 21) proviene de la teoría del *instructional design* (Gagné et al., 2005; Molenda, 2003; Dick y Carey, 1996; Leshin et al., 1992, y Branson et al., 1975) y es el que se utiliza mayoritariamente en las universidades para una gran variedad de cursos de formación. Es similar al ciclo de calidad “*Plan-Do-Check-Act*” de Deming (1989).

Tabla 11. El modelo ADDIE

El modelo ADDIE
<p><i>Análisis (diagnóstico)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar las necesidades de aprendizaje, los objetivos y el conocimiento existente. – Analizar el entorno de aprendizaje, las opciones de impartición y el tiempo de entrega.
<p><i>Diseño</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Seguir un proceso sistemático con objetivos de aprendizaje. – Realizar prototipos (pilotos) y determinar su contenido.
<p><i>Desarrollo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Producir el contenido en detalle. – Editar los materiales de aprendizaje.
<p><i>Implantación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Formación previa de los participantes y del profesorado – Entrega de los materiales e impartición del programa – Evaluación de cada módulo del programa, del profesorado y de los materiales.
<p><i>Evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación final de los participantes y de los objetivos. – Revisión del programa para la siguiente edición.

Fuente: Gagné et al. (2005)

Cabe señalar que:

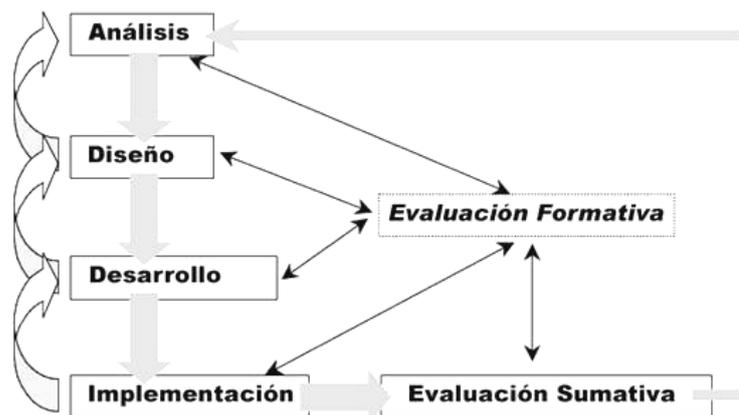
- La fase de diseño está separada de la fase de desarrollo del contenido en detalle.
- En la impartición, no se incluyen cuestiones metodológicas.

Las cinco fases del ADDIE son seguidas, con algunas variaciones de nombres y números de fases, por todos los centros de Exec Ed líderes en LDP (tabla 5).

- El *instructional design* (ID), también denominado *instructional system design* (ISD), es la práctica de crear “instructional experiences which make the acquisition of knowledge and skills more efficient, effective, and appealing”. (Gagné, 2010). Hoy, los *instructional designers* usan la tecnología y los recursos multimedia para mejorar el proceso.
- El *instructional design* (Branson *et al.*, 1975) nació en los años cuarenta del siglo pasado, durante la Segunda Guerra Mundial, cuando se necesitó una gran cantidad de cursos y materiales para que los militares se desarrollaran en la instrucción, en el aprendizaje y en su conducta. Los tests de evaluación se empezaron a administrar para elegir a los mejores candidatos como resultado del entrenamiento. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, los psicólogos lo empezaron a aplicar a los procesos de formación.
- Se pueden distinguir hasta veinticinco variaciones del modelo ADDIE (2014).

Una de sus evoluciones es el modelo del *instructional system design*, de la ISD americana, que es un modelo análogo que incluye una evaluación sumatoria acumulada de sus distintas etapas (figura 21), en que se plantea la evaluación integral del programa y de todas las fases del ADDIE, con lo cual se pasó de un modelo lineal a un modelo circular con *feedback*.

Figura 21. El modelo ADDIE de la ISD



Fuente: ADDIE (2014)

4.1.5 Conclusiones de los modelos

Los tres primeros modelos, eso es, el modelo de Fulmer y Vicere (1997), el modelo de Cacioppe (1998) y el modelo de Conger y Benjamin (1999), siguen y enriquecen la metodología ADDIE (2014), que, con variaciones, utilizan todos los centros de

Exec Ed líderes de las universidades con el proceso “instruccional” de análisis de las necesidades, diseño y desarrollo, implantación y evaluación.

Los tres primeros modelos se complementan entre sí, pero no existe un modelo que sintetice todos los puntos claves de los tres, ya que el tema estratégico principalmente está recogido en Cacioppe (1998), que en cambio considera muy poco el desarrollo del liderazgo, a diferencia de lo que hacen los modelos de Fulmer y Vicere (1997) y de Conger y Benjamin (1999), el cual además incorpora las áreas problemáticas que conviene evitar en un LDP.

Cabe señalar que el modelo de Conger y Benjamin (1999) se expuso en un libro que tuvo una gran difusión en el mundo de los negocios, mientras que el modelo de Fulmer y Vicere (1997), cronológicamente el primero de los tres, se dio a conocer porque lo publicó la *Harvard Business Review*.

Como conclusiones finales del estado de la cuestión, cabe destacar lo siguiente:

- Los cuatro modelos teóricos más relevantes que se encuentran en la literatura, y que no están integrados en uno solo, son el de Fulmer y Vicere (1997), el de Cacioppe (1998), el de Conger y Benjamin (1999) y el modelo ADDIE de *instructional design* (Branson *et al.* 1975).
- Los centros de Exec Ed líderes de la universidades toman, en general, algunos elementos de los tres primeros modelos teóricos, y sí utilizan todos ellos variaciones del modelo de diseño “instruccional” ADDIE para sus LDP (tabla 5)
- Los Exec Ed líderes disponen de modelos de liderazgos propios y muy prácticos, procedentes de sus investigaciones académicas para sus LDP, si bien presentan características metodológicas muy variadas entre ellos, como se describe en las tablas 5 y 6.

Finalmente, cabe destacar que, además de no existir un modelo integrado de los modelos de Fulmer y Vicere (1997), Cacioppe (1998) y Conger y Benjamin (1999), ninguno de ellos prevé la metodología de fases del cuarto modelo ADDIE (Dick y Carey, 1996), de manera que la contribución de esta tesis a la ciencia del *management* consistirá en:

- Desarrollar un modelo integrador de los programas de desarrollo de liderazgo directivo (LDP) en Executive Education que esté de acuerdo con la literatura

existente y se adapte a las necesidades de las empresas y de las escuelas de negocios en el siglo XXI.

La tabla 12 incluye una relación de los distintos pasos previstos en los tres modelos del estado de la cuestión: Fulmer y Vicere (1997), Cacioppe (1998) y Conger y Benjamin (1999), en relación con las fases del modelo ADDIE (2014). Por su parte, en la tabla 13, se indican las áreas problemáticas según Conger y Benjamin (1999) y la consultoría estratégica McKinsey (2014) (enumeradas en el apartado 3 de análisis del contexto de Executive Education), en relación también con cada una de las tres fases principales del cuarto modelo instruccional ADDIE (2014).

Tabla 12. Pasos de Fulmer y Vicere (1997), Cacioppe (1998) y Conger y Benjamin (1999) en relación con el modelo ADDIE (2014)

Modelo ADDIE (2014)	Preprograma Análisis, diseño y desarrollo	Programa Impartición y metodologías	Posprograma Implantación y evaluación
Modelos del estado de la cuestión			
Fulmer y Vicere (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva global - Autoconocimiento y autoestima del participante 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Experiential learning</i> y ALP - Modelos de liderazgo - Comunidad de aprendizaje - Cambio de las actitudes y las conductas 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en la dirección del cambio y en la nueva cultura - Implantación de los <i>action learning projects</i> (ALP)
Cacioppe (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Imperativos estratégicos - Objetivos claros en el LDP - Selección de proveedores y tiempo de dedicación al diseño 	<ul style="list-style-type: none"> - Especificación de los métodos, contenidos y calendario del programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del programa y su eficacia (Kirkpatrick, 1988) - Integración con los sistemas de dirección y recursos humanos - Evaluación global del programa y sus objetivos
Conger y Benjamin (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo claro de liderazgo - Selección de participantes - Realización de un curso previo 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de 360º con <i>feedback</i> - Métodos adaptados a estilos - Períodos largos con múltiples sesiones 	

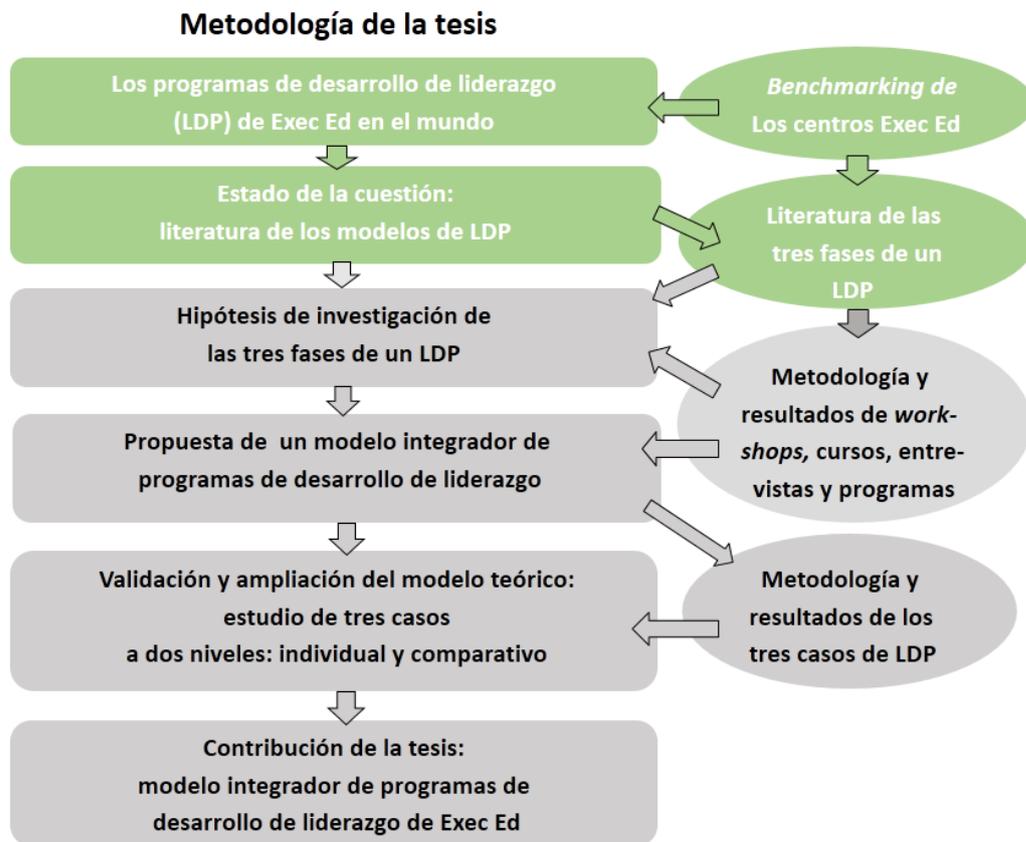
Tabla 13. Áreas problemáticas según Conger y Benjamin (1999) y fallos de los LDP según McKinsey (2014)

Modelo ADDIE (2014)	Preprograma Análisis, diseño y desarrollo	Programa Impartición y metodologías	Posprograma Implantación y evaluación
Áreas problemáticas y fallos de los LDP			.
Cinco áreas problemáticas (Conger y Benjamin, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> - No llegan a una masa crítica de participantes. - Simplifican en exceso los modelos de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destinan un tiempo insuficiente al desarrollo de los individuos. - Tienen una relación escasa o nula con el trabajo realizado durante el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza un seguimiento (<i>follow-up</i>) escaso o nulo del programa.
Causas de que los LDP fallen (McKinsey, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> - No se adaptan al contexto de la empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> - No reflexionan sobre los retos reales de la empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se subestima la resistencia mental de las personas a los procesos de cambio. - No se miden los resultados de los LDP.

Fuente de ambas tablas: Elaboración propia

4.2 La literatura de los programas LDP

Figura 22. Metodología de la tesis (literatura de las tres fases de un LDP)



Fuente: Elaboración propia

Una vez descritos los modelos genéricos de LDP del estado de la cuestión, ahora se va a profundizar en la literatura detallada de las fases de los programas LDP, que se va a organizar siguiendo el orden de las fases principales del modelo ADDIE (2014):

- Preprograma (análisis y diseño)
- Programa (impartición y metodologías)
- Posprograma (implantación y evaluación)

4.2.1 Preprograma (análisis y diseño)

En el estudio realizado por la escuela de negocios inglesa Ashridge Business School para el International University Consortium for Executive Education (UNICON, 2005), una de las conclusiones principales relativas a los LDP destacaba la importancia de las visitas que los directores y profesores de la escuela de

negocios habían de realizar a la alta dirección de la empresa antes de empezar el programa para lograr su máxima implicación en el LDP.

En un estudio conjunto de Cranfield y ESADE sobre la dirección de recursos humanos (2008), el 73 % de los directivos comentaban que, en las reuniones de evaluación con sus subordinados, siempre les aconsejaban que realizaran un programa de desarrollo de liderazgo.

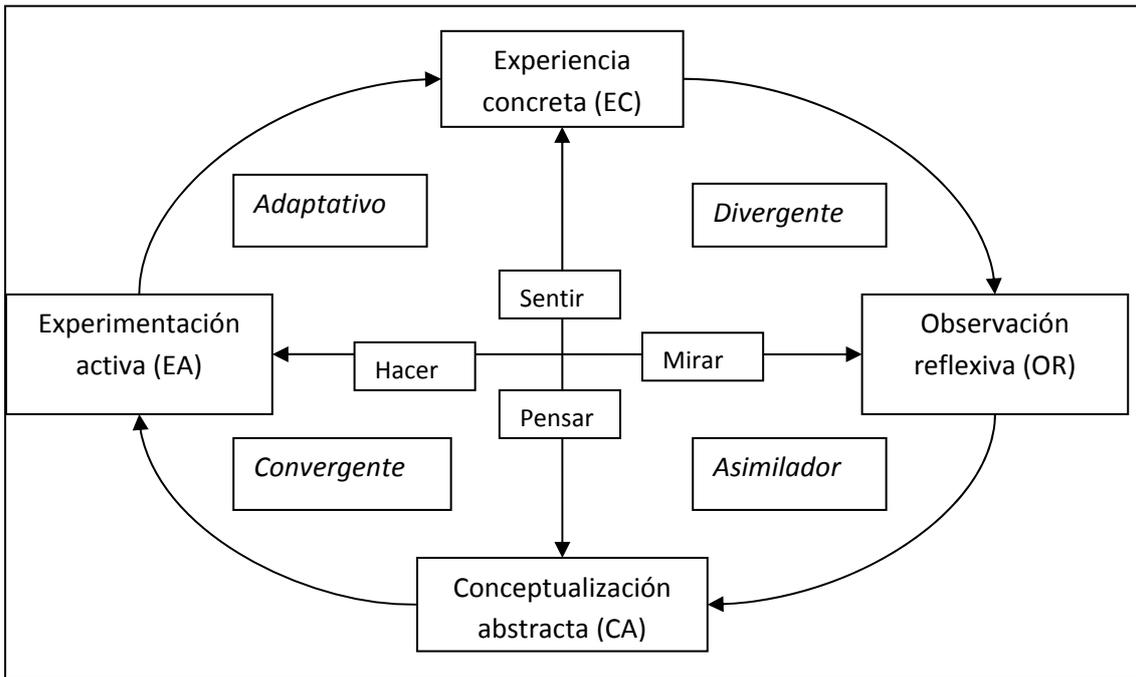
Por su parte, McClelland (1993) señala que la primera fase de análisis es crítica y supone un proceso de diagnóstico de las necesidades de formación de los participantes a partir de encuestas, cuestionarios, entrevistas individuales y *focus groups*. También comenta la importancia de tener objetivos a medio y a largo plazo en los LDP, que midan los comportamientos, las actitudes y las competencias de los directivos, y no solamente las encuestas académicas estandarizadas del modelo tradicional, que consisten en una evaluación de las materias y los profesores. Y añade que casi siempre se echan en falta indicadores claves del desempeño (*key performance indicators* o KPI) para medir los resultados de los objetivos de los programas LDP que estén relacionados con los indicadores estratégicos de la empresa.

Según Kolb, las cuatro fases del modelo de aprendizaje en los adultos son experimentar, reflexionar, pensar y actuar, y de ellas se derivan cuatro estilos de aprendizaje (Kolb, 1984; Kolb y Kolb, 2005).

En efecto, el ciclo de Kolb (1984) contempla las cuatro fases siguientes: la experiencia concreta (*Feel*), la observación reflexiva (*Observe*), la conceptualización abstracta (*Think*) y la experimentación activa (*Do*) (figura 23). De estas cuatro fases, se deducen cuatro estilos de aprendizaje: el divergente (se basa en observar), el asimilador (se refuerza en la lógica), el convergente (se centra en la acción de solucionar problemas) y el adaptativo (confía fundamentalmente en la intuición).

Mumford (1995) reflexiona sobre la teoría de Kolb y define cuatro estilos de aprendizaje (figura 24). El activo, al cual le encanta actuar y realizar nuevas tareas en equipo; el reflexivo, que analiza todas las alternativas posibles antes de tomar una decisión; el teórico, que siempre planifica y llega a conclusiones de modelos y teorías, y, por último, el pragmático, que se basa en planificar la aplicación práctica de sus nuevas ideas y a extraer las conclusiones oportunas.

Figura 23. Modelo cíclico y estilos de aprendizaje de Kolb (1984)



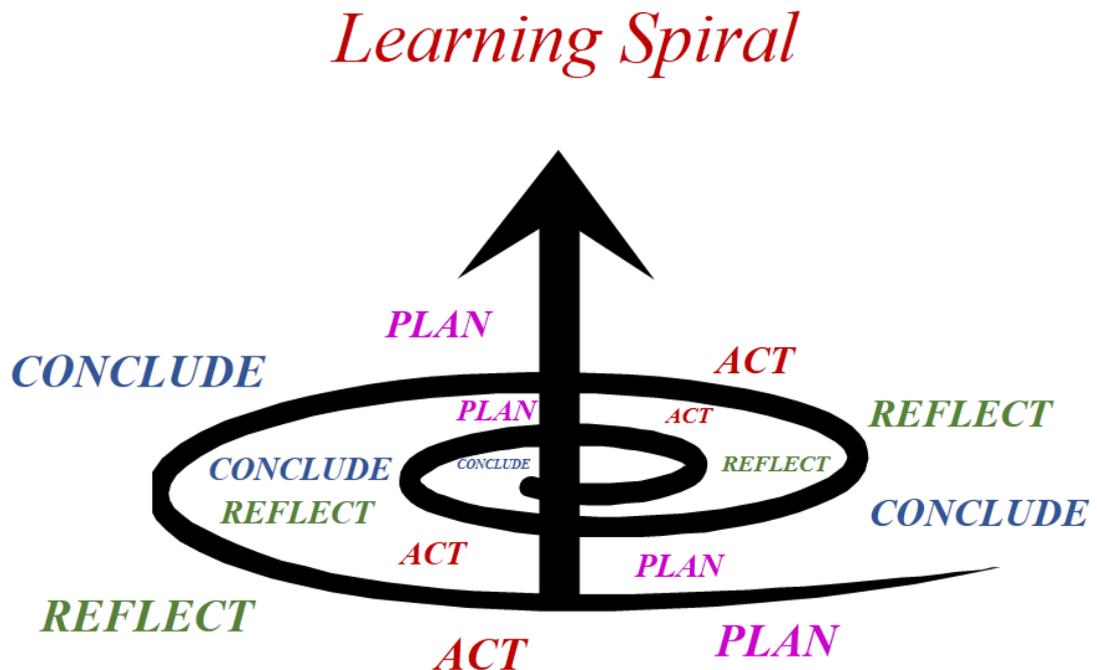
Fuente: Ilie (2009)

Figura 24. Ciclo de Mumford (1995)



Fuente: ESADE Executive Education (2009)

Figura 25. La espiral de Chapman (2008)



Fuente: ESADE Executive Education (2009)

Según Chapman (2008), en los LDP es importante emplear distintas metodologías para dar entrada a los distintos estilos de aprendizaje de los adultos, que normalmente son una combinación de todos los estilos, con alguno predominante en cada persona, para crear una espiral de aprendizaje (figura 25), basada en repetir el ciclo de Mumford (1995) de actuar, reflexionar, concluir y planificar.

En la fase de diseño, se han de definir con la alta dirección los ejes estratégicos y las competencias principales de liderazgo que deberán ser desarrollados y evaluados (Dolliver, 1994; Yorks *et al.*, 2007) en los participantes, ya que alinean los indicadores de evaluación de los LDP con los intereses estratégicos de la empresa y las competencias de futuro de los directivos.

La incorporación de profesores en la fase de preprograma permite apreciar mejor las dinámicas organizativas, entender mejor los retos estratégicos y participar activamente en el proceso de diseño, que actualmente suele incorporar el formato de *blended learning*, con varios módulos *face-to-face* y con aprendizaje *online* entre módulos (Boiney y Malinger, 2002; Strebel y Keys, 2005; Lloyd y Newkirk, 2011; Weldon, 2012).

Corporate Universities Xchange (2007) señala que, a partir de los primeros años del nuevo siglo, los centros de Exec Ed pasan de ser proveedores a *partners*. Day

(2000) señala que, en los LDP, lo más crítico es desarrollar la capacidad de liderazgo de los directivos, como también se destaca en la investigación de Conger y Xin (2000) titulada *Executive Education in the 21st Century*.

P. Hudson (2007), profesor de Ashridge, comenta que existe un modelo de liderazgo europeo distinto del americano, ya que los líderes europeos buscan siempre el consenso y, por tanto, la toma de decisiones es más lenta que en los Estados Unidos, y añade que la experiencia de los directivos europeos de trabajar en distintos países y fronteras de Europa hace que estén acaso más preparados para el nuevo “liderazgo global” que se necesita en el siglo XXI.

E. Cornuel (2008), CEO y director general de la European Foundation for Management Development (EFMD), comenta que, en la formación personalizada a empresas, faltan profesores de *management* preparados y añade que esta formación ha de ser integradora, multifuncional y práctica, y esto todavía no lo suministran los centros de Exec Ed. Los cursos LDP para empresas han de ser más prácticos y desarrollar competencias relacionadas con la toma de decisiones en entornos complejos y en situaciones de incertidumbre, así como con la comunicación en una situación de diversidad cultural, para adaptarse al contexto cada vez más global del entorno empresarial.

A. M. Pettigrew (2008), profesor de procesos de cambio, investigador y ex decano de la School of Management de la University of Bath, comenta a propósito de los LDP:

- El tema de la “coproducción” con las consultoras estratégicas McKinsey, The Boston Consulting Group y PricewaterhouseCoopers será muy importante para el diseño de los LDP.
- Cofinanciar (*Co-Fund*) y coproducir (*Co-Produce*) los LDP con las empresas y sus consultoras estratégicas será lo que probablemente va a ocurrir dentro de cinco años.
- Por tanto, será muy importante que los centros de Exec Ed de las universidades mantengan su rigor académico y su actividad investigadora en los LDP para poder diferenciarse de las consultoras y añadir valor al desarrollo de los directivos.

Dipack C. Jain (2008), ex decano de la Kellogg School of Management (Northwestern University) en Evanston, cerca de Chicago, y decano de INSEAD Business School en Fontainebleau, cerca de París, entre 2010 y 2014, comenta que su prioridad en Kellogg y en INSEAD era formar a líderes globales responsables y que los *custom programs* se deberían centrar en cuatro áreas:

- Profundidad intelectual
- *Experiential learning*
- Perspectiva global de liderazgo
- Responsabilidad social

Y al final añade que los centros de Exec Ed de las escuelas de negocios, para poder sobrevivir, deberán ser más *custom-centric* en los LDP y más *faculty-centric* en los *open programs*, pero sin dejar de diferenciarse por sus investigaciones sobre desarrollo del liderazgo de los directivos (thought leadership).

4.2.2 Programa (impartición y metodologías)

En los programas para directivos, se han ido incorporando metodologías de *experiential learning*, que incluyen los simuladores, *role-plays*, *executive coaching* y *action learning projects* (Strebel y Keys, 2005).

Los LDP deberían centrarse no solo en los conocimientos, sino también en los procesos emocionales, incluido el *feedback* de 360°, y en el desarrollo de un plan de desarrollo individual (PDI) para asegurarse de que tienen incidencia tanto a escala personal como organizacional (Goleman *et al.*, 2001; McEnroe *et al.*, 2007; Mirvis, 2008).

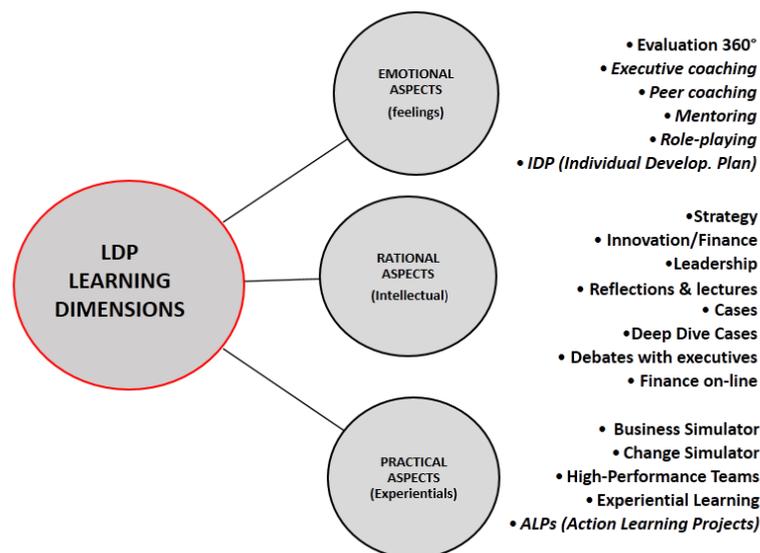
Practicar con soluciones a problemas y situaciones reales de empresas de hoy (*live cases*) (Dover *et al.*, 2009) puede ser una tendencia metodológica importante, que están incorporando algunos centros de Exec Ed líderes, como se ha descrito en las tablas 5 y 6.

Las metodologías de los LDP han de ser muy diversas para que los directivos puedan desarrollarse en sus tres dimensiones más importantes (intelectual, emocional y práctica) (Strebel y Keys, 2005; Adler *et al.*, 2005; Yorks *et al.*, 2007) (figura 26):

- La *dimensión intelectual*, con sus metodologías clásicas de contenidos, modelos y casos clásicos, incorporando sesiones facilitadoras del debate, orientadas al participante adulto, clips de películas y vídeos, así como reuniones con profesionales de otros campos.
- La *dimensión emocional*, con sus modelos de competencias (plataforma de liderazgo Lead), metodologías *outdoor* de desarrollo del liderazgo, evaluación de 360°, *executive coaching*, *peer coaching*, *mentoring*, *role-plays* y planes individuales de desarrollo (PDI) (Goleman *et al.*, 2001).
- La *dimensión experiencial o práctica*, con sus metodologías de simuladores (de negocio y de cambio), así como los *action learning projects* (ALP), las semanas internacionales en el extranjero o la rotación en el puesto de trabajo.

Por su parte, Adler *et al.* (2005) señalan que, para que un LDP sea eficaz, ha de incluir, en la dimensión intelectual, metodologías de casos, lecturas, encuestas, historias y narraciones; en la dimensión emocional, diagnósticos reflexivos, el intercambio de experiencias, los debates, los vídeos, el *outdoor* y el *coaching*, y, en la dimensión práctica, las simulaciones, los juegos de roles, los proyectos de empresa y los viajes de estudios o de trabajo.

Figura 26. Las tres dimensiones del aprendizaje de Strebel y Keys (2005) y sus metodologías

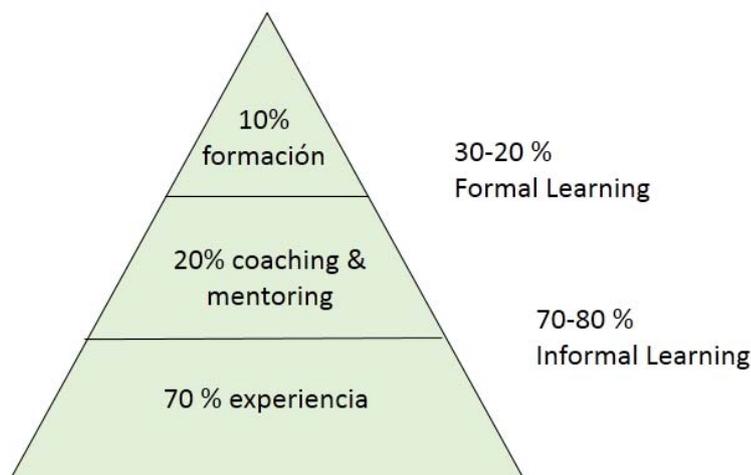


Fuente: Elaboración propia

McCall, Lombardo y Eichinger (1996) y Lombardo y Eichinger (2010), siguiendo las investigaciones previas del Center for Creative Leadership (CCL), comentan que un

directivo sigue, para su aprendizaje, la regla del 70-20-10 (figura 27). El 70 % del aprendizaje se realiza en el trabajo y con la experiencia; el 20 %, con actividades de *coaching* y *mentoring*, principalmente de su directivo superior, y el 10 %, con programas de formación y lecturas; por tanto, los cursos LDP de desarrollo de directivos deberían centrarse en estas tres áreas.

Figura 27. Modelo de aprendizaje del 70-20-10



Fuente: CCL (1996)

Los altos directivos (Ticky, 2007) deben participar no solo en la fase de diseño, sino también como profesores, en los programas de desarrollo de liderazgo.

Knowles (1978) comenta la importancia del proceso de formación, del equipo de formación, de las metodologías, de la tecnología, del profesorado y de los sistemas de evaluación, y Cofer (2000) hace hincapié en las metodologías basadas en simuladores, discusiones facilitadoras y ejercicios, casos prácticos actuales, narraciones, clases magistrales y conferencias con directivos. Las historias (*storytelling*), según Denning (2005), son también una buena metodología para la aplicación de los conceptos de los cursos LDP.

A continuación, se comentan las diferencias entre el *experiential learning* y el *action learning*, que son las siguientes (Tobin, 2010):

- El *experiential learning* (EL) engloba cualquier cambio de posición de trabajo o actividad que ayude al participante a desarrollar sus conocimientos y capacidades para asumir futuros roles de liderazgo en la empresa.

- El *action learning* (AL) se refiere a proyectos individuales o en equipo, que son diseñados durante el LDP para aplicar los conocimientos adquiridos a la empresa y así ayudar a transformar la información presentada en el curso en conocimiento personal.

Así pues, el *experiential learning* engloba cualquier cambio o expansión del trabajo de una persona, orientados a crecer y a experimentar nuevas situaciones y a probar nuevas competencias personales, por ejemplo:

- Desplazarse durante seis meses a una nueva posición.
- Ser *coach* o mentor de una nueva persona.
- Realizar una simulación de negocio de la empresa.
- Asistir a una conferencia del sector o a una feria en un stand de la empresa.
- Asistir al proceso de fichaje de nuevos empleados en las jornadas de carreras profesionales de las universidades.

Los *action learning projects* (Tobin, 2010) normalmente son definidos por la alta dirección y deben tener un mentor interno ejecutivo de la empresa, para que los participantes tengan la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en el LDP:

- Para poder ver su capacidad de aplicar los conocimientos y las competencias adquiridas.
- Para poder crear sinergias de futuro y realizar *networking* entre ellos.
- Para poder *incrementar* su conocimiento del negocio en distintas áreas.
- Para poder probar sus capacidades de liderazgo.

Los *action learning projects* (ALP) inciden positivamente en los LDP debido a la importancia de la interacción humana para el aprendizaje de conocimientos y de capacidades de liderazgo (Buchel y Antunes, 2007; De Déa Roglio y Light, 2009; Thorsell *et al.*, 2012).

Cofer y Thomson (2000) comentan que, si la información es asimilada, se almacena con otra parecida y, si la nueva información no encaja en ningún esquema, se cambia la estructura mental y se crea un nuevo espacio de almacenamiento.

Strebel y Keys (2005) señalan que, para que el aprendizaje sea eficaz, se necesitan estados emocionales positivos, energía positiva y que los temas se traten desde un contexto real.

Khwajy *et al.* (2005) hablan de la importancia de generar un desbloqueo de las experiencias pasadas ocultas en la mente y que frenan el futuro.

De Vries y Korotov (2007), profesores y psicoanalistas de INSEAD, comentan que, además de los contenidos cognitivos (teorías, modelos y herramientas conceptuales), los ejecutivos realizan los programas LDP para lograr objetivos personales tales como renovarse, posicionarse para una nueva posición, evaluar sus planes, buscar una oportunidad para facilitar una transición profesional o bien porque ya han sido promocionados o están en una lista de sucesión (Korotov, 2005).

Los tres triángulos del desarrollo transformacional (De Vries y Korotov, 2007) son el de la vida mental, el del conflicto y el de las relaciones.

El *triángulo de la vida mental* dicta el teatro interno de una persona y vincula lo cognitivo, con lo emocional y la conducta práctica. Es la respuesta de los sistemas de motivación de las personas y es como se toman realmente las decisiones (Lichtenberg y Schonbar, 1992).

El *triángulo del conflicto*, que se trata normalmente en las sesiones de *coaching* grupal, abarca los sentimientos ocultos, las conductas defensivas y los conflictos (Malan y Osimo, 1992), y su confrontación consiste en realizar preguntas y hablar sobre formas de conducta que el participante quiere evitar o ignorar, en cuya clarificación se pueden ver las relaciones entre hechos pasados y presentes, ver sus causas y efectos, y tener una visión (*insight*) sobre si es un punto fuerte o es un punto débil.

El *triángulo relacional* indica que las relaciones entre dos personas siempre están condicionadas por las relaciones del pasado (De Vries y Korotov, 2007): es lo que se denomina *transferencia de relaciones*. Los LDP utilizan el triángulo relacional con estos tres lados: “uno mismo”, “*present-other*” y “*past-other*”, para poder ver el efecto de la transferencia ya dentro del programa.

De Vries y Korotov (2007) también señalan que los programas de varios módulos son ideales para implementar estos cambios de conducta, ya que permiten

experimentar fuera del curso y después traer la experiencia de nuevo al grupo de participantes. Para ello, los participantes deben realizar informes sobre el estado de la implantación de los IDP en sus organizaciones y en sus vidas personales (Ibarra, 2003).

Así pues, se sugiere la necesidad de aplicar los tres triángulos en los LDP de alto impacto, eso es, el *triángulo de la vida mental*, con el conocimiento, las emociones y el comportamiento práctico, donde estarían los tests de personalidad y el *coaching*; el *triángulo del conflicto*, que requiere un *feedback* personalizado y *coaching* grupal, y el *triángulo de las relaciones*, que consiste en inferir actos de la vida pasada para poder cambiar el comportamiento del presente.

K. Peters (2006), presidente de Ashridge Business School, afirma que la carrera de un directivo necesita distintos conocimientos y capacidades, a medida que va adquiriendo más experiencia:

- Conocimientos funcionales, para los universitarios.
- Contexto y estrategia, para los profesionales.
- Capacidades de liderazgo de personas, para los directivos

4.2.3 Posprograma (implantación y evaluación)

Buchel y Antunes (2007) aconsejan a los centros de Exec Ed que se involucren en el posprograma (en la medición de los ALP y de los IDP), pues les ayudará a conocer el grado de aplicación de los conocimientos y los cambios de conducta, o bien si el programa LDP fue diseñado correctamente o requiere un rediseño importante.

Para demostrar el valor añadido de las inversiones en programas LDP de Executive Education, hay que analizar si se han cumplido o no los objetivos de la empresa (Kirkpatrick, 1979; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2009; Mattioli, 2009; Eiter y Halperin, 2010), y el objetivo principal sería poder calcular el retorno de la inversión (ROI) del LDP (Phillips, 1996).

Para evaluar los cursos para directivos, las empresas pueden utilizar el modelo de Kirkpatrick (1979) (figura 28), con sus cuatro niveles: la satisfacción de los participantes, los conocimientos adquiridos, los cambios de conducta y el cumplimiento de los objetivos de la organización.

- El primer nivel (satisfacción) se refiere a la reacción justo después de acabar el curso y se mide por las encuestas estandarizadas (“*happy sheets*”) de los centros de Exec Ed destinadas a evaluar las materias, los profesores y la logística del programa.
- El segundo nivel (conocimientos adquiridos) es el del aprendizaje de conocimientos y también el de los cambios en las capacidades y en las actitudes de los participantes.
- El tercer nivel (cambios de conducta) es el de la aplicación y se refiere a los cambios de comportamiento en el lugar de trabajo.
- El cuarto nivel (cumplimiento de los objetivos de la organización) es el de la obtención de resultados, en que se tienen que analizar los indicadores de rendimiento de las personas, los aumentos de productividad, la disminución de los costes, la reducción del absentismo, el aumento de la retención y, lo que es más difícil de medir, la mejora de las capacidades de liderazgo de los participantes.

Figura 28. Modelo de evaluación de los cuatro niveles de Kirkpatrick



Fuente: Kirkpatrick (1979)

Yorks *et al.* (2007) añaden que las evaluaciones se deben realizar a partir de observaciones directas y con *assessments* de los participantes, transcurridos unos

seis meses tras la finalización del curso, siempre que se hayan medido las mismas competencias al empezar el programa.

Dolliver (1994) y Yorks *et al.* (2007) indican que hay que establecer los objetivos de los LDP al principio y también para cada uno de los módulos del programa. Además, señalan que hay varios tipos de evaluaciones: las inmediatas de los encuestas; las intermedias a los seis meses o un año de la finalización del programa, que pueden incluir indicadores de calidad, como la retención o la promoción de los participantes, y/o las evaluaciones a largo plazo de las competencias desarrolladas que necesitarían nuevos talleres y sesiones de LDP para poder evaluarlas bien.

La American Society of Training and Development (ASTD) (Russell, 2001), que desde 2014 ha pasado a denominarse Association of Talent and Development (ATD), habla de la necesidad de medir, al final del programa, si se han cumplido o no las expectativas iniciales, mediante indicadores utilizados por la empresa, como los índices de retención, promoción y rotación, así como con las implantaciones de los proyectos de *action learning* y sus retornos económicos.

Philips (1996) (figura 29), siguiendo los comentarios de Carnevale y Schultz (1990) y Dolliver (1994), añade otro nivel en el modelo de Kirkpatrick, que consiste en plantear la medida del retorno de la inversión (ROI) en $\% = (\text{Beneficios/Costes}) \times 100$. Sugieren medirlo a través de cuestionarios y encuestas sobre las estimaciones de los participantes, sus superiores, la dirección de la empresa, los datos de clientes, los expertos de formación, los subordinados y los sistemas de control que señalan cambios de tendencias económicas.

En los programas de desarrollo de liderazgo, se puede medir el impacto realizando una evaluación de 360º antes de su inicio y volverlo a medir un tiempo después de su finalización para ver qué competencias se han mejorado realmente (Boyatzis y McKee, 2005).

Los grupos de trabajo o *workshops* (Tobin, 2010) de revisión de los objetivos finales, así como de los resultados de la evaluación de las materias, de los profesores y de los directivos invitados, son claves para la mejora continua de las distintas ediciones de los LDP.

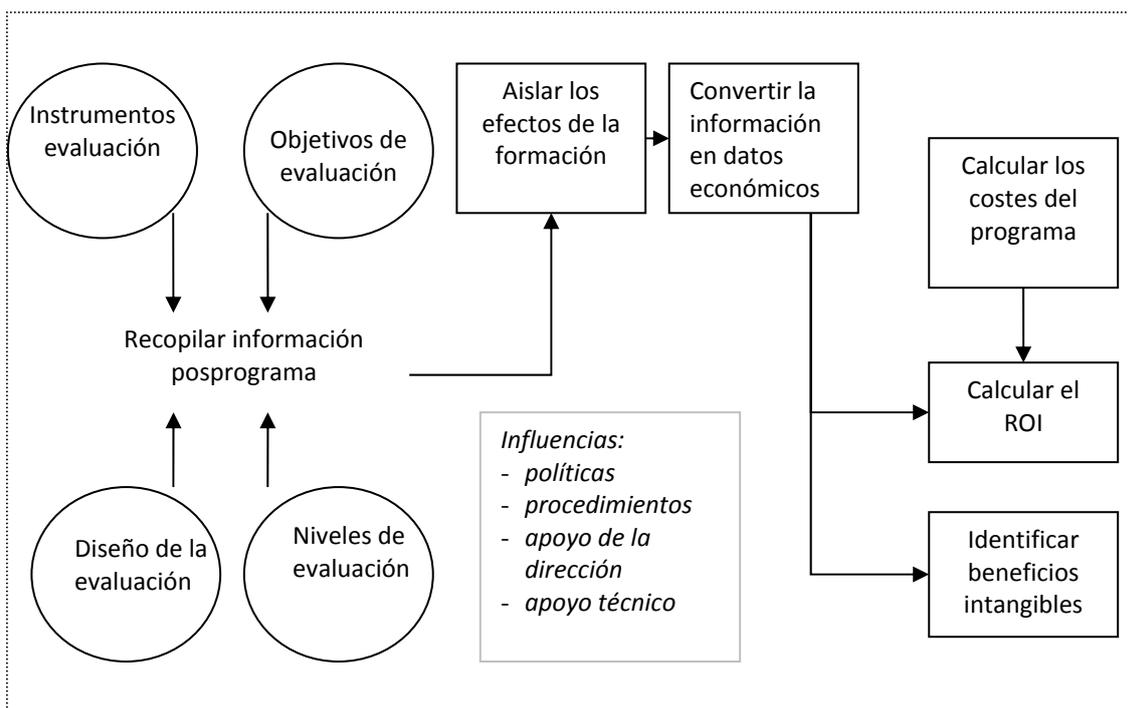
Las reuniones de revisión (Yin, 1994; Krueger, 1994) en que se analizan los objetivos iniciales, así como los indicadores de resultados de cada edición,

incluyendo la evaluación cualitativa de los IDP (*coaching*) y la implantación de los ALP a los 4-8 meses (Tobin, 2010), son claves para poder medir el impacto del LDP en la empresa, poder ajustar su diseño y así rediseñar el programa para la siguiente edición.

Según Vanthournout *et al.* (2006), el retorno del aprendizaje evaluado por la consultora Accenture en los cursos de su universidad corporativa de Saint Charles demostraba que, si se contaba con la implicación de la alta dirección, se conseguía una mejora en la aplicabilidad de los temas y, además, aumentaba el nivel de retención de los participantes en la empresa (figura 30).

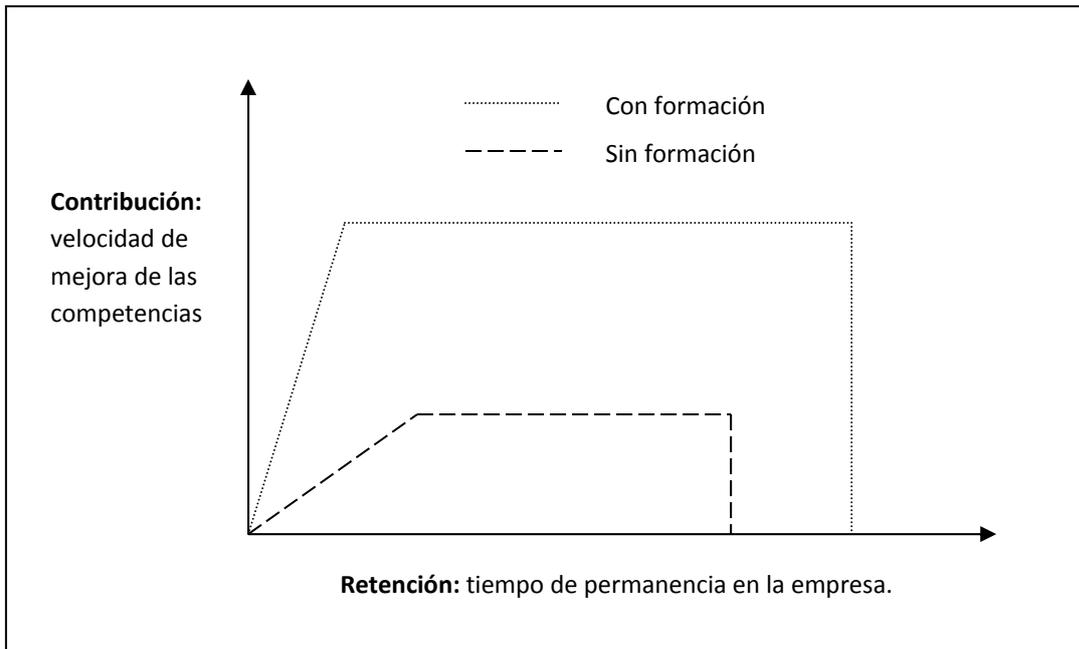
Analizando los resultados de la universidad de Accenture, se vio que, gracias a los LDP, no solo aumentaban los índices de rotación y de promoción de sus participantes, sino que además influían positivamente en la selección de nuevos candidatos para su incorporación a la consultora.

Figura 29. Proceso de medición del ROI de los LDP (Philips, 1996)



Fuente: Camelia Ilie (2009) y ESADE Exec Ed (2012)

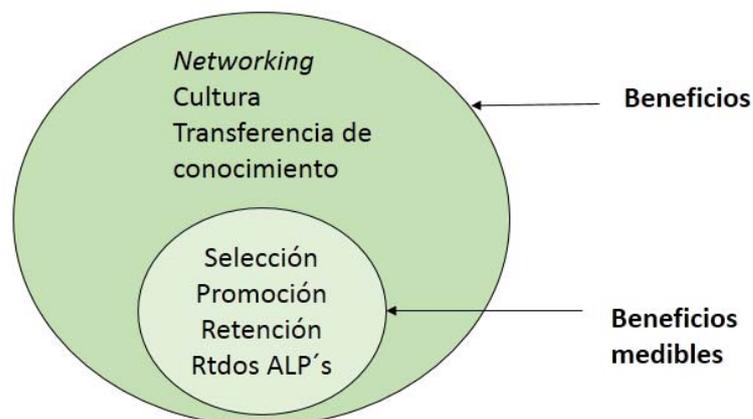
Figura 30. El modelo de aprendizaje de Accenture (Vanthournout et al., 2006)



Fuente: Ilie (2009), UNICON (2008)

B. Ronchi (2006) además señaló que en los LDP en que el CEO se implicaba y asistía a las presentaciones de los ALP, la retención y la promoción de los participantes aumentaban y los resultados de los ALP eran mejores (figura 31).

Figura 31. Los beneficios del aprendizaje de Accenture (Ronchi, 2006)



Dimensiones UC Accenture: *Learning*, *Networking*, Cultura y Experiencia

Fuente: UNICON (2008)

Si se comparan las dimensiones de Accenture con las dimensiones de Kenan-Flagler (ASPIRE®) (apartado 3.9), *racional* es "*Learning*" en Accenture y *emocional* también lo es. La dimensión *social* se denomina "*Networking*" y la *física*, "Cultura". Las dimensiones *estética* e *inspiradora* se denominan "Experiencia del participante"

en Accenture. Así pues, los LDP tienen cuatro dimensiones en la Universidad Corporativa de Saint Charles: *Learning*, *Networking*, Cultura y Experiencia. (Vanthournout *et al.*, 2006).

Don Antunes, actual profesor e investigador de la Universidad de Cambridge, comentaba las conclusiones principales de su *paper* publicado en la Academy of Management sobre Executive Education (Büchel, Bettina y Antunes, 2007):

- La consultora Monitor realizaba el seguimiento de los objetivos de aprendizaje después del curso.
- No aconsejaba el método del caso de HBS porque, en la mayoría de los cursos de directivos, no era una metodología apropiada para los adultos.
- El *coaching* “posprograma” era una solución para valorar lo aprendido en el curso.
- Los ALP habían de presentarse ante el comité de aprobación.
- La responsabilidad social corporativa era importante en los LDP y también que los participantes realizasen proyectos comunitarios.

Junto con R. Burt y D. Ronchi, Steve LaCivita, director ejecutivo de Chicago Exec Ed, presentó, en el *workshop* de UNICON realizado en Chicago entre el 15 y el 17 de julio de 2008, el programa LDP de Chicago Executive Education con la empresa Raytheon, donde se investigaba con grupos de control de los participantes que habían realizado o no el LDP. Las conclusiones principales fueron que los directivos que habían realizado el LDP (Burt, Ronchi, LaCivita, 2005):

- Tenían mejores evaluaciones de resultados en la empresa (36-42 %).
- Eran más promocionados (43-72 %).
- Su retención en la empresa crecía (42-74 %).
- Al cabo de dos años de realizar el programa, quienes habían tenido una participación más activa en el mismo eran promocionados un 173 % más.

4.2.4 Conclusiones de la literatura de las fases de los LDP

La literatura estructurada según las tres fases de los LDP (preprograma, programa y posprograma) ha sido muy relevante para que se pudieran formular las preguntas y orientar el trabajo de campo de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y las reuniones, que más tarde servirán para definir las hipótesis y formular el modelo integrado de LDP. En las tablas 14, 15 y 16, se describen las conclusiones principales de la literatura de las fases de los LDP para el preprograma, el programa y el posprograma, respectivamente.

Tabla 14. Literatura de la fase preprograma de un LDP

Fases del LDP	Preprograma (Análisis y diseño)	Programa (Impartición y metodologías)	Posprograma (Evaluación e implantación)
Literatura LDP (preprograma)			
Ashridge UNICON (2005)	Entrevistas de profesores con la alta dirección		
Cranfield-ESADE (2008)	Realización de un LDP		
McClelland (1993)	Necesidades de los participantes: encuestas, entrevistas y <i>focus groups</i>		
Kolb (1984)	Cuatro estilos de liderazgo		
Mumford (1995)	Cuatro estilos de aprendizaje		
Chapman (2008)		Distintas metodologías para distintos estilos de aprendizaje	
Yorks <i>et al.</i> (2007)	Ejes estratégicos y competencias de liderazgo		<i>Assessments</i> a los seis meses
Weldon (2012)		<i>Blended learning</i>	
CU "Xchange" (2007)	De proveedor a <i>partner</i>		
Cornuel (2008)	Integrador, multifuncional y práctico, con diversidad cultural		
Pettigrew (2008)	<i>Co-Fund</i> y <i>Co-Produce</i> con las empresas y sus consultoras estratégicas		
Jain (2008)	<i>Custom-Centric</i> y <i>Thought Leadership</i>		
Strebel y Keys (2005)	Tres dimensiones de diseño: intelectual, emocional y práctica	<i>Experiential learning</i> : simuladores, <i>role-plays</i> , <i>exec. coaching</i> y ALP	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Literatura de la fase programa de un LDP

Fases del LDP	Preprograma (Análisis y diseño)	Programa (Impartición y metodologías)	Posprograma (Evaluación e implantación)
Literatura LDP (programa)			
Goleman <i>et al.</i> (2001)		Feedback de 360º e IDP.	
Dover <i>et al.</i> (2009)		Casos reales (<i>live cases</i>)	
Adler <i>et al.</i> (2005)		Intelectual: casos, lecturas, encuestas, historias y narraciones Emocional: reflexión, experiencias, debates, <i>outdoor</i> y <i>coaching</i> Práctica: simulaciones, juegos de roles, ALP y viajes de estudios	
McCall, Lombardo y Eichinger (1996)		El 70 % del aprendizaje se realiza en el trabajo y con la experiencia	
Ticky (2007)		Profesores directivos en los programas	
Knowles (1978)		Equipo de formación, metodologías, tecnología, profesores y evaluación	
Cofer (2000)		Simuladores, facilitación, casos prácticos, narraciones, clases magistrales y conferencias	
Denning (2005)		Historias (<i>storytelling</i>)	
Tobin (2010)		ALP definidos por la alta dirección y con mentor interno ejecutivo	<i>Workshops</i> de evaluación Evaluación de los IDP (<i>coaching</i>) y ALP a los 4-8 meses
Buchel y Antunes (2007)		Los ALP inciden positivamente gracias a la interacción humana (<i>network</i>)	Medición de los ALP y de los IDP
De Vries y Korotov (2007)		Triángulo de la vida mental, del conflicto y de las relaciones	
Peters (2006)		Desarrollo de capacidades de liderazgo	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Literatura de la fase posprograma de un LDP

Fases del LDP	Preprograma (Análisis y diseño)	Programa (Impartición y metodologías)	Posprograma (Evaluación e implantación)
Literatura LDP (posprograma)			
Modelo de Kirkpatrick (1979)			Satisfacción, conocimientos, conducta y objetivos de la empresa
Dolliver (1994)	Fijar objetivos de los LDP al inicio		Evaluaciones a largo plazo de las competencias desarrolladas
Russell (2001)			Retención, promoción y rotación y % de implantaciones de los ALP
Philips (1996)			ROI con cuestionarios y encuestas de las estimaciones
Boyatzis, McKee (2005)			360º al inicio y al final
Vanhoumout <i>et al.</i> (2006)			Implicación de la alta dirección: más aplicabilidad de los temas y mayor retención
Ronchi (2006)			El CEO estaba involucrado y asistía a las presentaciones de los ALP: mayor retención y promoción
Büchel, Bettina y Antunes (2007)		Responsabilidad social corporativa	<i>Coaching</i> "posprograma"
Burt <i>et al.</i> (2008)			Con LDP, mejores evaluaciones, promoción y retención

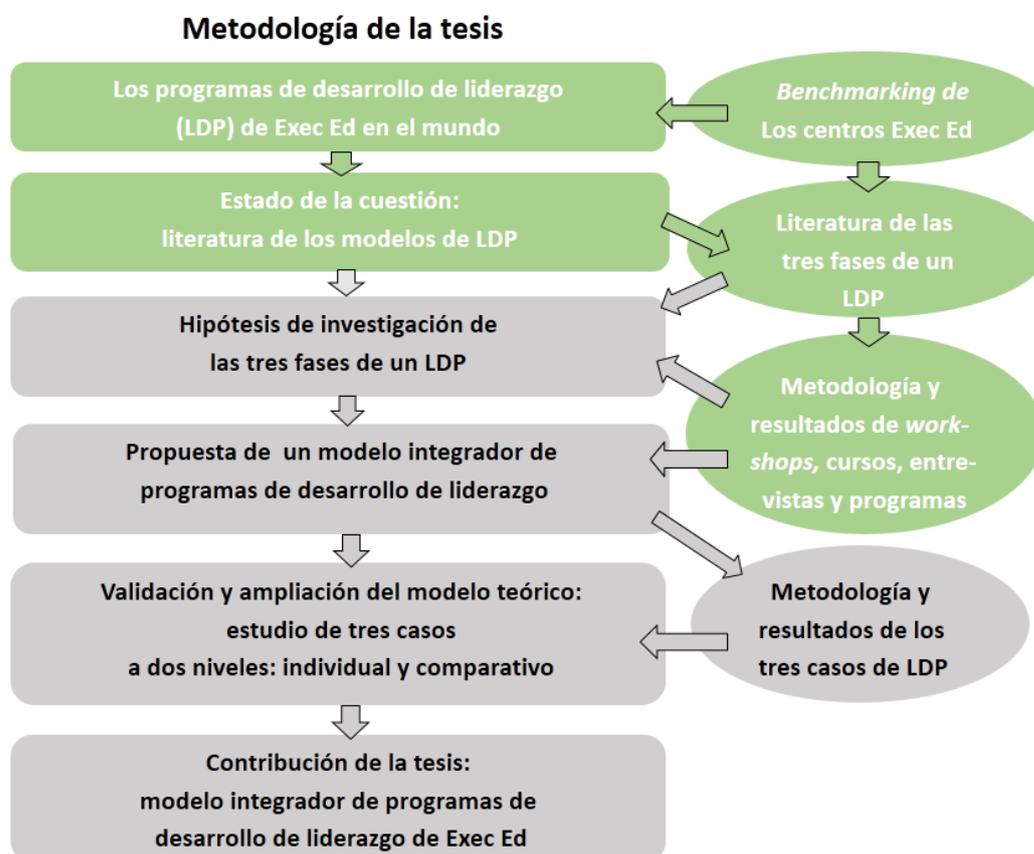
Fuente: Elaboración propia

5. Metodología y resultados de los *workshops*, cursos, entrevistas y programas previos

A continuación, tal como se ilustra en la figura 32, se describen la metodología empleada y los resultados obtenidos en el trabajo de campo de *workshops*, cursos, entrevistas y programas.

El empleo de distintas fuentes de investigación, como talleres, cursos, entrevistas y programas, puede ayudar a lograr la necesaria triangulación de las conclusiones (Yin, 1994; Denzin, 1998).

Figura 32. Metodología de la tesis (metodología y resultados de los *workshops*, cursos, entrevistas y programas previos)



Fuente: Elaboración propia

5.1 Metodología de los *workshops*, cursos, entrevistas y programas previos

5.1.1 *Workshops* sobre LDP y universidades corporativas

El *workshop* como método de recogida de información es acaso la técnica más empleada en las investigaciones aplicadas en marketing, en estudios de mercado,

así como en la problemática que puede surgir en aquellos procesos específicos en que intervienen personas (Sandoval, 1996).

Se realiza un intercambio de puntos de vista sobre algún tema entre personas que tienen una experiencia común y se genera una discusión en la cual surgen nuevas ideas, que serían difíciles de formular con otros métodos de investigación (Hartman, 2004).

Como principales métodos de recogida de datos, se han utilizado los que Yin (1994) recomienda: los grupos de trabajo (*workshops* y *focus groups*), con la finalidad de discutir sobre asuntos específicos con un grupo de personas de forma simultánea.

Los grupos de trabajo deberán ser lo más diversos posible (Maltbia y Power, 2009) para que resulten innovadores en sus conclusiones. Se recomienda formar grupos de diez personas y la sesión puede ser de 1 hora o de 2 como máximo. Sus participantes han de tener un trabajo o un interés similar relacionado con el tema. Las personas hablarán y se escucharán entre ellas, pero no necesariamente tienen que llegar a un acuerdo. Lo más importante es que el debate no sea muy ordenado pero que el tema esté muy enfocado y que dispongan de un moderador (Krueger, 1994).

El *target* de los *workshops* fueron directores de Talent and Development (T&D) de medianas y grandes empresas, y directores de universidades corporativas. En cada *workshop*, se fue incrementando el grado de internacionalización de los directivos participantes.

Se realizaron tres *workshops* sobre LDP con un promedio de veinte personas en cada uno.

Las metodologías empleadas en los *workshops* fueron, principalmente:

- El *diagrama de afinidad* (Juran Institute, 1993). Fue creado por Kawakita Jiro (también es conocido como el método “KJ”) y consiste en clasificar varios conceptos en diversas categorías y agrupar los elementos que estén relacionados entre sí.
- El *diagrama de relaciones* (Shigeru, 1988) consta de las fases siguientes: describir el problema, identificar posibles causas, agrupar las posibles causas

similares, ordenar las causas según la intensidad de la causa-efecto, determinar la relación de las distintas causas y analizar el diagrama.

En la primera parte de cada *workshop* sobre LDP, se plantearon tres preguntas relativas a los LDP. Las preguntas del primer *workshop* fueron:

- ¿Cómo se evalúan las necesidades de los participantes y se alinean con la estrategia empresarial?
- ¿Qué niveles directivos deben estar implicados en la selección de participantes?
- ¿Qué proceso de diseño de LDP se sigue?

Acto seguido, se escribían las opiniones distintas en zonas separadas, mientras que las parecidas se listaban abajo. Al final, se resumían todas las ideas parecidas en una y se volvían a agrupar todas en un solo listado (diagrama de afinidad).

Una vez acabado el *workshop*, se realizaba un diagrama de relaciones entre las distintas ideas finales y sus posibles causas. Después, se consideraban los efectos que estas causas producían y se señalaba con una flecha su relación. Si concurrían varios efectos, también se unían entre ellos.

Las conclusiones de cada *workshop* se enviaban a los participantes para su revisión y se realizaba también una encuesta con recomendaciones para el siguiente *workshop* anual.

Los tres *workshops* que se organizaron (y que el investigador moderó) se dedicaron a cada una de las tres fases del modelo propuesto de LDP: el primer *workshop* se centró en el análisis de las necesidades y el diseño; el segundo, en la impartición y las metodologías, y el tercero, en la evaluación y la implantación.

Para cada nuevo *workshop* anual, se presentaban las conclusiones del *workshop* o de los *workshops* anteriores.

Las preguntas del segundo *workshop* con idéntica metodología fueron:

- ¿Cómo se diseñan y desarrollan los LDP?
- ¿Cómo se fijan sus objetivos?
- ¿Qué metodologías se utilizan en la impartición?

Las preguntas del tercer *workshop* fueron:

- ¿Cómo se evalúan los LDP?
- ¿Qué indicadores se utilizan?
- ¿Qué relación existe entre los LDP y el plan de promoción y retención?

Las conclusiones de los tres *workshops* sobre LDP fueron procesos muy iterativos, en los cuales se tuvo que ir hacia delante y hacia atrás en cada uno de ellos y entre los tres distintos, con un análisis cruzado de los mismos varias veces (Yin, 1994).

A medida que se avanzaba en los tres *workshops* anuales de los LDP, las preguntas y los temas eran cada vez más similares y, al final de los tres *workshops* realizados sobre LDP, se elaboró un documento resumen integrador de las principales conclusiones, según su grado de importancia relativa (Wacheux, 1996).

En los tres foros de UC siguientes, se realizaron diversos *workshops* sobre universidades corporativas y desarrollo del talento, pues eran temas relacionados directamente con la estructura de los distintos LDP, con la misma metodología de los *workshops* de los programas de desarrollo del liderazgo.

5.1.2 Cursos personalizados para profesores de Exec Ed

Una vez realizado el *benchmarking* sobre posibles equipos de profesores internacionales para impartir cursos a profesores de programas LDP de Executive Education, se escogió a un equipo de profesores de un *teachers college* americano especializado en el desarrollo del liderazgo, que el investigador visitó varias veces para transmitir las necesidades de formación del grupo, así como para codiseñar la agenda de los cursos, que en total fueron dos a los cuales el investigador asistió como profesor y como directivo participante.

La temática de la formación de los dos cursos estaba relacionada con los centros de Exec Ed. El primer curso estuvo más centrado en los programas de dirección general, aprendizaje de adultos y medición de resultados, mientras que el segundo trató de los cuestionarios de *assessment* de participantes, los LDP y las metodologías académicas de impartición.

La metodología utilizada en los dos cursos de formación de profesores era participativa (Eisenhardt, 1989), trataba de emular un día de un curso LDP y consistió en lo siguiente:

- Creación de grupos diversos en forma de mesas redondas de seis profesores.
- Introducción teórica de los profesores del *teachers college* sobre los puntos teóricos claves, pero con experiencias propias ya formuladas en distintas investigaciones publicadas por los profesores investigadores.
- Mesa redonda de *alumni*, posibles clientes de Executive Education o directores de LDP, liderada por los profesores del *teachers college*, que trataron de sus experiencias sobre los puntos claves de los LDP, bien en la escuela de negocios propia o en otros centros líderes de Exec Ed.
- Primer trabajo en grupos separados de profesores y directivos de Executive Education sobre los temas reales de aplicación y/o de mejora en el centro de Exec Ed.
- Presentación, por parte de los portavoces de los grupos de trabajo en la sesión plenaria, tanto de las necesidades de mejora como de las nuevas necesidades a introducir.
- Segundo trabajo en grupos separados de profesores y directivos sobre planes de acción, recursos necesarios y planificación de la implantación de los temas afines y relacionados de todos los grupos de trabajo.
- Presentación, a cargo de los portavoces de los grupos de trabajo en la sesión plenaria, tanto de los planes de acción como de los recursos necesarios y de la planificación de implantación.
- Discusión plenaria sobre las conclusiones finales de los temas claves, así como de los planes de acción, recursos y planificación. Consenso final sobre acuerdos y desacuerdos.
- Resumen de las conclusiones y de los planes de acción finales realizados por los profesores del *teachers college*, enviado a los participantes de los *workshops*, así como a la dirección y al decanato de la escuela de negocios (Krueger, 1994).

La misma metodología de grupos de trabajo, pero sin llegar, en la mayoría de los casos, a los planes de acción detallados, los recursos necesarios y la planificación de implantación (o sea, metodología de un solo bucle) (Wacheux, 1996), se aplicó en todos los *workshops* de UNICON, consorcio académico mundial de centros de

Exec Ed universitarios, a los que asistió el investigador durante los últimos diez años. En otros *workshops* y cursos en que el investigador asistió como participante, la metodología también fue participativa y de trabajo en grupos de profesores.

5.1.3 Entrevistas en profundidad

Al principio, se realizaron entrevistas estructuradas sobre programas de desarrollo de liderazgo (LDP) en Executive Education (Denzin, 1998), principalmente a directores de T&D, a directores de UC y a decanos y profesores de BS y de Executive Education. El investigador, después de definir qué era un LDP, realizaba unas preguntas (en general, seis) siguiendo la secuencia del modelo ADDIE (figuras 18 y 21) y en relación con las conclusiones de los modelos del estado de la cuestión de los LDP (tablas 12 y 13) y con la literatura de sus distintas fases (tablas 14, 15 y 16).

Las entrevistas duraban una media hora por término medio (Rubin y Rubin, 1995). Las preguntas que planteaban siempre más dudas eran las de la fase de evaluación final, y, en las entrevistas, el investigador tomaba en consideración los comportamientos y las actitudes de los entrevistados (Snow *et al.*, 1994).

Después de cada entrevista, el investigador la sintetizaba analizando el contexto de la empresa (Yin, 1994) y clasificando las conclusiones según las tres fases del modelo.

A medida que el investigador iba realizando más entrevistas sobre LDP a directores de T&D y de UC, las respuestas eran cada vez más parecidas (principalmente en España) y las novedades venían fundamentalmente de nuevas entrevistas internacionales (Girin, 1990).

A medida que el investigador pasó a realizar entrevistas a los niveles de los directivos de empresa y los vicedecanos de Exec Ed, estas se volvieron más semiestructuradas y de duración más corta, pero mucho más enfocadas (Merton *et al.*, 1990).

5.1.4 Programas LDP previos

Paralelamente a los *workshops*, los cursos y las entrevistas, el investigador analizó los diseños y desarrollos de ediciones previas de LDP históricos (Denzin, 1998) a partir de las conclusiones de los modelos del estado de la cuestión y de la literatura

de las tres fases de un LDP (tablas 12 a 16), y asistió a los *workshops* de evaluación de los distintos módulos de estos LDP previos (Yin, 1994) con el equipo de T&D de la empresa y con el director de programa de la escuela de negocios. El doctorando, en calidad de director de Executive Education, se entrevistó también con los directores de Recursos Humanos o con los directores de LDP de todos los LDP previos analizados.

El investigador no participó ni en el diseño ni en el desarrollo de los LDP previos analizados, pero sí en las revisiones y en las entrevistas de varias de las últimas ediciones de estos programas LDP previos, a partir de las cuales se han extraído conclusiones basándose en el *action research* (Coughlan *et al.*, 2000).

5.2 Resultados de los *workshops*, cursos, entrevistas y programas previos

5.2.1 Resultados de los *workshops*

Los distintos *workshops* realizados sobre LDP y UC, así como sus participantes, se describen en el apartado 13.1.1 (anexo 1).

Las conclusiones principales de los *workshops* de los tres foros de LDP de UC (ordenados según las tres fases del modelo ADDIE (2014) y denominados WORK LDP + nº, por ejemplo, WORK LDP 1 = Conclusión primera de los *workshops* de LDP) fueron

- Preprograma:
 - WORK LDP 1: La involucración de los directivos en la evaluación de las necesidades de los participantes y en su selección es mucho más importante que su participación en el diseño, donde aportan muy poco valor al programa.
 - WORK LDP 2: Se aconseja realizar un *assessment* de los estilos de liderazgo de los participantes.
 - WORK LDP 3: El hecho de que los profesores se reúnan con los directivos antes de impartir el LDP tiene un gran impacto en los resultados, ya que el programa está más vinculado con la estrategia de la empresa.
 - WORK LDP 4: En la fase de diseño, hay que asegurarse de que la escuela de negocios haya definido los objetivos de aprendizaje del programa LDP y los

objetivos específicos de cada módulo, y que la metodología y los contenidos sean acordes con estos objetivos modulares.

- WORK LDP 5: La alta dirección, junto con T&D, tendría que participar en el análisis de necesidades, en la impartición y en la evaluación cuantitativa y cualitativa de cada una de las fases del programa.
- WORK LDP 6: Hay que revisar que los profesores y la dirección del programa de Exec Ed se hayan reunido con los directivos de línea y, si es necesario, también con los directivos del área funcional que hay que mejorar. Es aconsejable siempre reunirse con los directivos del departamento de finanzas de la empresa.
- WORK LDP 7: Lo peor para un LDP es que no haya implicación de la dirección. Si no existe esta implicación, el programa no se debería contratar ni realizar.

En las conclusiones de los *workshops* de LDP, se indicó que todas las etapas del modelo ADDIE (2014) no eran lineales, sino que realmente estaban muy ligadas y relacionadas entre sí.

- Programa:

- WORK LDP 8: En cuanto a los contenidos, el orden de importancia fue: liderazgo, estrategia, competencias, toma de decisiones, innovación, finanzas, proyectos, marketing, *intrapreneurship*, operaciones y responsabilidad corporativa (Ilie, 2009).
- WORK LDP 9: En cuanto a las metodologías, el orden de importancia fue: experiencial, casos reales, trabajo en equipo, *mentoring*, competencias, proyectos de *action learning* relacionados con el trabajo, simuladores, *role-plays*, modelos de teoría, *outdoors*, tests psicológicos y narraciones (Ilie, 2009).
- WORK LDP 10: Los formatos intensivos semanales son los más apreciados, aunque se tiende cada vez más a impartir módulos de solamente 3 o 4 días para que los directivos no falten semanas enteras al trabajo.

- WORK LDP 11: En los LDP, se aconseja que los participantes desarrollen un plan individual de desarrollo (IDP) integrado, que incluya, además del desarrollo de su liderazgo, los objetivos principales del negocio.
- Posprograma:
 - WORK LDP 12: En la evaluación, es importante *qué* se evalúa (materias y profesores), pero más aún *quién* realiza la evaluación y mucho más *a quién* se envían los resultados.
 - WORK LDP 13: La evaluación del LDP a los 6-8 meses ayuda mucho a definir las necesidades del grupo a la hora de diseñar el programa del nivel siguiente de LDP.
 - WORK LDP 14: La evaluación por parte de T&D se tiene que realizar en todas las fases del LDP.
 - WORK LDP 15: En la evaluación, además de las encuestas del programa, se comenta como muy importante que los superiores de los participantes se reúnan con cada uno de ellos a la vuelta del LDP con el fin de implantar un plan de trabajo de lo que hayan aprendido y realizar el seguimiento de su plan de desarrollo personal (IDP).
 - WORK LDP 16: El comité de dirección debe proponer los contenidos de los ALP, y es muy importante que la presentación de los proyectos ALP se realice ante la alta dirección de la empresa.

El punto que al final se destacó como el más importante de todos y que fue reiterado en todos los *workshops* fue la necesidad de implicar realmente a la alta dirección de la empresa en los LDP, y que la “línea” directiva se implicase más en el seguimiento de los proyectos del programa y de los planes integrados de desarrollo individual de liderazgo (PDI).

Las conclusiones principales de los *workshops* de los tres siguientes foros de UC fueron las siguientes (denominados WORK UCO + n^o, por ejemplo, WORK UCO 1 = Conclusión primera de los *workshops* de universidades corporativas) fueron:

- WORK UCO 1: En 1972, el Leadership Development Center de la Universidad Corporativa de General Electric en Crotonville (NY) empezó a impartir

distintos programas para los distintos niveles directivos, cuyos participantes eran escogidos por la dirección.

- WORK UCO 2: Se definieron las posiciones y los niveles siguientes: *Managing Self, Managing Others, Managing Managers, Functional Manager, Business Manager, Group Manager* y *Enterprise Manager*. Para cada uno de estos niveles, la dirección y T&D definían las capacidades que necesitaban los participantes para pasar al nivel siguiente, el tiempo mínimo de aprendizaje requerido para cada nivel y los “valores” más importantes que debían reforzarse en cada nivel (Charan *et al.*, 2001).
- WORK UCO 3: En la UC de General Electric en Crotonville, en los primeros años de la década de 2010 los objetivos eran desarrollados por la dirección y por Recursos Humanos en cada uno de los cinco distintos niveles de liderazgo: *Emerging Leader, New Leader, Developing Leader, Advanced Leader* y *Executive Leader*. Los niveles, pues, dependían de cada empresa.
- WORK UCO 4: La pregunta que se repitió en los tres foros fue: “¿Qué tipo de sesiones esperan las universidades corporativas?” La respuesta fue un aprendizaje de alto impacto (Hill, 2001) o sea, un aprendizaje con contexto, emoción, energía y acción, que se evalúe y mejore conjuntamente con las escuelas de negocios en cada una de las fases de los distintos programas y ediciones.
- WORK UCO 5: Los cursos LDP del doctor Mintzberg (Mintzberg, 2005) se diseñaban con cinco fases: *Managing Yourself* (reflexión), *Managing Organizations* (análisis), *Managing Context* (globalidad), *Managing Relationships* (colaboración) y *Managing Change* (acción), y con una evaluación continua y práctica de los participantes y los profesores en todas ellas.
- WORK UCO 6: Las escuelas de negocios diseñaban cursos LDP de Executive Education basados en: *Leading Yourself (reflection)*, con planes personales de desarrollo, sesiones de *coaching* y *outdoor*; *Managing Organizations (analytic)*, con temas de estrategia, *management*, finanzas y simuladores de negocio; *Managing Relationships (collaborative)*, con contenidos sobre la sociedad y los *stakeholders*; *Managing Global Context*

(*worldly*), con contenidos de globalización; *Managing Sustainability* (social) con sostenibilidad; *Leading Change* (*action*), con innovación, ALP y los simuladores de implantación de la estrategia. Las tres dimensiones más importantes de aprendizaje eran: racional, emocional y de acción.

- WORK UCO 7: En los grandes cursos, lo que se necesita es preparar material que sea relevante para los participantes y proporcionarlo con anticipación; tener a directivos como profesores y *coachers*; crear *networking*; que su contexto sea real (ALP); que existan varias dimensiones de aprendizaje, y que se evalúen todas las etapas de la cadena de valor (Gardner, 2004).
- WORK UCO 8: Los principios básicos (Ticky, 2007) de la UC de General Electric con el CEO Jacques Welch (Welch y Welch, 2006) fueron: los líderes desarrollan a los líderes; los líderes preparan las revoluciones, las cuatro etapas para desarrollar líderes a todos los niveles de la organización (desarrollar líderes, hablar de ideas y valores, tener energía emocional y rapidez de decisión), contar historias y realizar *coaching* permanente; los líderes son profesores; hablar con palabras y acciones; capitalizar el cambio; ver la realidad y actuar; aunar la visión con la acción, y, finalmente, liderar el futuro.
- WORK UCO 9: En alguna de las universidades corporativas españolas (por ejemplo, la de Unión Fenosa), T&D definía los objetivos de resultados por programa, que eran evaluados en un 50 % por la alta dirección.

5.2.2 Resultados de los cursos de Exec Ed

Los cursos personalizados para profesores, así como los profesores, se describen en el anexo I (13.1.2).

- Investigaciones y cursos de UNICON

Cabe destacar la importancia de los estudios de investigación que realiza UNICON (Eiter, 2009; Eiter y Halperin, 2010) y que se presentan en sus reuniones anuales. Algunos de los temas son: nuevas metodologías, organización de los LDP, desarrollo de *talent management*, impacto de los programas LDP y cómo medirlo, el *blended learning* y los MOOC.

En estos diez años, el investigador ha seguido la mayoría de las investigaciones de UNICON (de 2004 a 2014) y, anualmente, una o dos de sus conferencias para directores de Executive Education. Las distintas proposiciones y conclusiones de todas las investigaciones y conferencias se fueron agrupando para que pudieran ayudar a entender y a matizar las hipótesis de la tesis. Las conclusiones más importantes, muchas de ellas centradas en su impacto en los participantes (intrínseco) y en las empresas (extrínseco), fueron las siguientes (denominadas CURS UNI + nº, por ejemplo, CURS UNI 1= Conclusión primera de los cursos de UNICON).

- CURS UNI 1: Los LDP se transforman en *blended learning* con plataformas de aprendizaje que incorporan conceptos teóricos básicos en formato *online*.
- CURS UNI 2: La importancia de estructurar los programas de liderazgo en “pre-pro-post” es debida, principalmente, a las necesidades de las empresas de justificar el retorno de la inversión en los LDP a los 6-8 meses de haber finalizado el programa.
- CURS UNI 3: El desarrollo de directivos está identificado con la formación emocional (actitud y retención), con la intelectual (conocimiento y resultados) y con la práctica (comportamiento y promoción).
- CURS UNI 4: En los LDP, se deberían evaluar, además de las encuestas de cada módulo, los objetivos de los participantes (conocimientos, actitudes y comportamientos), así como los objetivos de la empresa (retención, promoción y resultados) logrados por los participantes.
- CURS UNI 5: Las empresas multinacionales que están implantadas en China piden cada vez más partenariados entre grandes marcas asiáticas de Executive Education y conocidas escuelas de negocios americanas y europeas.
- CURS UNI 6: China es el país que más crece en directivos que realizan el Executive MBA con formato de un módulo al mes y al cual dan preferencia frente a los programas abiertos de dirección general de Exec Ed, que aún están en fase de desarrollo.

- CURS UNI 7: La intervención de los directivos en la evaluación de las necesidades de los participantes, así como en su selección, podría tener un gran impacto en los resultados de la empresa.
- CURS UNI 8: Los clásicos casos de empresa se pueden transformar en casos vivos reales de las empresas.
- CURS UNI 9: Para incrementar los resultados de las empresas, se recomienda realizar, aprobar e implantar ALP.
- CURS UNI 10: Las distintas metodologías de modelos, competencias, *outdoors* y proyectos que se siguen en los centros de Executive Education parece que tienen fundamentalmente un gran impacto en los participantes.
- CURS UNI 11: Para mejorar los resultados de los participantes, se recomienda su seguimiento personalizado (*mentoring*, con implicación posterior de su director).
- CURS UNI 12: Las metodologías pueden incidir más en los conocimientos, en las actitudes y en los comportamientos de los participantes que en los resultados de la empresa.
- CURS UNI 13: El hecho de que en el programa LDP esté incluido un plan de carrera del participante podría incidir mucho en el individuo.
- CURS UNI 14: En el posible impacto sobre la empresa, siempre se destacan, por este orden, la promoción, el salario, la retención y la transferencia de conocimientos.
- CURS UNI 15: En el impacto individual sobre el participante, se destacan el desarrollo de liderazgo, la actitud, la productividad y el comportamiento.
- CURS UNI 16: El posible impacto del *coaching* y del *mentoring* no es muy elevado en el participante; en cambio, es muy importante para lograr los resultados de la empresa.
- CURS UNI 17: La riqueza de contenidos y la metodología pueden tener gran importancia en el individuo; por el contrario, la importancia de la evaluación final y la estrategia pueden tener un gran impacto en la empresa.

- CURS UNI 18: Todos los cursos de Executive Education deberían incorporar temas de “sostenibilidad” social, económica y medioambiental.
 - CURS UNI 19: La implicación de la alta dirección, los datos estratégicos y el análisis de las necesidades de los participantes pueden impactar en la retención de los participantes y en su promoción.
 - CURS UNI 20: Tendría que haber el compromiso de realizar varias ediciones del LDP para que las escuelas de negocios invirtieran el tiempo de profesores que requiere el análisis y el diseño del programa.
 - CURS UNI 21: La escasez de profesorado, en general, y de profesores de liderazgo, en particular, frena la expansión de Exec Ed en los mercados emergentes.
 - CURS UNI 22: Los centros de las universidades no pueden escalar los LDP a más de cinco empresas globales, ya que se realizan múltiples ediciones anuales con cada una de ellas.
- Cursos personalizados para profesores y directivos de Exec Ed

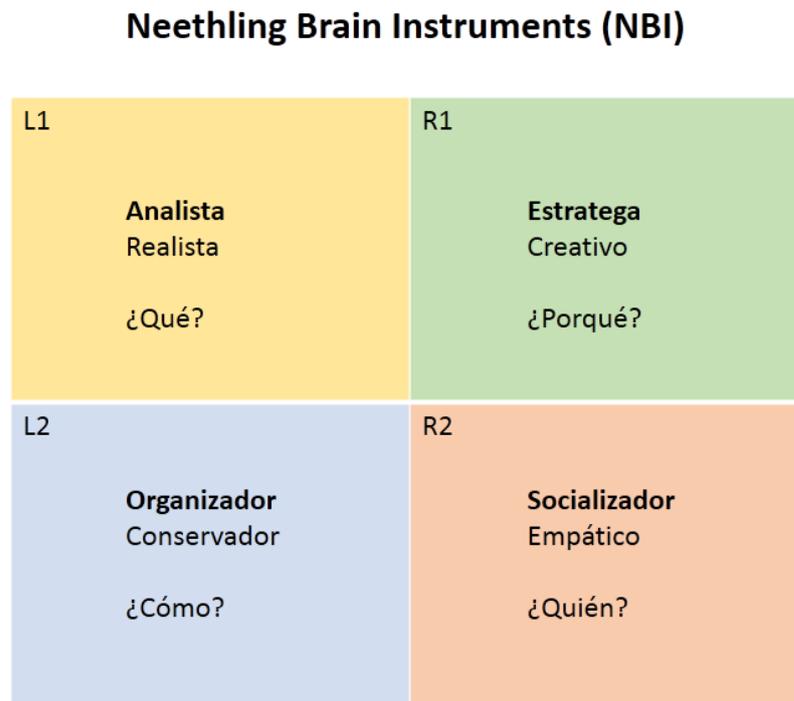
Las conclusiones de los cursos realizados con la Universidad de Columbia (denominados CURS COL + nº, por ejemplo, CURS COL 1 = Conclusión primera de los cursos de la Universidad de Columbia) fueron:

La conclusión principal del curso realizado en febrero 2011 por Rachel Ciporen (2009), profesora del Teachers College de la Columbia University, fue:

- CURS COL 1: Se presentó y se recomendó el *NBI test* de autoconocimiento, para poder administrarlo a los participantes en el “precurso” de los LDP.

El modelo NBI™ para adultos fue diseñado por Kobus Neethling, con la supervisión del profesor Paul Torrance de la University of Georgia (Torrance, 2003; Trifilova y Von Stamm, 2009) (figura 33). Los cuatro segmentos principales de medida del test son: Estratega (*Why*), Analista (*What*), Organizador (*How*) y Socializador (*Who*).

Figura 33. NBI test



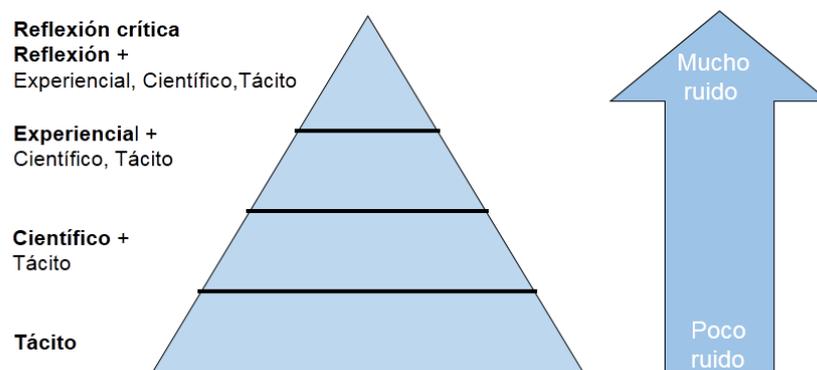
Fuente: Torrance P. (2003)

Las conclusiones principales del primer curso personalizado para profesores de ESADE Executive Education, realizado por los profesores Lyle Yorks, Schon Beetchler y Victoria Marsick del Teachers College de Columbia en septiembre de 2007 en Barcelona fueron:

- CURS COL 2: El investigador quiere destacar las distintas categorías de la metodología de *acción learning* (Marsick y O'Neil, 2007) (figura 34).

Figura 34. Los distintos ALP (Yorks, Beechler y Marsirk, 2007)

Diseño: Action Learning Projects



Fuente: Yorks, Beechler y Marsirk (2007)

Se comentaron tres diferentes modelos evolutivos de *action learning*:

- El *modelo tácito*. Los participantes trabajan en un problema en equipo y se orientan a resolver un problema en que el aprendizaje es secundario. Está basado en Tichy (2007) y Noel (2002).
 - El *modelo científico*. Los participantes utilizan datos para encontrar soluciones y aprender. Con la investigación, han de reformular el problema o hallar una solución, y analizar los resultados del aprendizaje de la dinámica creada entre ellos, en lugar del contacto con los expertos, viene del padre del *action learning* Revans (2011).
 - El *modelo experiencial*. Tomar acciones y después reflexionar. La atención está centrada tanto en el proyecto como en el aprendizaje personal, viene de Mumford (1995) y se basa en Kolb (1994).
 - El *modelo de reflexión crítica*. El aprendizaje viene de llevar a cabo una acción y de la posterior reflexión crítica y explícita de la acción. Se aprende examinando y cuestionando unos conceptos y unas hipótesis, y viene de Victoria Marsick (2007).
- CURS COL 3: Los *action learning projects* no son ni casos, ni *experiential learning*, ni *outdoors* ni simulaciones, sino proyectos estratégicos, definidos y evaluados por la alta dirección.
 - CURS COL 4: Los grupos de ALP han de tener a un *learning coach* y un *sponsor* interno.

Las conclusiones más importantes del segundo curso personalizado de formación con los profesores Lyle Yorks, Schon Beetchler y Victoria Marsick, *Breaking Boundaries to Build Leaders: LDP in Executive Education*, realizado en ESADE Barcelona en febrero de 2008, fueron:

- CURS COL 5: En los programas de desarrollo de liderazgo, es preciso dejar tiempo libre (cenas y actividades culturales) para poder desarrollar el aprendizaje informal y accidental entre los participantes.
- CURS COL 6: Las metodologías que se destacaron fueron: las clases magistrales, los ejercicios de experiencia (EL), los proyectos en equipo (ALP), el *learning journal* y los IDP, el *networking*, el test de autoevaluación

- de la personalidad, el ejercicio de evaluación de 360° con *feedback*, el *coaching* sobre valores, eventos sociales y de diversión y “salud y vida del ejecutivo”.
- CURS COL 7: Centrarse en el contenido, el proceso y el contexto para crear una comunidad de aprendizaje (Smith *et al.*, 2004).
 - CURS COL 8: El diseño de los LDP tiende a desarrollarse (Hamel, 2000) conjuntamente con los clientes de la empresa. El *co-creation process* (Prahalad *et al.*, 2008) es una tendencia cada vez relevante en los procesos donde intervienen *partners*.
 - CURS COL 9: En el *Senior Executive Program* (SEP), programa abierto de Columbia, las competencias en las cuales se observó una gran mejora al cabo de 6-8 meses de la finalización del programa fueron: comunicar con impacto, trabajar con *networks* y liderar el cambio. Las menos desarrolladas fueron la construcción de equipos, la eficacia ejecutiva y liderar con el ejemplo. Esta conclusión se repitió en los dos cursos personalizados a profesores de ESADE realizados por los profesores del Teachers College de Columbia (Yorks, Beechler y Ciporen, 2007).
 - CURS COL 10: Se recuerda el modelo de innovación de Hamel (2000 y 2002) para el diseño de los LDP con su nuevo concepto de escalar (imaginar, diseñar, experimentar, evaluar y escalar).
 - CURS COL 11: Las empresas quieren que los cursos de Exec Ed faciliten el cambio estratégico (Conger y Xin, 2000) y, por tanto, los cursos LDP han de centrarse en el participante y cultivar el pensamiento estratégico y el liderazgo (Conger, 1992; Conger y Benjamin, 1999).
 - CURS COL 12: Las empresas cambian los *open programs* por *custom programs* (Fulmer y Vicere, 1997), y realizan más y más *assessment* de los objetivos al final de los programas LDP (Bolt y Sears, 1999).
 - CURS COL 13: Los profesores recomendaron aplicar el concepto de cadena de aprendizaje a los LDP (investigación → *thought leadership* → programa LDP → implementación de la estrategia), definir los objetivos de cada fase del programa y evaluarlos al final para conocer el impacto de los LDP.

Durante los cursos de LDP, los autores más citados en la bibliografía por los profesores del Columbia Teachers College (CTC) fueron Fulmer y Vicere (1997) y Conger y Benjamin (1999), que se han tomado como modelos de LDP por el investigador en el estado de la cuestión de esta tesis.

El investigador asistió en la Harvard Business School (HBS) al curso de formación para profesores titulado *CPCL*, impartido por profesorado sénior de la HBS durante dos semanas intensivas de agosto (Harvard Business School, 2014). El curso incluía la formación en redacción de casos.

El investigador también asistió al curso titulado *Training and Certification for Change Simulator and Design Thinking Simulation*, de la empresa canadiense Experience Point.

El curso *Colloquium on Participant Centered Learning* (CPCL) de formación de profesores en la metodología del *adult learning*, fue realizado en la Harvard Business School (del 2 al 12 de agosto de 2008) y el director del mismo fue el Dr. David Garwin (HBS) y el codirector, Thomas de Long (HBS).

El curso de simuladores *Training and Certification for Change Simulator and Design Thinking Simulation* fue impartido por Andrew Webster, director de Innovation & Change Solutions de Experience Point” en ESADE Madrid (del 20 al 22 de febrero de 2012) y Barcelona (23 y 24 de febrero de 2012 y del 2 al 4 de octubre de 2012).

Las conclusiones de los cursos de la Harvard Business School y de simuladores fueron las siguientes (denominadas CURS HYS + nº, por ejemplo, CURS HYS 1 = Conclusión primera de los cursos de Harvard y simuladores):

- CURS HYS 1: Para los programas para empresas, la Harvard Business School ya utilizaba un caso actual y real con los temas claves a desarrollar en el curso. Para ello, contaba con la participación del CEO y de la alta dirección de la empresa en la definición de necesidades, en la selección de los participantes, así como con su posterior participación en el programa y la evaluación del mismo.
- CURS HYS 2: En la mayoría de los programas personalizados, se realizaba una evaluación *online* de 360º antes de iniciar el curso y se proporcionaba *feedback* con un *executive coach* durante el curso en Harvard.

- CURS HYS 3: En algunos casos, una vez terminado el curso personalizado para una empresa, se continuaba con el *coaching* ejecutivo de los profesores y el *mentoring* de los directivos a los participantes durante unos 6 meses.
- CURS HYS 4: Los simuladores son dinámicos, mientras que los casos son estáticos, y pueden servir como aprendizaje experiencial de grupo. Los simuladores pueden ser, por ejemplo, de conducta de grupos, de estrategia o de marketing, o bien personalizados a las empresas para un sector específico.
- CURS HYS 5: Algunas simulaciones están centradas en un sector específico y, durante la simulación, los participantes pueden comprar o vender empresas de un mismo sector; son los denominados *capstone* (Kayes, Kayes y Kolb, 2005).
- CURS HYS 6: La ventaja de los simuladores personalizados para las empresas (Schan y Argyris, 1978) es que pueden tener la misma estructura divisional de la empresa y simular una toma de decisiones real (*experiential learning*).

5.2.3 Resultados de las entrevistas

En el anexo I (13.1.3), se describen las entrevistas realizadas a directivos (ENTR DIR), doctores (ENTR DOC) y profesores (ENTR PRO) de cursos de Executive Education.

- Resultados de las entrevistas con los directivos

En tres de las reuniones y desayunos de trabajo mantenidos con José Ángel Fernández Izard, director de la Universidad Corporativa de Unión Fenosa (la primera de España, fundada en 2009), en Madrid (9 de junio de 2009, 28 de septiembre de 2010 y 10 de noviembre de 2011), el directivo comentó al investigador los puntos siguientes (denominados ENTR DIR + nº, por ejemplo, ENTR DIR 1 = Conclusión primera de las entrevistas con directivos):

- ENTR DIR 1: La misión de la UC es ser un centro de innovación para poder dirigir el cambio de la empresa y desarrollar a sus directivos.

- ENTR DIR 2: Existe para las UC la acreditación CLIP (*Corporate Learning Improvement Process*), otorgada por la European Foundation for Management Development (EFMD).
- ENTR DIR 3: En la Universidad Corporativa de Unión Fenosa (UCUF, antes de su integración con Gas Natural), tenían un índice de eficacia de los LDP y lo medían 6 meses después de su realización, del modo siguiente:
 - El 50 %, en función de las encuestas de satisfacción de los participantes.
 - El 25 %, a partir de las valoraciones sobre la aplicación del curso realizadas por los responsables de los participantes un año después de la finalización del LDP.
 - El 25 %, con la evaluación del comité ejecutivo de la empresa.
- ENTR DIR 4: La UCUF dependía de la Dirección General de Recursos, que no solo gestionaba los recursos humanos, sino otros muchos, como la logística y las infraestructuras. Dependían, pues, de alguien que formaba parte del comité de dirección.
- ENTR DIR 5: Se medían todos los aspectos de selección, formación, evaluación y retención a escala mundial.
- ENTR DIR 6: El *Financial Times* la reconocía cada año como una de las 15 mejores universidades corporativas de fuera de los Estados Unidos. La valoración que le otorgaban las distintas unidades de negocio de Unión Fenosa era de 8,1 sobre 10.

Joan Rovira, ex director de la Universitat de Telefónica en Barcelona, en varias entrevistas y reuniones (14 de enero de 2005, 14 de noviembre de 2005, 11 de enero de 2006, 30 de marzo de 2007, 20 de abril de 2009, 4 de marzo de 2010 y 12 de abril de 2012), comentó los puntos siguientes:

- ENTR DIR 7: La mejor combinación que había encontrado para los LDP era contratar un centro de Exec Ed de una universidad para temas de estrategia, finanzas y proyectos, y un centro de desarrollo de liderazgo, como la CCL americana o la OLA británica, para realizar los módulos de liderazgo y

- coaching* ejecutivo impartidos normalmente por ex altos directivos de empresa.
- ENTR DIR 8: Había un modelo de liderazgo común para toda la empresa y un lugar donde implantarlo. Universitas Telefónica estructuraba todos los contenidos de sus programas en torno a las competencias a desarrollar que conformaban el modelo de liderazgo de Telefónica: la innovación, la diversidad, la gestión de las personas, el conocimiento del mercado y los consumidores, la eficiencia y la estructura de la cuenta de resultados, y el conocimiento del negocio.
 - ENTR DIR 9: El liderazgo se trabajaba a tres niveles: el personal, el de los equipos y el de la compañía. En el nivel personal, se integraban la inteligencia intelectual y emocional, así como la inteligencia física y social del liderazgo, con la finalidad de generar sinergias en equipos, promover implantación real de los proyectos de la empresa y fomentar una cultura de la responsabilidad dentro de Telefónica.
 - ENTR DIR 10: En el nivel de los equipos, se trataba el liderazgo de equipos de alto rendimiento, centrado en el desarrollo de competencias a través del *coaching*.
 - ENTR DIR 11: En Telefónica, se trabajaba también con varias consultoras: Oxford Leadership Academy, Augere, Conok Management y The Coaches Training Institute (CTI).
 - ENTR DIR 12: Para su claustro interno, Universitas Telefónica identificaba a los líderes de la compañía con mayor experiencia y conocimientos en el área de trabajo. Siempre reunía a los mejores directivos internos.
 - ENTR DIR 13: La metodología consistía principalmente en el estudio de casos, ejercicios en grupo, clases *online*, tutorías para la elaboración de *action learning projects*, ejercicios *outdoor*, discusiones y *role-plays*.
 - ENTR DIR 14: Medían el éxito de los programas a partir del *feedback* de sus participantes y de sus directivos. Estaban preparando indicadores claves de desempeño (*key performance indicators* o KPI) que les ayudasen a medir el impacto de la formación en el negocio de Telefónica.

- ENTR DIR 15: Telefónica seguía el concepto del “motor del liderazgo en las compañías” (Tichy, 1998). Estructuraba los distintos cursos de liderazgo para cada uno de los niveles que necesitan distintas competencias de liderazgo, que antes valoraban con una evaluación de 360°.

En las entrevistas con Joan Rovira, el directivo introdujo al investigador también en los conceptos de las universidades corporativas de General Electric en Crotonville (NY) y “Saint Charles” de Accenture, cerca de Chicago, y le recomendó bibliografía.

Entrevistas con Ramon Ollé, director general de Epson Europe en Ámsterdam y Barcelona (3 y 19 de mayo de 2005, y 8 de febrero de 2006):

- ENTR DIR 16: La necesidad oficial de realizar un programa LDP era pasar a una estrategia paneuropea, en lugar de tenerla por país, y además preparar un cambio organizacional de futuro en la cúspide de la empresa, para afianzar la estructura de liderazgo europea.
- ENTR DIR 17: En el caso de Epson, la compañía tenía una oficina central en Ámsterdam, con dos divisiones, la de volumen y la de valor. Los productos de valor eran las fotocopiadoras para grandes empresas y los productos de volumen eran la venta a minoristas, detallistas y distribuidores de impresoras.
- ENTR DIR 18: Las necesidades de los participantes (así como la selección de los directivos) fueron definidas y realizadas por el CEO y por su equipo de alta dirección, y se centraban en tres grandes temas: la sociedad, los *stakeholders* y los valores.
- ENTR DIR 19: Aproximadamente el 25 % del total del LDP sería impartido por directivos de la compañía Epson, incluyendo al CEO europeo. Epson desarrollaría los temas de innovaciones tecnológicas, prácticas sectoriales y leyes europeas.

En las reuniones, entrevistas y encuentros del Consejo Asesor de la Universidad Corporativa de Gas Natural Fenosa (GNF) con Antonio Gallart, director de Recursos de GNF y su equipo (7 de febrero de 2011 y 12 de

septiembre de 2012), el investigador anotó las principales conclusiones en la base de datos, que son las siguientes:

- ENTR DIR 20: Las funciones técnicas de la empresa. Algunos directivos técnicos de empresas tecnológicas tales como Gas Natural Fenosa ascienden a través de la función: director funcional europeo o vicepresidente funcional de división o de la “*corporate*”. Las posiciones técnicas críticas son claves en estas compañías y, junto con los directivos de línea, se definen las necesidades de este colectivo, así como los participantes potenciales que van a ser el reemplazo de estas posiciones críticas.
 - ENTR DIR 21: En el *portfolio* de programas de desarrollo del liderazgo de GNF, los IDP, denominados *planes personales de desarrollo* (PPD), han de estar integrados con los objetivos que los directivos ya tienen en la dirección por objetivos (DPO) de su empresa.
 - ENTR DIR 22: La creación de una UC ampliada a sus proveedores y, fundamente, a sus distribuidores y agentes es otra innovación muy digna de señalar, al igual que los avances de la empresa en los cursos de su plataforma de formación *online* y la realización en GNF de *live cases* para sustituir los clásicos casos de las escuelas de negocios.
 - ENTR DIR 23: En GNF, se realizan reuniones de evaluación de cada una de las fases de los programas: evaluación de necesidades y participantes; evaluación de profesores y materias, e impacto de los casos reales, de los *action learning projects* y de los planes de desarrollo individual (PDI).
- Resultados de las entrevistas con los doctores

De las entrevistas, los encuentros y los análisis de documentación entregada por el doctor Richard Boyatzis, profesor de la Case Western University, en Barcelona (17 de mayo de 2005, 5 de octubre de 2006 y 20 de febrero de 2008) (designadas ENTR DOC + nº, por ejemplo, ENTR DOC 1 = Conclusión primera de las entrevistas con doctores), el investigador anotó las conclusiones siguientes:

- ENTR DOC 1: Los programas de desarrollo del liderazgo tienen el efecto “luna de miel”, (Morrow *et al.*, 1997), ya que al cabo de 3 o 6 meses de haber

realizado el curso de formación, los líderes vuelven a su trabajo mecánico de siempre y se olvidan del LDP.

- ENTR DOC 2: En los programas LDP, el cerebro de un adulto puede crear nuevo tejido neuronal y, por tanto, pueden establecerse nuevos caminos y conexiones neuronales (Davidson, 1997).
- ENTR DOC 3: El mayor aprendizaje en un LDP se realiza combinando dos o tres metodologías. Algunos profesores empiezan su programa LDP con presentaciones teóricas; en cambio, los participantes preferirían el *action learning* (AL) para poder empezar a aplicar ya el conocimiento nuevo a sus empresas (fundamentalmente, proyectos de acción, los denominados *action learning projects*).
- ENTR DOC 4: Es muy recomendable realizar “*coaching* grupal” de proyectos y el nivel ejecutivo de la empresa ha de definir el *target* de los ALP y la organización, asignar un tutor y aprobar recursos para los proyectos. Las propuestas efectuadas y aceptadas deberían poder implantarse en la organización.
- ENTR DOC 5: En muchos programas LDP, los participantes hablan más de las personas que han conocido y de lo que han comentado entre ellos durante el curso (*network*) que de los contenidos en sí (Brett y VandeWalle, 1999). Y, en los programas (Goleman *et al.*, 2000), es muy importante ubicar a los directivos en lugares remotos, durante períodos intensivos y en un entorno seguro, estable y sincero.
- ENTR DOC 6: El Center for Creative Leadership (CCL) de Carolina del Norte aconseja, en sus investigaciones, tener siempre a un *executive coach* para afrontar estos procesos de cambio. Debería ser una persona que ya hubiese pasado forzosamente como ejecutivo por un proceso de liderazgo y *coaching* y ayudar a los participantes a realizar el programa de aprendizaje personal (Boyatzis, 2006).
- ENTR DOC 7: Habría que evitar la trampa de los programas de liderazgo que se centran en las clases teóricas. Ningún programa con este enfoque provocará la menor transformación ni en los individuos ni, aun menos, en la organización (Specht y Sandlin, 1991). Lo que necesitan las empresas es

que se impartan procesos de formación para todos los niveles de la organización.

- ENTR DOC 8: Las preguntas que han de responderse siempre los participantes en estos programas LDP son: ¿Cuáles son las conductas y los valores que se esperan de nosotros? ¿Qué estilos de liderazgo y de gestión son los que se promueven? ¿Qué competencias nuevas hemos de desarrollar? ¿Es esta la nueva estrategia para nosotros? ¿Cuáles se consideran las “mejores prácticas”?
- ENTR DOC 9: Entre los temas claves de estos programas LDP (Boyatzis *et al.*, 1994), cabe incluir, entre otros, los valores y la cultura organizacional, las competencias de la inteligencia emocional (Lead y/o *outdoor* de liderazgo), experiencias de aprendizaje activas y creativas (ALP) (Sharan *et al.*, 2001), así como el *coaching* en equipo y el *coaching* individual ejecutivo para el seguimiento del plan de desarrollo individual (PDI).
- ENTR DOC 10: Hay seis estilos de liderazgo, según la consultora Hay (Kelner y Hay Group, 1996): el visionario, el *coaching*, el afiliativo y el democrático, que alientan la resonancia, y el timonel y el autoritario, cuyo uso solo se aconseja en muy contadas ocasiones, ya que pueden ser disonantes.
- ENTR DOC 11: La atención plena, también denominada *concienciación*, es uno de los puntos básicos indispensables para modificar la estructura del sistema límbico cerebral. En episodios de estrés, se ha visto que esta técnica ayuda a traspasar actividad de la parte derecha del neocórtex a su parte izquierda, con lo cual transforma el pensamiento negativo en positivo. La unión entre la mente, el corazón, el cuerpo y el espíritu, así como el proceso mental de “concienciación” (esperanza, optimismo y compasión) ayudan a mantener la “resonancia”.
- ENTR DOC 12: Tanto McClelland (1994), de Harvard, como Kolb (Kolb y Boyatzis, 1970), antiguo alumno de McClelland, observaron que, si visualizábamos los objetivos, estos eran más fáciles de alcanzar, ya que empezábamos a crear estos caminos en el cerebro: esta ha sido una gran aportación para el mundo del liderazgo. Este recableado del cerebro puede

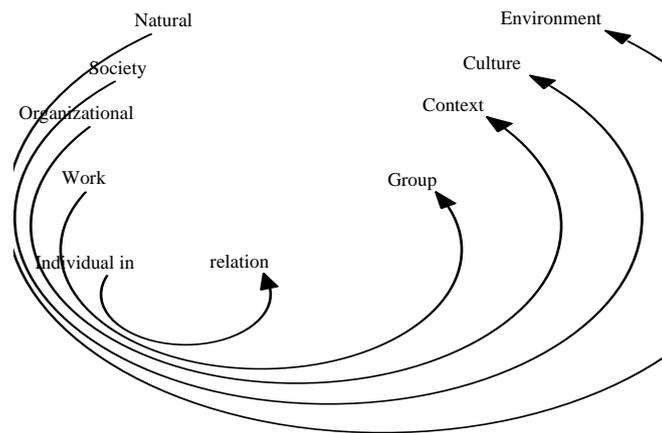
producir incluso “neurogénesis” (Bjork-Erikson *et al.*, 1998), o sea, el desarrollo de nuevas neuronas.

- ENTR DOC 13: Las cinco etapas claves para el desarrollo del liderazgo (Lead) son: (1) el “yo ideal”, (2) nuestros puntos fuertes y débiles tras realizar la evaluación de 360° (McEvoy y Beatty, 1999) y comparar el “yo ideal” con el “yo real”, (3) la agenda de aprendizaje, (4) las nuevas competencias de liderazgo que hay que practicar de forma repetitiva y (5) un *coach* o *executive coach* de confianza.
- ENTR DOC 14: El líder ha de mostrar su compromiso con el LDP; no lo puede delegar totalmente al departamento de recursos humanos, y debería intervenir en cada fase del programa.
- ENTR DOC 15: Es muy aconsejable que el CEO personalmente (Dotlich y Noel, 1998) inaugure el programa y, sobre todo, que entregue en persona los diplomas finales del LDP, después de permitir que todos los participantes del LDP puedan realizarle directamente las preguntas que deseen.

En las entrevistas y en los encuentros con el doctor Ronald Fry, profesor de la Case Western University, en Cleveland y en Barcelona (24 y 27 de agosto de 2005 y 25 de mayo de 2007), el investigador anotó y desarrolló las conclusiones siguientes:

- ENTR DOC 16: Las investigaciones que acaso han contribuido más al desarrollo de los LDP son: “Liderando con inteligencia emocional (EI)” (Goleman *et al.*, 2002) y “Appreciative Inquiry (AI)” (Fry *et al.*, 2005).
- ENTR DOC 17: En “Appreciative Inquiry (AI) and Positive Organizational Change” (Fry *et al.*, 2005), R. Fry reconoce que las experiencias positivas del pasado las podemos replicar en el futuro.
- ENTR DOC 18: Los LDP han de pensar en sistemas completos, que incluyan las investigaciones centradas en la acción y en las organizaciones sostenibles (figura 35).

Figura 35. Mapa de LDP con un sistema sostenible completo



Fuente: Boyatzis *et al.*, 2006)

En las entrevistas y en los encuentros con el doctor George Daly, decano de la McDonough School of Business de la Georgetown University, en Washington DC y en Barcelona (27 de octubre de 2006 y 29 de octubre de 2010), el investigador anotó las principales conclusiones en la base de datos, que son las siguientes:

- ENTR DOC 19: La pregunta del investigador fue: ¿Qué modelos de liderazgo seguían las *business schools*? La respuesta fue el modelo transaccional y el liderazgo transformacional (IMD Guide, 2005). El liderazgo transformacional es el que combina contenido con contexto real y con la emoción, o sea, proporciona herramientas y modelos para poder influenciar a otras personas, para poder hacerse con el control de sus carreras directivas y de sus vidas, frente al modelo transaccional, que lo que hace es dar herramientas y técnicas imitando comportamientos de otros líderes.
- ENTR DOC 20: Según Edgar Schein (Schein, 1996), los ingenieros prefieren los pensamientos lineales, con modelos cuantitativos y simples soluciones de causa y efecto. Así pues, este tipo de liderazgo transaccional se basa en la psicología cognitiva. En el modelo transformacional, el tema clave es utilizar el conocimiento y la experiencia adquiridos para entender qué ocurre en el sistema social en que nos movemos, por lo que hay que trabajar de forma colaborativa con los iguales, y considerar la importancia y la influencia de las emociones y el impacto del inconsciente en las conductas de las personas.

En las entrevistas y en los encuentros con el doctor Sam Husenman, profesor de Liderazgo de ESADE Business School entre los años 2000 y 2004 (el profesor falleció de forma inesperada en junio de 2004), el investigador anotó las principales conclusiones en la base de datos, que son las siguientes:

- ENTR DOC 21: El psicoanalista británico D. W. Winnicott (1990) observó que el desarrollo humano en los *outdoors* necesitaba un entorno de aprendizaje experiencial, con un espacio físico y emocional que fuera estimulante y seguro a la vez, así como la intervención de mentores que ayudasen a las personas ante la confusión de los sentimientos que les aparecían, y que estas experiencias se pudieran extrapolar a otros entornos de su vida familiar y laboral.
- ENTR DOC 22: Los *outdoors* de liderazgo, para que sean completos, han de tener cuatro fases distintas: la preparación, la orientación, la experimentación y la integración de las experiencias antes de regresar al mundo real, y cada participante ha de salir con una declaración de identidad personal y profesional (*personal and professional identity statement*, PPI).

En las entrevistas y en los encuentros con el doctor Mahendra Gupta, decano de la Olin Business School, en Saint Louis (5 de julio de 2004 y 28 de agosto de 2007 –en verano de 2004, el decano de la Washington University llamó a este investigador para proponerle realizar un LDP conjunto), el investigador anotó las conclusiones siguientes:

- ENTR DOC 23: En cuanto al diseño del LDP, lo que impactó al investigador fue que el decano se centrara en los temas transversales de 360º y ALP que habían de ligar los distintos módulos y menos en los contenidos de cada uno de ellos, sobre los cuales solamente comentó que los directivos de la empresa habían de ejercer de profesores e integrarse con los profesores de la BS en un 25 % del total de cada módulo, y que el CEO y el CFO habían de abrir y/o cerrar el programa.
- ENTR DOC 24: Los ALP habían de tener un resumen ejecutivo (*executive summary*) en que quedase claro qué se iba a hacer, y seguir la metodología de proyectos de la empresa con sus formatos de presentación real. Todos los proyectos ALP, para tener visibilidad y credibilidad, tenían que ser

seleccionados y definidos por el comité ejecutivo (*executive board*) de la empresa y, además, tener a un directivo interno que reportase al *board* como *sponsor*.

- ENTR DOC 25: El CEO y/o el CFO y los *sponsors* tenían que asistir a la presentación final de los ALP de los participantes al final del LDP, para expresar su aprobación o no, ya que los ALP habían de alimentar las líneas estratégicas que ya estaban definidas.

- Resultados de las entrevistas con los profesores de los LDP

En las entrevistas, reuniones y sesiones de clase a las cuales asistió el investigador con los distintos profesores de los distintos programas LDP (entre ellos, los del anexo 13.1.3, así como los profesores de los casos Epon, Endesa, Arcelor y Aguas de Barcelona, anexo 13.2), el investigador desarrolló unos resúmenes de los principales contenidos teóricos de los distintos módulos, que son los siguientes (designados ENTR PRO + nº, por ejemplo, ENTR PRO 1 = Conclusión primera de las entrevistas con profesores de LDP):

- ENTR PRO 1: Resumen de los contenidos de estrategia. Primero, se analiza el sector industrial con las cinco fuerzas de Porter (PFP) (Porter, 1980) y los tres niveles de la estrategia: corporativa, de negocio (competitiva) y funcional (operativa). La estrategia corporativa debe dar los recursos a los negocios (*resource-based view strategy* o RBVS). A continuación, se analizan la *vertical integration* y la *corporate strategy*. Se pasa a la creación de valor y a la *strategic choice*. Después, se pueden analizar el diseño organizativo y los conceptos de centralización y descentralización. Se puede seguir el modelo “delta” de estrategia (Hax, 2013). Se desarrolla en equipo un caso o ejercicio de la empresa o de alguno de sus competidores. El primer módulo normalmente cuenta con la presentación de un alto directivo de la empresa.
- ENTR PRO 2: En Finanzas, se tratan los contenidos siguientes: la creación de valor, denominada *value-based management*, que consiste en alinear la organización para conseguir el máximo valor para los *stakeholders*. Las finanzas para no financieros ya se pueden introducir en el “precurso” en formato *online*: saber entender e interpretar los estados financieros (*financial statements*), el estado de resultados (*profit and loss*, P&L), el balance (*balance sheet*, BS) y los pagos y cobros (*cash flow*, CF). De las finanzas

corporativas, se analiza el *business analysis to valuation*. Se trata de las *operational excellence decisions*, o sea, entender la rentabilidad de los productos. Otro punto clave es la gestión de las inversiones (*managing investment*). Seguidamente, se suelen estudiar los conceptos de *value-based management*, *cash flow return on investment* (CFROI) y *weighted average cost of capital* (WACC), y también el indicador EVA (*economic value added*). Los participantes normalmente valoran económicamente su empresa o alguna empresa competidora (en trabajo en grupos). La mayoría de los números son cifras reales de la empresa y de sus competidores. Se realizan ejercicios y casos en grupos de trabajo. Un directivo financiero de la empresa realiza siempre una presentación que el profesor ha de coordinar previamente.

- ENTR PRO 3: En Operaciones, los contenidos son: la formulación efectiva de la estrategia de operaciones (*effective formulation of operational strategy*), hardware y software; el marketing de compras; integración vs. *outsourcing*; la gestión del proceso a través del valor (*value through process management*) y la excelencia de operaciones (*operational excellence*): identificar los indicadores clave; presentar las iniciativas de la empresa en productividad, calidad, seguridad y medio ambiente (PQSE); *lean operations* y *six sigma*. También se realiza en equipo un simulador, generalmente el Beer Game de SCM Supply Chain Management. Y se estudia el *vendor management inventory* y las leyes logísticas de los efectos “látigo” (*bullwhip effect*) y “*clock speed*”. En costes, *The Goal* (Goldratt y Cox, 1984) y, en velocidad, *Velocity* (Jacob, Bergland y Cox, 2009) son algunos de los libros que se han utilizado históricamente en los LDP. Siempre se realiza un caso de la cadena de suministro, así como los KPI asociados a ella. Directivos del área realizan presentaciones de programas de la empresa.
- ENTR PRO 4: En liderazgo, primero, el yo: valores y competencias, *assessments*, el Lead, la evaluación de 360º, los tests de personalidad como el *MBTI Myers Briggs Indicator* (Myers Briggs, 2014) o el *NBI* (Neethling, 2009) o, incluso, el *competing value framework* (CVF) de Cameron y Quinn (Cameron *et al.*, 2007), estilos de aprendizaje como el modelo de Kolb (2005). El *output* tiene que ser un plan de desarrollo personal (IDP). Ahora algunas empresas tienden como objetivo a los 720º, o sea, volver a pasar

los 360° al cabo de 6 meses de haber finalizado el LDP. *Coaching* ejecutivo. Segundo, el equipo: Compartir objetivos: lealtad y apoyo. Dirigir y liderar equipos. Equipos de alto rendimiento. Equipos multiculturales. Tercero: la organización: El cambio (la implantación de la estrategia), o sea, el liderazgo organizativo, que según el modelo de las 7 “S” (Peters y Waterman, 2006), son: *strategy, structure, systems, style, staff, skills* y, en el centro, los *shared values*. La definición de los nuevos indicadores (KPI) del cambio. Finalmente, la presentación de los ALP delante de directivos de la empresa.

- ENTR PRO 5: En liderazgo, otros temas que podrían estar tomando fuerza son el liderazgo en transición con el *peer coaching*; el *wellness*, o sea, luchar contra el estrés, con el *coaching* de compasión, técnicas de respiración y vida saludable, y, principalmente temas de *networking*, poder e influencia.

5.2.4 Resultados de programas LDP previos

En el anexo I (13.1.4), se describen cuatro casos de programas previos que se impartieron a partir de 2003 y finalizaron antes de 2010 (Epson, Endesa, Arcelor Europe y Aguas de Barcelona), en los cuales el investigador no participó directamente ni en el análisis de necesidades, ni en el diseño, ni en la impartición y valoración de las ediciones iniciales, incluida la edición piloto, salvo en las últimas ediciones, así como en la evaluación y el análisis final de los cuatro programas. (Las conclusiones se designan PROG PRE + n°, por ejemplo, PROG PRE 1 = Conclusión primera de los programas previos de LDP):

- Programa Epson Europe

Las conclusiones principales del caso por parte del investigador fueron:

- PROG PRE 1: La estrategia fue presentada siempre en el LDP por el CEO de la empresa, que había participado directamente en la evaluación de los candidatos y en su selección.
- PROG PRE 2: Se realizó una evaluación de 360° antes del programa, siguiendo el modelo de competencias de Epson. Se desarrolló un traductor informático para trasladarlas al modelo Lead de ESADE.

- PROG PRE 3: En cuanto a las metodologías, los ALP definidos por la alta dirección eran muy tecnológicos y el programa, muy participativo.
- PROG PRE 4: La parte de la BS (13 bloques) y la de Epson (11 bloques) estaban muy integradas. Se realizaron reuniones después de cada módulo para la definición y la revisión de los contenidos y de los profesores.

- Programa Endesa

Las conclusiones más importantes del investigador fueron:

- PROG PRE 5: La dirección presentó los objetivos estratégicos; se realizaron *focus groups* con los participantes y entrevistas con Recursos Humanos. Después, se rodó un programa piloto con directivos escogidos por la alta dirección.
- PROG PRE 6: Competencias directivas: visión integrada de Endesa e interacción entre las distintas áreas y trabajo en equipo. Cultura y valores. Alineación de la estrategia de negocio y gestión de personas: liderazgo común. Realizar el curso para unificar la cultura corporativa. *Network* entre distintos continentes y personas. Realización de planes de desarrollo individuales (PDI).
- PROG PRE 7: Hubo todo el apoyo de la dirección de Endesa y el LDP incluyó ALP no propuestos por la alta dirección pero alineados con la estrategia, que se presentarían en el segundo bloque a la dirección. Implantación con tutorías de la BS. Apoyo institucional a la implantación de los ALP con informes de implantación a los 4-6 meses realizados por la BS. Hubo una evaluación individualizada y grupal del curso por casos reales de la empresa, por participación en las sesiones, por trabajo de equipo en el simulador y en los ALP, y por la elaboración y el seguimiento de los PDI.
- PROG PRE 8: Metodologías: Visión global (simulador de gestión personalizado a Endesa), importancia del cliente (profesores directivos y ejercicios de *role-playing*), visión integrada de Endesa (proyectos ALP), equipos globales (España y Latinoamérica) y evaluación del curso persona a persona y de los ALP y de los PDI a los 3-6 meses.

- Programa Arcelor Europe

Las conclusiones del investigador fueron las siguientes:

- PROG PRE 9: Las necesidades de la empresa ya vinieron dadas. Los participantes fueron escogidos por las direcciones generales de cada país de Europa.
- PROG PRE 10: Las tres escuelas de negocios europeas se reunieron para definir los contenidos del programa y realizar un diseño con áreas funcionales, simulador de negocio no personalizado, Lead y los ALP.
- PROG PRE 11: Los directivos de la empresa participaron como profesores y en el Lead con el *strength deployment inventory* (SDI) de desarrollo de competencias, y aceptaron las diversas metodologías propuestas.
- PROG PRE 12: Se realizaron reuniones de coordinación con los profesores de las tres escuelas de negocios para el diseño y con T&D de la empresa para la evaluación de las encuestas de cada uno de los módulos.
- PROG PRE 13: Los ALP se presentaron a la dirección “*jury*” pero no fueron definidos por el comité ejecutivo.

- Programa Agbar (Aguas de Barcelona)

Las conclusiones más relevantes del investigador fueron:

- PROG PRE 14: Las necesidades de diseño fueron presentadas por la empresa, que realizó la selección de participantes con la participación de la alta dirección de las divisiones y de los países.
- PROG PRE 15: Se realizaron reuniones conjuntas con Recursos Humanos, la alta dirección y los profesores, para comunicarles la nueva estrategia del grupo. El objetivo principal del programa (desarrollar proyectos de crecimiento del negocio entre las distintas divisiones y crear sinergias con las mejores prácticas entre los distintos países) se comunicó a los tutores de proyectos.
- PROG PRE 16: La escuela de negocios presentó un diseño metodológico consistente en un simulador generalista de desarrollo de capacidades de

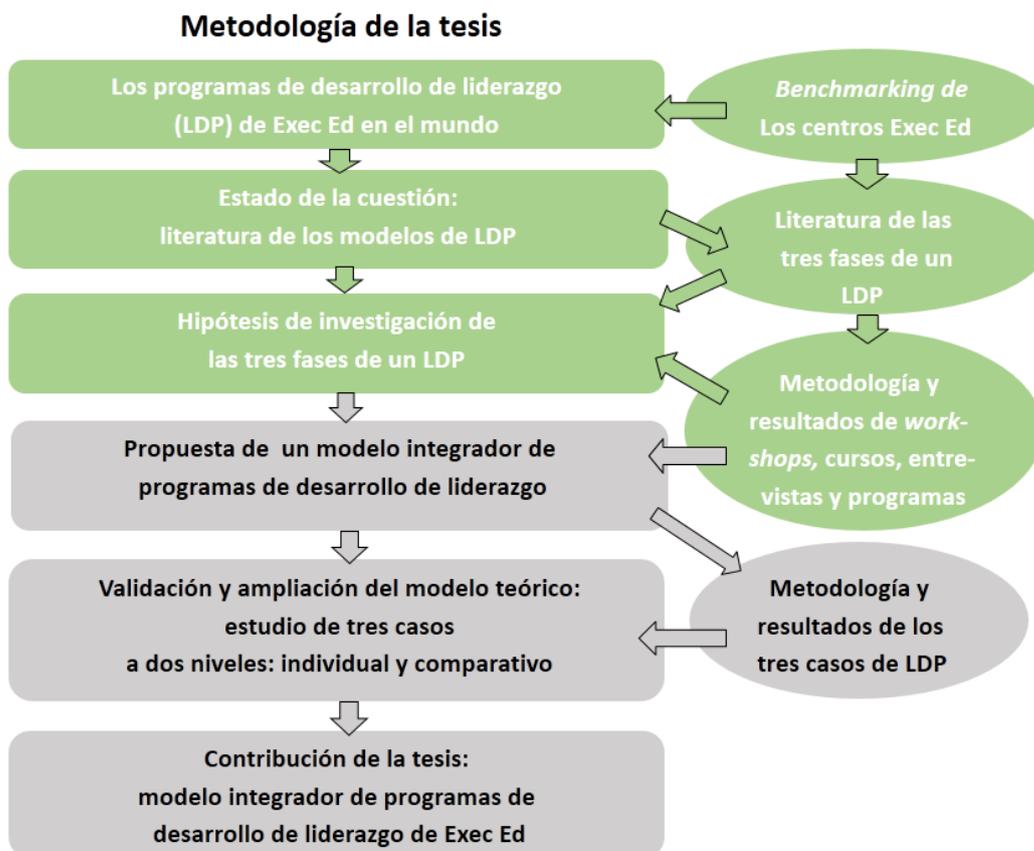
equipos, el programa Lead con sesiones de *coaching* durante el programa, proyectos ALP y una comunidad de aprendizaje, que se denominó “intercambio de conocimiento”.

- PROG PRE 17: Los directivos de Aguas realizaron una presentación en cada uno de los seis módulos.
- PROG PRE 18. Hubo reuniones periódicas con el equipo de Recursos Humanos para valorar las materias y los profesores de cada uno de los seis módulos y fases del programa.
- PROG PRE 19: Los proyectos ALP estaban tutorizados por directivos de Aguas y en un 40 % de los casos fueron de negocios cruzados entre las distintas divisiones y/o países del grupo. Las presentaciones de proyectos en que este investigador participó durante dos ediciones se hicieron en la Torre Agbar y ante el director general de la empresa y su equipo directivo, aunque los ALP no fueron escogidos por la alta dirección.

5.2.5 Conclusiones: el origen de las hipótesis

Se procede a agrupar las conclusiones de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas previos de LDP para poder plantear las hipótesis, tras analizar las relaciones entre ellas.

Figura 36. Metodología de la tesis (El origen de los temas de las hipótesis)



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 17, se resume la nomenclatura de las conclusiones de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los cursos previos de LDP.

Tabla 17. Resumen de la nomenclatura de las conclusiones de *workshops*, cursos, entrevistas y programas previos

WORK LDP	Conclusiones de los <i>workshops</i> de LDP (preprograma, programa y posprograma)
WORK UCO	Conclusiones de los <i>workshops</i> de las UC
CURS UNI	Conclusiones de los cursos UNICON
CURS COL	Conclusiones de los cursos de la Columbia University
CURS HYS	Conclusiones de los cursos de Harvard Business School y de simuladores
ENTR DIR	Conclusiones de las entrevistas con directivos
ENTR DOC	Conclusiones de las entrevistas con doctores
ENTR PRO	Conclusiones de las entrevistas con profesores de LDP
PROG PRE	Conclusiones de programas previos de desarrollo de liderazgo (LDP)

Fuente: Elaboración propia

En las tablas 18, 19 y 20, se resumen las conclusiones de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas previos que, una vez agrupadas, generan las hipótesis del preprograma, del programa y del posprograma.

En el eje horizontal de las tablas, se indica el número total de conclusiones por cada tipo de *workshop*, curso, entrevista y programa previo de LDP.

En el eje vertical de las tablas, se enumeran las áreas que conforman las hipótesis de la tesis: 5 del preprograma (numeradas de 1.1 a 1.5), 5 del programa (numeradas de 2.1 a 2.5) y 5 del posprograma (numeradas de 3.1 a 3.5).

En el interior de la matriz, se especifica el número de conclusiones de cada *workshop*, curso, entrevista y curso previo que están relacionadas con cada una de las hipótesis.

Tabla 18. Conclusiones de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas previos en las hipótesis del preprograma

Nº conclusiones x= número de conclusión	16 PRE 1/7 PRO 8/11 POST 12/16 WORK LDP	9 WORK UCO	22 CURS UNI	13 CURS COL	6 HBS 1/3 SIM 4/6 CURS HYS	23 ENTR DIR	25 ENTR DOC	5 ENTR PRO	19 PROG PRE	Número total de conclu- siones
HIPÓTESIS										
PREPROGRAMA	7	6	6	3	1	7	6	0	10	H 46
1.1 Evaluación de los participantes	1, 5	2	7, 19	1		18,20			1,5	10
1.2 Entrevistas con directivos	2, 3, 6		17, 19	11		16	8,10,14		15	11
1.3 Objetivos y KPI	4	3, 9		8	1	14,18,20			5,15	10
1.4 Selección de candidatos	1	1	7						5,9,14	6
1.5 Diseño integrado		4, 6	3			9	7,19,20		10,16	9

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19. Conclusiones de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas previos en las hipótesis del programa

Nº conclusiones x= número de conclusión	16 PRE 1/7 PRO 8/11 POST 12/16 WORK LDP	9 WORK UCO	22 CURS UNI	13 CURS COL	6 HBS 1/3 SIM 4/6 CURS HYS	23 ENTR DIR	25 ENTR DOC	5 ENTR PRO	19 PROG PRE	Número total de conclu- siones
HIPÓTESIS										
PROGRAMA	4	5	5	7	6	9	14	15	15	H 80
2.1 <i>Experiential Learning</i>			10	3,6	1,4,6	22	21	1,2,3,4	8,10,16	15
2.2 ALP	16	7		2,3,4,6			3,4,9,24	4	3	12
2.3 360 y IDP	11	6, 8	12,16	6	2	7,8,10, 15, 21	6,9,13,16, 22,23	4,5	2,6, 16	23
2.4 Directivos como profesores	5	7, 8			1	12,19	14,15,23	1,2,3,4	1,7,11, 17	17
2.5 Métodos	9		10, 17		5	13		1,2,3,4	4,7,10, 16	13

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20. Conclusiones de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas previos en las hipótesis del posprograma

Nº conclusiones x= número de conclusión	16 PRE 1/7 PRO 8/11 POST 12/16 WORK LDP	9 WORK UCO	22 CURS UNI	13 CURS COL	6 HBS 1/3 SIM 4/6 CURS HYS	23 ENTR DIR	25 ENTR DOC	5 ENTR PRO	19 PROG PRE	Número total de conclu- siones
HIPÓTESIS										
POSPROGRAMA	8	4	8	5	2	5	3	0	8	H 43
3.1 Cuestionarios de evaluación	5, 12, 15		4	10	1	14			4,8,12, 18	11
3.2 Evaluación Pre-Pro-Post	5, 14	4, 5, 7		12, 13		23			18	9
3.3 Implementa- ción de ALP	16		9	3		9	4,14,25		13,19	9
3.4 Evaluación a los 3-8 meses	13, 15	8	2, 4, 11	9	3	3			8	10
3.5 Promoción y retención			4, 14,19			5				4

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 21, se indican el número de conclusiones de cada tipo de *workshop*, curso, entrevista y programa previo que están relacionados con las hipótesis, así como, al final, el número total de conclusiones de *workshops*, cursos, entrevistas y cursos previos de LDP relacionados con los temas de las hipótesis que se van a formular.

Tabla 21. Conclusiones totales de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas previos en las hipótesis

Nº conclusiones x= total de conclusiones	16 PRE 1/7 PRO 8/11 POST 12/16 WORK LDP	9 WORK UCO	22 CURS UNI	13 CURS COL	6 HBS 1/3 SIM 4/6 CURS HYS	23 ENTR DIR	25 ENTR DOC	5 ENTR PRO	19 PROG PRE	Número total de conclusiones
Número total de conclusiones en hipótesis	19	15	19	15	9	21	23	15	33	H 169
Nº conclusiones <i>workshops</i> en hipótesis	Total	34	Nº conclusiones cursos en hipótesis	Total	43	Nº conclusiones entrevistas en hipótesis	Total	59	Total 33 Nº conclusiones en programas previos	Total 169

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 22, se indica el número de conclusiones de cada trabajo de campo que están relacionadas con cada una de las quince áreas ya agrupadas de las hipótesis.

Tabla 22: Conclusiones totales de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas en cada una de las hipótesis

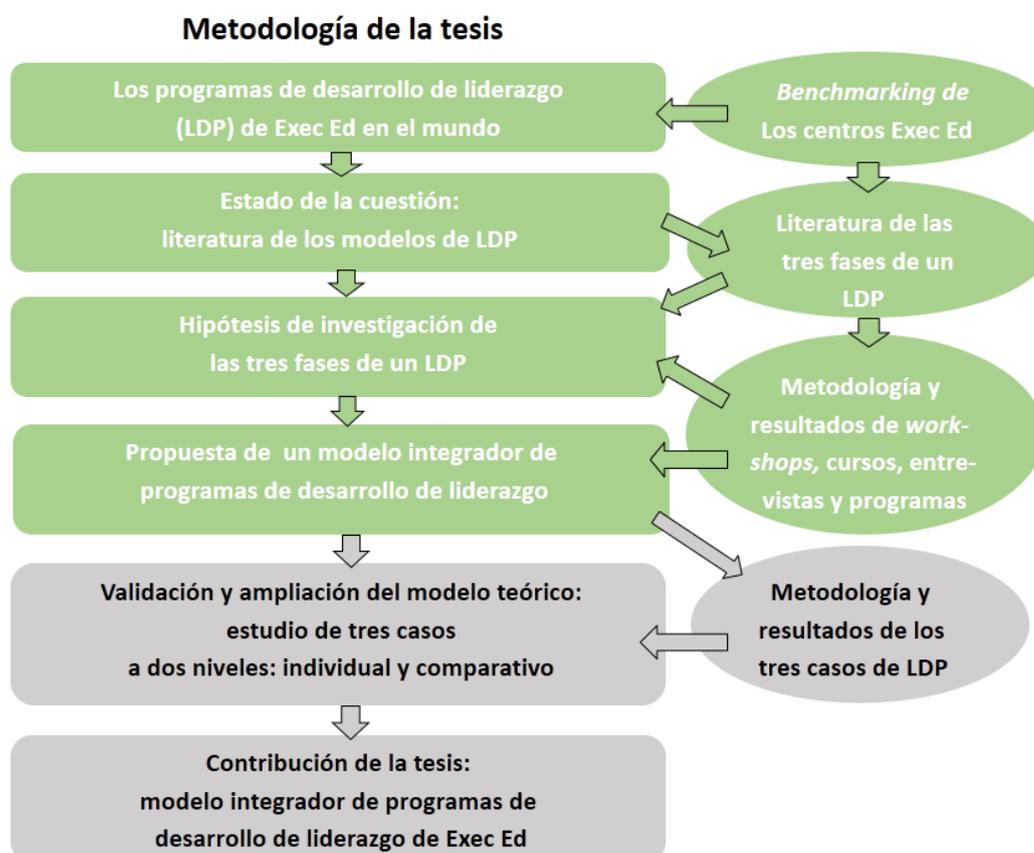
Nº conclusiones	<i>Workshops</i>	Cursos	Entrevistas	Programas	Total
Hipótesis					
1.1 Evaluaciones de los participantes	3	3	2	2	10
1.2 Entrevistas con directivos: estrategia y estilos de liderazgo	3	3	4	1	11
1.3 Objetivos del programa e indicadores detallados	3	2	3	2	10
1.4 Selección de candidatos por la alta dirección	2	1	0	3	6
1.5 Diseño integrado: tres dimensiones	2	1	4	2	9
2.1 <i>Experiential Learning</i>	0	6	6	3	15
2.2 <i>Action Learning Projects</i>	2	4	5	1	12
2.3 <i>Feedback</i> de 360º y IDP	3	4	13	3	23
2.4 El directivo como profesor	3	1	9	4	17
2.5 Diferentes metodologías para cada dimensión	1	3	5	4	13
3.1 Cuestionario de evaluación	3	3	1	4	11
3.2 Evaluación en preprograma, programa y posprograma	5	2	1	1	9
3.3 Implementación de ALP	1	2	4	2	9
3.4 Evaluación a los 3-8 meses y <i>mentoring</i> ejecutivo	3	5	1	1	10
3.5 Promoción, rotación y retención	0	3	1	0	4
Hipótesis totales	34	43	59	33	169

Fuente: Elaboración propia

6. Propuesta de hipótesis y de modelo

Como se ilustra en la figura 37, sobre la base de las conclusiones de los modelos del estado de la cuestión (tablas 12 y 13), de la literatura de las tres fases de un LDP (tablas 14, 15 y 16) y, fundamentalmente, de las conclusiones de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas previos (tabla 22), se pasan a formular las hipótesis o preposiciones de la tesis, categorizadas según las tres distintas fases de un programa LDP.

Figura 37. Metodología de la tesis (formulación de las hipótesis y del modelo)



Fuente: Elaboración propia

6.1 Hipótesis

Las hipótesis o preposiciones de la investigación son las siguientes:

6.1.1 Fase 1. Preprograma: análisis y diseño

1.1 Usar la evaluación de las necesidades de formación de los directivos participantes (con la dirección, con T&D y con ellos mismos) mejora los resultados de los LDP.

1.2 La información estratégica y los estilos de liderazgo obtenidos en las entrevistas de los profesores con la alta dirección están relacionados positivamente con la obtención de buenos resultados en los LDP.

1.3 Definir con la dirección y con los responsables de T&D de la empresa los objetivos del programa, así como los indicadores detallados de medición, facilita la evaluación de los resultados del LDP.

1.4 Que la dirección participe en el proceso de selección de participantes es muy importante para los resultados del LDP.

1.5 El diseño integral de un LDP (racional, emocional y práctico) incide tanto en los resultados de las empresas como en las capacidades de los directivos.

6.1.2 Fase 2. Programa: impartición y metodologías

2.1 El uso de metodologías de experiential learning acelera la implantación de la estrategia en la organización.

2.2 El hecho de que los temas de los action learning projects (ALP) sean escogidos por la alta dirección está relacionado positivamente con la calidad y la aplicabilidad de las propuestas.

2.3 La realización de un feedback de 360°, seguido de coaching y/o mentoring ejecutivo, afecta positivamente la eficacia de los planes de desarrollo individual (IDP) únicos e integrados de los participantes.

2.4 La participación de la alta dirección de la empresa como profesorado afecta positivamente la integración del programa y contribuye a alcanzar los objetivos fijados.

2.5 El hecho de asignar metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica) afecta positivamente el aprendizaje de los directivos.

6.1.3 Fase 3. Posprograma: evaluación e implantación

3.1 La evaluación clásica de LDP con encuestas es importante para conocer la reacción de los participantes y de la empresa, así como para el rediseño de las ediciones futuras.

3.2 El hecho de llevar a cabo reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de próximos LDP de otro nivel directivo.

3.3 La implantación de los action learning projects (ALP) aprobados por la dirección afecta muy positivamente la implantación de la estrategia empresarial y el desarrollo de liderazgo en los participantes.

3.4 La evaluación posterior del programa (3-8 meses después), así como el hecho de mantener el coaching y/o mentoring ejecutivo durante este período, está positivamente relacionado con conocer el grado de cumplimiento de los indicadores iniciales de los LDP.

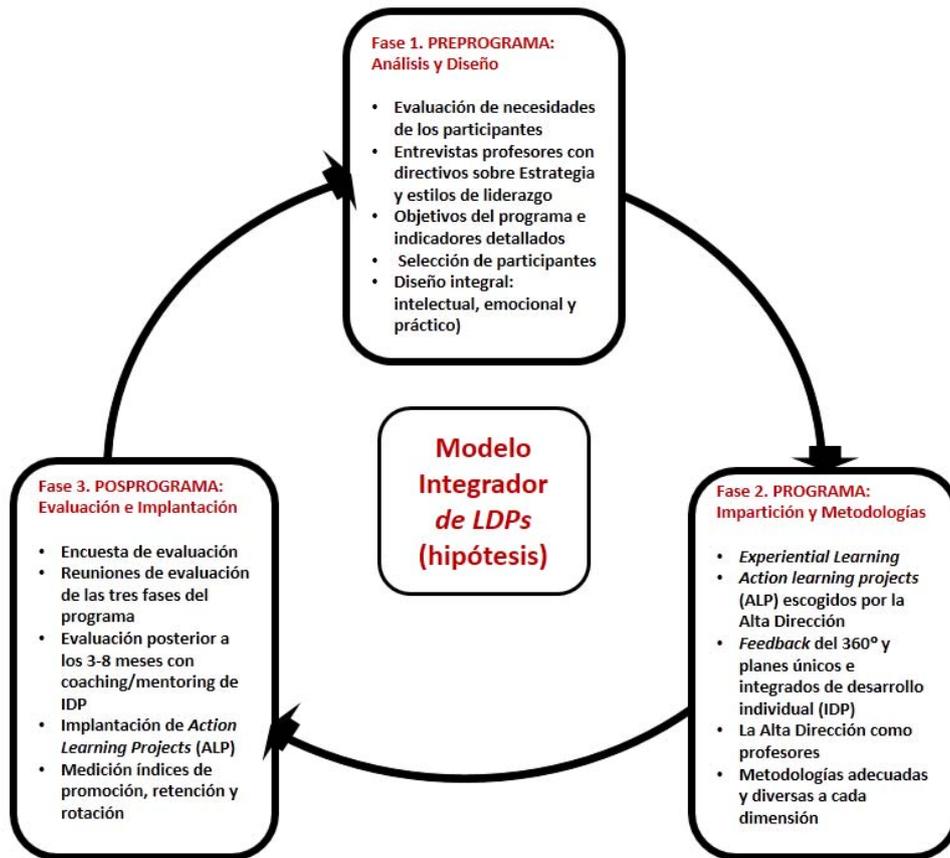
3.5 La medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes de los LDP en un plazo de 1 o 2 años después de su finalización puede indicar la eficacia de un LDP.

6.2 Propuesta de un modelo integrador de LDP

Una vez formuladas las hipótesis, se percibe que, debido a la globalización creciente de las empresas, a los cambios tecnológicos y a la situación económica actual, los modelos teóricos existentes de finales de los años noventa, al no estar integrados entre ellos, no acaban de encajar en el contexto actual ni con las hipótesis o preposiciones formuladas que actualizan los modelos preexistentes, por lo cual se plantea un nuevo modelo integrador de programas de desarrollo de Liderazgo (LDP).

El modelo integrador de LDP que se plantea, a partir de las tres fases de los programas LDP y que incluye las quince hipótesis de la tesis (cinco por fases), se describe en la figura 38.

Figura 38. Propuesta de un modelo integrador de LDP



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 23, se describe en detalle el modelo integrador de LDP propuesto, que engloba las quince hipótesis de la tesis y las tres fases del modelo (el preprograma, con las subfases de análisis y diseño; el programa, con las subfases de impartición y metodologías, y el posprograma, con las fases de evaluación e implantación).

Tabla 23. Propuesta detallada de un modelo integrador de LDP

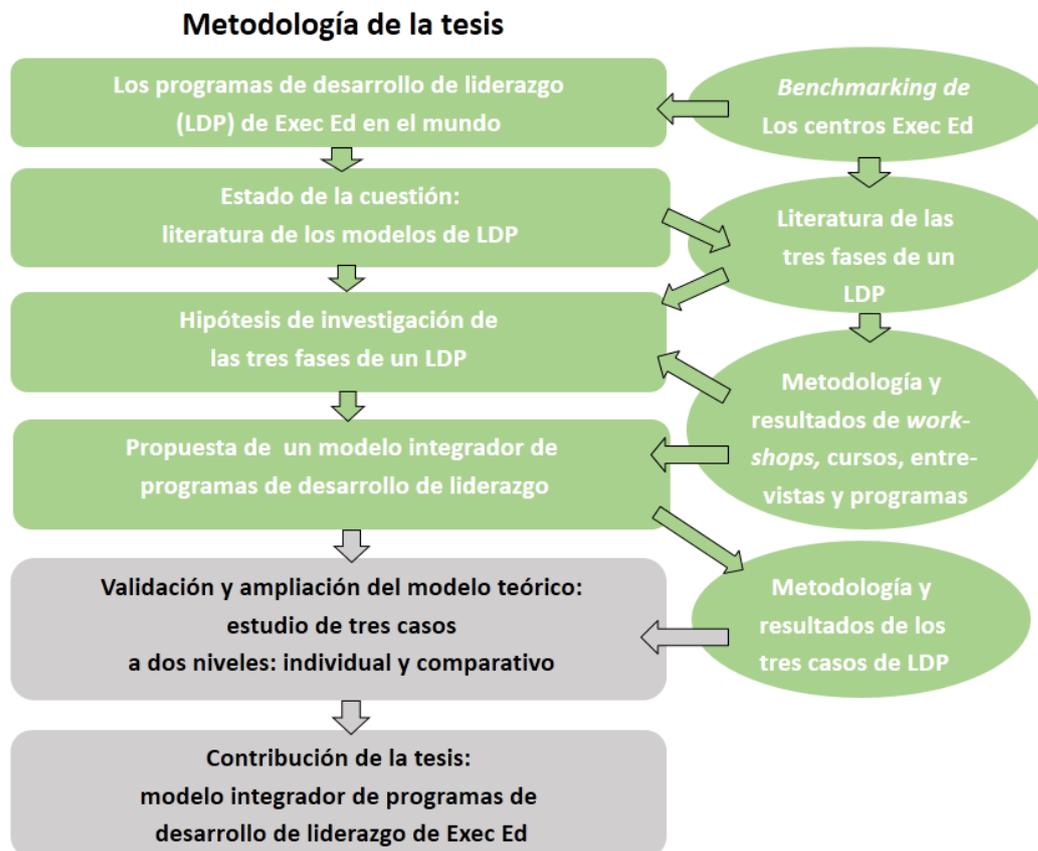
Modelo integrador de LDP para Executive Education	
FASE 1. PREPROGRAMA: Análisis y diseño	
ANÁLISIS	<p>1.1 Evaluación de las necesidades de formación de los directivos: con la dirección, con T&D y con ellos mismos.</p> <p>1.3 Definición, con la dirección y con T&D, de los objetivos del programa, así como de los indicadores detallados de medición.</p> <p>1.4 Participación de la dirección en el proceso de selección de participantes.</p>
DISEÑO	<p>1.2 Entrevistas de los profesores con los directivos sénior: prioridades estratégicas y estilos de liderazgo.</p> <p>1.5 Diseño integral de un LDP (dimensiones racional, emocional y práctica).</p> <p><i>Definir RFP, prediseño, formato, lugar, contenidos (estrategia, finanzas + operaciones y liderazgo), profesores, plataforma online blended y recursos e inversión.</i></p>
FASE 2. PROGRAMA: Metodologías e impartición	
METODOLOGÍAS	<p>2.1 Uso de metodologías de <i>experiential learning</i>.</p> <p>2.2 <i>Action learning projects</i> (ALP) con temas escogidos por la alta dirección.</p> <p>2.5 Asignación de metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica).</p>
IMPARTICIÓN	<p>2.3 <i>Feedback</i> de 360º y desarrollo de un plan desarrollo individual (IDP) con <i>coaching/mentoring</i> ejecutivo.</p> <p>2.4 Participación de los directivos como profesores.</p> <p><i>Comunicación con los participantes, director del programa, calendario, profesores, material y encuestas de materias, de profesores y de final de programa.</i></p>
FASE 3. POSPROGRAMA: Implantación y evaluación	
IMPLANTACIÓN	<p>3.3 Presentación de ALP, selección e implantación.</p>
EVALUACIÓN	<p>3.1 Evaluación de las encuestas del programa.</p> <p>3.2 Reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa.</p> <p>3.4 Evaluación posterior del programa (3-8 meses después) y mantenimiento del <i>coaching y/o mentoring</i>.</p> <p>3.5 Medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes.</p> <p><i>Rediseño de la próxima edición del programa, de forma coordinada con otros LDP.</i></p>

Fuente: Elaboración propia

7. Metodología del caso

Una vez presentado el modelo teórico integrador de LDP, se desarrolla la metodología del caso que se ha empleado para poder validar y/o ampliar el modelo propuesto (figura 39).

Figura 39. Metodología y resultados de tres casos LDP



Fuente: Elaboración propia

¿Por qué se ha escogido la metodología cualitativa de varios casos a dos niveles (individual y comparativo)?

Porque la *case study research* ha sido relacionada en numerosas ocasiones con el estudio de casos de empresa (Eisenhardt, 1989) ya que, al ser estos muy complejos y muy dinámicos, requieren una investigación cualitativa (Smith, Carroll y Ashford, 1995).

Los estudios de casos son difícilmente accesibles por los métodos cuantitativos de investigación y los casos se utilizan muchas veces para diseñar modelos evaluando la mejora del desempeño empresarial (Voss *et al.*, 2002).

Los aspectos claves (Álvarez *et al.*, 2006) y (Yin, 1994) en la investigación cualitativa de casos son poder disponer de una buena información, poder alargar la investigación en el tiempo y que, al final de la investigación, los casos aún sean vivos y más tarde se pueda aconsejar la realización de investigaciones cuantitativas transversales de los mismos en algún período de estos, para poder demostrar las nuevas hipótesis o los nuevos modelos teóricos que se formulan en la investigación mediante el método del caso.

El investigador se formula las preguntas ¿Cómo? y ¿Por qué?, y a ellas pretende dar respuesta mediante el estudio de casos (Yin, 1994).

La replicación teórica (Yin, 1994) a una serie de casos deberá verificar si las hipótesis son verdaderas o falsas, ya que son procesos iterativos en los cuales habrá que ir hacia delante y hacia atrás y realizar un análisis cruzado entre los distintos casos.

La investigación cualitativa (Saunders *et al.*, 1997) se fundamenta en unos resultados basados en datos no estandarizados que requieren una categorización y un análisis guiado a través del uso de la conceptualización.

En la metodología del caso, también se considera relevante la investigación activa (*action research*), en que el investigador interviene en los casos, aunque se deben tomar las debidas precauciones para que la implicación del investigador no llegue a distorsionar los resultados que se persiguen (Coughlan *et al.*, 2000).

7.1 ¿Por qué casos?

El estudio de casos (Robson, 2002) se debe realizar a partir de un conocimiento detallado y en profundidad de un caso o unos pocos casos, y un punto muy importante es que los casos estén relacionados entre ellos.

En la investigación, se han seleccionado tres casos distintos de tres empresas de sectores distintos, con sedes en tres ciudades y países distintos, con tres modelos distintos de coordinación entre escuelas de negocios, con tres formatos distintos (tres módulos, dos módulos y una semana), con una duración total distinta (1 año, medio año y 4 meses), con dos idiomas de impartición distintos, con participantes distintos (globales, europeos y peninsulares), con *targets* distintos (directivos de segundo, cuarto y tercer nivel) pero con idénticos objetivos en los tres LDP:

acelerar la implantación de la estrategia empresarial y desarrollar el liderazgo de los participantes.

Con los tres casos seleccionados, el investigador ha tratado de englobar todos los paradigmas establecidos para esta tesis, ya que se incluyen la mayoría de las estrategias de las empresas en relación con los LDP, por lo que se intentarán validar las quince hipótesis presentadas.

Eisenhardt (1989) comenta que la especificidad de los datos de los casos, precisamente si son diversos (desde el punto de vista geográfico y sectorial), es lo que provoca la generalización del modelo de los casos cualitativos, ya que, si no lo son, pueden llevar a modelos teóricos muy modestos sobre temas demasiado especializados.

Yin (1994) sostiene que los casos sin embargo han de presentar situaciones y resultados similares, y Eisenhardt (1989) añade que el muestreo ya se lleva a cabo cuando se deciden los casos que se van a analizar.

El número de casos que se analicen (Leonard-Barton, 1990) normalmente repercutirá en la validación y la legitimidad externa, y su marco longitudinal generalmente ayudará a su validación interna.

7.2 La recogida de datos de los casos

Como principales métodos de recogida de datos, cabe destacar los grupos de trabajo (*workshops* de revisión con directivos de las distintas fases de los LDP), las entrevistas de formato estructurado o semiestructurado con sus responsables, la observación de lo que la gente hace, el análisis de archivos y documentos (fuente de información histórica de la mayoría de las ediciones de los programas) y los artefactos físicos, como pueden ser las aulas "*flat*" o los valores de la empresa publicados en el aula (Yin, 1994; Denzin, 1998).

Como principales métodos de recogida de datos para los casos, se han utilizado los que recomienda Yin (1994), o sea, los grupos de trabajo (*workshops* o *focus groups*) de análisis y revisión de los LDP, y las entrevistas estructuradas o semiestructuradas con los directivos y responsables de T&D de las tres empresas de los casos. Yin (1994) señala que el elemento clave de las entrevistas es que sean enfocadas.

Para facilitar la relación entre las variables (Yin, 1994), el tratamiento de los casos tendrá que ser muy parecido, y presentar situaciones y resultados similares, por lo que el investigador ha decidido aplicar el mismo índice de apartados en los tres casos, que será el siguiente: introducción, resumen y resultados, ejecutivos principales, estrategia de negocio, análisis del LDP, cumplimiento de los modelos teóricos del LDP, cumplimiento de las hipótesis y conclusiones.

Yin (1994) advierte del riesgo de que la información sea incompleta y sesgada, y que los documentos de archivo se han de revisar y corregir, ya que tienen que ser muy precisos, por lo cual se ha optado por archivar y revisar la mayoría de las ediciones de LDP de todos los casos.

También se utilizarán las observaciones directas del investigador (Yin, 1994), el cual ha estado presente en una edición completa de cada uno de los tres casos.

Además, Girin (1990) resalta que, al principio de la investigación, los documentos de estudio pueden ser muy útiles pero que, a niveles intermedios de estructuración, las entrevistas son el punto clave de acceso a la información, y así ha sido en esta investigación.

Las entrevistas tienen la ventaja que permiten realizar las preguntas directamente a las personas afectadas, con el fin de obtener datos sobre sus actitudes, percepciones, motivaciones, conocimientos y comportamientos (Snow *et al.*, 1994).

Según Yin (1994), las observaciones directas han de tomar en consideración la realidad, pero también el contexto y las observaciones de los participantes, sus conductas y motivaciones.

Las entrevistas en profundidad (Yin, 1994), estructuradas o semiestructuradas, mantenidas con los directivos de alto nivel (CEO, CFO y DG) de las empresas de los tres casos, preparadas a partir de documentos de LDP históricos (Denzin, 1998), pueden ser muy importantes para entender la estrategia de la empresa y su cultura.

Las entrevistas con los directivos responsables de los casos y sus superiores fueron el punto clave (Girin, 1990) para poder entender las necesidades de los participantes, sus comportamientos y sus actitudes.

Los grupos de trabajo y *workshops* (Yin, 1994) de revisión y evaluación de los objetivos son muy importantes para el estudio cualitativo de los casos. El investigador asistió a la mayoría de *workshops* de diseño del programa, de análisis de la metodología, así como de los resultados de evaluación de las materias, los profesores y los directivos (para cada módulo finalizado de los programas piloto de los tres LDP) con los responsables de T&D, el profesor director del programa y los profesores del LDP.

7.3 Análisis de datos de los casos

En las investigaciones de casos múltiples, primero se analiza en profundidad cada uno de los casos y, posteriormente, tras haberse familiarizado el investigador con los mismos, realiza un análisis comparativo cruzado de los mismos (Eisenhardt, 1989; Voss *et al.*, 2002). Para cada caso, el investigador deberá contestar si se cumplen o no todas las hipótesis planteadas en la investigación, y en qué grado.

Yin (1994) comenta que se debe entender por qué se han cumplido o no las hipótesis en cada uno de los casos y Eisenhardt (1989) añade que es muy importante conocer cuáles han sido las causas del cumplimiento.

Cada uno de los casos se debe analizar en profundidad (Robson, 2002) y, en la metodología del caso (Strauss y Corbin, 1998), se deben aplicar técnicas de análisis inductivo con procedimientos iterativos; en general, el proceso consistirá en una síntesis de la información, un análisis y una revisión de los casos con referencia a los modelos anteriores, así como una deducción de las conclusiones finales.

También se deberá verificar la precisión de los datos antes, durante y después de su recogida (*workshops*, entrevistas, observaciones del investigador, información de las webs de las empresas, reuniones con investigadores y con profesores y la asistencia a conferencias y cursos, entre otros) (Yin, 1994), pero las fuentes primarias más relevantes normalmente serán las entrevistas en profundidad a los actores claves y los *workshops* de revisión (Denzin, 1998). En esta investigación, los elementos básicos han sido los *workshops* y las entrevistas con los responsables de la empresa y con los profesores de cada uno de los tres casos.

Al ser la relación en los LDP de partenariado entre los centros de Exec Ed y las empresas (Corporate Universities Xchange, 2007), se deben seguir los principios

teóricos de este tipo de relación, así como las fases principales del proceso de relación.

En cuanto a temas de partenariado (Greiner, 1998) de los LDP, existen varias etapas: una primera de evolución, una segunda de operación y una tercera de desenlace, entre las cuales hay etapas de revolución en las organizaciones, en que ambas partes han de negociar para solucionar los temas y poder evolucionar en su relación. Así ocurrió en cada uno de los tres casos.

Las relaciones entre *partners* (Dyer y Sing, 1998) han de tener una alineación estratégica compatible de los socios y esta estrategia de la relación, para que perdure, ha de ser a largo plazo y pasar por etapas difíciles para poder volver a alinear las estrategias, así como a las personas que dirigen la relación. Al final, en la etapa de desenlace, se pueden producir distintos fenómenos, como la reforma de la relación, el declive de esta o su disolución.

En las relaciones interorganizativas (Dyer y Sing, 1998), se aconseja la metodología de análisis siguiente: iniciar la investigación del caso en sus orígenes, analizar la estrategia competitiva y organizativa de las empresas y la primera experiencia de implantación, por su gran importancia. En la relación cronológica a describir, hay que abordar los siguientes temas claves: primero, las inversiones en formación y en relaciones que han realizado las dos empresas, el intercambio de conocimientos y el *know-how* que se ha creado entre ellas, los recursos y las capacidades complementarias que se han introducido durante la relación cronológica y, sobre todo, si han habido mecanismos de gobernanza eficaces de la relación, así como respeto y confianza entre las personas que la dirigen. Esta es la metodología de partenariado que se propone y que se va a aplicar y analizar en esta tesis (Dyer y Sing, 1998).

7.4 Análisis comparativo de los casos

El análisis cruzado de comparación, o sea, la triangulación, se deberá realizar entre todos los casos considerados (Denzin, 1998). Estos procesos normalmente son muy iterativos, pues en ellos tenemos que avanzar y retroceder, y pasar de un caso a otro (análisis cruzado), para poder compararlos (Yin, 1994).

Se debe realizar el análisis cruzado, como se destaca en la descripción de los tres casos con la misma profundidad con que se han tratado cada uno de ellos (Eisenhardt, 1989; Voss *et al.*, 2002).

Para la triangulación de las fuentes de información, la participación activa del investigador contribuye a la solidez de la *grounded theory* generada (Strauss y Corbin, 1998) y es posible que haya sido importante para conseguir una teoría que pueda ser relevante en el modelo teórico propuesto (Strauss y Corbin, 1998).

Miles y Huberman (1984) indican que hay que distinguir entre similitudes y diferencias entre los distintos casos y que se debe seguir un proceso repetitivo, que vaya revisando el modelo mediante ajustes, ya que la validez de resultados se produce por la calidad de los datos, por el rigor en su obtención y por la triangulación de las fuentes primarias y de las fuentes secundarias de los casos.

El método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) establece que en el proceso se realiza una síntesis de la información, una deducción de conclusiones y muchos ajustes al modelo inicial, antes, durante y después de las comparaciones de los casos, y que el investigador debe siempre responderse la siguiente pregunta: ¿Qué cambió en el tiempo y por qué?

Al ser los LDP temas de partenariado entre empresas (Dyer y Sing, 1998), se deberán analizar también las distintas etapas metodológicas del partenariado y sus posibles desenlaces en la triangulación de los casos (Greiner, 1998).

7.5 Conclusiones

Los casos permiten la exploración, la construcción, la evaluación, la extensión o la modificación de las teorías (McCutcheon *et al.*, 1993).

Así pues, la metodología investigadora de las hipótesis se ha construido a partir del trabajo de campo (análisis de las diez mejores escuelas de negocios) y, principalmente, de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas LDP previos ya terminados). Y los tres casos finales, que aún se están ejecutando, se utilizarán a continuación como una primera exploración de la validez y la ampliación de las hipótesis presentadas y del modelo teórico presentado.

El estudio de casos sirve para generar las hipótesis iniciales, y también para ampliarlas y validarlas, eso es, está orientado a la construcción de teoría, por lo

cual los métodos de observación no pueden ser muy sistemáticos, ya que el modelo cambia con las distintas observaciones (Wacheux, 1996).

Los fallos más importantes (Pettigrew, 1997) que pueden presentar los casos son: falta de relación entre los distintos modelos conceptuales, falta de especificación del objetivo de la investigación, descripción del caso ignorando las referencias teóricas y las preguntas de investigación, ausencia de un posicionamiento final de los resultados. El investigador ha seguido estas recomendaciones, puesto que los modelos históricos conceptuales han sido muy robustos, y se han podido contestar y ampliar las quince hipótesis de la tesis con los tres casos finales.

La investigación cualitativa de casos abarca la colaboración interorganizativa entre empresas y sus relaciones de partenariado (Buchel, 2000).

La validación de una investigación (Mucchieli, 1994) sigue unos criterios ampliamente aceptados, que son: aceptación interna de los tutores y los investigadores; que la investigación sea completa en todas sus fases; que exista evidencia de saturación; que tenga coherencia interna situacional y relacional, y que haya confirmación externa por parte de la comunidad investigadora.

Para que exista validez de la metodología empleada (Yin, 1994), las conclusiones han de considerar que sea posible generalizar la investigación, que realice una contribución al conocimiento y que el estudio sea fiable, desde el punto de vista metodológico.

Un objetivo importante del análisis cualitativo (Saunders *et al.*, 1997) es poder conceptualizar, revisar y ampliar un modelo teórico a partir de casos empresariales, y este es el objetivo final de la presente investigación.

Así pues, para la construcción del modelo final, se ha comentado el porqué, o sea, las razones por las cuales esta investigación se ha centrado en la metodología cualitativa de los casos (Robson, 2002) que aún se imparten en la actualidad (Yin, 1994).

A continuación, el investigador analizará, primero, si los tres casos se ajustan a los modelos principales de la literatura y, después, si se cumplen las hipótesis formuladas en esta tesis.

8. Casos

Seguidamente, se analizan los tres casos de empresa (Eisenhardt, 1989) en que se ha centrado esta investigación, para realizar una primera validación y ampliación del modelo propuesto. Los tres casos escogidos han sido los siguientes: Bunge, Bayer y "la Caixa".

- Caso Bunge
 - Central: corporación de Nueva York (Estados Unidos)
 - Sector: alimentario y de gran consumo
 - Impartición conjunta en todo el mundo de un mismo nivel de LDP
 - Diseño con la coordinación de tres escuelas de negocios
 - *Target*: directivos de nivel 2 (Comité Ejecutivo: nivel 0)
 - Realizadas 14 ediciones y contratadas 3 más hasta 2018
 - Idioma: inglés
 - Empezó en 2004 y en 2015 se sigue impartiendo, aunque se realizará un rediseño del mismo

- Caso Bayer
 - Central: Leverkusen (Alemania)
 - Sector: farmacéutico, químico y *material sciences*
 - Impartición en Europa (primera fase) y en el mundo (segunda Fase)
 - Diseño conjunto de dos LDP de distinto nivel directivo con dos escuelas de negocios
 - *Target*: directivos de nivel 4 de la pirámide de directivos o sea *high potentials* (HiPo)
 - Realizadas 11 ediciones y contratadas 2 más hasta 2016
 - Idioma: inglés
 - Empezó en 2008, y en 2015 se imparte con un nuevo rediseño

- Caso "la Caixa"
 - Central: Barcelona (España)
 - Sector: bancario

- Impartición en Barcelona para toda la Península Ibérica
- Diagnóstico conjunto con una consultora estratégica y codiseño con la empresa
- *Target*: directores de áreas de negocio
- Realizadas 20 ediciones en 2014
- Idioma: castellano
- Empezó en 2010, y en 2014 se transformó en un LDP más personalizado para cada zona geográfica

Estos son los tres casos en que el investigador ha podido estar más involucrado (desde las RFP iniciales hasta los rediseños al final de las tres fases de los respectivos LDP como consecuencia de los resultados de las evaluaciones de los módulos y de las evaluaciones finales), en que la escuela de negocios se ha centrado en introducir nuevas metodologías, más innovadoras, y los análisis se han podido realizar durante un período de once años (Bunge), de ocho años (Bayer) y de cinco años ("la Caixa").

El investigador ha podido escoger dos casos industriales de distintos ámbitos geográficos (Estados Unidos y Europa), así como introducir un caso actual del sector dinámico de los servicios del mercado peninsular (España). Como ya se describía en CURS UNI 6 (conclusión 6 de los cursos de UNICON), en Asia y, en particular, en China los LDP personalizados se hallan aún en un estado más preliminar, ya que los directivos se centran principalmente en realizar un *Executive MBA* o un programa *open program* de dirección general.

8.1 Caso Bunge

8.1.1 Introducción

Bunge es una corporación global del sector alimentario y del gran consumo, con sede en Nueva York (Estados Unidos).

El mismo programa LDP, destinado a "*high potentials*" de segundo nivel directivo (en que el comité ejecutivo es el nivel 0), se implantó en todo el mundo.

Su impartición se realizó en tres escuelas de negocios: en la Olin Business School en Estados Unidos, en la Fundação Dom Cabral en Brasil y en ESADE en Barcelona, por lo que hubo reuniones de coordinación, fundamentalmente con la Olin Business School (University of Washington).

La primera edición empezó en Barcelona en octubre de 2004 y aún se imparte en la actualidad. En total, se han realizado quince ediciones del LDP, con un promedio de más de una edición al año.

8.1.2 Resumen y resultados

En 1818, Johann Peter Gottlieb Bunge fundó Bunge & Co. en Ámsterdam como una empresa de comercialización de *commodities*. En 1959, Edouard Bunge (el nieto de Johann) trasladó la empresa a Amberes (Bélgica) y la convirtió ya en líder mundial del sector. En 1905, Ernest Bunge (hermano de Edouard) llevó Bunge a Argentina y después al Brasil.

La gran expansión global de Bunge se ha producido en los últimos doce años, mediante la adquisición de numerosas empresas en Europa y Asia. En 2008 y 2009, siguió comprando negocios, por ejemplo el de margarina de Walter Rau en Alemania y el de fertilizantes de Petrobas en Argentina. En 2010, se introdujo en el negocio de los molinos de caña de azúcar y en la producción de bioenergía a base de etanol, pero tuvo dificultades con este negocio. El CEO Alberto Weisser buscó otras oportunidades fuera de la empresa en 2013.

Bunge Ltd. es un *holding* y sus operaciones son dirigidas por las filiales de cada región y país. Sus operaciones están integradas y van desde el campo y las granjas hasta el consumidor final.

Tiene cinco divisiones (segmentos): agroalimentaria, de azúcar y bioenergía, de aceites para consumo humano, de productos de molienda y de fertilizantes.

La división más importante es la agroalimentaria, un negocio global integrado que se dedica a comprar, almacenar, transportar, procesar y vender cereales y otras *commodities*. El segmento de azúcar y la bioenergía produce y vende azúcar y etanol procedente de la caña de azúcar. La división de aceite comestible incluye productos empaquetados y a granel, mayonesas y otros productos derivados del aceite vegetal refinado.

Los resultados económicos (tabla 24) fueron los siguientes:

Tabla 24. Resultados económicos de Bunge

b \$	2013	2012	2011	2010	2009
Revenue	63,8	62,5	57,4	45,3	43,2
Sell/Gen/Adm	1,5	1,5	1,4	1,4	1,3
Op. Expenses	60,1	60,5	54,9	40,7	41,8
Op. Income	1,2	0,5	1,2	3,2	0,1
Income BT	1,0	0,4	1,0	3,0	0,1
Income AT	0,1	0,4	1,0	3,0	0,1

Fuente: Bunge (2014)

En el negocio de *commodities*, se manejan grandes cifras de facturación, con unos márgenes netos pequeños en porcentaje.

A continuación, podemos ver el rendimiento de sus acciones en el New York Stock Exchange (NYSE) (figura 40).

Figura 40. Rendimiento de las acciones de Bunge



Fuente: Schwab (2014)

8.1.3 Ejecutivos principales

A continuación, se enumeran algunos directivos que estuvieron muy involucrados en el LDP y con los cuales el investigador se pudo entrevistar en sucesivas ocasiones. Según Girin (1990), en los niveles intermedios de estructuración, las entrevistas son el punto clave para acceder a información relevante.

Los principales ejecutivos de Bunge en 2014 eran:

- L. Patrick Lupo, presidente no ejecutivo del Consejo (encuentro en Barcelona).
- Soren Schroder, director ejecutivo (ex CEO de Bunge en Estados Unidos), que sustituyó al CEO Alberto Weisser (reunión en Barcelona).
- Andrew Burke, director financiero (CFO), que sustituyó a Bill Wells (reunión en Barcelona).
- Todd Bastean, director ejecutivo de Bunge North America, que sustituyó a Carl L. Hausmann (entrevista en Saint Louis).
- Vicente Teixeira (entrevista en Barcelona), director de Aprendizaje (CLO), que sustituyó a Flávio Sá Carvalho (entrevista en Barcelona).
- Mark Feurer, director de Excelencia de Operaciones de RR.HH. en Saint Louis, que fue el primer codirector del LDP (múltiples reuniones).
- Tommy Jensen, CEO de Bunge para Europa, Oriente Medio y África, que sustituyó a Jean-Louis Gourbin (reunión en Barcelona).
- Laurel Cool (múltiples reuniones), directora de Gestión del Talento en Ginebra, que sustituyó a Wanderley Correia, segundo codirector del LDP (múltiples reuniones).

El investigador realizó una visita a la central de Bunge en América en Saint Louis el 20 de enero de 2005.

Se realizaron entrevistas con Mark Feurer en Barcelona y Saint Louis (3 y 5 de noviembre de 2004, 20 de enero de 2005), con Wanderley Correia en Barcelona (25 de febrero y 8 de mayo de 2005), con Alberto Weisser en Barcelona (24 de septiembre de 2005, 19 de mayo de 2006 y 15 de octubre de 2010) y con Vicente Teixeira en Barcelona (4 de marzo de 2007).

- Bunge Corporate Office: 6th floor, 50 Main Street White Plains (NY) 10606

La corporación de Bunge está en situada White Plains (Nueva York), donde trabajan solo unas 50 personas, ya que la mayoría de decisiones se toman en los respectivos países. Además de la central norteamericana en Saint Louis, Bunge tiene una central latinoamericana en São Paulo y una europea en

Ginebra. Están presente en más de 50 países y tiene más de 35.000 empleados.

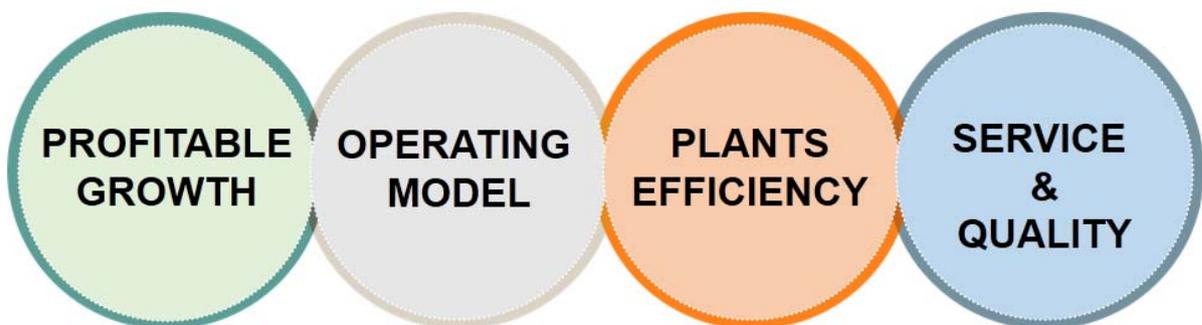
8.1.4 Estrategia del negocio

Es una empresa integrada y descentralizada. En los últimos diez años, su estrategia ha consistido en crecer a base de globalizarse y adquirir empresas de sus negocios básicos en todo el mundo, principalmente en la Europa del Este y en Asia, puesto que su presencia en los Estados Unidos y en Latinoamérica ya era muy grande.

Sus pilares estratégicos (figura 41) son reforzar su *core business*, adquirir cadenas de suministro complementarias para lograr más eficiencia y prestar un mejor servicio al cliente y apalancarse en su modelo único de negocio descentralizado.

Figura 41. Planes estratégicos de Bunge

Los Cuatro Pilares Estratégicos



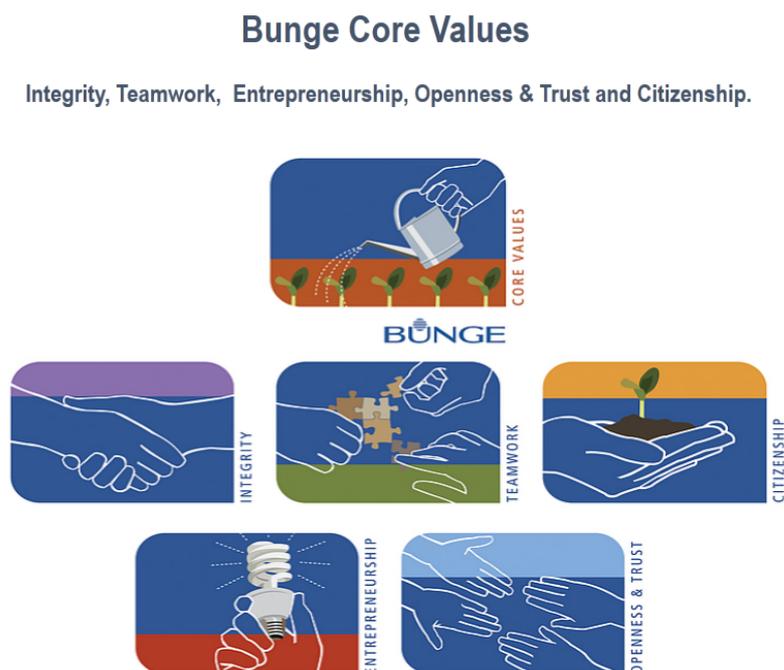
Fuente: Elaboración propia

El punto más diferenciado de su estrategia, que el propio CEO presentó a los profesores, es que es una empresa muy descentralizada en regiones y países, siguiendo un modelo operacional único, próximo al *entrepreneurship*. Con la globalización, el ex CEO empezó a integrar algunas funciones en la central, como las finanzas y la logística. La cultura de la orientación al cliente en servicio y calidad, así como la eficiencia de las cadenas de suministro, era muy importante. Desde el principio, se comentó que sería indispensable incluir a Operaciones en el contenido del LDP, además de Estrategia, Panel de Clientes, Finanzas y Liderazgo.

Además de ser una empresa integrada y descentralizada, su estrategia global ha consistido en crecer y diversificarse en cadenas de suministro similares.

En las reuniones con los directivos de Bunge, se hacía especial hincapié en los valores de la empresa, a los cuales se había añadido la ciudadanía (*citizenship*). En el aula “Flat”, habían de colgarse en sus paredes los valores de la empresa (figura 42).

Figura 42. Valores de Bunge



Fuente: Bunge (2005)

8.1.5 El LDP de Bunge

- Historia

El director de Bunge T&D fue el director de Desarrollo Global de Bunge y el primer director del LDP. Para diseñar e implantar el LDP de forma global, T&D entabló relación con distintos centros de Exec Ed de cada región operacional (Estados Unidos, Latinoamérica y Europa) y, finalmente, tras realizar las RFP correspondientes, se escogió a la Olin Business School de la University of Washington en Estados Unidos, a la Fundação Dom Cabral en Latinoamérica y a ESADE Business School en Europa.

El LDP se diseñó en 2003 con el objetivo de poner en contacto a los directivos de distintas filiales de Bunge y cohesionarlas en torno a la cultura, los valores y los procesos del negocio.

El LDP empezó a impartirse en la Olin Business School en Saint Louis a mediados de 2004, donde Bunge US tenía su mayor *trading room* y la central americana de operaciones. A continuación, fue impartido en Latinoamérica y en España, de modo que las tres escuelas de negocios tuvieron que coordinarse a través de múltiples reuniones para ofrecer un LDP en inglés prácticamente igual (con material idéntico) en las tres regiones.

El LDP fue patrocinado desde el principio por el CEO, que atendió personalmente los módulos primero (por videoconferencia) y último (presencial). En el LDP, también participaron los directores de Finanzas (CFO) y de Operaciones (COO) en el segundo módulo, así como muchos otros directivos de Bunge, como el director de Aprendizaje (CLO).

La selección de participantes de las primeras ediciones las realizaron conjuntamente el CLO, el director de T&D y los CEO regionales.

A partir del 2000, Bunge implantó grandes cambios, de modo que pasó de ser una empresa familiar a ser una empresa profesionalizada, entró en bolsa y, a partir de ese momento, se dedicó a vender operaciones no estratégicas y a comprar negocios en sus líneas principales de negocio.

El LDP fue visto por el CEO como un instrumento clave para facilitar la consolidación de los procesos, establecer una red importante, compartir las mejores prácticas y poder comunicar la cultura y los valores de la empresa, así como la nueva estrategia corporativa y sus objetivos.

- Los niveles de LDP

Además del LDP, que ya lo han realizado más de mil directivos, contando las tres escuelas de negocios, se realizó también el *Executive Development Program* (EDP), aunque solamente se impartieron tres ediciones y únicamente en la Olin Business School, para los niveles más sénior (90 directivos de segundo nivel) que reportaban al Comité Ejecutivo.

El EDP fue impartido por los doctores Kim Cameron, profesor de Management y Organización de la Stephen M. Ross School of Business de la University of Michigan, y Anjan Thakor, titular de la Cátedra John E. Simon de Finanzas de la Olin School of Business de la University of Washington, ambos coautores del libro *Competing Values Leadership: Creating Value in Organizations*, cuyo

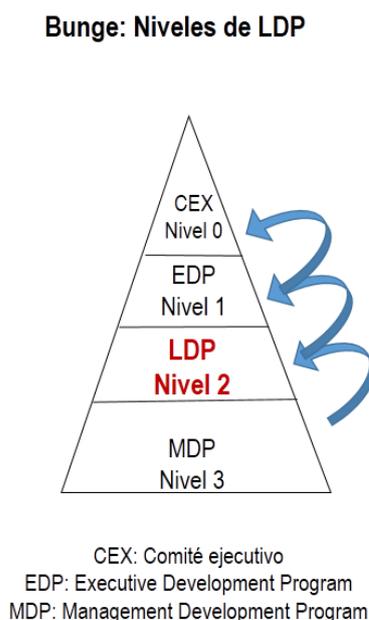
modelo de crecimiento facilitaron en el curso (Cameron, Quinn, De Graaf y Thakor, 2007).

Así pues, la estructura de los tres programas de liderazgo de Bunge fue:

- El EDP: 90 directivos de primer nivel, entre 2006 y 2007.
- El LDP: 1.200 directivos (360 en Bcn) de segundo nivel, de 2002 a 2014.
- El MDP (*Management Development Program*), que han realizado directamente las regiones de Bunge, entre 2006 y 2014, más de 2.700 directivos de tercer nivel.

En la figura 43, se ilustran los tres niveles de LDP, así como el que se realiza en Barcelona (LDP de nivel 2).

Figura 43. Niveles de los programas de liderazgo de Bunge



Fuente: Elaboración propia

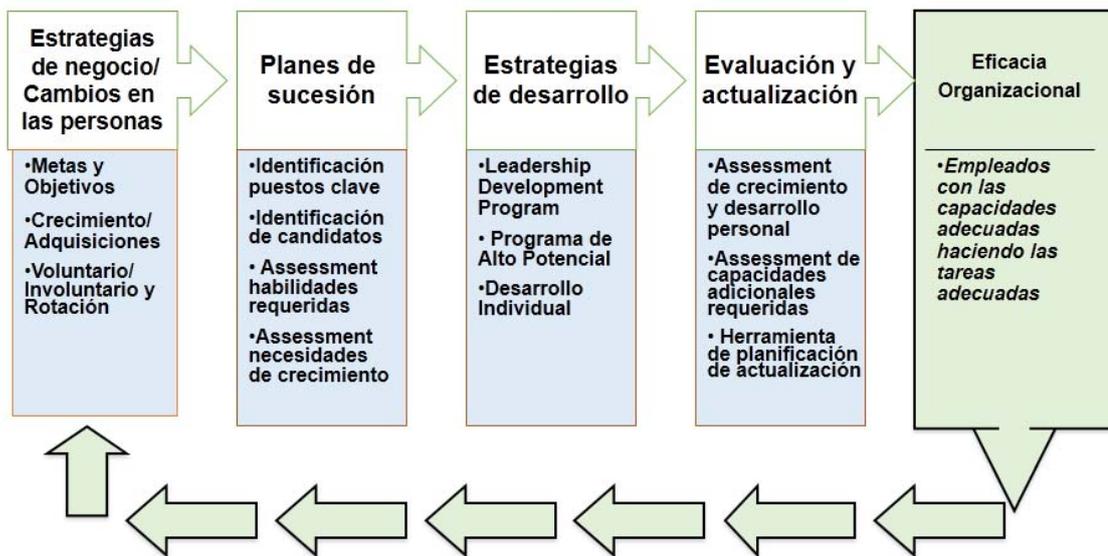
- El proceso de LDP

Consiste en una estrategia global de desarrollo de personas para apoyar la estrategia de crecimiento de Bunge y fomentar la integración cultural (valores compartidos) del “directivo Bunge”.

Del proceso del LDP que se puede observar en la figura 44, cabe destacar la fase de evaluación de necesidades de los participantes (con el doble objetivo de eficacia y crecimiento, tanto a escala personal, como funcional y

organizacional), así como su evaluación y actualización en el tiempo. Así pues, el objetivo principal fue desarrollar a directivos más preparados, tanto en conocimientos como en competencias, para implantar con éxito la nueva estrategia de la empresa.

Figura 44. El proceso del LDP de Bunge



Fuente: Elaboración propia

Ahora, se va a revisar el Pre-Pro-Post (preprograma, programa y posprograma).

El análisis del LDP se ha centrado, como sugiere Yin (1994), en entrevistas en profundidad semiestructuradas, mantenidas con los directivos de alto nivel de la empresa del caso, sobre la base de documentos de LDP históricos (Denzin, 1998).

– Preprograma: análisis y diseño

La visión de Bunge era ser la mejor compañía integrada de *agribusiness* y comida humana del mundo, medida por la satisfacción de sus clientes y sus agricultores (encuesta anual por país), por su excelencia operativa (informe de productividad por fábrica), por su retorno financiero (resultados financieros por país y región) y por tener a empleados motivados (ratio anual de retención y promoción por país).

Los objetivos específicos del LDP fueron, pues, apoyar y preparar a los líderes del futuro para:

- Entender el negocio, su estrategia, los retos claves y las alternativas de crecimiento.
- Desarrollar las capacidades operacionales y los conocimientos financieros para lograr los resultados de la empresa.
- Reflexionar sobre las competencias de liderazgo necesarias.
- Ayudar a desarrollar el conocimiento y las capacidades que necesitaban todos los empleados de la empresa.
- Socializar, entender y transmitir la cultura y los valores de la empresa.

En las comunicaciones a los participantes seleccionados, a los directores regionales y al CEO, se les explicaban las principales razones por las cuales habían sido escogidos:

- Eran personas claves para la empresa, tanto en el presente como en el futuro.
- Se requería de ellas un liderazgo aún más fuerte y eficaz para poder gestionar el crecimiento futuro y los cambios a que se enfrentaba Bunge.
- Formaban parte del plan de sucesión de la empresa.

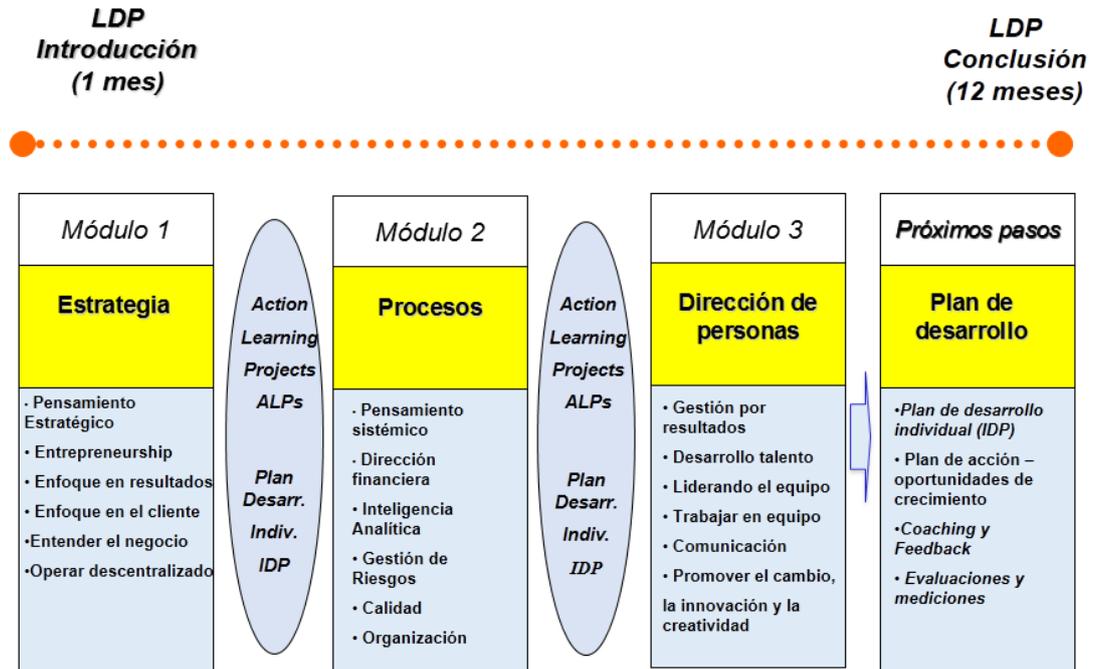
También se les comentaba que las expectativas de la dirección eran:

- Que participaran activamente en los módulos y en los grupos de trabajo.
- Que completaran las actividades de preparación, así como las posteriores a los módulos presenciales.
- Que se centraran en el desarrollo de sus IDP.
- Que implantaran los ALP y transfirieran el aprendizaje adquirido en los mismos.
- Que recibieran con visión de mejora el *feedback* de su evaluación de 360°.
- Que vieran el desarrollo personal como una parte de su trabajo.
- Que criticaran constructivamente la eficacia del LDP.

Los ALP (Bray, 2000) y los IDP (con *feedback* previo de la evaluación de 360°) (Tobin, 2010) fueron los elementos claves que integraron los tres módulos (figura 45).

Figura 45. ALP e IDP para integrar los módulos de Bunge

LDP como un “proceso”



Fuente: Elaboración propia

Las principales competencias a desarrollar fueron el pensamiento estratégico, el *entrepreneurship*, la orientación al cliente, las capacidades organizacionales, la eficiencia operacional, la orientación a resultados, el trabajo en equipo y la apertura y la comunicación.

Los *target outcomes* claves del LDP fueron, pues:

- Creación de un equipo global de líderes para apoyar la visión de Bunge.
- Liderazgo en *management* estratégico, en proceso y en dirección de operaciones, en impacto financiero y en liderazgo de personas.
- *Leadership across business*.
- Un componente muy importante fueron los ALP (O’Neil y Marsick, 2007), con identificación de temas y oportunidades por parte de la alta dirección.

- Trabajo en grupo de los ALP con un *sponsor* y con *stakeholders*.

Así pues, en 2004, la dirección y de T&D realizaron una evaluación de las necesidades, así como reuniones con los profesores y con la dirección sobre estrategia, valores y cultura.

Se definieron los objetivos del programa, con indicadores generales de empresa que se podían medir; la línea de *management* seleccionó a los participantes y se les explicó por qué habían sido elegidos, y en su diseño se cubrieron las tres dimensiones que lo hacían integral (intelectual, emocional y práctica).

El LDP tenía una duración de un año, con tres períodos intensivos de una semana, y preveía *feedback* de la evaluación de 360° (Boyatzis y McKee, 2005)

Había tres aspectos claves de liderazgo en la empresa: tener visión de futuro, actuar en las operaciones haciendo énfasis en la seguridad, la calidad y la productividad; obtener una rentabilidad sostenible, y mantener buenas relaciones con los agricultores, los empleados, los clientes y los accionistas. Los tres aspectos se incluyen en el diseño (figura 46).

Se contestó al cómo y al por qué, que son las preguntas a las cuales el estudio del caso (Yin, 1994) pretende dar respuesta.

En el esquema de la figura 47, se pueden observar todos los pasos que se dieron, con mucho más detalle: estrategia de negocio, competencias, valores e indicadores de medición.

Se diseñaron objetivos para cada uno de los tres módulos semanales y se establecieron las competencias que se habían de desarrollar en cada uno de ellos.

Los objetivos de conocimientos y capacidades que se debían adquirir en cada módulo del LDP, basadas en las entrevistas con el comité ejecutivo, con los directivos seniors y con T&D fueron:

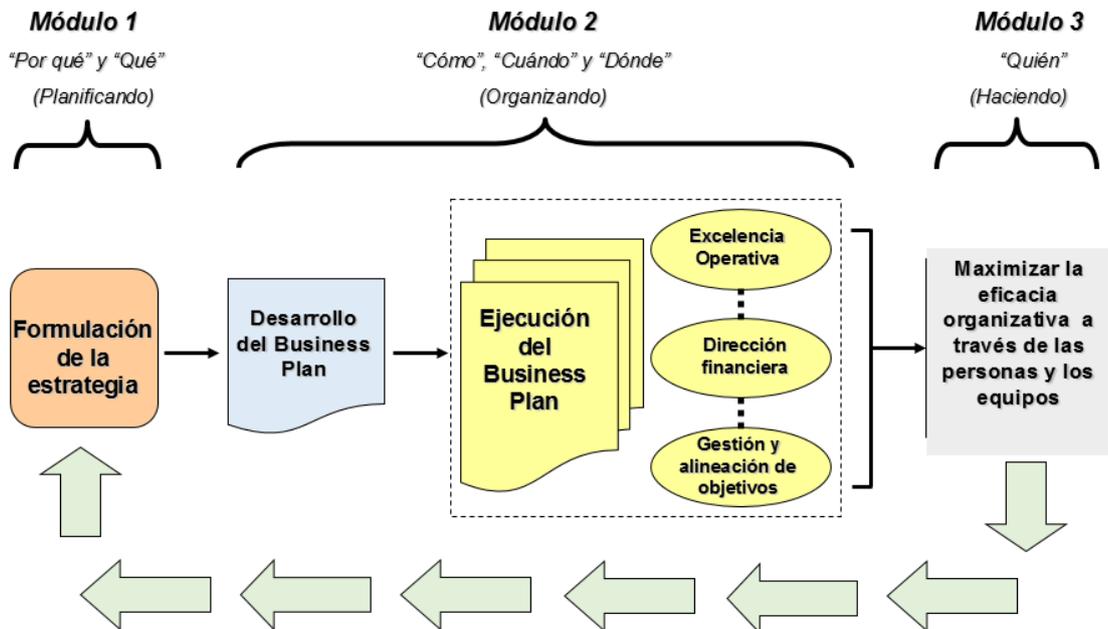
Objetivos del módulo 1

- Entender la estrategia corporativa y cómo el modelo integrado de Bunge

se centra en el crecimiento para crear valor.

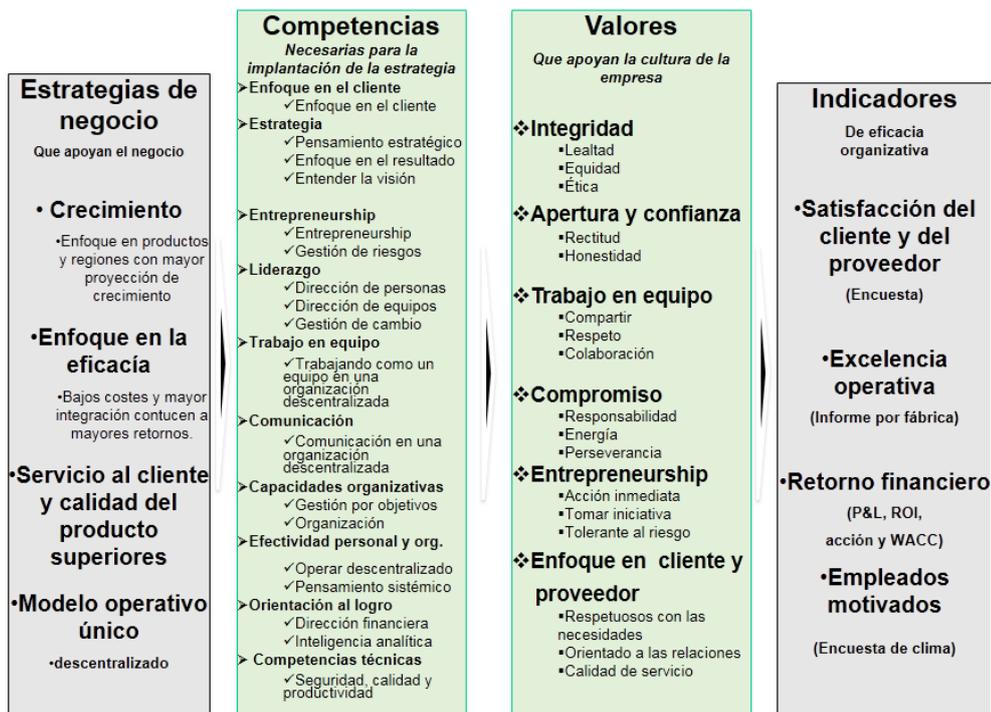
- Comprender que la tensión y la ambigüedad forman parte del modelo descentralizado de la empresa.
- Priorizar la relación con los clientes para crear valor para Bunge.

Figura 46. Los tres módulos de Bunge



Fuente: Elaboración propia

Figura 47. Sistema de desarrollo de liderazgo de Bunge



Fuente: Elaboración propia

Objetivos del módulo 2

- Diseñar unas operaciones eficaces para que se pueda implantar la estrategia.
- Mejorar la eficiencia y la eficacia de los procesos y de los sistemas para poder captar las sinergias entre las distintas cadenas de suministro.
- Crear valor financiero dirigiendo el retorno sobre los activos netos (RONA) y el fondo de maniobra.

Objetivos del módulo 3

- Implantar y dirigir el cambio para seguir creciendo en el negocio.
- Reconocer su tipo de liderazgo y entender sus conductas (IDP) para poder motivar a las personas de los distintos equipos y alinearlas con la estrategia.
- Reconocer cómo se dirigen los proyectos en equipo (ALP) de forma eficaz para lograr los resultados previstos.

– Programa: impartición y metodologías

Primer módulo: Estrategia

Como se puede ver en la tabla 25, el primer módulo de Estrategia se impartió en abril de 2006, una vez ajustados el programa piloto y las primeras ediciones.

En el módulo I de 2006, la codirectora del programa era la directora de T&D en Europa, la cual asistía a todo el módulo y presentaba a los directivos de Bunge. Participaba también en el *feedback* de 360º y en los ALP (O’Neil y Marsick, 2007) e IDP (Tobin, 2010). En esa edición, estuvieron presentes tres directivos sénior de Bunge (Charan *et al.*, 2001) y se utilizó el caso Bunge de la Harvard Business School (Harvard Business School, 2007).

El profesor de Harvard Jonathan West (Harvard Business School, 2007) era el consultor de T&D del CEO Alberto Weisser. También se prepararon varios minicases de Bunge (*live cases*) y el último día se realizó un *customer panel*. Se anunciaron ya los temas de los ALP definidos por el comité ejecutivo.

Tabla 25. Primer módulo de Estrategia de Bunge

	Monday, July 14th <i>Understanding the Business</i>	Tuesday, July 15th <i>Values and Strategy at Company</i>	Wednesday, July 16th <i>Value Creation and Strategy Choice</i>	Thursday, July 17th <i>Vertical Integration Corporate Strategy</i>	Friday, July 18th <i>Customer Panel</i>
9:00 to 10:45	<i>Welcome and Introductions</i> HHRR Europe T&D	Industry Analysis Professor Strategy	Value Creation and Strategy Choice Professor Strategy	Organization Design: Centralization vs Decentralization Professor Strategy	Customer Panel Professor Strategy
Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break
11:05 to 13:30	Introduction to Strategy Professor Strategy	Business Strategy Professor Strategy	<i>Bunge mini-case Presentations and Discussion</i> Executive	Dupont Case Preparation Dupont Case Discussion Professor Strategy	Debrief of Customer Panel Professor Strategy
	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
15:00 to 17:00	<i>Global Strategy CEO VDU Conf</i>	<i>Strategy Process Executive</i> Coffee Break	<i>Future Strategy Executive</i> Coffee Break	Case HBS Case Preparation Professor Strategy Coffee Break	Debrief of the week Professors Strategy Comfort Break Debrief of the week Professor Strategy
	Coffee Break	Introduction to company "mini-cases"	Vertical Integration and Corporate Strategy	Strategy wrap-up:	Formal closing and depart
17:20 to 19:00	Industry Analysis Professor Strategy	Value Creation and Strategy Choice Professor Strategy	Company HBS Case Preparation Professor Strategy	Review of Company Case Harvard Business School Professor Strategy	T&D and CPO
20:30	Dinner at Restaurant	Free Evening	Free Evening	Bike city tour and dinner at restaurant	

Fuente: Elaboración propia, a partir de ESADE (2005, 2013)

Segundo módulo: Operaciones y Finanzas

El ejemplo del segundo módulo se impartió en agosto de 2006.

En la tabla 26, se pueden ver las sesiones de simulación (*experiential learning*), así como el desarrollo de los ALP y el *feedback* de 360°. También las presentaciones de los directivos de Bunge (directivos como profesores, con un objetivo de participación del 25 % del total del curso) (Ticky, 2007).

Las finanzas son totalmente personalizadas y el profesor se centra solamente en Bunge y en sus competidores. Los ratios financieros que se utilizan son exactamente las de finanzas de Bunge.

Los resultados que se presentan de los proyectos tienen que lograr los objetivos de Bunge, que son valorados en un 70 % por el atractivo estratégico y financiero, y el 30 % restante por la capacidad de crecimiento

de la región (el 20 % por el RONA y el ROI del flujo de caja y el 10 % por la robustez de la dirección de proyectos).

Tabla 26. Segundo módulo de Operaciones y Finanzas de Bunge

	Monday, 14 <i>Systems Thinking: The Beer Game</i>	Tuesday, 15 <i>Operational Strategy</i>	Wednesday, 16 <i>Operational Excellence</i>	Thursday, 17 <i>Financial Management</i>	Friday, 18 <i>Decision Quality</i>	Saturday, 19 <i>Alignment</i>
9:00 to 10:30		Supply Chain Management Group Work	Operations Excellence: Identifying the Right "The Goal" Professor of Operations	Financial Management: Building Financial Professor of Finance	Decision Quality Professor of Finance	Alignment Professor of Finance
Break		Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break
10:50 to 13:15		Supply Chain Management Group Presentations	Operations Excellence: Reducing Variability to Improve Efficiency Professor of Operations	Financial Management: Ratio Analysis Professor of Finance	Decision Quality (continued) Professor of Finance	Goal Management Professor of Finance
Lunch		From Corporate to Operations Strategy Professor Operations				Closing T&D
	Welcome Back T&D	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
14:30 to 15:45	Review of Strategy, Logistic and PQSE Initiatives Executive	From Corporate to Operations Strategy Case Study: McDonalds vs. Burger King Professor Operations	Identifying Bottlenecks Professor of Operations	Financial Management: Managing the Spread Professor of Finance	Safety First Bunge Executive	
Break	Comfort Break	Comfort Break	Comfort Break	Comfort Break	Comfort Break	
16:00 to 18:30	Intro to Operations Professor of Operations Systems Thinking: The Beer Game Professor Operations	Application : Group Assignment Professor Operations	Application to company: Group Assignment Professor of Operations	Financial Management: Managing the Spread Professor of Finance	Action Learning Project Updates - Groups 3 & 4 Introduction to 360 Degree Feedback T&D	
Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Free Time	
18:45 to 20:00	Playing The "Beer Game" Professor Operations	Financial at company CFO	Action Learning Project Update Group 1	Action Learning Project Update Group 2	Group Social and Dinner	
21:00	Group Dinner	Free Evening	Free Evening	Free Evening		

Fuente: Elaboración propia a partir de ESADE (2005, 2013)

En la entrevista con el profesor de Finanzas en la central europea de Bunge en Ginebra, se dieron estas pautas de aprobación de los proyectos, así como el indicador de medición de crecimiento de Bunge: el WACC (*weighted average cost of capital*).

La cadena de suministro era importante para Bunge, así como las plantas de fabricación (una en el Puerto de Barcelona), que fueron visitadas por el profesor de Operaciones y por el investigador con el grupo de participantes durante ese segundo módulo.

Previamente, el profesor y el directivo funcional plantean los minicasos (*live cases*) para realizar en el curso y los revisan (Eiter, 2009).

Tercer módulo: Liderazgo

Se impartió en enero de 2007.

En la tabla 27, se describe que se vuelve a incidir en la evaluación de 360° (Goleman *et al.*, 2001) y, además, se realizan los IDP (Tobin, 2010), que en Bunge se denominan PLD (*personal leadership development*). Se siguen diversas metodologías (videos de películas, minicasos, pequeñas simulaciones), así como historias (*storytelling*) (Dennings, 2005) para este módulo (la secuencia Yo, el Equipo y la Organización), con algún *assessment* de capacidades de liderazgo.

– Posprograma: evaluación e implantación

Las encuestas fueron muy importantes en este LDP y se tuvieron que estructurar para cada uno de los temas de cada profesor y calcular las evaluaciones diariamente. También se optó por valorar a todos los directivos profesores de Bunge, así como todos los temas de infraestructuras, restaurantes y actividades sociales. En el anexo III (13.3), se ilustra un día de encuestas.

Se realizaron numerosas reuniones en cada una de las tres fases del LDP, tanto de definición como de evaluación.

Los ALP se presentaron al final del módulo 3, ante el CEO y directivos de Bunge y de L&D. En muchos casos, la implantación se aprobaba allí mismo, con el CFO de la región. Yin (1994) comenta la importancia de las observaciones directas del investigador (en las sesiones de presentación de los ALP ante la alta dirección de la empresa y los mentores internos).

Tabla 27. Tercer módulo de Liderazgo de Bunge

	Monday, 15/5 <i>Developing Oneself</i>	Tuesday, 16/5 <i>Leadership Priorities</i>	Wednesday, 17/5 <i>Leadership Influence and Change</i>	Thursday, 18/5 <i>Leading Change Process</i>	Friday, 19/5 <i>Communication Change</i>	Saturday, 20/5 <i>Alignment</i>
9:00 to 10:30		Value Integration Professor Leadership Personal Values/Priorities Professor Leadership	Exerting Influence Professor Leadership Political/Informal Frame of Leadership Professor Leadership	The 7S Model (Discussion of results) Professor Leadership	Communicating Change Professor Leadership	Personal Growth Planning and Program Evaluations T&D
Break		Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break
10:50 to 13:15		Leading Through Bunge Values Strategy, Structure and Values T&D	Influence Tactics Professor Leadership	Implementing Change Simulation Professor Leadership	Communicating Change Role play: Alfa and Omega Professor Leadership	Q&A CEO/CPO
Lunch		Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	T&D
14:30 to 16:00	Welcome Back T&D Self Management as a Process/ 360° Feedback Debrief T&D	Real vs. Aspirational Values Application to company: Group Assignment	Integrity at company: Corporate Governance Executive	Implementing Change Simulation Professor Leadership	Wrap-up-Debrief of the week Professor Leadership	Closing CEO CPO
Break	Comfort Break	Comfort Break	Comfort Break	Comfort Break	Comfort Break	
16:15 to 18:30	360 Degree Feedback Debrief T&D Your Leadership Development Strategy Professor Leadership	Managing Others Cultural Frame of Leadership Professor Leadership	Diagnosis Change The 7S model Professor Leadership	Leading the Change Process Professor Leadership	ALP Presentations Teams 1 and 2 ALP Presentations Teams 3 and 4	
Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break		
18:45 to 20:00	Your Leadership Development Professor Leadership	Leader as Facilitator Executive	Diagnosis Change The 7S model Professor Leadership	Leading the Change Process Executive Round Table	Free	
21:00	Dinner at	Free Evening	Free Evening	Free Evening		

Fuente: Elaboración propia a partir de ESADE (2005, 2013)

Aunque se definieron los objetivos del LDP, no se tiene constancia de que se hayan valorado las ratios de retención, rotación y promoción de los participantes del LDP de forma permanente, ni que se hayan vuelto a realizar la evaluación de 360° para convertirla en una de 720° (Kirkpatrick, 1988)

Aunque continuaban las acciones de *mentoring* dentro de Bunge y se han realizado posteriormente múltiples reuniones, nunca se entregaron los resultados de aplicación de los IDP a la empresa, pero sí comentaron repetidas veces que estaban encantados con los resultados de los ALP

implantados. Nunca se dieron tampoco los resultados de las auditorías de los ALP, una vez implantados.

En cambio, sí se comentaron muchos casos de rotación internacional o que los participantes de una edición de LDP ya estaban involucrados en proyectos globales multiculturales entre distintas regiones del negocio de Bunge.

8.1.6 Análisis del LDP

Se tienen la mayoría de las ediciones de LDP realizadas en Barcelona (14 ediciones en diez años, de 2004 a 2014) (Smith, Carroll y Ashford, 1995).

El LDP se mantuvo prácticamente igual en su estructura durante todos estos años, pero se fueron cambiando los codirectores y las personas de contacto de Bunge, y se introdujeron algunas variaciones importantes en la estrategia, como la entrada en el negocio de los azúcares y la bioenergía.

La parte donde hubo más cambios fue, sin duda, la de liderazgo, donde se introdujeron nuevos simuladores y también temas de *networking* (Croos, 2006), poder e influencia (Álvarez *et al.*, 2006), pero la estructura del Yo, el Equipo y la Organización para el cambio no se modificó.

Se probó introducir metodologías *ourdoor* de liderazgo, pero no funcionaron demasiado bien y se eliminaron después del curso piloto.

En cuanto al profesorado, solo hubo cambios en el módulo de Liderazgo, y tardó tres ediciones poderlo ajustar a los requerimientos tan personalizados de Bunge.

También cabe resaltar el trabajo excelente de los profesores de Finanzas, que año tras año se fueron ajustando a los números reales de Bunge, cuyos resultados cambiaban mucho.

También costó que el panel de clientes del primer módulo acabase de funcionar bien y estuviera integrado en el programa.

Últimamente, aunque hay contratadas tres ediciones más del programa hasta el 2018, se ha empezado un rediseño del LDP juntamente con la escuela de negocios americana. No se pueden dar detalles de este punto, pues está bajo contrato de confidencialidad.

La inversión en tiempo y esfuerzo en el diseño, tanto por parte de la empresa como de la escuela de negocios, era muy grande, de modo que al final se creó una relación de *partnership* que hace que, si el programa funciona bien, sea muy difícil cambiar de *partner*.

En 2009, hubo una revisión con una nueva *requisition for proposal* (RFP), que también se ganó y sirvió principalmente para que no se incrementasen los precios, los cuales, para 24 participantes (con 4 ALP de 6 personas cada uno), pueden oscilar entre los 20.000 € y los 25.000 € al día en total.

8.1.7 Análisis del *partnership*

Buchel (2000) comenta la necesidad de realizar una investigación cualitativa al ser el tema de la tesis una colaboración interorganizacional de *partnership*, tal como sucede en los LDP.

Siguiendo las teorías de *partnership* de Dyer y Sing (1998) cabe destacar lo siguiente:

- Se tuvo siempre información precisa de la estrategia competitiva de Bunge, así como de su estrategia organizativa, cultura y valores.
- La primera experiencia (edición 1) fue muy positiva en todos los sentidos y solamente se tuvo que ajustar el módulo 3.
- Las inversiones en formación y relacionales iniciales fueron muy altas, tanto por parte de la empresa como de la escuela de negocios.
- Hubo siempre un intercambio profundo de *know-how* y de conocimientos.
- Siempre que fue necesario, se aportaron recursos y capacidades complementarias, tanto en profesores y codirectores por parte de Bunge, como en salas de reuniones, en ayudas a los profesores presentadores, en otros eventos de la empresa, y en el apoyo al *Management Development Program* (MDP) que realizaba Bunge Europa en todos los países de la Europa del Este.

- La clave del *partnership* siempre ha sido el excelente sistema de gobernanza de la relación entre los responsables y los directores de programa, y en los actos y presentaciones al más alto nivel.

Bunge fue creciendo en distintas partes del mundo, fundamentalmente en la Europa del Este y en Asia, de modo que siempre hubieron nuevos candidatos para este programa LDP, que ya se diseñó sobre la base de un gran crecimiento de la empresa, y que aún continúa después de más de once años.

Esto permite recordar a Robson (2002) cuando comenta que, para poder contestar a las hipótesis en la metodología cualitativa de casos, es muy aconsejable que sean duraderos en el tiempo. Y mejor aún si todavía se imparten en la actualidad (Yin, 1994).

8.1.8 Cumplimiento de los modelos teóricos en el caso Bunge

Primero, se analiza si se cumplen los modelos principales de la literatura en el caso Bunge:

- Modelo de los siete elementos para un LDP eficaz de Fulmer y Vicere (1997)

Conclusión: Bunge cumple íntegramente el modelo de Fulmer y Vicere (1997) (tabla 28).

Tabla 28. Modelo de Fulmer y Vicere en Bunge

Los siete elementos para un LDP eficaz (Fulmer y Vicere, 1997)	Bunge
1. Mejora del autoconocimiento y de la autoestima del participante	Sí
2. Cambio en las actitudes y las conductas de los participantes	Sí
3. Eficacia de implantación de los <i>action learning projects</i> (ALP) y de las metodologías de <i>experiential learning</i>	Sí
4. Observación de los distintos modelos de liderazgo (directivos, profesores y <i>coaches</i>)	Sí
5. Participación en la dirección del cambio y en la creación de la nueva cultura que la empresa necesita	Sí
6. Necesidad de tener una perspectiva amplia (global)	Sí
7. Relación con otros: construir una comunidad de aprendizaje	Sí

Fuente: Elaboración propia

- Modelo de LDP de las siete fases de Cacioppe (1998)

Cabe señalar que, en Bunge, solamente se evaluaron los dos niveles del modelo de Kirkpatrick (1994).

Conclusión: Bunge cumple casi íntegramente el modelo de Cacioppe (1998) (tabla 29). No cumple uno de los siete puntos.

Tabla 29. Modelo de Cacioppe en Bunge

Las siete fases para la eficacia del LDP (Cacioppe, 1998)	Bunge
Fase 1. Incluir los imperativos estratégicos	Sí
Fase 2. Tener unos objetivos de desarrollo claros y definidos en el LDP	Sí
Fase 3. Especificar los métodos, los contenidos y el calendario del programa	Sí
Fase 4. Realizar una selección de proveedores y dedicar tiempo al diseño del LDP	Sí
Fase 5. Realizar la evaluación del programa y de su eficacia (modelo de Kirkpatrick, 1994)	No
Fase 6. Integrarlo con los sistemas de <i>management</i> y de recursos humanos de la empresa	Sí
Fase 7. Hacer la evaluación global del valor del programa, de su filosofía y de sus objetivos	Si

Fuente: Elaboración propia

- Modelo de los siete pasos esenciales para diseñar un programa eficaz de desarrollo individual y organizacional de directivos, de Conger y Benjamin (1999)

Se cumple el modelo de Conger y Benjamin (1999) (tabla 30).

Tabla 30. Modelo de Conger y Benjamin en Bunge

Elementos claves del diseño del LDP: los siete pasos (Conger y Benjamin, 1999)	Bunge
1. Construir el programa alrededor de un modelo claro de liderazgo	Sí
2. Tener definidos los criterios del proceso de selección de participantes	Sí
3. Realizar un precurso de preparación del LDP	Sí
4. Utilizar la evaluación de 360º con <i>feedback</i> personalizado a los participantes	Sí
5. Utilizar múltiples métodos de aprendizaje adaptados a los distintos estilos de aprendizaje de los participantes	Sí
6. Tener períodos largos de aprendizaje con múltiples sesiones	Sí
7. Evitar los típicos errores de las áreas de diseño (tabla 31)	Sí

Fuente: Elaboración propia

Tabla 31. Las cinco áreas problemáticas de Conger y Benjamin en Bunge

Las cinco áreas problemáticas de los LDP (Conger y Benjamin, 1999)	Bunge
1. No consecución de una masa crítica de participantes	No
2. Simplificación de los modelos de competencias: son demasiado genéricas para todos los niveles o no están orientadas a futuro	No
3. Insuficiente tiempo empleado en el desarrollo de las capacidades de los individuos	No
4. Seguimiento (<i>follow-up</i>) escaso o nulo del programa	No
5. Relación escasa o nula con el trabajo realizado durante el programa o a su conclusión	No

Fuente: Elaboración propia

Conclusión: Cumple también las áreas problemáticas, de modo que Bunge cumple íntegramente el modelo de Conger y Benjamin (1999).

Tabla 32. Causas de que los LDP fallen (McKinsey, 2014) en Bunge

Las principales causas de que los LDP fallen, según McKinsey (2014) son:	Bunge
1. No se adaptan al contexto de la empresa	No
2. No se reflexiona sobre los retos reales de la empresa	No
3. Se subestima la resistencia mental de las personas a los procesos de cambio	No
4. No se miden los resultados de los LDP	Sí

Fuente: Elaboración propia

Bunge no cumple uno de los cuatro fallos de los LDP (medición de resultados).

- **Conclusión**

Bunge cumple íntegramente los modelos de Fulmer y Vicere (1997) y de Conger y Benjamin (1999), y casi íntegramente el modelo de Cacioppe (1998), pues incumple 1 de sus 7 puntos, y no cumple el 4º de McKinsey.

8.1.9 Cumplimiento de las hipótesis en el caso Bunge

Seguidamente, se aplican las 15 hipótesis al caso Bunge.

Yin (1994) señala que la replicación teórica a una serie de casos deberá indicarnos si las hipótesis son verdaderas o falsas, ya que son procesos iterativos, en los cuales hay que ir hacia delante y hacia atrás.

- Cumplimiento de las hipótesis de la fase 1 (preprograma: análisis y diseño) en el caso Bunge

1.1 Usar la evaluación de las necesidades de formación de los directivos participantes (con la dirección, con T&D y con ellos mismos) mejora los resultados de los LDP.

Las necesidades de la formación no se analizaron con los participantes, pero sí de forma general con el CEO, más en detalle con el CLO y muy en detalle con el equipo de T&D.

Se les comentó la conveniencia de pasar una evaluación de 360º antes de empezar el LDP. Dijeron que estaban de acuerdo.

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. No se pidió información a los participantes.

1.2 La información estratégica y los estilos de liderazgo obtenidos en las entrevistas de los profesores con la alta dirección están positivamente relacionados con la obtención de buenos resultados en los LDP.

Se entregó en las reuniones con los profesores toda la información estratégica necesaria y se hizo hincapié en que era una compañía descentralizada. No hablaron del estilo de liderazgo pero sí señalaron la importancia de los valores de la empresa. Además de las entrevistas con el CEO, con el CLO y con el T&D, también se asistió a presentaciones de estrategia de la región europea (Ginebra). Se habló del nuevo programa de responsabilidad social corporativa que se estaba lanzando en la empresa y se había añadido a los valores.

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. No se interesaron por los estilos de liderazgo pero sí por los valores de la empresa y la responsabilidad social (reunión con profesores).

1.3 Definir con la dirección y con los responsables de T&D de la empresa los objetivos del programa, así como los indicadores detallados de medición, facilita la evaluación de los resultados del LDP.

Entregaron las competencias a desarrollar en el programa y en cada uno de los módulos con muchísimo detalle. El objetivo resumido del LDP era “*leadership across the business*”. En cuanto a los indicadores, eran los mismos del negocio y se explicaron sus formas de cálculo: satisfacción del cliente y del proveedor, excelencia operativa, retorno financiero y empleados motivados.

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. No se definieron indicadores nuevos, sino que eran objetivos existentes de la empresa, no detallados.

1.4 Que la dirección participe en el proceso de selección de participantes es muy importante para los resultados del LDP.

El CLO y el T&D, junto con los CEO de cada región, hicieron una selección muy precisa de los participantes europeos y asiáticos. Al final, también enviaron a

algunos participantes americanos y latinoamericanos que no habían podido asistir al LDP en sus regiones respectivas.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis.

1.5 El diseño integral de un LDP (racional, emocional y práctico) incide tanto en los resultados de las empresas como en las capacidades de los directivos.

Se comentó la necesidad de incluir en el diseño un caso de Bunge acabado de diseñar en Harvard por un profesor consultor del CEO (Jonathan West). También se comentó varias veces que, además de los contenidos de estrategia y liderazgo, el LDP había de incluir temas de operaciones y de finanzas (intelectual). La decisión con relación a la evaluación de 360° fue que se pasaría antes de que empezara el programa (emocional).

En el diseño, se les propuso y aceptaron realizar proyectos ALP (práctico).

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis.

- Cumplimiento de las hipótesis de la fase 2 (programa: impartición y metodologías) en el caso Bunge

2.1 El uso de metodologías de experiential learning acelera la implantación de la estrategia en la organización

El CEO y el T&D aceptaron realizar proyectos de *action learning* en grupo, relacionados con los objetivos estratégicos de la empresa y aceptaron la realización de un simulador de cambio.

El CLO comentó que ya tenían diseñado un plan de rotación entre distintas regiones y países para el colectivo que realizaría el LDP.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis.

2.2 El hecho de que los temas de los action learning projects (ALP) sean escogidos por la alta dirección está relacionado positivamente con la calidad y la aplicabilidad de las propuestas.

También se aceptó que la lista de proyectos estratégicos se decidiera en el comité ejecutivo de la empresa (CEX).

El CEX asimismo asignó un tutor interno regional que reportaba al CEO regional para cada proyecto en particular.

La metodología de proyectos estaba adaptada al formato del CAR (*capital appropriation request*) de los proyectos internos de Bunge y tenía un resumen ejecutivo (*executive summary*) de presentación final de cada equipo.

El CEO europeo e incluso el CEO asistían como jueces a las presentaciones de los proyectos de los equipos, así como los tutores de los mismos y las personas responsables de T&D.

Se requirió por contrato una “*flat room*” especial para LDP, con un *layout* de 6 personas juntas por proyecto. En total, fueron cuatro proyectos por clase, o sea, 24 participantes por cada edición del LDP.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis y la amplía, ya que la dirección además asignó tutores internos en cada uno de los ALP.

2.3 La realización de un feedback de 360º, seguido de coaching y/o mentoring ejecutivo, afecta positivamente la eficacia de los planes de desarrollo individual (IDP) únicos e integrados de los participantes.

El *feedback* de 360º realizado en el preprograma por Bunge también se realizó durante el curso LDP. Con este *feedback* y con la ayuda de *coachers* de ESADE y de Bunge (personas de T&D Europa), cada participante redactó un IDP incluyendo los objetivos de desarrollo personal y de negocio.

Sin embargo, los directivos de los participantes mantuvieron las DPO anuales de la empresa, independientes de estos IDP del LDP, que sirvieron más para el desarrollo personal de los participantes que para el negocio.

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. Los IDP no se integraron en la empresa ni fueron únicos.

2.4 La participación de la alta dirección de la empresa como profesorado afecta positivamente la integración del programa y contribuye a alcanzar los objetivos fijados.

El CEO asistió en persona a la apertura (videoconferencia) y al cierre de cada LDP. Desde White Plains (NY), viajaba a Barcelona; esto sí: la semana del LDP

dependía de su agenda en Europa. El CFO abría el segundo módulo muchas veces por videoconferencia desde la Central de White Plains.

Los profesores siempre asistían a estas sesiones del CEO y CFO.

En cada módulo, en función del tema que se tratara, había siempre directivos o consultores de Bunge que introducían su iniciativa de acción real de la empresa.

La parte de Bunge siempre era presentada por T&D Europa, que además coordinaba la evaluación de 360° y también el progreso de los ALP entre los módulos.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis y la amplía, ya que el área de T&D asume la codirección del programa, junto con la escuela de negocios.

2.5 El hecho de asignar metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica) afecta positivamente el aprendizaje de los directivos.

Con los ALP, se introdujo la dimensión práctica y, con la evaluación de 360° más el *coaching*, la dimensión emocional. La dimensión intelectual de Bunge (contenidos y casos) se complementó con simuladores experienciales de negocio, tanto en el módulo 2, con el simulador Beer Game de SCM (*Supply Chain Management*), como en el módulo final, con el simulador de cambio tipo Experience Point (modelo de Kotter de HBS) (Kotter, 1998).

La parte de liderazgo contenía numerosos vídeos emocionales.

En varias ediciones, también se realizaron distintos *outdoors* de liderazgo sin éxito, por lo cual se eliminaron.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis. Sí hubo un caso nuevo real y actual de Harvard.

- Cumplimiento de las hipótesis de la fase 3 (posprograma: evaluación e implantación) en el caso Bunge

3.1 La evaluación clásica de LDP con encuestas es importante para conocer la reacción de los participantes y de la empresa, así como para el rediseño de las ediciones futuras.

Se discutió con T&D qué tipo de encuesta pasar (apartado 13.3, anexo III) y cuándo pasarla. Al final, se optó por pasarla cada día (para que los profesores tuvieran tiempo de reaccionar). Las encuestas eran cuantitativas y cualitativas, y se pasaban por cada tema que daba el profesor o el directivo.

Se tuvieron reuniones de revisión de encuestas con el equipo de T&D al final de cada módulo y una reunión más formal al final de cada edición del LDP.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis y se amplía, ya que se dio mucha importancia a las encuestas clásicas de módulo y de final de programa. Se solicitó que las encuestas fueran diarias y por tema.

3.2 El hecho de llevar a cabo reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de próximos LDP de otro nivel directivo.

En Bunge, se han mantenido reuniones de evaluación durante todo el programa y en todas las ediciones. Se ha realizado un análisis de los profesores junto con la dirección de T&D y un diseño con objetivos por módulo e indicadores de evaluación, así como la revisión de cada módulo, de las metodologías y de la impartición del programa completo después de unos meses de acabarlo (incluyendo los elementos transversales de 360°, ALP e IDP).

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis.

3.3 La implantación de los action learning projects (ALP) aprobados por la dirección afecta muy positivamente la implantación de la estrategia empresarial y el desarrollo de liderazgo en los participantes.

En este LDP, los ALP se presentan al CEO/CLO y a T&D justo al final de la tercera semana para evitar otro viaje de los participantes a Barcelona. El comité de proyectos de la empresa daba luz verde a la implantación de algunos ALP, rechazaba otros y pedía información adicional de algunos.

El equipo de Bunge estaba muy contento con los ALP y su grado de implantación (LDP durante 11 años), pero nunca se ha facilitado el *payback* de los mismos.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis. La implantación de los proyectos ALP afecta positivamente el desarrollo del liderazgo de los participantes.

3.4 La evaluación posterior del programa (3-8 meses después), así como el hecho de mantener el coaching y/o mentoring ejecutivo durante este período, está positivamente relacionado con conocer el grado de cumplimiento de los indicadores iniciales de los LDP.

Se continúa el *mentoring* interno de Bunge, después del *coaching* de los IDP, pero no se tiene información detallada de los resultados ya que la gestión de Bunge se centra en sus DPO de *management*. Tampoco se tiene constancia de que se revise el impacto de los LDP en los indicadores de negocio.

Conclusión del caso Bunge: No se cumple la hipótesis. Como que los indicadores eran generales de negocio, no se realizó esta evaluación.

3.5 La medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes de los LDP en un plazo de 1 o 2 años después de su finalización puede indicar la eficacia de un LDP.

No se tienen datos de que Bunge mida este indicador de forma metódica y continuada. Sí se ha mencionado repetidas veces la alta promoción, la rotación y la retención de los participantes de los LDP. Bunge está estudiando si crea o no una universidad corporativa.

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. Por lo que se sabe, esta medición no se realiza de forma sistemática. Se ha hablado de la importancia de poder tener una universidad corporativa en el futuro.

8.1.10 Conclusiones finales

De las quince hipótesis, el LDP de Bunge cumple totalmente diez (además, amplía cuatro de ellas) y no cumple cinco (aunque sea por una pequeña parte de la hipótesis). E incumple totalmente dos de las seis hipótesis.

8.2 Caso Bayer

8.2.1 Introducción

Bayer es una compañía alemana activa en el campo de la salud, la nutrición y los materiales de alta tecnología.

Tiene tres subgrupos de negocio:

- *Health Care* (Farma), que se dedica a la investigación, al desarrollo y a la fabricación de medicamentos para personas y para animales.
- *Crop Science*, que se dedica a la protección de las cosechas y a los pesticidas no alimentarios.
- *Material Science* (Plásticos), que produce polímeros y desarrolla soluciones para muchas aplicaciones tecnológicas.

Las tres divisiones son asistidas por Bayer Business Services, Bayer Technology Services y Currenta (servicios de residuos, seguridad y análisis).

Opera con numerosas subsidiarias, compañías afiliadas y *joint ventures* localizadas en Europa, Latinoamérica, África, Oriente Medio, Norteamérica y Asia Pacífico, como Bayer Chemicals AG en Alemania y Cotton Growers Services en Australia, entre otras.

En julio de 2013, adquirió Steigerwald Arzneimittelwerk GmbH. En agosto de 2014, vendió cinco paquetes de patentes a Quantum Materials Corp.

8.2.2 Resumen y resultados

- *Performance* de su acción y resultados en los últimos años

La acción se ha doblado (de 50 a 100 €/acción) debido a los cambios estratégicos que la empresa ha realizado en los últimos cinco años.

Figura 48. Performance de la acción de Bayer



Fuente: Schwab (2014)

En cuanto a los resultados económicos (tabla 33):

Tabla 33. Resultados financieros de Bayer

b \$	2013	2012	2011	2010	2009
Revenues	55,2	52,8	47,3	46,9	44,6
Sell/Gen/Adm	16,5	15,9	14,2	15,0	13,7
Op Expenses	48,4	47,6	41,9	43,3	40,3
Op Income	6,8	5,2	5,4	3,6	4,3
Income BT	5,8	4,2	4,3	2,3	2,7

Fuente: Schwab (2014)

8.2.3 Ejecutivos principales

- Werner Wenning, presidente del Consejo Asesor (ex CEO)
- Marijn Dekkers, presidente del Consejo de Dirección y director general
- Werner Baumann, miembro del Consejo de Dirección y director de Estrategia y Portfolio (ex CFO) (reunión en Leverkusen)

- Johannes Dietsch, CFO (ex CEO para China y ex miembro del equipo de Finanzas con Baumann) (entrevista). Presentó el LDP de Finanzas en Barcelona
- Michael Koenig, miembro del Consejo de Dirección responsable de Recursos Humanos (Richard Pott hasta 2013). El investigador se reunió con los dos en Leverkusen
- P. Muller, de Finanzas Europa 2014 (reunión en Leverkusen)
- Andrea Lemmer, director de Learning and Training (L&D) (numerosas reuniones en Barcelona y en Leverkusen con el investigador). Dirigía el LDP
- Claus Scherer de Buyer Procurement. Para los contratos con Bayer

Se visitó la central de Leverkusen los días 5 y 6 de octubre de 2009, y se tuvieron entrevistas con Andrea Lemmer en Barcelona (8 de octubre de 2007, 13 y 14 de octubre de 2009), con el directivo del LDP, de la Escuela Suiza en Barcelona (10 y 28 de noviembre de 2011) y con Johannes Dietsch en Barcelona (22 de febrero de 2010).

En 2009, Bayer tenía entonces unos 112.000 empleados, 300 empresas, 5.000 productos, 45.000 millones de euros en ventas, e invertía anualmente 2.900 millones de euros al año en I+D. O sea, era fundamentalmente una empresa investigadora y financiera.

- Sede corporativa: Kaiser-Wilhelm-Allee, 1, Leverkusen 51368

Las ventajas de las entrevistas es que, para datos sobre actitudes, percepciones, motivaciones, conocimientos y comportamientos, es fundamental poder realizar las preguntas a las personas (Snow *et al.*, 1994).

Además de la información recogida en las entrevistas, el investigador participó en las reuniones de evaluación de cada una de las distintas ediciones (Yin, 1994; Denzin, 1998).

8.2.4 Estrategia del negocio

Bayer se está centrando en las divisiones de Health Care (Farma) y Crop Science (cosechas y pesticidas no alimentarios).

Por el contrario, al no encajar demasiado en su *portfolio* su división de Material Science con polímeros para muchas aplicaciones tecnológicas (denominada vulgarmente “Plásticos”), ya se ha anunciado la posibilidad de segregarla de la acción de Bayer y realizar una *spin-off* de esta división.

El CEO Marijn Dekkers dejará el cargo, por acuerdo del Consejo, en 2016. Su contrato de cinco años expiró en 2014 y ha sido prorrogado solamente dos años más. Durante estos dos años, no se vislumbran grandes giros en su estrategia, ya que los resultados de la acción de Bayer de estos últimos cinco años han sido excelentes.

El CFO Werner Baumann es ahora el jefe de la estrategia y del *portfolio*, y Johannes Dietsch, ex director sénior de las operaciones en China, que siempre ha trabajado con Werner, es el nuevo CFO de la Corporate.

Bayer parece que vuelve a considerar de nuevo desprenderse de su división de Material Science, y más ahora, después de la compra en mayo de la división de Consumer Health de Merck & Co (medicamentos sin recetas) por 14.200 millones de dólares para solidificar su posición y centrarse más en el negocio *core* de Farma.

8.2.5 El LDP de Bayer

- Historia

El LDP de Bayer empezó en 2009; se rediseñó en el curso 2011-2012 y en 2013 se realizó una nueva *requisition for proposal* (RFP) para un nuevo programa que se lanzó en el 2014 y aún se está impartiendo hoy, en 2015.

Entre 2009 y 2012, se cambió el diseño muchas veces, y uno de los puntos débiles fue la escasa personalización del diseño inicial, debido a la urgencia de empezar el curso piloto.

En 2009, se empezó a impartir un programa de dos semanas, muy similar al de la escuela de negocios suiza, del nivel superior de LDP.

En 2011, y después de que algunos “*high potentials*” realizaran los dos programas LDP de distinto nivel, se vio que los dos niveles tenían contenidos muy parecidos (estrategia, marketing, operaciones, finanzas y liderazgo). En la parte de liderazgo, la escuela de negocios catalana desplegaba su conocido

Lead (Yo, el Equipo y la Organización), diseñado por Richard Boyatzis, profesor de la Case Western University de Cleveland (Goleman *et al.*, 2002).

Después de impartirse durante un año y medio (2009, 2010) dos programas LDP con algunas similitudes, en dos niveles consecutivos de la pirámide, la dirección solicitó a T&D (llamado L&D, o sea, *Learning and Development* en Bayer) que las dos escuelas de negocios se coordinaran y rediseñaran los programas para que los dos niveles fueran complementarios.

Siempre se impartió el denominado “PL 4” (por el nivel 4 de la compañía), realizado para los “*high potentials*” (normalmente, ingenieros que dirigen otros grupos de ingenieros y que necesitan tener conocimientos y capacidades de negocio).

En el grupo de los HiPo, había dos niveles de programa: primero realizan el PL 4 con la escuela de negocios catalana y después realizan el PL 3 con la suiza. Los dos niveles consisten en dos módulos de dos semanas.

Así pues, se tuvieron que coordinar los dos niveles con el centro de Exec Ed de la escuela suiza y, concretamente, con el director del Bayer LDP PL 2 y PL 3, con quien se empezó a tener reuniones en Barcelona.

Este último programa PL 4 rediseñado en 2011-2012, de dos módulos de entre 3,5 y 4 días de duración cada uno, se centraba fundamentalmente en estrategia con feedback 360° y en finanzas, con el proceso de cambio (liderazgo).

Una vez rediseñado el PL 4, también se impartió el LDP del mismo nivel en los Estados Unidos, concretamente en Washington DC, junto con la McDonough School of Business de Georgetown en 2012 (solamente tres ediciones).

En 2012 y con el nuevo CEO Marijn Dekkers habiendo decidido crear una universidad corporativa denominada Bayer Academy, se tuvo una nueva RFP, en 2013 que se otorgó también a la escuela suiza y a la catalana. La escuela de negocios catalana ayudó *pro bono* al diseño de la Bayer Academy.

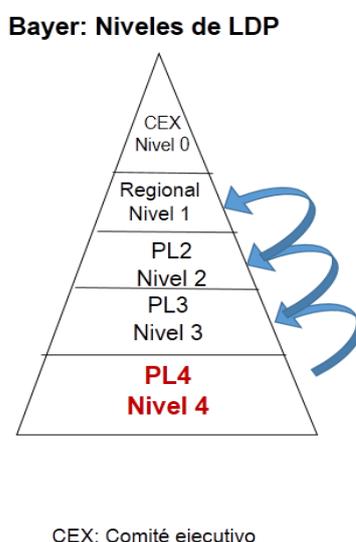
- Los niveles de LDP

El tema clave de este caso es el de una empresa alemana con un LDP de dos niveles que debe ser coordinado por dos escuelas de negocios distintas, que tuvieron que ponerse de acuerdo en los contenidos para cada nivel del LDP,

después de la decisión de Bayer de tener como *partners* a dos escuelas de negocios para dos niveles distintos de LDP.

La escuela de negocios suiza (que impartía ya el nivel superior PL 2) realizaría el nivel PL 3, mientras que la escuela de negocios catalana entraba para el nivel PL 4. Esta nunca había realizado LDP para Bayer Corporate de Leverkusen. La RFP se preparó en 2008 y se otorgó en enero de 2009, y el LDP se denominó *Bayer Management Excellence Program* –PL 4, en el lenguaje coloquial de los LDP (figura 49).

Figura 49. Niveles de LDP en Bayer



Fuente: Elaboración propia

- El proceso de LDP
- El preprograma del LDP de Bayer: análisis y diseño

Tras realizar las primeras reuniones para entender los siguientes pasos estratégicos de Bayer, la cultura y los valores de la empresa con la dirección de T&D en Barcelona y en Leverkusen, y también con Recursos Humanos Corporativos, se tuvo una reunión con el actual CFO de Bayer, que explicó la estrategia y sus valores. Se obtuvieron muchos más detalles en Leverkusen, en las reuniones con RRHH Farma y T&D, con los cuales se había entablado relación a raíz de una visita inesperada durante la última semana de julio de 2008 en Barcelona, con el investigador y con uno de los mejores profesores de estrategia de la escuela de negocios catalana.

Así pues, las entrevistas fueron el punto clave del acceso (Girin, 1990), con la ayuda del comportamiento y las actitudes excelentes de los directivos en Leverkusen.

En las reuniones del PL 4, al tener este nivel muchos técnicos e investigadores, se clarificó que las necesidades de los participantes se centrarían en conocer las partes básicas de estrategia, finanzas, marketing y operaciones y que, en la parte de liderazgo, se seguiría la metodología Lead de la escuela de negocios catalana.

Los directivos de Bayer abrirían y cerrarían los módulos, y las metodologías fundamentales habían de ser los minicasos (*live cases*) (Eiter y Halperin, 2010) de Bayer (con datos reales de la empresa hoy) y, en el segundo módulo, de liderazgo, fundamentalmente el *feedback* de 360º y la metodología Lead, para poder cubrir las tres dimensiones (intelectual, emocional y práctica) (De Vries y Korotov, 2007)

En el primer programa, los profesores, a excepción de la profesora de Finanzas, no tuvieron contacto con los directivos de línea de Bayer, debido a la urgencia por realizar la prueba piloto, aspecto que se pidió como prerequisite para el rediseño del PL 4 tras efectuar la coordinación con la escuela de negocios suiza en 2010.

La selección de participantes la realizaron Recursos Humanos y T&D, con la participación de los directivos de área.

Cada uno de los dos módulos iniciales, de una semana de duración, había de alcanzar unos objetivos, que fueron bastante generalistas.

- El programa del LDP de Bayer: impartición y metodologías

El primer programa (con poca coordinación con la segunda escuela de negocios) estaba enfocado a los “*high potentials*”.

Se había realizado ya en Bayer el *talent management* de los candidatos, y las características de los HiPo eran:

- Tenían capacidades para escalar a posiciones de gestión muy superiores, haciendo un rápido desarrollo de menos de cuatro años en posiciones previas.

- Habían superado la fase de evaluación interna de los líderes de nivel medio del Centro de Desarrollo de Talento (dirigir proyectos y personas).
- Habían de tener un muy buen nivel de conocimientos de inglés.

Las características del primer LDP de 2009 eran:

- Sería un LDP de dos módulos de 5,5 días cada uno (igual que el PL 3), con un módulo en Alemania y otro en Barcelona. Tendría a 25 participantes.
- El módulo A tendría los contenidos de estrategia, finanzas, *value management*, orientación al cliente y gestión de la cadena de suministro.
- El módulo B tendría liderazgo y desarrollo, equipos de alto rendimiento, habilidades de comunicación, *self management* con *feedback* de 360º y *action inquiry* (Fischer y Torbert, 1995) y conciliación entre el trabajo y la vida personal (Boyatzis y McKee, 2005)
- Entre módulos, se trabajaría la plataforma integrada del Lead.

Tabla 34. El primer módulo del LDP de Bayer (2009)

		Strategy		Marketing		Implementing Strategy
	Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
9:00 to 11:00		Strategy Introduction	Develop Functional & Customer Driven Strategies	Strategic Marketing	Relationship Marketing	Principles of Process Mgmt.
Break		Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break
11:30 to 13:30		Business Strategy	Develop Functional & Customer Driven Strategies	Customer Assessment & Segmentation	Customer Acquisition & Retention	Principles of SCM
Lunch		Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
14:30 to 16:15	Arrival	Corporate Strategy Options of Growth	Develop Functional & Customer Driven Strategies	Creating Value Proposition	Operations - a Cross-functional Process	LEAD T&D
Break		Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break
16:45 to 18:30	Company Mgt. Excellence T&D Company Strategy Executive	Walk through Barcelona	Strategy Session Wrap up	Channel Mgmt B2B & B2C Executive	Using Operations to Compete	Execution: Implementing SCM Executive
21:00	Opening Dinner	Social Event	Free Evening	Free Evening	Event / Final Dinner	Departure

Fuente: Elaboración propia a partir de ESADE (2005, 2014)

- Se harían encuestas por tema, por profesor y por día.
- En el primer módulo (figura 70), había *live cases* (Eiter y Halperin, 2010) sobre Bayer, y cuatro directivos como profesores.

En el segundo módulo (tabla 35), habría *feedback* de 360° y se terminaría el plan de desarrollo personal de liderazgo (IDP), con el cual concluía el Lead. Habría cuatro directivos también en este módulo. La codirección del LDP se asumía desde Bayer T&D. No se desarrollaban ALP.

Los objetivos de este primer programa LDP fueron:

- Sensibilizar a los talentos de Bayer sobre el liderazgo y los retos del negocio.
- Entender las fuentes de Bayer en lo referente a mantener la ventaja competitiva y apalancarse en la creación de valor.
- Mejorar la implantación de la estrategia implicándose como líderes en el proceso de cambio.

Tabla 35. El segundo módulo del LDP de Bayer (2009)

		Financial Management		Leadership		
	Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
9:00 to 11:00		Principle of Financial Management	Financial Measures II Company Value	Leadership Competences * T&D Executive	Leadership & Communication	Leadership & High Performance Teams
Break		Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break
11:30 to 13:30		Principle of Financial Management	Financial Reporting Executive	Where do Your Competencies lie? T&D Executive	Communication & Skills Workshop	Leadership & High Performance Teams
Lunch		Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
14:30 to 16:15	Arrival	Financial Measures I Interpreting KPIs	Leadership & Value Connection	Leadership & Competency Development	Communication & Skills Workshop	Self Management & Worklife Balance
Break		Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break	Coffee Break
16:45 to 18:30	Leadership People Development T&D Executive	Financial Measures I Company KPIs	Leadership & Emotional Intelligence	Leadership & Competency Development	Communication & Skills Workshop	What is next? Corporate Exec Fireside Chat Corporate Exec
21:00	Opening Dinner	Free Evening	Social Event	Free Evening	Final Dinner	

Fuente: Elaboración propia a partir de ESADE (2005, 2014)

- Interiorizar que las acciones de cada participante tienen repercusión en los resultados financieros.
- Entender la necesidad de la orientación al cliente.
- Reflexionar sobre los valores, las actitudes y el comportamiento con respecto a los valores de Bayer y a sus principios de liderazgo.
- Desarrollar las habilidades personales de comunicación.
- Ayudar a crear un ambiente de trabajo innovador e inspirador.
- Crear *networking* (Cross, 2006) entre los subgrupos, las funciones y las regiones de Bayer.

En las reuniones de evaluación de este primer LDP, se indicó que se necesitaba más personalización en los contenidos, que el programa Lead era demasiado extenso para este *target* y que se producían solapes entre el PL 4 y el PL 3.

El punto más positivo fueron las presentaciones de los directivos de Bayer.

- Segundo programa (más coordinación entre las dos escuelas de negocios)

Así pues, se tuvo que empezar a coordinar los dos niveles con el centro de Exec Ed suizo (Hamel, 2000). Al efecto, se mantuvieron reuniones en Barcelona con el director de los LDP de la escuela suiza conjuntamente con T&D de Bayer.

En una de las discusiones, se trató del nivel en que se realizaban los proyectos ALP y se decidió que se seguirían realizando solamente en el nivel superior PL 3, ya que T&D ya lo había decidido, puesto que los participantes que realizaban PL 4 y PL 3 eran prácticamente los mismos.

El *debriefing* de 360° y los IDP (Tobin, 2010) se mantuvieron en el nivel de la escuela de negocios catalana, el PL 4 (Boyatzis y McKee, 2005). Sin embargo, el peso del Lead había de disminuir de forma considerable con respecto a las primeras ediciones y dar más enfoque al liderazgo organizativo y a los procesos de cambio.

La parte de marketing y operaciones se realizaría solamente en el módulo de la escuela de negocios suiza, ya que seguía más la metodología del caso de la Harvard Business School; en cambio, la escuela de negocios catalana se centraría en desarrollar minicasos reales (*live cases*) de Bayer, que se tendrían que preparar para estrategia y finanzas.

También se pidió a la escuela de negocios catalana que, en cuanto al *experiential learning* (Bray, 2000), interesaba poder tener un simulador de cambio (Kotter, 1998).

La parte importante de regulación y de relación con los *stakeholders* también se trasladó al PL 3, junto con el liderazgo responsable.

Las preguntas presenciales al CEO se mantuvieron en el PL 3, mientras que el CFO de la Corporate estaría en el PL 4, junto con el CFO de Finanzas de Europa.

A continuación, se analiza el diseño del programa PL 3 de la escuela suiza y, seguidamente, se analizará el PL 4. Se trata, pues, de una cocreación entre dos escuelas de negocios y una empresa (Prahalad *et al.*, 2008).

En el programa PL 3 de la escuela suiza (por temas de confidencialidad no se pueden publicar las tablas del LDP), los objetivos eran:

- Ayudar a los participantes a navegar por el futuro de su negocio.
- Mejorar la autoconfianza y las capacidades de liderazgo de los talentos de Bayer.
- Ayudarles a mejorar la capacidad de crear estrategias resilientes.
- Entender el proceso de cambio en la implantación de la estrategia.
- Mejorar en el liderazgo de situaciones complejas.
- Establecer *networking* entre los participantes.
- Identificarse con Bayer y con su subgrupo de negocio.

Las metodologías utilizadas fueron (IMD Guide, 2005):

- Clases y discusiones

- Casos básicos
- *Action learning* y metodología para proyectos (Revans, 2011)

El PL 3 tenía dos módulos de 5,5 días cada uno.

- Del diseño del primer módulo del PL 3 en Suiza, cabe destacar los aspectos siguientes:

- La gran participación de directivos (IMD Guide, 2005) de Bayer (casi en la mitad del programa).
- El espacio importante que se da a los *workshops* de trabajo en equipo de los proyectos ALP.
- La parte de finanzas solamente es desarrollada por Bayer.
- La escuela de negocios solamente proporciona el modelo teórico de estrategia, que después Bayer prosigue, con conceptos sobre los mercados maduros en marketing, la velocidad de las cadenas de suministro, así como temas de organización y equipos de proyectos.
- La función de los profesores es fundamentalmente introducir conceptos teóricos relacionados con los presentados por los directivos de Bayer.
- En los contenidos para los equipos de alto rendimiento (*high performance teams*) de proyectos, no hay nada de liderazgo, sino que se centran fundamentalmente en estrategia y un paso rápido por las funciones de marketing y operaciones.
- Entre módulos, y con los conceptos básicos de estrategia y funcionales, los participantes ya pueden trabajar en los ALP (O'Neil y Marsick, 2007) con sus equipos y sus tutores internos.

- Segundo módulo del PL 3 en Alemania

Los conceptos de la escuela de negocios se centran en el análisis del entorno económico y en temas regulatorios; se repasa el proceso de cambio del PL 4 de la escuela de negocios catalana y se cierra con el liderazgo responsable.

Del diseño del segundo módulo del PL3 en Alemania cabe destacar:

- La participación de la alta dirección de Bayer, que imparte más del 50% del programa.
- Las preguntas al CEO.
- Directivos del Consejo de Bayer y de sus subgrupos están en la presentación de los ALP.

Una vez analizado el PL 3, se presenta ahora cómo quedó el diseño del PL 4 de la escuela de negocios catalana después de la coordinación entre ambas escuelas de negocios.

- Primer módulo del PL 4 de la escuela catalana en 2011 (tabla 36)

El programa se centra en:

- Una fuerte preparación en estrategia a los participantes, que ya estarán preparados para el PL 3.
- Se realizan dos *live cases* aplicados a la estrategia.
- La participación de los directivos de la empresa es muy importante en este módulo y está coordinada con los profesores.
- Al final, se realiza también una introducción al liderazgo con un *feedback* de 360° (Goleman *et al.*, 2002).
- Hay una cena con el CFO de la empresa, que antes presenta el tema estratégico (Charan *et al.*, 2001).
- El T&D participa en la codirección de temas sobre talento y en la evaluación de 360°.

- Segundo módulo del PL 4 en 2012 (tabla 37)

- El enfoque son las finanzas de valor añadido para que los participantes estén preparados para seguir las presentaciones del Grupo de Finanzas de Bayer del programa PL 3.
- Se realizan dos casos de aplicación a Bayer (*live cases*) (Eiter y Halperin, 2010).

- Un alto directivo asiste a una cena y a una presentación (Charan *et al.*, 2001).
- En liderazgo se incluye solamente el tema del cambio.
- Se realiza el simulador de cambio (EIS) (Mumford, 1995) y (Kotter, 1998).

Tabla 36. Primer módulo del segundo programa PL 4 de Bayer (2011)

Monday March	Tuesday March	Wednesday March	Thursday March
TALENT MANAGEMENT / STRATEGY	STRATEGY	STRATEGY	LEADERSHIP
8:30-10:00	8:30-10:00	8:30-10:00	8:30-10:00
<i>Welcome & Introduction T&D</i>	Industry Dynamics	Competitive Strategy & Value Creation	Realizing Strategy
15-minute break	15-minute break	15-minute break	15-minute break
10:15-12:45	10:15-12:45	10:15-12:45	10:15-12:45
<i>Talent Management T&D</i>	Industry Dynamics	Business Models & Capture of Value	Leadership Dilemmas
Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
14:00-15:30	14:00-15:30	14:00-15:30	14:00-15:30
Strategy Introduction	The Levels of Strategy	<i>Capture of Value at Company Minicase</i>	Paradoxes in Leadership
30-minute break	30-minute break	30-minute break	15-minute break
16:00-18:00	16:00-18:00	16:00-18:00	15:45-17:00
Competitive & General Environment	<i>Business Strategy at Company Mini Case</i>	<i>Strategy @ Company</i>	<i>360 ° Feedback at Company</i>
1 hour free time	1 hour free time	1 hour free time	17:00-17:30
Dinner Game Show Activity: 19:00	Light Meal & Free Evening	<i>Dinner: 19:00 Dinner with Top Executive (Strategy)</i>	<i>Wrap up & Feedback T&D</i>
			Finish: 17:30

Fuente: Elaboración propia

Tabla 37. Segundo módulo del PL 4 de Bayer (2012)

Monday Sept	Tuesday Sept	Wednesday Sept	Thursday Sept
FINANCE & ACCOUNTING	FINANCE & ACCOUNTING	FINANCE / CHANGE MANAGEMENT	CHANGE MANAGEMENT
09:00-10:30	09:00-10:30	09:00-11:00	09:00-10:30
<i>Welcome & Introduction T&D</i>	Introduction to Valuation	Finance@Company	Leading Change: The First Phases
Introduction to Financial Statements			
15-minute break	15-minute break	15-minute break	15-minute break
10:45-13:00	10:45-13:00	11:15-13:00	10:45-13:00
Introduction to Financial Statements & Ratio Analysis	Forecasting Company Future	Why is Change so Difficult?	Practicing Change: EIS Simulation
Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
14:00-15:30	14:00-15:30	14:00-15:30	14:00-16:00
Company Analysis	<i>Co Valuation Mini Case</i>	Personal Resources for Change	Practicing Change: EIS Simulation
30-minute break	30-minute break	30-minute break	16:00-16:30
16:00-18:00	16:00-18:00	16:00-18:00	<i>Wrap up, Evaluation & Diploma T&D & Top Executive</i>
<i>Co Analysis Mini Case</i>	Value-based Management	Young Managers and Change	Finish: 16:30
18:00	2 hours free time	Personal Development Plan Company IDP	
Light meal at ESADE			
19:00-21:00	20:00	20:00	
Visit to the Casa Batlló	Dinner with Top Executive (Finance)	Light Meal & Free Evening	

Fuente: Elaboración propia

- La nueva RFP de Bayer

Con la llegada del nuevo CEO Marijn Dekkers en 2010, se impulsa en 2012 uno de sus proyectos, que es la creación de una universidad corporativa, denominada Bayer Academy.

Las escuelas de negocio suiza y catalana ofrecieron sesiones de consultoría *pro bono* al equipo de Recursos Humanos y T&D para el diseño de la Bayer Academy.

Una vez constituida la Bayer Academy, se replantearon todos los LDP de nuevo y en noviembre de 2012 se realizó otra RFP para decidir qué escuelas de negocios los realizarían.

La barrera de salida de las empresas con las escuelas de negocios con las cuales realizan LDP es muy alta en costes y en tiempo, por lo cual las dos mismas escuelas continuaron haciendo con la Bayer Academy los LDP de los mismos niveles que hacían antes, los cuales se tuvieron que reestructurar de nuevo.

Como puede verse en la figura 50, con la nueva Bayer Academy:

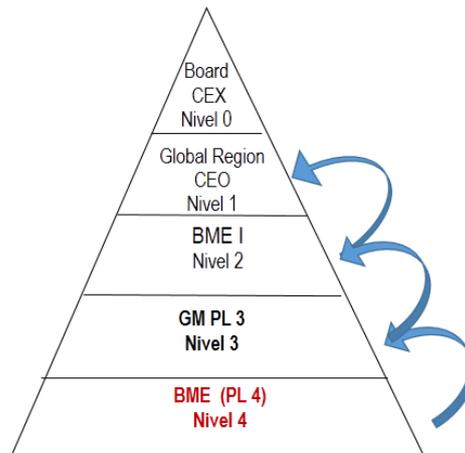
- Se añade el nivel 1 de *Global Region CEOs/Global Corporate Functions*, para los cuales se prepara alguna iniciativa de reflexión y de *networking* (CEO Forum) (Charan *et al.*, 2001).
- El antiguo PLD 3 pasa a llamarse *Senior Leadership Program* y el PLD 4 pasa a denominarse *Bayer Management Excellence I*.
- A la izquierda de la figura, puede verse que la Bayer Academy sigue un modelo de liderazgo muy parecido al modelo de los niveles de *management/liderazgo* de Ram Charan (Charan *et al.*, 2001), que Noel Ticky (2007) implantó en la conocida Universidad Corporativa de General Electric en Crotonville (NY).

El detalle completo de la estructuración de los distintos niveles de LDP se puede ver en la figura 51 con los *target groups* rediseñados.

En concreto, los dos niveles del *Senior Leadership Program* (SLP, antiguo PL 3) y del *Bayer Management Excellence* (antiguo PL 4) se definen de la forma siguiente:

Figura 50. Nuevos niveles y nombres de los LDP

“Bayer”: Nuevos Niveles de LDP



CEX: Comité ejecutivo
 GM: Senior Leadership/ Management (Gral Mgmt)
BME : Bayer Management Excellence

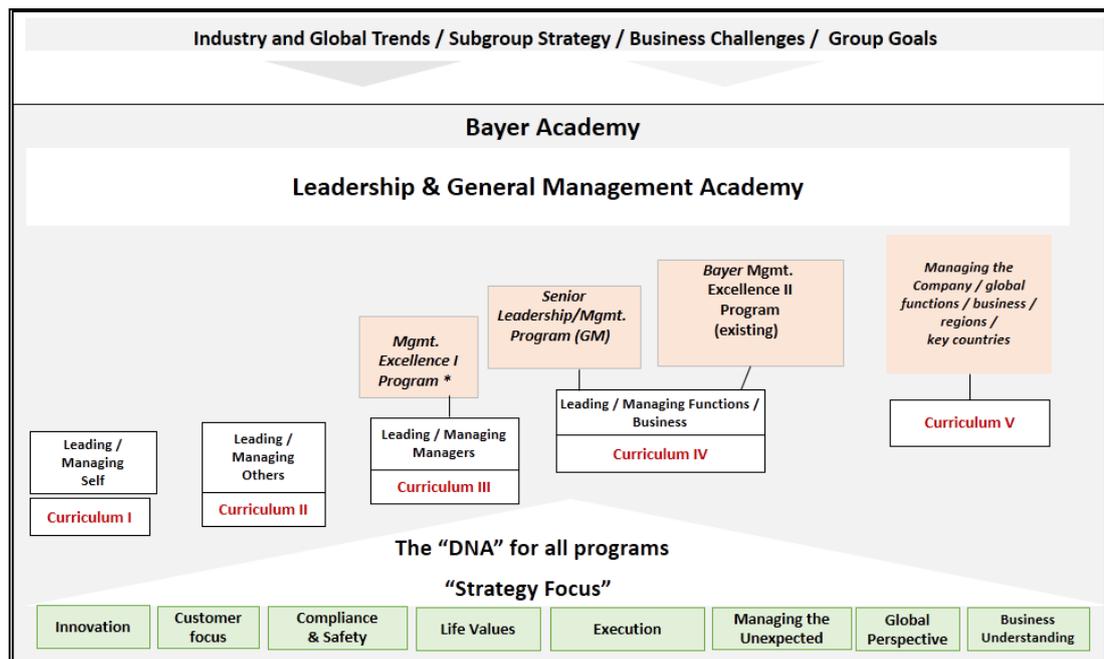
Fuente: Elaboración propia

- PL 3 (Leading / Managing Functions / Business): Todos los directivos con responsabilidad funcional de liderazgo que toman decisiones con impacto global o de país (*country council member, senior manager, business leader, function leader*).
- PL 4 (Leading / Managing Others): Todas las personas con estatus de *manager*, cuyas decisiones tengan un fuerte impacto en el departamento o en la unidad de negocio (*middle managers, project leads, leaders of managers, team leads, leaders of senior personal staff*) (Charan, Drotter y Noel, 2001).

Así pues, la RFP decidió dar los mismos niveles a ambas escuelas de negocios que antes realizaban los PL 4 y PL 3.

El primer programa piloto del BME I se realiza antes de finalizar el año 2014 (por temas de confidencialidad no se pueden publicar las tablas del LDP).

Figura 51. Target groups rediseñados de Bayer



Fuente: Bayer (2014)

Parece que la decisión final de Bayer podría consistir en construir un LDP completo muy parecido al que se ha visto en el caso Bunge, pero teniendo en cuenta, en este caso, los dos programas LDP de las dos escuelas de negocios.

Cada programa tendrá dos módulos de 3 días:

- El programa *Management Excellence I* (BME I) (anteriormente, PL 4) se centrará en estrategia y finanzas.
- El *Senior Leadership Program* (SLP) (anteriormente, PL 3) se centrará en operaciones, marketing y, fundamentalmente, liderazgo.

Se mantendrán las mismas metodologías y experiencias de directivos de Bayer que ambas escuelas de negocios ya han adquirido con esta larga relación.

En este complejo caso de investigación cualitativa (Saunders *et al.*, 1997), el investigador se ha tenido que basar en muchos datos no estandarizados, que han requerido una categorización y un análisis guiado a través del empleo de la conceptualización, que ha sido una tarea larga y difícil debido a los múltiples cambios que ha habido en este LDP.

Cabe recordar, ante un caso tan complejo, a Smith, Carroll y Ashford (1995), que comentan que los estudios de casos complejos y dinámicos requieren una investigación cualitativa.

- El posprograma del LDP de Bayer: evaluación e implantación

Aquí cabe señalar que ha habido muchísimos grupos de trabajo o *workshops* (Yin, 1994) de revisión de objetivos, análisis de las metodologías de *experiential learning* y resultados de evaluación de materias, profesores y directivos profesores para cada módulo finalizado del LDP piloto con los responsables de T&D y el profesor director del programa.

Las evaluaciones han sido también por tema, profesor y día. Bayer ha sido muy exigente con el tema del profesorado y solamente ha aceptado a aquellos que han obtenido de forma sistemática evaluaciones de 4,5 sobre 5 (apartado 13.3, anexo III).

Al ir cambiando el diseño del programa, ha sido difícil consolidar a los profesores. En cada reunión, se pedía una mayor personalización para Bayer, lo cual no ha sido sencillo, debido al fuerte cambio estratégico y de *management* registrado en los últimos cinco años, con cambio de CEO incluido.

Como se ha visto en la compleja definición de los distintos programas y de sus cambios, los ALP se hicieron solamente en el nivel superior del LDP de la escuela suiza, mientras que la catalana se centró solamente en los IDP.

Bayer tiene un programa de *mentoring* interno sobre los talentos (HiPo) y realiza internamente un seguimiento interno constante de las promociones, las retenciones y las rotaciones de este *target*.

Con su orientación hacia los países emergentes, Bayer tiene una gran rotación entre los directivos cuyo componente clave ha sido, hasta ahora, su perfil técnico y financiero.

Con las escuelas de negocios, no se ha efectuado ninguna evaluación del programa a los 3-8 meses.

En este caso, el tema de grupos de trabajo o *workshops* de ajuste del diseño del LDP y de preparación de la siguiente edición (Yin, 1994; Denzin, 1998) ha sido constante.

8.2.6 Análisis del LDP

El hecho de tener dos escuelas de negocios en el mismo nivel de directivos es un tema complicado, como se ha podido analizar en este caso. Hasta que la empresa no lo exigió, no se tuvieron reuniones frecuentes de coordinación y, al principio, los dos programas de las dos escuelas de negocios presentaban muchos solapes.

Este caso concreto, debido a las distintas dinámicas que han aparecido con el tiempo y dado que el contexto empresarial de la empresa ha sido cambiante, podría ser un ejemplo de que algunos estudios de casos pueden presentar una alta complejidad.

La causa fundamental de que se continúe con el LDP de la escuela catalana podría ser que, en los distintos LDP de Bayer, desde el principio ha habido dos profesores excelentes de Estrategia y Finanzas de la escuela de negocios catalana.

8.2.7 Análisis del *partnership*

En cuanto a los temas de partenariado, Greiner (1998) señala que hay varias etapas: una primera de evolución, otra de operación y, finalmente, otra de desenlace, y que, al ir las pasando, se producen etapas de revolución en las organizaciones, en que ambas partes deben negociar para solucionar los temas y poder evolucionar en su relación.

Concretamente, este puede ser el caso de esta relación, que ha sido bastante difícil de mantener por ambas partes, con un alto nivel de exigencia por parte de la empresa y cambios demasiado frecuentes en los programas y las personas por parte de la escuela de negocios.

Dyer y Sing (1998) indican que, en las relaciones de partenariado, los socios han de tener una alineación estratégica compatible y que esta estrategia, para perdurar en el tiempo, tiene que ser a largo plazo y superar épocas difíciles para alinear de nuevo las estrategias y las personas que dirigen la relación. Y, al final, en la etapa de desenlace, se pueden producir distintos fenómenos, como la reforma de la relación, su declive o, incluso, su disolución.

En el caso Bayer, se ha dado la reforma de la relación, tras unos importantes momentos de declive.

Siguiendo las teorías de *partnership* de Dyer y Sing (1998) cae destacar que:

- Se tuvo siempre información precisa de la estrategia competitiva de Bayer, así como de su estrategia organizativa.
- La primera experiencia (edición 1) fue muy positiva en el módulo 1, en la parte de Estrategia, y en el módulo II, en la parte de Finanzas, pero no en la parte de Liderazgo, con el Lead.
- Las inversiones en formación y en relaciones iniciales, incluso en períodos vacacionales, fueron muy altas, por parte tanto de la empresa como de la escuela de negocios, con muchísimos viajes y reuniones que le siguieron.
- Hubo siempre un intercambio profundo de conocimientos.
- La experiencia de la empresa en LDP era escasa, por lo que ha ido pasando por las sucesivas etapas necesarias de revolución.
- Puede ser muy positivo que se haya creado la Bayer Academy (universidad corporativa), ya que esto puede significar que la empresa apuesta por los LDP.
- Siempre que fue necesario, se aportaron recursos y capacidades complementarias aunque, en algunas ediciones, el tema del profesorado de liderazgo fue un verdadero reto.
- La clave del *partnership* siempre fue el excelente sistema de gobernanza de la relación entre los responsables de administración de la empresa y los de ambas escuelas de negocios.

8.2.8 Cumplimiento de los modelos teóricos en el caso Bayer

- Modelo de los siete elementos para un LDP eficaz de Fulmer y Vicere (1997)

Tabla 38. Modelo de Fulmer y Vicere en Bayer

Los siete elementos para un LDP eficaz (Fulmer y Vicere, 1997)	Bayer
1. Mejora del autoconocimiento y de la autoestima del participante	Sí
2. Cambio en las actitudes y las conductas de los participantes	Sí
3. Eficacia de implantación de los <i>action learning projects</i> (ALP) y de las metodologías de <i>experiential learning</i>	No
4. Observación de los distintos modelos de liderazgo (directivos, profesores y <i>coachers</i>)	Sí
5. Participación en la dirección del cambio y en la creación de la nueva cultura que la empresa necesita	Sí
6. Necesidad de tener una perspectiva amplia (global)	Sí
7. Relación con otros: construir una comunidad de aprendizaje	Sí

Fuente: Elaboración propia

En Bayer, no se hicieron ALP en este LDP, pero sí en el de la escuela de negocios suiza, que estaba también enfocado a los mismos participantes.

Conclusión: Bayer cumple casi íntegramente el modelo de Fulmer y Vicere (1997). Incumple 1 de 7 puntos.

- Modelo de LDP de las siete fases de Cacioppe (1998)

Cabe señalar que en Bayer solamente se evaluaron los dos niveles del modelo de Kirkpatrick (1979).

Conclusión: Bayer cumple casi íntegramente el modelo de Cacioppe (1998). Incumple 1 de los 7 puntos.

Tabla 39. Modelo de Cacioppe en Bayer

Las siete fases para la eficacia del LDP (Cacioppe, 1998)	Bayer
Fase 1. Incluir los imperativos estratégicos	Sí
Fase 2. Tener unos objetivos de desarrollo claros y definidos en el LDP	Sí
Fase 3. Especificar los métodos, los contenidos y el calendario del programa	Sí
Fase 4. Realizar una selección de proveedores y dedicar tiempo al diseño del LDP	Sí
Fase 5. Realizar la evaluación del programa y de su eficacia (modelo de Kirkpatrick, 1994)	No
Fase 6. Integrarlo con los sistemas de <i>management</i> y de recursos humanos de la empresa	Sí
Fase 7. Hacer la evaluación global del valor del programa, de su filosofía y de sus objetivos	Sí

Fuente: Elaboración propia

Modelo de Conger y Benjamin (1999) de los siete pasos esenciales para diseñar un programa eficaz de desarrollo individual y organizacional de directivos.

En Bayer, se necesitaría un curso más profundo de finanzas antes del LDP. Aunque en Bayer no se hicieron ALP, sí se siguieron los IDP con el *mentoring* de directivos.

Conclusión: Bayer cumple casi íntegramente el modelo de Conger y Benjamin (1999). Incumple 1 de los 7 puntos.

Tabla 40. Modelo de Conger y Benjamin en Bayer

Elementos claves del diseño del LDP: los siete pasos (Conger y Benjamin, 1999)	Bayer
1. Construir el programa alrededor de un modelo claro de liderazgo	Sí
2. Tener definidos los criterios del proceso de selección de participantes	Sí
3. Realizar un precurso de preparación del LDP	No
4. Utilizar la evaluación de 360° con <i>feedback</i> personalizado a los participantes	Sí
5. Utilizar múltiples métodos de aprendizaje adaptados a los distintos estilos de aprendizaje de los participantes	Sí
6. Tener períodos largos de aprendizaje con múltiples sesiones	Sí
7. Evitar los típicos errores de las áreas de diseño (tabla 31)	Sí

Fuente. Elaboración propia

Tabla 41. Las cinco áreas problemáticas de Conger y Benjamin en Bayer

Las cinco áreas problemáticas de los LDP (Conger y Benjamin, 1999)	Bayer
1. No consecución de una masa crítica de participantes	No
2. Simplificación de los modelos de competencias: son demasiado genéricas para todos los niveles o no están orientadas a futuro	No
3. Insuficiente tiempo empleado en el desarrollo de las capacidades de los individuos	Sí
4. Seguimiento (<i>follow-up</i>) escaso o nulo del programa	No
5. Relación escasa o nula con el trabajo realizado durante el programa o a su conclusión	No

Fuente. Elaboración propia

Tabla 42. Causas de que los LDP fallen (McKinsey, 2014) en Bayer

Las principales causas de que los LDP fallen, según McKinsey (2014) son:	Bunge
1. No se adaptan al contexto de la empresa	No
2. No se reflexiona sobre los retos reales de la empresa	No
3. Se subestima la resistencia mental de las personas a los procesos de cambio	No
4. No se miden los resultados de los LDP	Sí

Fuente: Elaboración propia

Bayer (tablas 41 y 42) no cumple una de las áreas problemáticas de Conger y Benjamin (1999) e incurre en uno de los fallos de McKinsey (2014).

- Conclusión

Conclusión: Bayer cumple casi totalmente los tres modelos de la literatura, pero no cumple íntegramente ninguno.

Bayer incumple una de las siete fases en cada uno de los tres modelos y también una de las cinco áreas problemáticas e incurre en uno de los fallos de los LDP.

8.2.9 Cumplimiento de las hipótesis en el caso Bayer

A continuación, se aplican las 15 hipótesis en el caso Bayer, al igual que se realizó con el caso Bunge.

- Cumplimiento de las hipótesis en la fase 1 (preprograma: análisis y diseño) en el caso Bayer

1.1 Usar la evaluación de las necesidades de formación de los directivos participantes (con la dirección, con T&D y con ellos mismos) mejora los resultados de los LDP.

En este caso, era más sencillo, dado el perfil de los participantes, ya que la mayoría eran ingenieros e investigadores, y se concluyó con *Learning & Development* (L&D) y su equipo que se necesitaban principios generales de *management*. L&D definió que, principalmente, se estudiaría estrategia y algo de marketing y operaciones en el primer módulo, y finanzas y algo de liderazgo en el segundo, o sea, sería un mini MBA en menos de dos semanas.

Conclusión del caso Bayer: No cumple la hipótesis. No se realizó la evaluación de necesidades con los participantes.

1.2 La información estratégica y los estilos de liderazgo obtenidos en las entrevistas de los profesores con la alta dirección están positivamente relacionados con la obtención de buenos resultados en los LDP.

L&D puso en contacto a la escuela de negocios con el actual CFO, que en la actualidad es el *Chief Strategy and Portfolio Officer*, el cual explicó toda la estrategia y los valores de Bayer a los profesores en Leverkusen en octubre de

2009: “Bayer Science for a Better Life (Leadership, Integrity, Flexibility and Efficiency)”. Se vio la gran importancia de las finanzas en Bayer Leverkusen y también se trató de la responsabilidad social de Bayer.

De los estilos de liderazgo (Kolb), no se comentó nada en este caso. Sí se entregaron las competencias a desarrollar en el LDP.

Conclusión del caso Bayer: No cumple la hipótesis. No hubo interés en los estilos de liderazgo, pero sí en los valores y la RSE. La visita de los profesores es un prerrequisito.

1.3 Definir con la dirección y con los responsables de T&D de la empresa los objetivos del programa, así como los indicadores detallados de medición, facilita la evaluación de los resultados del LDP.

Los indicadores de medición en que se invirtió más tiempo fueron el tipo de cuestionario de evaluación que debía pasarse después de cada módulo.

Desde el principio, quedó muy claro que los objetivos del programa serían generalistas y debían realizarse para cada módulo. Se estableció el prerrequisito de tener una reunión con la escuela de negocios suiza para que no hubiera duplicaciones en los dos niveles de LDP. (Así pues, se pudo conocer en Barcelona al director y profesor de Bayer para ejecutivos que estaba dirigiendo el LDP de la escuela de negocios suiza).

La mayoría de los profesores fueron a Leverkusen. Allí conocieron a RRHH Health Services (LDP), pero lo más difícil fue establecer el tema de Finanzas. Doce personas del Departamento de Finanzas acudieron a la sala de reuniones para hablar con la única profesora, que afortunadamente tenía la acreditación CFA y las ideas claras de lo que había que impartir.

Conclusión del caso Bayer: No cumple la hipótesis. No hubo indicadores detallados de medición.

1.4 Que la dirección participe en el proceso de selección de participantes es muy importante para los resultados del LDP.

L&D ya había realizado la selección, conjuntamente con todas las áreas de negocio –lo que denominaban *subgroups* y *Group Management Board*. En

Bayer, tenían siempre toda la información que se necesitaba y se les pedía. Algunas veces incluso la enviaban antes para poder reducir tiempos.

Conclusión del caso Bayer: Se cumplió la hipótesis.

1.5 El diseño integral de un LDP (racional, emocional y práctico) incide tanto en los resultados de las empresas como en las capacidades de los directivos.

Ya se había planificado pasar la evaluación de 360° a los participantes antes del LDP, pero se logró que hubiera un *feedback* en la primera edición y, además, introducir también IDP.

Bayer insistió en que se realizasen nuevos minicasos reales de Bayer después de la visita de los profesores a Leverkusen.

Aceptaron que se introdujera un simulador de cambio para el *experiential learning*.

Se cubrieron, pues, las tres dimensiones, aunque los ALP solamente se realizarían en el LDP de nivel superior que impartía IMD. La razón fue que el *target* de participantes era demasiado técnico y el programa de dos módulos de cuatro días cada uno, demasiado corto.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis.

- Cumplimiento de las hipótesis en la fase 2 (programa: impartición y metodologías) del caso Bayer

2.1 El uso de metodologías de experiential learning acelera la implantación de la estrategia en la organización.

En el segundo módulo, se incluyó el simulador de cambio y, además, se realizaron minicasos reales del tipo “*deep dive*”. Bayer no tenía previsto ningún programa de rotación, pero sí que los participantes estarían involucrados después del LDP en proyectos globales y multiculturales de Bayer.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis.

2.2 El hecho de que los temas de los action learning projects (ALP) sean escogidos por la alta dirección está relacionado positivamente con la calidad y la aplicabilidad de las propuestas.

En el LDP (PL 4) no se realizaron, pero sí en el LDP (PL 3) de la escuela suiza, ya que la mayoría de participantes del PL 4 tenían que realizar el PL 3 al cabo de unos dos años, por término medio. Ambos niveles eran de HiPo.

Conclusión del caso Bayer: No se cumplió directamente la hipótesis. Sin embargo, sí se realizaron en un LDP de nivel superior con los mismos participantes.

2.3 La realización de un feedback de 360º, seguido de coaching y/o mentoring ejecutivo, afecta positivamente la eficacia de los planes de desarrollo individual (IDP) únicos e integrados de los participantes.

Bayer realizó el *feedback* de 360º en el segundo módulo, lo cual ayudó a que los participantes pudieran preparar su primer *leadership development plan*, que es como ellos denominaban los IDP. La misma unidad de L&D realizaba el *coaching* de los IDP.

Este IDP se mantendría solamente a nivel de desarrollo de liderazgo y no incluiría temas de objetivos del negocio, que ya estaban en el sistema de *management* de Bayer (DPO).

Conclusión del caso Bayer: No cumple la hipótesis. Los directivos superiores no integraron los IDP en el sistema de DPO de Bayer.

2.4 La participación de la alta dirección de la empresa como profesorado afecta positivamente la integración del programa y contribuye a alcanzar los objetivos fijados.

Si se analiza el programa en detalle, se observa que se cumplió con creces la participación de directivos como profesores. En el PL 3 de la escuela suiza, había siempre la presencia del CEO y, en el PL 4, del CFO. El nivel de los directivos que dieron clase era muy alto. Todos estaban muy interesados por el tema financiero en Bayer. Hubo también la codirección del LDP.

Conclusión del caso Bayer: Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que hubo también la codirección del LDP.

2.5 El hecho de asignar metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica) afecta positivamente el aprendizaje de los directivos.

Se asignaron simulaciones de *experiential learning*, *feedback* de 360° e IDP, así como minicasos reales de Bayer. Así pues, se cumplieron las tres dimensiones.

Conclusión del caso Bayer: Se cumplió la hipótesis.

- Cumplimiento de las hipótesis en la fase 3 (posprograma: evaluación e implantación) en el caso Bayer

3.1 La evaluación clásica de LDP con encuestas es importante para conocer la reacción de los participantes y de la empresa, así como para el rediseño de las ediciones futuras.

La encuesta que se pasó, de acuerdo con Bayer, era también por tema y con valoración diaria. Hubo reuniones de seguimiento después de cada módulo, así como al final de cada edición del PL 4. Bayer solicitaba de forma continuada cambiar los minicasos en cada edición.

Conclusión del caso Bayer: Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que además las encuestas fueron por día y tema.

3.2 El hecho de llevar a cabo reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de próximos LDP de otro nivel directivo.

Bayer ha sido, probablemente, la empresa con que la escuela de negocios ha realizado más *conference calls* y más reuniones de seguimiento en los últimos años. La mayoría de las veces, querían que las reuniones fueran en Barcelona. Prácticamente no ha habido dos ediciones iguales.

Conclusión del caso Bayer: Se cumplió la hipótesis y se amplió con reuniones antes, durante y después del LDP. Hubo impacto en los tres niveles de Kirkpatrick.

3.3 La implantación de los action learning projects (ALP) aprobados por la dirección afecta muy positivamente la implantación de la estrategia empresarial y el desarrollo de liderazgo en los participantes.

No hubo en el PL 4, pero sí en el PL 3 de la escuela de negocios suiza.

Conclusión del caso Bayer: No se cumplió la hipótesis.

3.4 La evaluación posterior del programa (3-8 meses después), así como el hecho de mantener el coaching y/o mentoring ejecutivo durante este período, está positivamente relacionado con conocer el grado de cumplimiento de los indicadores iniciales de los LDP.

Se realizaba, pero era un tema interno de Bayer (*mentoring*) en el cual no pudo entrar la escuela de negocios. Sí se hacía una reunión de evaluación de todo el programa una vez acabado; además, había una encuesta interna de Bayer a los participantes de la cual se daba *feedback* en cada edición.

No se conoce si internamente se seguía con el *coaching* ejecutivo. Bayer sí tenía instaurado un sistema de *mentoring* propio.

Conclusión del caso Bayer: No se cumplió la hipótesis. Siguieron con su programa interno de *mentoring*, pero no de *coaching*.

3.5 La medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes de los LDP en un plazo de 1 o 2 años después de su finalización puede indicar la eficacia de un LDP.

No se obtuvieron datos de este punto.

A raíz de estos programas, Bayer creó la Bayer Academy. Fue un mandato de su nuevo CEO en 2010. Normalmente, las universidades corporativas ya instauradas disponen, en general, de los datos de retención, promoción y rotación.

Conclusión del caso Bayer: No se cumplió la hipótesis. Durante el LDP, se inauguró una Academy de desarrollo directivo (universidad corporativa).

8.2.10 Conclusiones finales

De las quince hipótesis de la tesis, siete se cumplen en Bayer (tres, además, se amplían), pero ocho no se cumplen, aunque sea por una parte muy pequeña. Y tres hipótesis se incumplen totalmente.

Cabe señalar que, de las ocho que no se cumplen, cinco son idénticas a las que no cumplen en el caso Bunge y por idénticos motivos.

8.3 Caso "la Caixa"

8.3.1 Introducción

La Fundación Bancaria Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona, "la Caixa", es el resultado de la transformación de la Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona, "la Caixa", en la Fundación Bancaria "la Caixa", en cumplimiento de la Ley de Cajas de Ahorros y Fundaciones Bancarias, de 27 de diciembre de 2013.

"la Caixa" se crea a raíz de la fusión, en 1990, de la Caja de Pensiones para la Vejez y de Ahorros de Cataluña y Baleares, fundada en 1904, y la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Barcelona, fundada en 1844.

La Fundación Bancaria "la Caixa" mantuvo el presupuesto de su Obra Social en 500 millones de euros en 2014, por séptimo año consecutivo.

- Misión, visión y valores

Misión: Contribuir al progreso de las personas y de la sociedad a través de programas propios, alianzas estratégicas o la colaboración con terceros, mediante actuaciones eficientes y, en su caso, innovadoras y evaluables en cuanto a sus resultados.

Valores de la Fundación Bancaria "la Caixa": Liderazgo, confianza y compromiso social.

- Liderazgo: compromiso, integridad, profesionalidad y trabajo en equipo.
- Confianza: de los beneficiarios de la Obra Social y de la sociedad, basada en un servicio y una atención de la máxima calidad.
- Compromiso social: objetivo último de su actividad.

- Grupo “la Caixa”

En junio de 2014, “la Caixa” se transforma en la Fundación Bancaria Caixa d’Estalvis i Pensions de Barcelona, “la Caixa”. En el marco de esta transformación, se acuerda también, por un lado, la disolución y liquidación de la Fundación “la Caixa”, que traspasa su actividad a la Fundación Bancaria, y, por otro, el traspaso, a favor de Critería CaixaHolding –participada íntegramente por “la Caixa”– de la participación de “la Caixa” en CaixaBank, de modo que la Fundación Bancaria “la Caixa” pasará a tener su participación en CaixaBank a través de Critería.

En las figuras 52 y 53, se ilustra este el cambio de estructura.

Figura 52. Estructura de “la Caixa” anterior a mayo de 2014

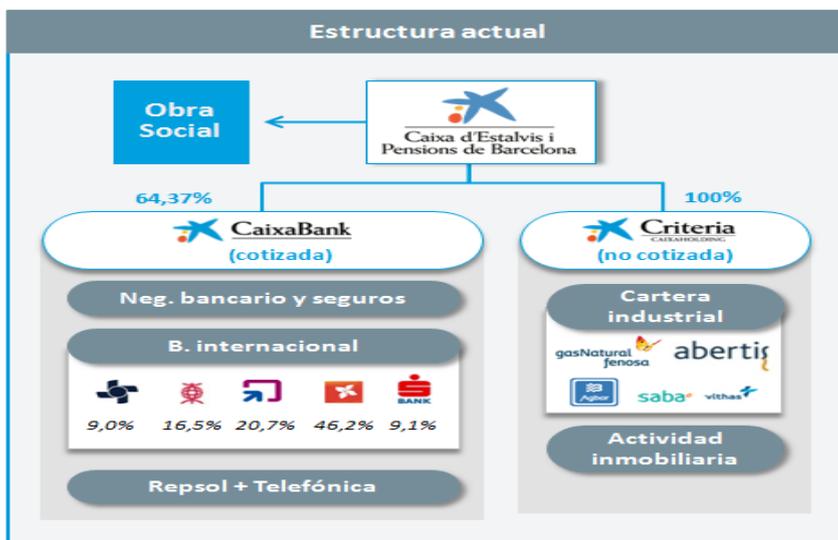


Figura 53. Estructura de “la Caixa” posterior a mayo de 2014



Fuente de ambas figuras: CaixaBank (2014)

Así pues, desde el 22 de mayo de 2014, la nueva Fundación Bancaria Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona, "la Caixa", gestiona la totalidad de la Obra Social y agrupa en Criteria CaixaHolding todas las participaciones accionariales de "la Caixa", incluida la de CaixaBank (55,9 %), así como las emisiones de deuda de "la Caixa".

8.3.2 Resumen y resultados

- Resultados

En la tabla 43, se pueden ver los resultados de los últimos dos años. Cabe destacar que el margen de intereses recoge básicamente el coste financiero de la estructura de financiación externa.

Tabla 43. Resultados de "la Caixa"

b \$	2013	2012
Margen de intereses	<215>	<275>
Margen bruto	706	562
Margen explotación	677	526
<i>Earnings Before Taxes</i>	796	526
<i>Earnings After Taxes</i>	967	722

Fuente: CaixaBank (2014)

- Rendimiento (*performance*) de la acción

Cabe destacar la buena evolución de la acción de "la Caixa" en los últimos dos años (figura 54). En febrero de 2015, estaba en torno a los 4 euros/acción.

Figura 54. Performance de la acción de "la Caixa"



Fuente: *Expansión* (2014)

8.3.3 Ejecutivos principales

Ejecutivos de CaixaBank:

- Isidro Fainé, presidente de la Fundación Bancaria "la Caixa" y presidente del consejo
- Gonzalo Cortázar, consejero delegado (sustituyó a Juan M. Nin el 30 de junio de 2014)
- Antonio Massanell, vicepresidente de CaixaBank, responsable del Área Internacional del Grupo "la Caixa" y del Área Inmobiliaria
- Juan Antonio Alcaraz, director general de Negocio de CaixaBank (reuniones)
- Xavier Coll, director general de Recursos Humanos de CaixaBank (reuniones)
- Daniel Torras, director del Centro de Desarrollo Directivo de "la Caixa" (entrevista)
- José Ramón Verdú, director de Desarrollo y Formación de Recursos Humanos en "la Caixa" Barcelona (entrevista)
- Alesander Berzosa, del Centro de Desarrollo Directivo de "la Caixa" (hoy en Recursos Humanos) (entrevista)
- Manel Barrachina, subdirector general de Organización y Calidad (entrevista)

- Ramon Faura, director de Banca de Particulares (entrevista)

El investigador tuvo entrevistas y reuniones en la Central de "la Caixa" y en ESADE con Daniel Torres (8, 24 y 31 de marzo, 7 de abril, 3 de mayo y 12 de julio de 2011), con José M. Nin, Juan Antonio Alcaraz y Xavier Coll en "la Caixa" (24 de marzo y 2 de diciembre de 2011), con Manuel Barrachina en la central de "la Caixa" (12 de diciembre de 2011), con José Ramón Verdú en la central de "la Caixa" (7 de diciembre de 2011) y con Ramon Faura también en la central de "la Caixa" (9 de diciembre de 2011).

- Sede de "la Caixa": Av. Diagonal, 621-629, 08028 Barcelona

La mayoría de ejecutivos de CaixaBank participaron como profesores en el LDP de "la Caixa" junto con el Departamento de Recursos Humanos y las direcciones de Organización y Calidad, así como con la Dirección de la Banca de Particulares. Se realizaron *workshops* de seguimiento de las tres etapas (pre-pro-post) del LDP con los responsables del Centro de Desarrollo Directivo de "la Caixa".

En 2014, "la Caixa" tenía 13,6 millones de clientes y 33.132 empleados. Disponía de 5.716 oficinas y 9.606 terminales de autoservicio.

Entre otros proyectos relevantes dirigidos por Juan M. Nin, ex consejero delegado, el Consejo de Administración subrayó las salidas a bolsa de Critería (2007) y CaixaBank (2011) y el impulso a la estrategia de segmentación del negocio bancario, pero cabe destacar también que, en su etapa de consejero en CaixaBank, se creó una universidad corporativa, denominada Centro de Desarrollo Directivo (CDD), con un plan de formación que combina la formación presencial con los LDP y la formación *online* a través de Virtaul@, una plataforma de *e-learning*.

Con el nuevo equipo de Gonzalo Cortázar, se impulsará la elaboración de un nuevo Plan Estratégico de CaixaBank 2015-2018, que supondrá también el inicio de una nueva etapa para el grupo y el rediseño de todos sus programas LDP.

8.3.4 Estrategia del negocio

"La Caixa" es fundamentalmente una banca minorista y de seguros, implantada en España, fundamentalmente en Catalunya, Andalucía, Madrid y Valencia, que empieza a internacionalizarse (figura 55).

Figura 55. Negocios de "la Caixa"



Fuente: "la Caixa" (2014)

La diferenciación histórica de "la Caixa" ha sido su Fundación, que implanta los proyectos de compromiso social (figura 56).

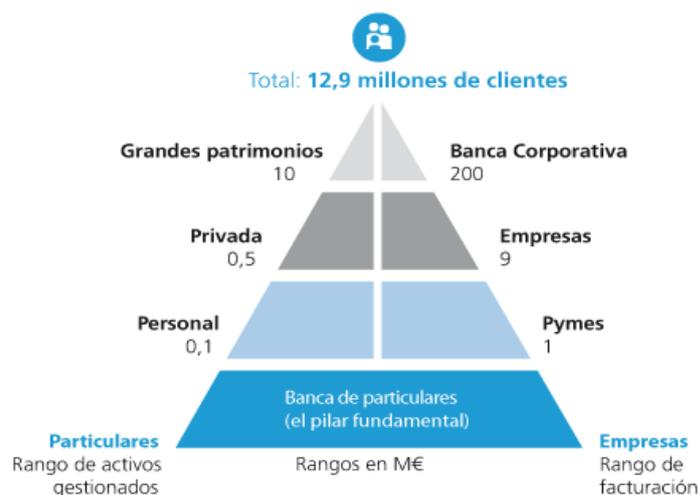
Figura 56. El compromiso social y los valores de "la Caixa"



Fuente: "la Caixa" (2014)

Su modelo de negocio está especializado en los siguientes segmentos de mercado:

Figura 57. Segmentación del negocio bancario de "la Caixa"



Fuente: "la Caixa" (2014)

"la Caixa" ofrece propuestas de valor especializadas para particulares y empresas a través de seis segmentos principales:

- Para los clientes individuales: banca de particulares, banca personal y banca privada.
- Para las empresas: banca de pymes, banca de empresas y banca corporativa
- Para las administraciones: banca institucional

En los últimos cinco años, la estructura de "la Caixa" ha cambiado, ya que se han centralizado muchos segmentos de mercado, como la banca privada, la de empresas, la de grandes patrimonios y la corporativa.

Las oficinas de la banca minorista se centran ahora principalmente en los orígenes de su negocio, que fueron los segmentos de los particulares y las pymes. Este punto ha sido importante en el área comercial, tanto a nivel de negocio como respecto a las funciones de los directores de área (DA), a los cuales les reportan unas doce oficinas, así como en las propias oficinas.

Este fue el origen del LDP de "la Caixa", centrado en el área comercial de los DA y en la red de oficinas.

Por encima de los DA, están los directores regionales y los directores generales de cada una de las áreas geográficas.

8.3.5 El LDP de "la Caixa"

- Historia

Tras el verano de 2010, se envió a la escuela de negocios catalana una RFP tras una visita previa para ofertar un programa para los directores de área de "la Caixa".

La novedad era que en las reuniones siempre había consultores de McKinsey, que en aquel momento estaban colaborando con "la Caixa" en temas estratégicos.

En la oferta, se incluyeron *live cases* (Eiter, 2009), o sea, casos reales que estaban ocurriendo en la empresa y que cabía formular como una práctica a corregir o una buena práctica a expandir al resto de la organización.

La mayoría de las reuniones se centraron en el tema de los ALP, y más cuando se plantearon tutores internos y se aconsejaba que la alta dirección estuviera presente en las presentaciones finales.

Los ALP fueron aceptados por la dirección del negocio, que los vio tal como son, o sea, proyectos que van a ayudar a acelerar las líneas estratégicas y a mejorar, en gran medida, el *payback* de la inversión en LDP.

En febrero de 2011, se confirmó la contratación del LDP para los DA.

A partir de aquel momento, se realizaron numerosas reuniones de análisis de necesidades y de prediseños del programa con "la Caixa" y con McKinsey, ya que había analizado en detalle (encuestas) a la mayoría de los directores de área con el fin de comprender sus necesidades de formación.

Tras realizar un programa para formar a los tutores que participarían en los LDP como codirectores (los DG), los cuales eran de un nivel superior a los DA (de todo el territorio español), se pasó a efectuar el programa piloto en abril de 2011, del cual ya se habían realizado 15 ediciones a inicios de 2014.

Actualmente (2015), se está trabajando también en un LDP para un colectivo similar, pero a escala regional y aún más personalizado (tabla confidencial).

Durante dicho período, la empresa, con la ayuda de la escuela de negocios, diseñó las infraestructuras y la organización de su universidad corporativa (el Centro de Desarrollo Directivo) (Ticky, 2007).

- Los niveles de LDP

Figura 58. Los tres niveles de LDP de "la Caixa"



CEX: Comité ejecutivo
PL: Programa de Liderazgo

Fuente: Elaboración propia

En la figura 58, se ilustran los LDP que la empresa tiene en su CDD (Charan *et al.*, 2001). Para una empresa de este tamaño, se está hablando de unos tres o cuatro niveles de LDP, sin contar toda la formación técnica de la base y de su escuela de finanzas, que debe ser mucho más amplia.

- El proceso de LDP

- El preprograma del LDP de “la Caixa”: análisis y diseño

Durante todo el proceso de definición de necesidades, hubo reuniones con la consultora McKinsey que, junto con T&D, ya las había analizado en detalle a partir de entrevistas y cuestionarios a todos los DA. También se explicaron, junto con los valores y su impacto social, las líneas estratégicas a todos los profesores que participaron en el LDP.

T&D realizó la selección de todos los participantes de las primeras ediciones, junto con los directivos de línea, y se seleccionó a los directivos mentores de un nivel superior que actuarían como codirectores asistiendo a todas las sesiones de las primeras ediciones, junto con el equipo que formaría el nuevo CDD.

Así pues, un tema fundamental fue ajustar el diseño para introducir en él las tres dimensiones (intelectual, práctica y emocional), así como fijar, junto con T&D, los objetivos del programa y ver hasta dónde se podían medir.

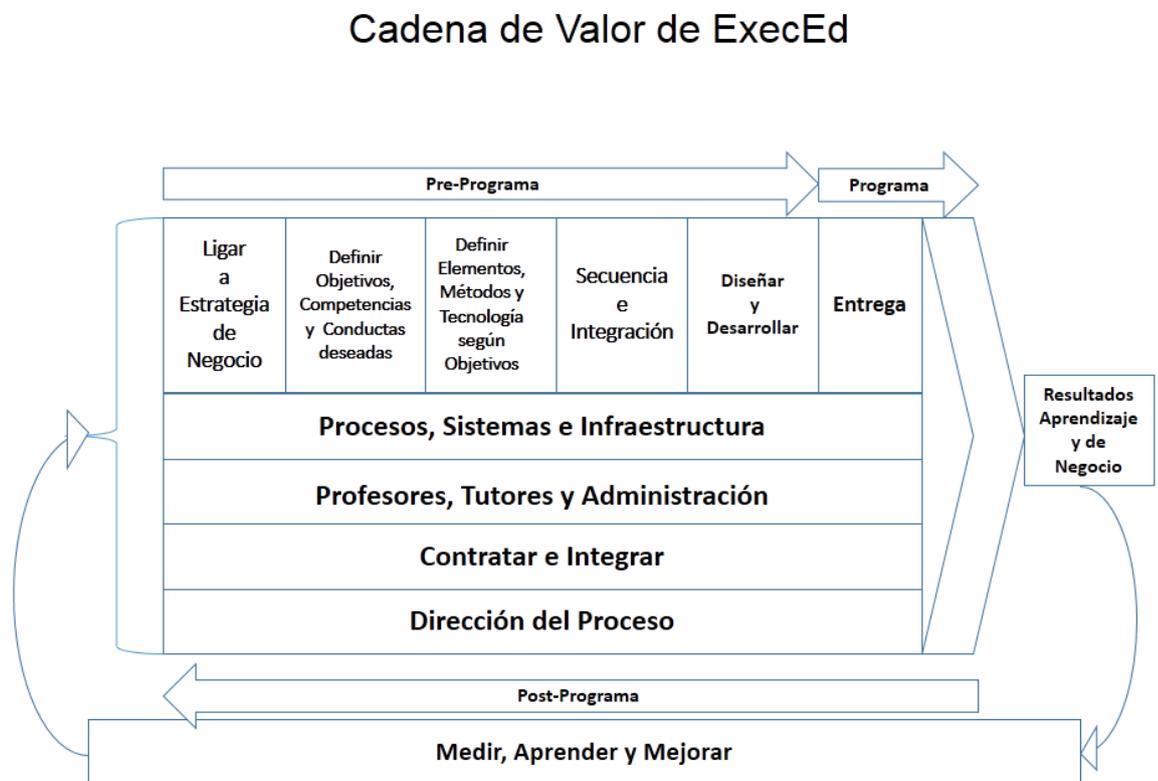
Los nuevos objetivos de los DA fueron:

- Mejorar la argumentación de ventas. Realizar el seguimiento, el control y la profesionalización de las campañas de ventas.
- Planificar mejor sus nuevas responsabilidades, como organizar reuniones entre directores de oficinas.
- Liderar a los equipos de sus oficinas con objetivos claros.
- Proponer productos a la central sobre la base de las necesidades de la red.
- Dar instrucciones a cada oficina sobre su enfoque a segmentos claves y cuestionar sus resultados.

Una vez entendidas las necesidades de los participantes del curso, se empezó a diseñar el programa LDP.

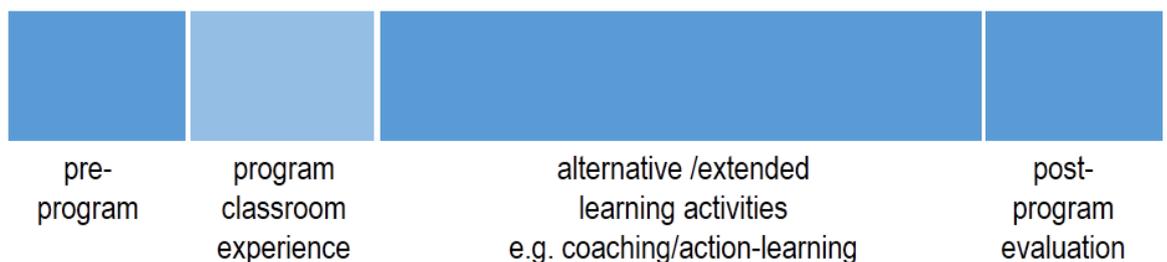
A raíz de los *workshops* de las Director's Conferences de UNICON (2005 y 2014) y de los encuentros con Blair Sheppard (2009), la escuela de negocios ya había desarrollado la cadena de valor de Executive Education (figura 59) y había estructurado, a petición de sus clientes internacionales, los LDP en tres fases: pre-pro-post (figura 60): el preprograma, el programa y el posprograma.

Figura 59. La cadena de valor de los LDP



Fuente: Elaboración propia, a partir de Blair Sheppard (2009)

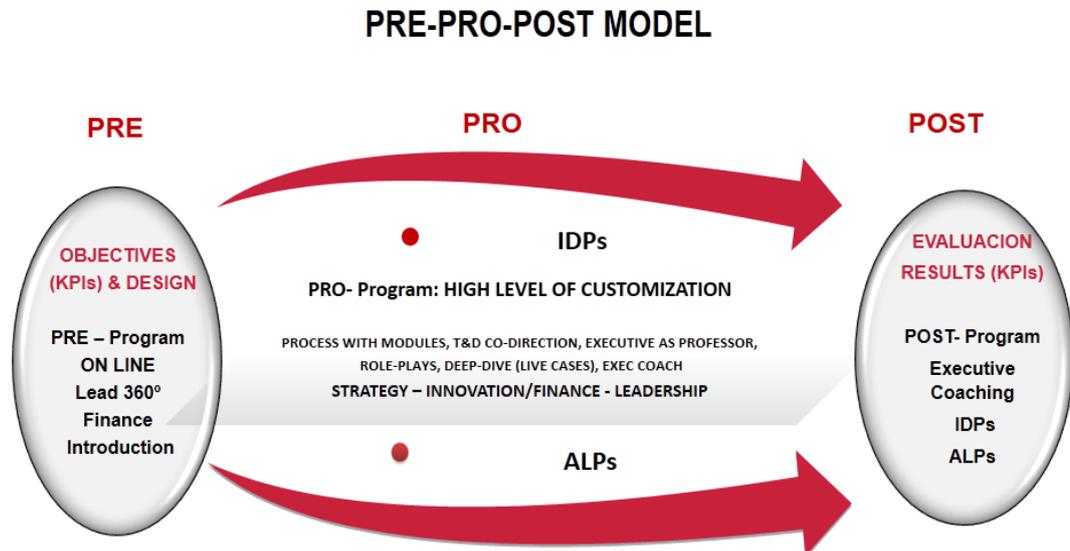
Figura 60. Conclusión del análisis de las conferencias de UNICON



Fuente: Eiter y Halperin (2010)

Después de analizar las necesidades de los participantes y de la empresa, la escuela de negocios presentó el diseño general del pre-pro-post (figura 61).

Figura 61. Inicios del modelo pre-pro-post



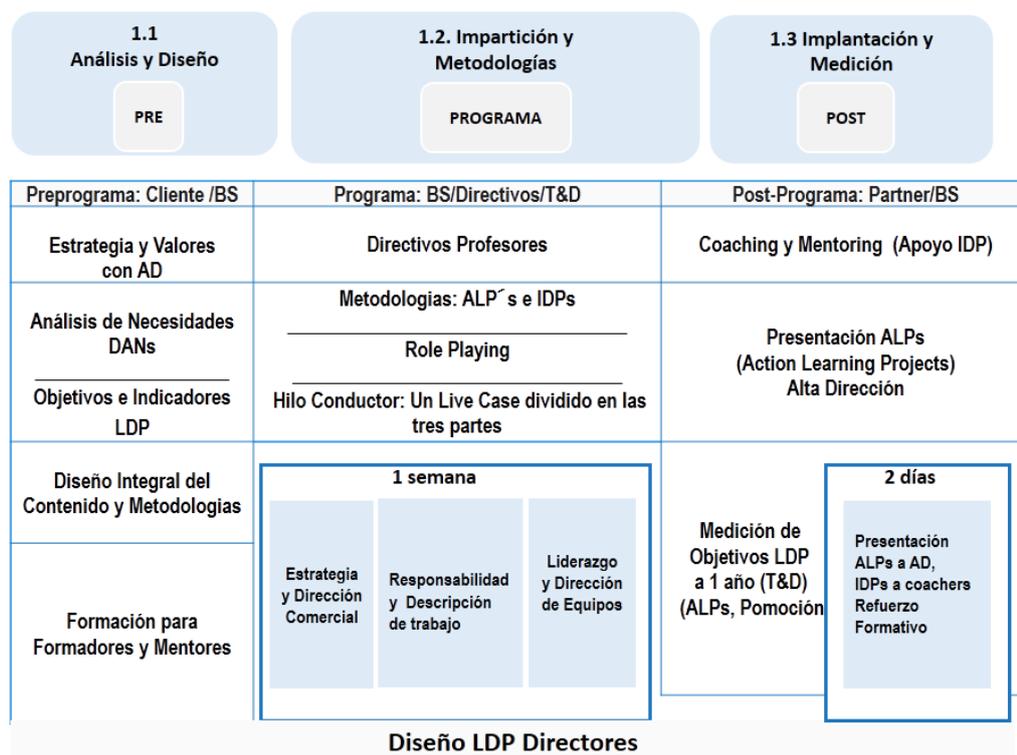
Fuente: Elaboración propia

Una vez presentado el modelo teórico con “nuevas metodologías” a incorporar, tales como los *role-plays* (Barreteau, Le Page y D’Aquino, 2003) y los *live cases* (Eiter y Halperin, 2010), además de las metodologías más conocidas y experimentadas en Bunge y Bayer y en otros casos, como los IDP (Tobin, 2010), los ALP (O’Neil y Marsick, 2007) y la participación de los directivos como profesores, el diseño del programa ya se podría realizar, una vez sintetizadas las necesidades de los participantes (directores de área) en tres áreas claves:

- Estrategia comercial del negocio
- Nuevas responsabilidades
- Liderazgo de personas

El diseño preliminar se describe en la figura 62. El LDP finalmente tendría solo dos módulos presenciales, el primero de seis días (una semana) y el segundo de dos días, para presentar los ALP (al cabo de tres meses).

Figura 62. Propuesta de diseño para "la Caixa"



Fuente: Elaboración propia

- El programa LDP de "la Caixa": impartición y metodologías
- En las tablas 44 y 45, se puede ver el diseño que se va a comentar brevemente.

- Módulo I semanal (tabla 44)

Las actividades con los *coach* se hacían a primera hora de la mañana y, por la tarde, había reunión de ALP en grupo. Se desarrollaban cuatro ALP de 4 o 5 personas, ya que el número de participantes era inferior a 20 directivos. El viernes antes de finalizar la semana, había reunión con los tutores de empresa para fijar el plan de continuación de los ALP.

Había presentaciones de directivos de alto nivel cada mañana relacionadas con los temas claves del día.

El caso real (*live case*) era único, se aplicaba de forma transversal durante toda la semana y se centraba en los tres temas principales: estrategia comercial, responsabilidad y dirección de personas.

Como metodologías novedosas del LDP, cabe destacar los *role-plays* (Rilstone, 1994), así como los *live cases* únicos, con varios temas transversales.

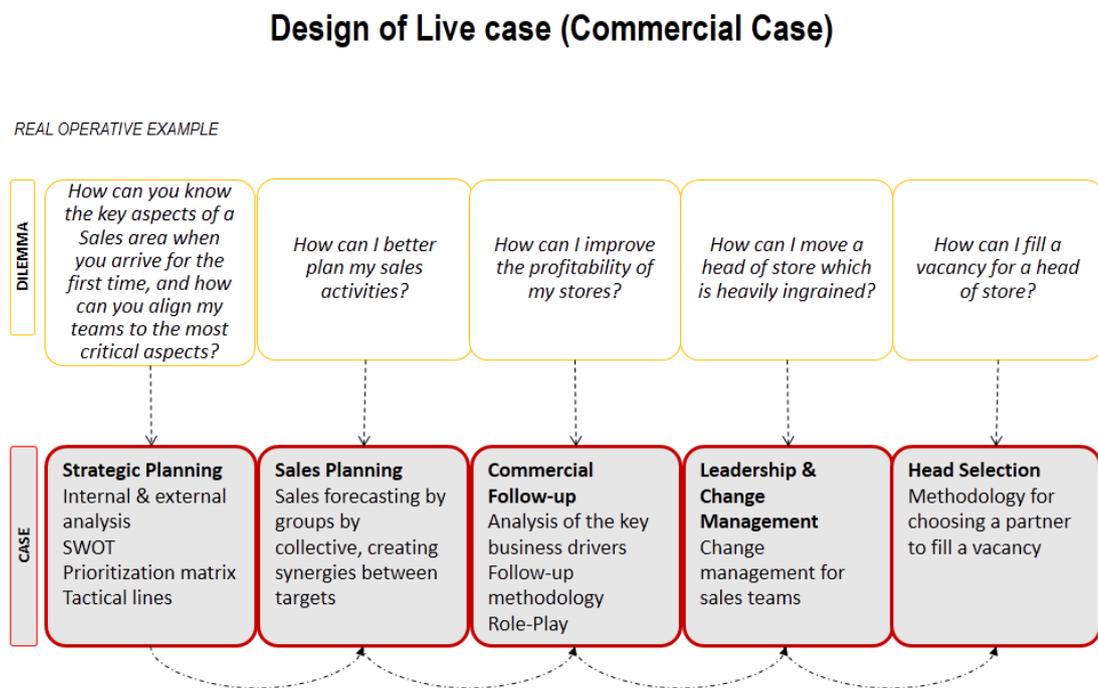
Los sábados, había reunión con los *coaches* (Goldberg, 1998) y se podían visionar los *role-plays* realizados (Barreteau *et al.*, 2003).

▪ Módulo II de dos días (tabla 45)

Se presentaban los ALP ante de la dirección del negocio y se valoraban los IDP con los *coaches*.

Los profesores del primer módulo desarrollaban un tema novedoso de *management* o de liderazgo (Álvarez *et al.*, 2006). En la figura 63, se puede analizar la estructura de diseño de un *live case* transversal.

Figura 63. Estructura de diseño de un *live case* transversal para "la Caixa"



Fuente: Elaboración propia

Tabla 44. Módulo semanal de "la Caixa"

		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
08h00	08h30		Executive Coaching	Executive Coaching	Executive Coaching	Executive Coaching	EXECUTIVE COACHING Plan de Acción Visionado Role Play Executive Coachers
08h30	09h00						
09h00	09h30	PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL	Directivo	Directivo	Directivo	Directivo	
09h30	10h00		MÓDULO Responsabilidades Profesor de Liderazgo	TEMA CLAVE I AD	TEMA CLAVE II AD	TEMA CLAVE III AD	
10h00	10h30	Caso: Planificación Estratégica Profesor DG					
10h30	11h00						
11h00	11h30		MÓDULO Responsabilidades Profesor de Liderazgo			Caso: Dirección de Personas Profesor Liderazgo	
11h30	12h00	Caso: Planificación Estratégica Profesor DG		Caso: Seguimiento Comercial Profesor DG	Caso: Dirección de Personas Profesor Liderazgo		
12h00	12h30		Caso: Planificación Comercial Profesor DG			MÓDULO Dirección de Personas	
12h30	13h00						
13h00	13h30						
13h30	14h00	Almuerzo		Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	
14h00	14h30		Almuerzo				
14h30	15h00						
15h00	15h30	MÓDULO Dirección de Negocio Profesor Finanzas	MÓDULO Dirección de Negocio Profesor de Finanzas	Caso - Role Play Profesores	MÓDULO Dirección de Personas Profesor Liderazgo	MÓDULO Dirección de Personas	
15h30	16h00					ALP – Proyecto Tutor	
16h00	16h30					DG	
16h30	17h00						
17h00	17h30					CIERRE INSTITUCIONAL	
17h30	18h00	MÓDULO Dirección de Negocio Profesor de Finanzas	MÓDULO Dirección de Negocio Profesor Finanzas	Caso - Role Play VDU Profesores	MÓDULO Dirección de Personas		
18h00	18h30						
18h30	19h00	Plan de Acción IDP/ALP Executive Coach	DG				
19h00	19h30						
19h30	20h00		Plan de Acción ALP	Plan de Acción ALP	Plan de Acción ALP		

Fuente: Elaboración propia a partir de ESADE (2005 y 2013)

Tabla 45. Módulo de dos días en "la Caixa" (al cabo de tres meses)

		JUEVES	VIERNES
		<i>Corporate University</i>	<i>Business School</i>
09h00	09h30	Presentación a AD de PROYECTOS ALP	MÓDULO Desarrollo del Liderazgo Profesor de Liderazgo
09h30	10h00		
10h00	10h30		
10h30	11h00		
11h00	11h30		
11h30	12h00		
12h00	12h30		
12h30	13h00		
13h00	13h30	<i>Almuerzo</i>	CIERRE PROGRAMA
13h30	14h00		
14h00	14h30		
14h30	15h00	MÓDULO Desarrollo Directivo Profesor DG	<i>Almuerzo</i>
15h00	15h30		
15h30	16h00		
16h00	16h30		
16h30	17h00		
17h00	17h30		
17h30	18h00		
18h00	18h30		
18h30	19h00		Evaluación IDP Exec Coach

Fuente: Elaboración propia a partir de ESADE (2005 y 2013)

– El posprograma del LDP de "la Caixa": evaluación e implantación

En todo el programa, hubo un seguimiento constante de las encuestas clásicas por profesor, tema y día. Las reuniones de revisión de cada una de las tres fases fueron formales y constantes.

La alta dirección asistió a todas las presentaciones de los ALP (Vogt, 1997), se realizaron todos los IDP al final del primer módulo semanal y se revisaron

con los *coachers* al final del segundo módulo. Sin embargo, no se integraron con los sistemas de valoración de DPO de la empresa.

En este caso, hubo una evaluación muy precisa de los IDP y de los ALP.

Pese a ello, no se tiene constancia de que los índices de retención y promoción de los participantes se midieran, aunque sí se valoró el programa a los seis meses (Kirkpatrick, 1988) (Eiter y Halperin, 2010).

Sí que la dirección informó que los resultados de las implantaciones de los ALP habían sido muy positivos, aunque la escuela de negocios no tiene valoración del impacto económico de los mismos.

También se comentó que, a raíz de este LDP, se ha creado un gran *networking* entre directores de área, con intercambio de las mejores prácticas, así como un mayor alineamiento con la cultura y los valores de la empresa.

8.3.6 Análisis del LDP

El LDP ha sido una experiencia de éxito, cuya novedad fue la coordinación con la consultora estratégica durante la fase de preprograma.

Otra característica de este LDP fue la gran cantidad de ediciones realizadas en un breve espacio de tiempo, que hizo que se tuviera que reforzar el equipo de profesores. Un profesor no podía impartir el LDP si no había asistido antes al mismo módulo del profesor inicial.

En el transcurso de las distintas ediciones (Smith, Carroll y Ashford, 1995), el contenido era muy dinámico, debido a las nuevas regulaciones financieras que había que implantar, por lo cual fue necesaria una renovación constante de los números financieros por parte del profesor de Finanzas.

En la parte *online*, se tuvo que automatizar más la plataforma de competencias Lead para que todas las sesiones de *coaching* y todos los planes de desarrollo personal (IDP) quedasen registrados allí.

En las primeras ediciones, los indicadores eran generalistas, pero en las ediciones siguientes, con un programa ya rediseñado, se definieron indicadores (KPI) mucho más precisos, que fueron fáciles de medir al final de cada edición.

8.3.7 Análisis del *partnership*

El *partnership* ha sido un ejemplo de buena relación en todas sus etapas evolutivas (Greiner, 1998).

Siguiendo la metodología de Dyer y Sing (1998), cabe destacar los aspectos siguientes:

- Se tuvo siempre información precisa de todas las necesidades y objetivos, así como de su modelo organizativo. Hubo reuniones constantes de seguimiento con el equipo de T&D de la empresa.
- La primera experiencia (edición 1) fue muy positiva en los dos módulos.
- Las inversiones en formación y relacionales iniciales fueron muy altas, tanto por parte de la empresa como por parte de la escuela de negocios, con numerosas reuniones y visitas, incluso a la universidad corporativa denominada Centro de Desarrollo Directivo (CDD), que se inició en dicho período.
- Hubo siempre un intercambio profundo de conocimientos.
- La experiencia del CDD ya era muy importante en T&D, por lo cual se aceptaron rápidamente las nuevas metodologías que se iban a aplicar.
- Siempre que fue necesario, se aportaron recursos y capacidades complementarias, aunque en algunas de las ediciones, el tema de profesorado fue un verdadero reto para la escuela de negocios.
- La clave del *partnership* siempre fue el excelente sistema de gobernanza de la relación entre los responsables de administración y, aún más importante, entre las direcciones de las dos empresas.

8.3.8 Cumplimiento de los modelos teóricos en el caso "la Caixa"

A continuación, se revisa el grado de cumplimiento de los modelos de liderazgo de la literatura (tablas 46 a 49).

- Modelo de los siete elementos para un LDP eficaz de Fulmer y Vicere (1997)

Tabla 46. Modelo de Fulmer y Vicere en "la Caixa"

Los siete elementos para un LDP eficaz (Fulmer y Vicere, 1997)	"la Caixa"
1. Mejora del autoconocimiento y de la autoestima del participante	Sí
2. Cambio en las actitudes y las conductas de los participantes	Sí
3. Eficacia de implantación de los <i>action learning projects</i> (ALP) y de las metodologías de <i>experiential learning</i>	Sí
4. Observación de los distintos modelos de liderazgo (directivos, profesores y <i>coachers</i>)	Sí
5. Participación en la dirección del cambio y en la creación de la nueva cultura que la empresa necesita	Sí
6. Necesidad de tener una perspectiva amplia (global)	Sí
7. Relación con otros: construir una comunidad de aprendizaje	Sí

Fuente: Elaboración propia

Conclusión: "la Caixa" cumple íntegramente el modelo de Fulmer y Vicere (1997).

- Modelo de LDP de las siete fases de Cacioppe (1998)

Tabla 47. Modelo de Cacioppe en "la Caixa"

Las siete fases para la eficacia del LDP (Cacioppe, 1998)	"la Caixa"
Fase 1. Incluir los imperativos estratégicos	Sí
Fase 2. Tener unos objetivos de desarrollo claros y definidos en el LDP	Sí
Fase 3. Especificar los métodos, los contenidos y el calendario del programa	Sí
Fase 4. Realizar una selección de proveedores y dedicar tiempo al diseño del LDP	Sí
Fase 5. Realizar la evaluación del programa y de su eficacia (modelo de Kirkpatrick, 1994)	Sí
Fase 6. Integrarlo con los sistemas de <i>management</i> y de recursos humanos de la empresa	Sí
Fase 7. Hacer la evaluación global del valor del programa, de su filosofía y de sus objetivos	Sí

Fuente: Elaboración propia

Conclusión: "la Caixa" cumple totalmente el modelo de Cacioppe (1998).

- Modelo de Conger y Benjamin (1999) de los siete pasos esenciales para diseñar un programa eficaz de desarrollo individual y organizacional de directivos.

En "la Caixa", el período total del LDP es solamente de tres meses. Sin embargo, se considera que el período de aprendizaje mínimo son seis meses.

El número máximo de participantes es de 18, a petición de la empresa. Se considera que el número óptimo de participantes en un LDP es de 24.

Tabla 48. Modelo de Conger y Benjamin en "la Caixa"

Elementos claves del diseño del LDP: los siete pasos (Conger y Benjamin, 1999)	"la Caixa"
1. Construir el programa alrededor de un modelo claro de liderazgo	Sí
2. Tener definidos los criterios del proceso de selección de participantes	Sí
3. Realizar un precurso de preparación del LDP	Sí
4. Utilizar la evaluación de 360º con <i>feedback</i> personalizado a los participantes	Sí
5. Utilizar múltiples métodos de aprendizaje adaptados a los distintos estilos de aprendizaje de los participantes	Sí
6. Tener períodos largos de aprendizaje con múltiples sesiones	No al 100 %
7. Evitar los típicos errores de las áreas de diseño (tabla 31)	No al 100 %

Fuente: Elaboración propia

Tabla 49. Las cinco áreas problemáticas de Conger y Benjamin en "la Caixa"

Las cinco áreas problemáticas de los LDP (Conger y Benjamin, 1999)	"la Caixa"
1. No consecución de una masa crítica de participantes	Sí (18 p)
2. Simplificación de los modelos de competencias: son demasiado genéricas para todos los niveles o no están orientadas a futuro	No
3. Insuficiente tiempo empleado en el desarrollo de las capacidades de los individuos	No
4. Seguimiento (<i>follow-up</i>) escaso o nulo del programa	No
5. Relación escasa o nula con el trabajo realizado durante el programa o a su conclusión	No

Fuente: Elaboración propia

Tabla 50. Las causas de que los LDP fallen (McKinsey, 2014) en "la Caixa"

Las principales causas de que los LDP fallen, según McKinsey (2014) son:	"la Caixa"
1. No se adaptan al contexto de la empresa	No
2. No se reflexiona sobre los retos reales de la empresa	No
3. Se subestima la resistencia mental de las personas a los procesos de cambio	No
4. No se miden los resultados de los LDP	No

Fuente. Elaboración propia

Conclusión: "la Caixa" no cumple dos puntos del modelo de Conger y Benjamin (1999).

- Conclusión final

"la Caixa" cumple íntegramente los modelos de Fulmer y Vicere (1997) y el modelo de Cacioppe (1998), pero no cumple el modelo de Conger y Benjamin (1999).

Incumple dos de los siete puntos. El tiempo total es corto y hay pocos participantes por edición. No incurre en las causas de que los LDP fallen de McKinsey (2014).

8.3.9 Cumplimiento de las hipótesis en el caso "Caixa"

A continuación, se aplican las 15 hipótesis al caso "la Caixa".

- Cumplimiento de las hipótesis de la fase 1 (preprograma: análisis y diseño) en el caso "la Caixa"

1.1 Usar la evaluación de las necesidades de formación de los directivos participantes (con la dirección, con T&D y con ellos mismos) mejora los resultados de los LDP.

Aquí cabe señalar que hubo dos interlocutores excelentes del equipo del nuevo Centro de Desarrollo Directivo y que se tuvieron entrevistas con el director general de Recursos Humanos y con otros muchos directivos, entre ellos el director de Desarrollo y Formación.

Las necesidades de formación de los directores de área fueron estudiadas por el equipo de la consultora estratégica McKinsey, que transmitió a la escuela de negocios dichas necesidades desglosadas y en detalle.

No se entró en contacto con los participantes, a los cuales McKinsey y el CDD habían pasado muchos cuestionarios previamente. Se analizaron en detalle con los participantes las necesidades derivadas de la estrategia de "la Caixa".

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis.

1.2 La información estratégica y los estilos de liderazgo obtenidos en las entrevistas de los profesores con la alta dirección están positivamente relacionados con la obtención de buenos resultados en los LDP.

Se pasó muchísima información detallada de la estrategia, los valores y la importante función social de la institución, así como de las capacidades que habían de desarrollar en el curso todos los participantes. En este caso, no hubo en el preprograma demasiadas entrevistas con la alta dirección, pero el Departamento de Recursos Humanos conocía perfectamente la estrategia a implantar y se la explicó en detalle a todos los profesores.

Conclusión del caso "la Caixa": No cumple la hipótesis. No hubo interés en los estilos de liderazgo, pero sí en los valores y en la dimensión social.

1.3 Definir con la dirección y con los responsables de T&D de la empresa los objetivos del programa, así como los indicadores detallados de medición, facilita la evaluación de los resultados del LDP.

Se clarificaron totalmente los objetivos del programa con el equipo del CDD para cada uno de los dos módulos. En este programa, los indicadores fueron muy generalistas pero sí se llegaron a establecer por participante. En sucesivas ediciones y programas, se fijaron unos indicadores antes y después totalmente medibles.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis. Sí se han introducido unos objetivos muy elaborados en las nuevas ediciones de los LDP.

1.4 Que la dirección participe en el proceso de selección de participantes es muy importante para los resultados del LDP.

Se cuidó muchísimo la selección y, además, no se quiso pasar de 18 participantes por edición. Cada curso tenía un tutor muy involucrado de un nivel superior a los directores de área.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis.

1.5 El diseño integral de un LDP (racional, emocional y práctico) incide tanto en los resultados de las empresas como en las capacidades de los directivos.

Se desarrollaron en el diseño las tres dimensiones: contenidos muy personalizados, casos reales y actuales, *role-plays*, IDP, ALP y *coaching* ejecutivo.

Costó muchísimo que se aceptara realizar ALP. Al final, el director general del negocio los aceptó, ya que vio que eran una forma de acelerar la implantación de la estrategia.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis.

- Cumplimiento de las hipótesis de la fase 2 (programa: impartición y metodologías) en el caso "la Caixa"

2.1 El uso de metodologías de experiential learning acelera la implantación de la estrategia en la organización.

Tanto los *role-plays* como los ALP se llevaron a cabo con tutores de la empresa y *coachers* de la escuela de negocios. No se quiso realizar ningún simulador bancario por malas experiencias previas.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis.

2.2 El hecho de que los temas de los action learning projects (ALP) sean escogidos por la alta dirección está relacionado positivamente con la calidad y la aplicabilidad de las propuestas.

La alta dirección escogió los temas de los ALP, puso tutores internos en cada proyecto y, además, el director general vino a todas las presentaciones e intervino en cada una de las 14 ediciones de presentación de proyectos.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que hubo tutores internos en los ALP.

2.3 La realización de un feedback de 360º, seguido de coaching y/o mentoring ejecutivo, afecta positivamente la eficacia de los planes de desarrollo individual (IDP) únicos e integrados de los participantes.

La evaluación de 360º y el *feedback* se realizaron antes, por lo cual no se incluyeron. Sí se realizaron los IDP finales del Lead, que se desarrollaron a través del curso semanal presencial con *coachers* de la escuela de negocios.

Conclusión del caso "la Caixa": No se cumplió la hipótesis. Los IDP no fueron ni únicos ni integrados.

2.4 La participación de la alta dirección de la empresa como profesorado afecta positivamente la integración del programa y contribuye a alcanzar los objetivos fijados.

Participaron en el LDP numerosos directores de la empresa y del equipo de dirección, que presentaron sus temas de futuro. El consejero delegado abrió algunas ediciones, y en cada sesión asistían el director de nivel superior y los directivos del Centro de Desarrollo Directivo. El hecho de realizarse en Barcelona contribuyó a que la presencia fuera tan alta. El compromiso de la alta dirección de "la Caixa" con este programa LDP fue altísimo.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que hubo codirección del programa y asistencia a todas las sesiones por parte de T&D.

2.5 El hecho de asignar metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica) afecta positivamente el aprendizaje de los directivos.

Se aplicaron todas las metodologías necesarias con un alto grado de personalización. Cabe destacar los casos reales o vivos (*live cases* o *deep dive cases*), elaborados con información real de la empresa y con nombres ficticios, que integraban las tres áreas de desarrollo del curso (estrategia comercial,

responsabilidad y equipo), los cuales sirvieron para mantener la coherencia metodológica durante toda la semana. Los datos eran reales y se utilizaron los indicadores reales que los participantes manejan cada día en su trabajo, incluidos los financieros, de modo que la situación era muy similar a estar trabajando en equipo en la empresa; además, hubo un coloquio individual de preguntas y respuestas.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que se desplegaron todas las metodologías, incluyendo *live cases* muy elaborados y *role-plays*.

- Cumplimiento de las hipótesis de la fase 3 (posprograma: evaluación e implantación) en el caso "la Caixa"

3.1 La evaluación clásica de LDP con encuestas es importante para conocer la reacción de los participantes y de la empresa, así como para el rediseño de las ediciones futuras.

Las encuestas se evaluaron en reuniones dedicadas cada vez que se pasaron. Estaban establecidas por tema y por profesor y directivo invitado; en ellas, se valoraban asimismo todos los temas de infraestructura y de actividades sociales, y también se administraban por tema y por día.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que las encuestas se realizaron por tema y día.

3.2 El hecho de llevar a cabo reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de próximos LDP de otro nivel directivo.

La escuela de negocios no conoció el retorno de la inversión de los ALP, pero sí que la dirección de la empresa había quedado muy contenta de haber seguido esta metodología. Sí se comentó que un porcentaje muy elevado de ALP se implantó con muy buenos resultados.

Cabe destacar que los LDP se presentaban en módulo aparte a los tres meses de haber finalizado la semana intensiva del curso, en otro pequeño módulo final donde también se acababan los IDP individuales y el *coaching* asociado a ellos.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis

3.3 La implantación de los action learning projects (ALP) aprobados por la dirección afecta muy positivamente la implantación de la estrategia empresarial y el desarrollo de liderazgo en los participantes.

El *coaching* de la escuela de negocios y el *mentoring* ejecutivo de la empresa se realizaban durante una semana del curso cada día, y se continuaban después del curso, con *coaching* telefónico y/o presencial. Los *coaches* habían asistido también a la realización del programa semanal, de modo que estaban muy inmersos en los objetivos que se habían de alcanzar con el LDP.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis, con una alta implicación de la dirección de la empresa.

3.4 La evaluación posterior del programa (3-8 meses después), así como el hecho de mantener el coaching y/o mentoring ejecutivo durante este período, está positivamente relacionado con conocer el grado de cumplimiento de los indicadores iniciales de los LDP.

Tener una universidad corporativa (o centro de liderazgo) que codirija el proceso y lleve a cabo evaluaciones durante las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de los próximos LDP, ya que se realiza el seguimiento del cumplimiento de los indicadores específicos en cada una de las ediciones.

A raíz de este LDP, y en paralelo a ella, se fundó el Centro de Desarrollo Directivo (UC), en cuyo diseño la escuela de negocios pudo ayudar, incluso en temas de definición de aulas y organización.

Conclusión del caso "la Caixa": La hipótesis se cumplió. Los indicadores fueron generales en la primera edición, y muy específicos y medibles en las ediciones posteriores.

3.5 La medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes de los LDP en un plazo de 1 o 2 años después de su finalización puede indicar la eficacia de un LDP.

No hay constancia de que se haya efectuado, pero en el siguiente LDP que se realice al mismo colectivo se podrán analizar los datos.

Conclusión del caso "la Caixa": No se cumple la hipótesis (totalmente). Sí parcialmente, pero sin un informe oficial.

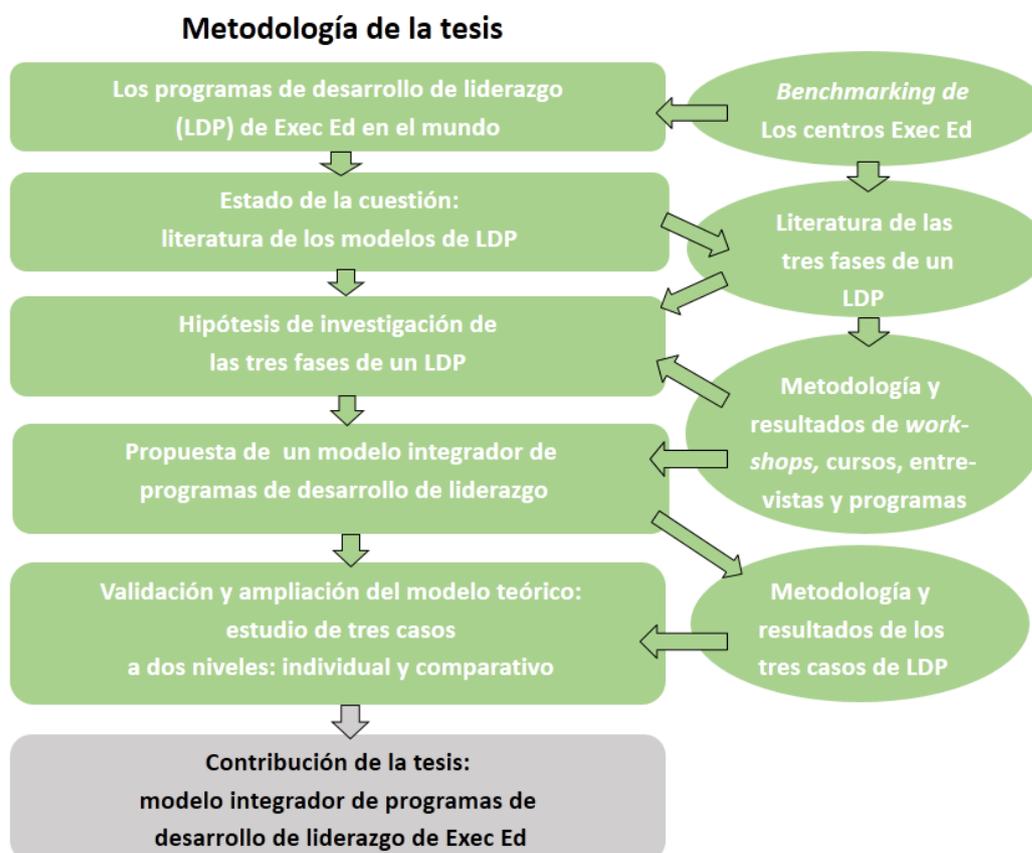
8.3.10 Conclusiones finales

De las quince hipótesis de la tesis, el caso "la Caixa" cumplió doce y no cumplió tres.

Las tres que no cumplió eran las mismas que en los otros dos casos.

9. Resultados de los casos

Figura 64. Validación y ampliación del modelo teórico



Fuente: Elaboración propia

9.1 Resultados de los modelos teóricos

9.1.1 Modelo de los siete elementos para un LDP eficaz de Fulmer y Vicere (1997)

Tabla 51. Análisis cruzado del modelo de Fulmer y Vicere (1997) en los tres casos

Los siete elementos para un LDP eficaz (Fulmer y Vicere, 1997)	Bunge	Bayer	"la Caixa"
1. Mejora del autoconocimiento y de la autoestima del participante	Sí	Sí	Sí
2. Cambio en las actitudes y las conductas de los participantes	Sí	Sí	Sí
3. Eficacia de implantación de los <i>action learning projects</i> (ALP) y de las metodologías de <i>experiential learning</i>	Sí	No	Sí
4. Observación de los distintos modelos de liderazgo (directivos, profesores y <i>coaches</i>)	Sí	Sí	Sí

5. Participación en la dirección del cambio y en la creación de la nueva cultura que la empresa necesita	Sí	Sí	Sí
6. Necesidad de tener una perspectiva amplia (global)	Sí	Sí	Sí
7. Relación con otros: construir una comunidad de aprendizaje	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

En Bayer, no se hicieron ALP en este LDP (sí se hicieron en el LDP de la escuela de negocios suiza).

Conclusión: En los casos de Bunge y "la Caixa", el modelo de Fulmer y Vicere (1997) se cumple al 100 %; en Bayer, se incumple el elemento 3.

9.1.2 Modelo de LDP de las siete fases de Cacioppe (1998)

Tabla 52. Análisis cruzado del modelo de Cacioppe (1998) en los tres casos

Las siete fases para la eficacia del LDP (Cacioppe, 1998)	Bunge	Bayer	"la Caixa"
Fase 1. Incluir los imperativos estratégicos	Sí	Sí	Sí
Fase 2. Tener unos objetivos de desarrollo claros y definidos en el LDP	Sí	Sí	Sí
Fase 3. Especificar los métodos, los contenidos y el calendario del programa	Sí	Sí	Sí
Fase 4. Realizar una selección de proveedores y dedicar tiempo al diseño del LDP	Sí	Sí	Sí
Fase 5. Realizar la evaluación del programa y de su eficacia (modelo de Kirkpatrick, 1994)	No	No	Sí
Fase 6. Integrarlo con los sistemas de <i>management</i> y de recursos humanos de la empresa	Sí	Sí	Sí
Fase 7. Hacer la evaluación global del valor del programa, de su filosofía y de sus objetivos	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

Conclusión: "la Caixa" cumple el modelo de Cacioppe (1998), y Bunge y Bayer no cumplen la fase 5, o sea, una de siete.

9.1.3 Modelo de Conger y Benjamin (1999)

Tabla 53. Análisis cruzado del modelo de Conger y Benjamin (1999) en los tres casos

Elementos claves del diseño del LDP: los siete pasos (Conger y Benjamin, 1999)	Bunge	Bayer	"la Caixa"
1. Construir el programa alrededor de un modelo claro de liderazgo	Sí	Sí	Sí
2. Tener definidos los criterios del proceso de selección de participantes	Sí	Sí	Sí
3. Realizar un precurso de preparación del LDP	Sí	Sí	Sí
4. Utilizar la evaluación de 360° con <i>feedback</i> personalizado a los participantes	Sí	Sí	Sí
5. Utilizar múltiples métodos de aprendizaje adaptados a los distintos estilos de aprendizaje de los participantes	Sí	Sí	Sí
6. Tener períodos largos de aprendizaje con múltiples sesiones	Sí	Sí	No
7. Evitar los típicos errores de las áreas de diseño (tabla 31)	Sí	Sí	No

Fuente: Elaboración propia

Conclusión: Bunge y Bayer cumplen íntegramente el modelo de Conger y Benjamin (1999). "la Caixa" no cumple dos puntos del modelo (tiene pocos participantes por edición y una duración demasiado corta).

Tabla 54. Análisis cruzado de las áreas problemáticas de Conger y Benjamin (1999) en los tres casos

Las cinco áreas problemáticas de los LDP (Conger y Benjamin, 1999)	Bunge	Bayer	"la Caixa"
1. No consecución de una masa crítica de participantes	No	No	Sí
2. Simplificación de los modelos de competencias: son demasiado genéricas para todos los niveles o no están orientadas a futuro	No	No	No
3. Insuficiente tiempo empleado en el desarrollo de las capacidades de los individuos	No	No	No
4. Seguimiento (<i>follow-up</i>) escaso o nulo del programa	No	No	No
5. Relación escasa o nula con el trabajo realizado durante el programa o a su conclusión	No	No	No

Fuente: Elaboración propia

Tabla 55. Análisis cruzado de los fallos de McKinsey (2014) en los tres casos

Las principales causas de que los LDP fallen, según McKinsey (2014) son:	Bunge	Bayer	"la Caixa"
1. No se adaptan al contexto de la empresa	No	No	No
2. No se reflexiona sobre los retos reales de la empresa	No	No	No
3. Se subestima la resistencia mental de las personas a los procesos de cambio	No	No	No
4. No se miden los resultados de los LDP	Sí	Sí	No

Fuente: Elaboración propia

Conclusión: En general, los tres casos no han incurrido en los errores de las cinco áreas de Conger y Benjamin (1999) ni han cometido los cuatro fallos de McKinsey (2014). Únicamente "la Caixa" no cumple la primera de las áreas problemáticas de Conger y Benjamin (1999), y Bunge y Bayer no cumplen la cuarta de McKinsey (2014).

9.1.4 Conclusión de los tres modelos teóricos en los tres casos

De las 90 casillas posibles de las matrices, con los tres modelos considerados más el de los fallos de McKinsey (2014), los tres casos cumplen 83 (no se cumplen solo 7 y dos de ellas están relacionadas). En definitiva, los modelos teóricos cumplen el 92 % de las casillas de las matrices.

Conclusión: En los tres casos, se cumplen casi en su totalidad los tres modelos según el estado de la cuestión en la literatura.

9.2 Análisis comparativo de casos y grado de cumplimiento de las hipótesis

9.2.1 Análisis cuantitativo cruzado de cumplimiento de las hipótesis

En las investigaciones de casos múltiples, una vez analizados en profundidad cada uno de los casos y tras haberse familiarizado con los mismos, el investigador procede a realizar un análisis cruzado comparativo (Eisenhardt, 1989; Voss *et al.*, 2002). Así pues, se van a comparar los tres casos para verificar si las hipótesis se cumplen o no. Las hipótesis tienen que cumplirse en una mayoría de los tres casos, eso es, como mínimo en dos de ellos.

A continuación, se comparan los casos Bunge, Bayer y "la Caixa".

Tabla 56. Análisis comparativo de las hipótesis en los tres casos

Hipótesis	Bunge	Bayer	"la Caixa"	Validación
1.1	No	No	Sí	No (2)
1.2	No	No	No	No unánime
1.3	No	No	Sí	No (2)
1.4	Sí	Sí	Sí	Sí unánime
1.5	Sí	Sí	Sí	Sí unánime
Total fase Pre	2 3	2 3	4 1	
2.1	Sí	Sí	Sí	Sí unánime
2.2	Sí	No	Sí	Sí (2)
2.3	No	No	No	No unánime
2.4	Sí	Sí	Sí	Sí unánime
2.5	Sí	Sí	Sí	Sí unánime
Total fase Pro	4 1	3 2	4 1	
3.1	Sí	Sí	Sí	Sí unánime
3.2	Sí	Sí	Sí	Sí unánime
3.3	Sí	No	Sí	Sí (2)
3.4	No	No	Sí	No (2)
3.5	No	No	No	No unánime
Total fase Post	3 2	2 3	4 1	
Total hipótesis	9 6	7 8	12 3	

Fuente: Elaboración propia

El resumen es el siguiente:

7 Sí en los tres casos. Hipótesis validadas: 1.4, 1.5, 2.1, 2.4, 2.5, 3.1 y 3.2.

2 Sí en dos casos. Hipótesis validadas: 2.2 y 3.3.

2 No en dos casos. Hipótesis no validadas: 1.1, 1.3 y 3.4.

3 No en los tres casos. Hipótesis no validadas: 1.2, 2.3 y 3.5.

9.2.2 Análisis cualitativo cruzado de cumplimiento de las hipótesis

El análisis cruzado permite la exploración, la construcción, la evaluación, la extensión o la modificación de las teorías (McCutcheon *et al.*, 1993) y se utiliza muchas veces para evaluar la mejora del desempeño empresarial (Voss *et al.*, 2002).

También se contestará el *Why?*, para entender por qué se cumplen o no se cumplen las hipótesis, y cuáles pueden ser las causas relacionadas (Eisenhardt, 1989). Al efecto, se realizará un análisis cruzado comparativo, eso es, una triangulación de los tres casos (Denzin, 1998). Serán unos procesos iterativos, en que habrá que ir hacia delante y hacia atrás, y analizar los casos entre ellos (análisis cruzado) (Yin, 1994).

Se analizará por qué no se cumplen las hipótesis (una por una) y cuáles son las causas y el alcance (unánime o no) del incumplimiento de cada una de las hipótesis. También se estudiará la posibilidad de ampliación de la hipótesis, en los casos en que dichas hipótesis han sido validadas (unánimemente o no).

- Análisis cualitativo cruzado de cumplimiento de las hipótesis de la fase 1 (preprograma: análisis y diseño) en los tres casos: Bunge, Bayer y "la Caixa"

1.1 Usar la evaluación de las necesidades de formación de los directivos participantes (con la dirección, con T&D y con ellos mismos) mejora los resultados de los LDP.

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. No se pidió información a los participantes.

Conclusión del caso Bayer: No cumple la hipótesis. No se realizó la evaluación de necesidades con los participantes.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis.

Revisada: 1.1 Usar la evaluación de las necesidades de formación de los directivos participantes (con la dirección y con T&D) mejora los resultados de los LDP.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis revisada.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis revisada.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis.

1.2 La información estratégica y los estilos de liderazgo obtenidos en las entrevistas de los profesores con la alta dirección están positivamente relacionados con la obtención de buenos resultados en los LDP

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. No se interesaron por los estilos de liderazgo, pero sí por los valores de la empresa y la responsabilidad social.

Conclusión del caso Bayer: No cumple la hipótesis. No hubo interés en los estilos de liderazgo, pero sí en los valores.

Conclusión del caso "la Caixa": No cumple la hipótesis. No hubo interés en los estilos de liderazgo, pero sí en los valores y en la dimensión social.

Revisada: 1.2 La información estratégica y sobre los valores obtenidos en las entrevistas de los profesores con la alta dirección están positivamente relacionadas con la obtención de buenos resultados en los LDP.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis revisada.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis revisada.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis revisada.

1.3 Definir con la dirección y con los responsables de T&D de la empresa los objetivos del programa, así como los indicadores detallados de medición, facilita la evaluación de los resultados del LDP.

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. No se definieron indicadores nuevos, sino que eran objetivos existentes de la empresa, no detallados.

Conclusión del caso Bayer: No cumple la hipótesis. Los indicadores eran bastante generales y no hubo indicadores detallados de medición.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis. Sí se han introducido indicadores muy elaborados en las nuevas ediciones que se han desarrollado.

Revisada: 1.3 Definir con la dirección y con los responsables de T&D de la empresa los objetivos del programa, así como los indicadores de medición, facilita la evaluación de los resultados del LDP.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis revisada.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis revisada.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis.

1.4 Que la dirección participe en el proceso de selección de participantes es muy importante para los resultados del LDP.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis.

Idéntica: 1.4 Que la dirección participe en el proceso de selección de participantes es muy importante para los resultados del LDP.

1.5 El diseño integral de un LDP (racional, emocional y práctico) incide tanto en los resultados de las empresas como en las capacidades de los directivos.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis.

Idéntica: 1.5 El diseño integral de un LDP (racional, emocional y práctico) incide tanto en los resultados de las empresas como en las capacidades de los directivos.

- Análisis cualitativo cruzado de cumplimiento de las hipótesis de la fase 2 (programa: impartición y metodologías) en los tres casos: Bunge, Bayer y "la Caixa"

2.1 El uso de metodologías de experiential learning acelera la implantación de la estrategia en la organización.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis.

Idéntica: 2.1 El uso de metodologías de experiential learning acelera la implantación de la estrategia en la organización.

2.2 El hecho de que los temas de los action learning projects (ALP) sean escogidos por la alta dirección está relacionado positivamente con la calidad y la aplicabilidad de las propuestas.

Conclusión del caso Bunge: Se cumple la hipótesis y se amplía, ya que la dirección además asigna tutores internos a cada uno de los ALP.

Conclusión del caso Bayer: No se cumple la hipótesis directamente, aunque sí en un LDP de nivel superior con los mismos participantes.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumple la hipótesis y se amplía, ya que hay tutores internos asignados por la dirección a los ALP.

Ampliada: 2.2 El hecho de que los temas de los action learning projects (ALP) sean escogidos por la alta dirección y esta asigne tutores internos está relacionado positivamente con la calidad y la aplicabilidad de las propuestas.

2.3 La realización de un feedback de 360º, seguido de coaching y/o mentoring ejecutivo, afecta positivamente la eficacia de los planes de desarrollo individual (IDP) únicos e integrados de los participantes.

Conclusión del caso Bunge: No cumple la hipótesis. Los IDP no se integran en la empresa ni son únicos.

Conclusión del caso Bayer: No se cumple la hipótesis. Los directivos superiores no integran los IDP en el sistema de DPO de Bayer.

Conclusión del caso "la Caixa": No se cumple la hipótesis. Los IDP no son ni únicos ni integrados.

Revisada: 2.3 La realización de un feedback de 360º, seguido de coaching y/o mentoring ejecutivo, afecta positivamente la eficacia de los planes de desarrollo individual (IDP) de los participantes.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis.

2.4 La participación de la alta dirección de la empresa como profesorado afecta positivamente la integración del programa y contribuye a alcanzar los objetivos fijados.

Conclusión del caso Bunge: Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que el área de T&D llevó a cabo la codirección del programa, junto con la escuela de negocios.

Conclusión del caso Bayer: Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que hubo también codirección del LDP.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumplió la hipótesis y se amplió, ya que hubo codirección del programa y asistencia a todas las sesiones por parte de T&D.

Ampliada: 2.4 La participación de la alta dirección de la empresa como profesorado y la codirección por parte de T&D afectan positivamente la integración del programa y contribuyen a alcanzar los objetivos fijados.

2.5 El hecho de asignar metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica) afecta positivamente el aprendizaje de los directivos.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis. Sí hubo un caso nuevo real (live case).

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis. Hubo minicasos reales.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis y la amplia, ya que se despliegan live cases muy elaborados y role-plays.

Ampliada: 2.5 El hecho de asignar metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica) e incluir live

cases de la empresa afecta positivamente el aprendizaje de los directivos.

- Análisis cualitativo cruzado de cumplimiento de las hipótesis de la fase 3 (posprograma: evaluación e implantación) en los tres casos: Bunge, Bayer y "la Caixa"

3.1 La evaluación clásica de LDP con encuestas es importante para conocer la reacción de los participantes y de la empresa, así como para el rediseño de las ediciones futuras.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis y la amplía, ya que da mucha importancia a las encuestas clásicas de módulo y de final de programa. Solicita que las encuestas sean por día y por tema.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis y la amplía, ya que además las encuestas han de ser por día y tema.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis y la amplía, ya que las encuestas se realizan por día y tema.

Ampliada: 3.1 La evaluación clásica de LDP con encuestas valoradas diariamente y por cada tema es importante para conocer la reacción de los participantes y de la empresa, así como para el rediseño de las ediciones futuras.

3.2 El hecho de llevar a cabo reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de próximos LDP de otro nivel directivo.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis. Las reuniones de evaluación y de seguimiento se hacen después de cada fase para el mismo nivel.

Conclusión del caso Bayer: Cumple la hipótesis y se amplía con reuniones antes, durante y después. Las de evaluación se realizan al acabar cada fase del programa. No hay impacto en el nivel más alto de Kirkpatrick (1994). Se coordina con otro LDP.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis. Hay reuniones durante y después de cada fase.

Validada: 3.2 El hecho de llevar a cabo reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de próximos LDP de otro nivel directivo.

3.3 La implantación de los action learning projects (ALP) aprobados por la dirección afecta muy positivamente la implantación de la estrategia empresarial y el desarrollo de liderazgo en los participantes.

Conclusión del caso Bunge: Cumple la hipótesis. La implantación de los proyectos ALP afecta positivamente el desarrollo del liderazgo de los participantes.

Conclusión del caso Bayer: No cumple la hipótesis.

Conclusión del caso "la Caixa": Cumple la hipótesis. Se registra una alta implicación de la dirección de la empresa.

Validada: 3.3 La implantación de los action learning projects (ALP) aprobados por la dirección afecta muy positivamente la implantación de la estrategia empresarial y el desarrollo de liderazgo en los participantes.

3.4 La evaluación posterior del programa (3-8 meses después), así como el hecho de mantener el coaching y/o mentoring ejecutivo durante este período, está positivamente relacionado con conocer el grado de cumplimiento de los indicadores iniciales de los LDP.

Conclusión del caso Bunge: No se cumple la hipótesis. Puesto que los indicadores son generales del negocio, no se realiza esta evaluación.

Conclusión del caso Bayer: No se cumplió la hipótesis. Siguen con su programa interno de *mentoring*, pero no de *coaching*, y no se realiza evaluación a los 6-8 meses.

Conclusión del caso "la Caixa": Se cumple la hipótesis. Los indicadores son generales en la primera edición, y muy específicos y medibles en las ediciones y programas posteriores.

No se cumple: 3.4 La evaluación posterior del programa (3-8 meses después), así como el hecho de mantener el coaching y/o el mentoring ejecutivo durante este período, está positivamente relacionado con conocer el grado de cumplimiento de los indicadores iniciales de los LDP.

3.5 La medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes de los LDP en un plazo de 1 o 2 años después de su finalización puede indicar la eficacia de un LDP.

Conclusión el caso Bunge: No se cumple la hipótesis. Que se tenga conocimiento, esta medición no se realiza de forma sistemática. Se habla de la importancia futura de poder tener una universidad corporativa.

Conclusión del caso Bayer: No se cumple la hipótesis. Durante el LDP se inauguró una Academy de Desarrollo Directivo (universidad corporativa).

Conclusión del caso "la Caixa": No se cumple la hipótesis totalmente, pero sí parcialmente, aunque sin un informe oficial.

No se cumple: 3.5 La medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes de los LDP en un plazo de 1 o 2 años después de su finalización puede indicar la eficacia de un LDP.

9.2.3 Cumplimiento cuantitativo de las hipótesis después del segundo análisis

Con las hipótesis cumplidas, revisadas y/o ampliadas, se realiza de nuevo el análisis comparativo de los casos Bunge, Bayer y "la Caixa".

Tabla 57. Análisis comparativo de hipótesis validadas, ampliadas y revisadas en los tres casos

Hipótesis	Bunge	Bayer	"la Caixa"	Validación
1.1 Revisada	Sí Revisada	Sí Revisada	Sí	Sí
1.2 Revisada	Sí Revisada	Sí Revisada	Sí Revisada	Sí
1.3 Revisada	Sí Revisada	Sí Revisada	Sí	Sí
1.4 Validada	Sí	Sí	Sí	Sí
1.5 Validada	Sí	Sí	Sí	Sí

Total fase Pre	5	0	5	0	5	0	
2.1 Validada	Sí		Sí		Sí		Sí
2.2 Ampliada	Sí		No		Sí		Sí (2)
2.3 Revisada	Sí Revisada		Sí Revisada		Sí Revisada		Sí
2.4 Ampliada	Sí		Sí		Sí		Sí
2.5 Ampliada	Sí		Sí		Sí		Sí
Total fase Pro	5	0	4	1	5	0	
3.1 Ampliada	Sí		Sí		Sí		Sí
3.2 Validada	Sí		Sí		Sí		Sí
3.3 Validada	Sí		No		Sí		Sí (2)
3.4 No se cumple		No	No		Sí		No (2)
3.5 No se cumple		No	No			No	No unánime
Total fase Post	3	2	2	3	4	1	
Total hipótesis	13	2	11	4	14	1	

Fuente. Elaboración propia

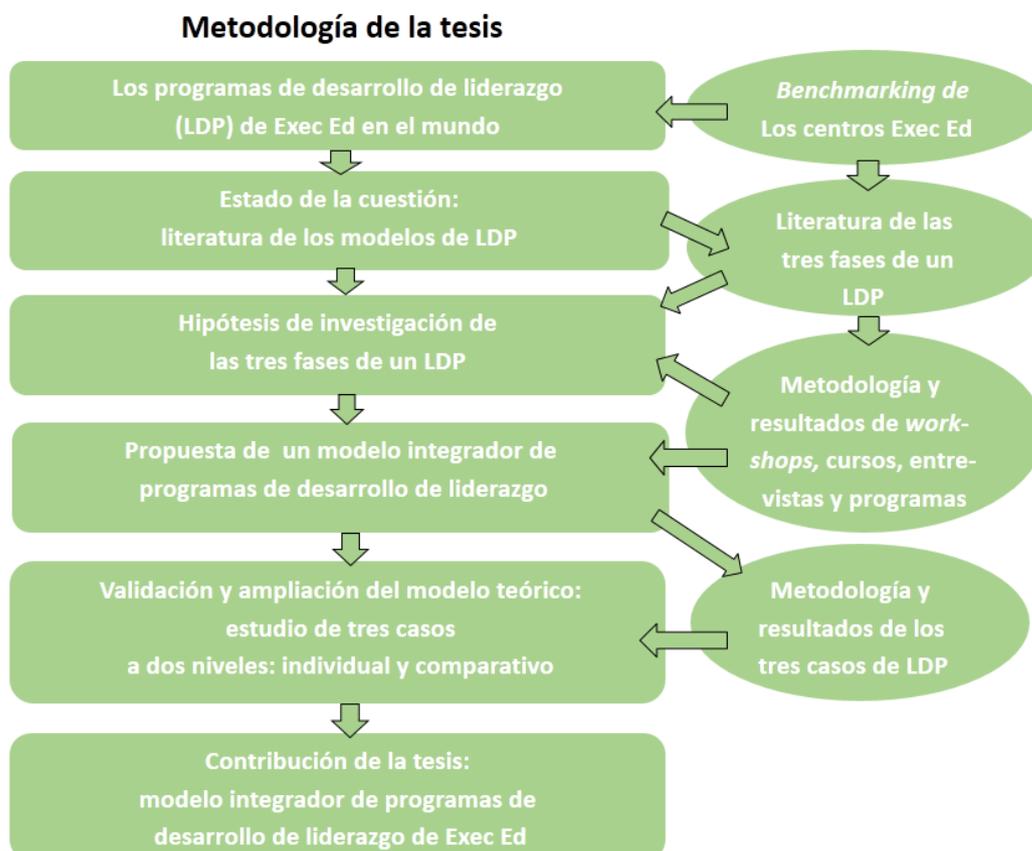
9.3 Conclusiones de los resultados de los casos

Las conclusiones más importantes son:

- El grado de cumplimiento de las hipótesis validadas y revisadas es parecido a los modelos de la literatura. En total es del 84 % y, sin las dos hipótesis últimas que no se cumplen, sería del 94 %.
- La mayoría de las hipótesis que no se cumplían en ninguno de los tres casos eran por el mismo motivo, por lo que se han tenido que revisar 4 hipótesis.
- Las dos últimas hipótesis (3.4 y 3.5) de la tercera fase (posprograma: evaluación e implantación) no se han podido validar porque no se han cumplido en dos de los casos (hipótesis 3.4) y en ninguno de los tres casos (hipótesis 3.5).

10. Conclusiones finales de la tesis

Figura 65. Metodología. Contribución de la tesis



Fuente: Elaboración propia

Se indican ahora cuáles han sido las hipótesis aceptadas y no aceptadas.

10.1 Hipótesis aceptadas

De las quince hipótesis formuladas, las únicas que no han sido aceptadas han sido la 3.4 y la 3.5 de la fase de posprograma (tabla 58). Las aceptadas se indican con un Sí; las no aceptadas, con un No y se especifica además el número de casos en que han sido aceptadas o no aceptadas.

Tabla 58. Hipótesis finales aceptadas

Hipótesis en total	Validadas (nº casos)
Hipótesis de la fase 1: preprograma (análisis y diseño)	
1.1 Usar la evaluación de las necesidades de formación de los directivos participantes (con la dirección y con T&D) mejora los resultados de los LDP.	3 (Sí)
1.2 La información estratégica y sobre los valores obtenidos en las entrevistas de los profesores con la alta dirección están positivamente	3 (Sí)

<i>relacionadas con la obtención de buenos resultados en los LDP.</i>	
<i>1.3 Definir con la dirección y con los responsables de T&D de la empresa los objetivos del programa, así como los indicadores de medición, facilita la evaluación de los resultados del LDP.</i>	3 (Sí)
<i>1.4 Que la dirección participe en el proceso de selección de participantes es muy importante para los resultados del LDP.</i>	3 (Sí)
<i>1.5 El diseño integral de un LDP (racional, emocional y práctico) incide tanto en los resultados de las empresas como en las capacidades de los directivos.</i>	3 (Sí)
Hipótesis de la fase 2: programa (metodologías e impartición)	
<i>2.1 El uso de metodologías de experiential learning acelera la implantación de la estrategia en la organización.</i>	3 (Sí)
<i>2.2 El hecho de que los temas de los action learning projects (ALP) sean escogidos por la alta dirección está relacionado positivamente con la calidad y la aplicabilidad de las propuestas.</i>	2 (Sí)
<i>2.3 La realización de un feedback de 360º, seguido de coaching y/o mentoring ejecutivo, afecta positivamente la eficacia de los planes de desarrollo individual de los participantes.</i>	3 (Sí)
<i>2.4 La participación de la alta dirección de la empresa como profesorado y la codirección por parte de T&D afectan positivamente la integración del programa y contribuyen a alcanzar los objetivos fijados.</i>	3 (Sí)
<i>2.5 El hecho de asignar metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica) e incluir live cases de la empresa afecta positivamente el aprendizaje de los directivos.</i>	3 (Sí)
Hipótesis de la fase 3: posprograma (evaluación e implantación)	
<i>3.1 La evaluación clásica de LDP con encuestas valoradas diariamente y por cada tema es importante para conocer la reacción de los participantes y de la empresa, así como para el rediseño de las ediciones futuras.</i>	3 (Sí)
<i>3.2 El hecho de llevar a cabo reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de próximos LDP de otro nivel directivo.</i>	3 (Sí)
<i>3.3 La implantación de los action learning projects (ALP) aprobados por la dirección afecta muy positivamente la implantación de la estrategia empresarial y el desarrollo de liderazgo en los participantes.</i>	2 (Sí)
<u><i>3.4 La evaluación posterior del programa (3-8 meses después), así como el hecho de mantener el coaching y/o mentoring ejecutivo durante este período, está positivamente relacionado con conocer el grado de cumplimiento de los indicadores iniciales de los LDP.</i></u>	<u>2 (No)</u> <u>No</u> <u>validada</u>
<u><i>3.5 La medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes de los LDP en un plazo de 1 o 2 años después de su finalización puede indicar la eficacia de un LDP.</i></u>	<u>3 (No)</u> <u>No</u> <u>validada</u>

Fuente: Elaboración propia

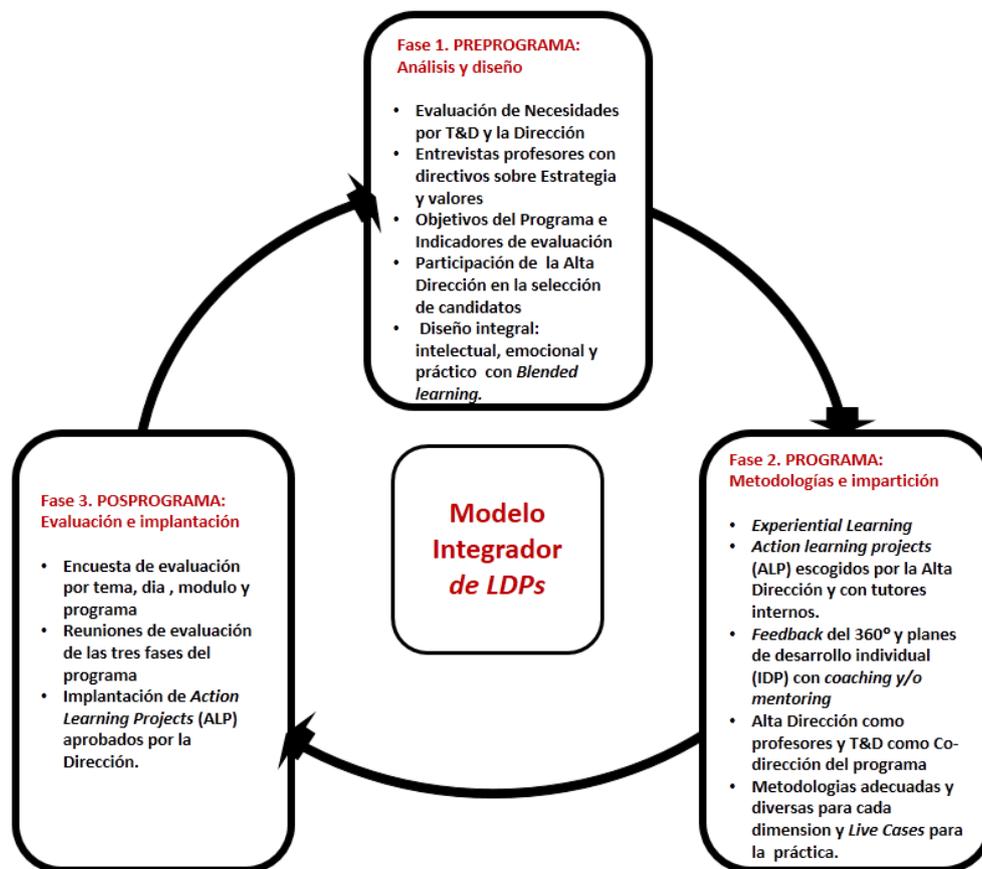
Una vez aceptadas trece de las quince hipótesis de las fases Pre-Pro-Post, se procede a la revisión y a la modificación (McCutcheon *et al.*, 1993) de la propuesta del modelo integrador de LDP presentado inicialmente en la figura 38.

Puesto que las conclusiones finales han de estar vinculadas a la teoría (Wacheux, 1996), se formulará el modelo integrador de LDP como una extensión teórica de los modelos existentes en la literatura.

10.2 El modelo integrador de programas de desarrollo de liderazgo

En la figura 66, se describe la contribución de esta tesis, titulada “Modelo integrador de LDP para Executive Education”.

Figura 66. Modelo integrador de LDP para Executive Education



Fuente: Elaboración propia

Por último, se presenta el modelo con todas las fases detalladas a seguir (tabla 59) y se añaden al modelo de LDP las áreas problemáticas integradas de Conger y Benjamin (1999) y de McKinsey (2014) (tabla 60).

Tabla 59. Modelo integrado detallado de LDP

Modelo integrador de LDP para Executive Education	
FASE 1. PREPROGRAMA: Análisis y diseño	
ANÁLISIS	1.1 Evaluación de las necesidades de los participantes por parte de la alta dirección y T&D 1.2 Prioridades estratégicas y valores: entrevistas de los profesores con los directivos sénior 1.3 Selección de participantes por parte de la dirección 1.4 Objetivos e indicadores (KPI) del programa definidos por la dirección y por T&D
DISEÑO	1.5 Diseño integral del programa, con tres dimensiones (racional, emocional y práctica) <i>Otros: Selección RFP, objetivos LDP por módulo, prediseño, formato, lugar, contenidos, profesores, plataforma online (blended) y recursos e inversión</i>
FASE 2. PROGRAMA: Metodologías e impartición	
METODOLOGÍAS	2.1 <i>Experiential learning</i> tales como simuladores y/o <i>outdoors</i> 2.2 <i>Action learning projects</i> definidos por la dirección y con tutores de la empresa 2.3 360º con <i>feedback</i> y desarrollo de IDP con <i>coaching/mentoring</i> ejecutivo
IMPARTICIÓN	2.4 Participación de los ejecutivos como profesores y de T&D como codirección del programa y coordinación con la empresa 2.5 Metodologías adecuadas a cada dimensión (racional, emocional y práctica). La práctica, con <i>live cases</i> de la empresa <i>Otros: Contenidos, profesores, encuestas, calendario, comunicación a los participantes, directores de programa, program manager, instalaciones, material</i>
FASE 3. POSPROGRAMA: Evaluación e implantación	
EVALUACIÓN	3.1 Evaluación de las encuestas del programa (por tema, día, módulo y programa) 3.2 Reuniones de evaluación durante y después de cada fase y de cada edición del programa (preprograma, programa y posprograma)
IMPLANTACIÓN	3.3 Presentación de ALP con la alta dirección y aprobación de su implantación <i>Otros: Proseguir con mentoring/coaching, post evaluación de índices de promoción, retención y rotación y payback de proyectos, rediseño de los LDP</i>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 60. Modelo integrador de LDP: áreas problemáticas y fallos a evitar

Las siete áreas problemáticas del modelo integrador de LDP
1. Que no se adapten al contexto (externo e interno) de la empresa
2. Que no lleguen a conseguir una masa crítica de participantes
3. Simplificación de los modelos de competencias: que sean demasiado genéricas para todos los niveles o no estén orientadas a futuro
4. Insuficiente tiempo empleado en el desarrollo de las capacidades de los individuos y sus IDP
5. Poca o ninguna relación con los retos de la empresa y con el trabajo durante el programa y al terminar el mismo.
6. Que se haya subestimado la resistencia de las personas a los procesos de cambio
7. Poco o ningún seguimiento (<i>follow-up</i>) del programa y sin medición de los resultados

Fuente: Conger y Benjamin (1999) y McKinsey (2014)

En el apartado 15.5 (anexo 5), se añaden otras representaciones gráficas del modelo integrado de LDP.

10.3 Discusión de los Resultados

Una reflexión a realizar después de la validación, revisión, ampliación y análisis cruzado de las hipótesis de los tres casos (apartado 10.1) podría ser:

¿Cómo se podría interpretar que las empresas no quieran evaluar las necesidades de formación con los participantes (hipótesis 1.1), ni conocer sus estilos de liderazgo, pero sí en cambio sus valores (hipótesis 1.2)?

¿Qué significado puede tener que las empresas quieran evaluar prioritariamente el cumplimiento de los indicadores generales de negocio (hipótesis 1.3 y 2.3) y no estén tan interesadas en los indicadores de desarrollo de liderazgo de los participantes (hipótesis 3.4 y 3.5)?

Una posible respuesta a las dos preguntas podría ser el que las empresas ponen aún mayor énfasis en la implantación de la estrategia y en conseguir los objetivos a corto plazo del negocio, que en el desarrollo a medio y largo plazo de las capacidades de liderazgo de los directivos participantes.

11. Investigaciones futuras

A continuación, se exponen las principales limitaciones del modelo propuesto y se proponen nuevas investigaciones que se podrían realizar a partir de la formulación del modelo de LDP que ha sido el objetivo final de esta tesis.

La limitación principal es haber realizado la validación del modelo con solo tres casos prácticos, por lo cual sería necesario que futuras investigaciones pudieran validar el modelo teórico de contribución de esta tesis con muestras estadísticamente significativas (investigación cuantitativa).

En definitiva, una posible línea de investigación en el futuro podría ser validar parcialmente o totalmente las conclusiones teóricas de este modelo integrador de LDP con investigaciones cuantitativas.

Otra posible investigación podría consistir en reformular las hipótesis 3.4 y 3.5, las cuales no han salido validadas en esta investigación de casos, aunque sí lo han sido en otro contexto de programas de desarrollo de liderazgo, como el *Senior Executive Program* (SEP) de la Columbia Business School (Yorks, Beechler y Ciporen, 2007) e incluso en el *custom program* de Chicago Exec Ed con la empresa Raytheon (Burt, Ronchi y LaCivita, 2005).

Otra línea investigadora cuantitativa podría consistir en seguir la propuesta actual de investigación, donde se pudiera mostrar el impacto que el modelo de LDPs puede aportar al valor de las empresas (acción y/o resultados) que los realizan, en comparación con las otras empresas del sector que no realizan LDP.

Otra investigación que podría tener un gran interés sería el comparar el impacto en los directivos participantes de un programa abierto (*open*) de dirección general, donde los participantes pertenecen a distintas organizaciones, en comparación con los programas LDPs (*customs*), donde todos los directivos pertenecen a la misma empresa. El resultado de esta investigación comparativa podría ser de alto interés tanto para las empresas como para los directivos que quieren formarse a lo largo de su vida profesional.

En el período final de la tesis, el investigador junto con otros dos profesores, publicó el artículo de investigación titulado “Universidades Corporativas: nuevos desafíos, nuevas oportunidades” (Ilie, Cardoza y Hugas, 2014) en la revista de las facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de ICADE, y

participó, de forma activa (con aportaciones propias como coautor), en la redacción de un *paper* en inglés sobre *Designing Leadership Development Programs for High Impact: Towards an Integrative Approach*, que se presentó en enero de 2015 a *Academia. Revista Latinoamericana de Administración y a Leadership, journal* de SAGE.

Con esta tesis, se ha propuesto un modelo integrado de programas de desarrollo de liderazgo, basado tanto en los principales modelos teóricos existentes como en la experiencia activa del investigador (Coughlan *et al.*, 2000) en tres casos que se han impartido en ESADE Business School durante los diez últimos años en que el investigador ha desempeñado el cargo de director de Executive Education de ESADE.

12. Bibliografía

ADDIE (2014): <<http://www.instructionaldesign.org/models/>>

Adler, G.; Hooijberg, R.; Kemanian, V.; Keys, T.; Lane, N.; Strebels, P. (2005): "3-Dimensional Learning". *Mastering Executive Education: The IMD Guide*. Harlow: FT Press, Pearson Education Limited, pp. 68-83.

Allredge, M.; Johnson, C.; Stoltzfus, J.; Vicere, A. (2003): "Leadership Development at 3M: New Processes, New Techniques, New Growth". *Human Resource Planning*, 26(3): 45-55.

Álvarez, J. L. (2014): *Los presidentes españoles: personalidad y oportunidad, claves del liderazgo político*. Madrid: LID Editorial.

Álvarez, J. L.; Mazza, C.; Svejnova, S. (2006): "Shielding Idiosyncrasy from Isomorphic Pressures: Toward optimal distinctiveness in European film organization". *Organization*, 12(6): 863-888.

Antunes, D.; Thomas, H. (2007): "The Competitive (Dis)Advantages of European Business Schools". *Long Range Planning*, 40(3).

Argyris, Ch.; Schön, D.A. (1997): "Organizational Learning: A Theory of Action Perspective". *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, número monográfico sobre la formación y las organizaciones (enero-junio de 1997), pp. 345-348.

Barreteau, O.; Le Page, C.; D'Aquino, P. (2003): "Role-Playing Games, Models and Negotiation Processes". *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, vol. 6, nº 2. <<http://jasss.soc.surrey.ac.uk/6/2/10.html>>

Barrett, F. J.; Fry, R. (2005): *Appreciative Inquiry: A Positive Approach to Building Cooperative Capacity*. Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications.

Bass, B. M.; Steidlmeier, P. (1999): "Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior." *Leadership Quarterly*. Special Issue. Part I: Charismatic and Transformational Leadership: Taking Stock of the Present and Future, 10(2): 181-217.

Bass, B. M. (1998): *The Ethics of Transformational Leadership*. Westport, CT: J.B. Ciulla.

Bayer (2014): <<http://www.bayer.com>>

Beechler, S.; Woodward, I. (2009): "The Global 'War for Talent'". *Journal of International Management* 15(3): 273-285.

Beechler, S.; Marsick, V.; Yorks, L. (2007): Curso de *Leadership Development* en Executive Education. ESADE Executive Education, 3 y 4 de septiembre. Barcelona.

Bennis, W.; O'Toole, J. (2005): "How Business Schools Lost Their Way". *Harvard Business Review*, mayo, pp. 96-104.

Bersin & Associates (2008): *Development Maturity Model, Critical Literacy Theories and Practices*. Bersin & Associate Research.

Bert, B.; Conger J. (1999): *Building Leaders: How Successful Companies Develop the New Generation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bjork-Erikson, T.; Erickson, P. S.; Perfilieva, E.; Alborn, A.; Nordburg, C.; Peterson, D. A.; Gage, F. H. (1998): "Neurogenesis in the Adult Human Hippocampus". *Nature Medicine*, 4: 1333-1317.

Boiney, L.; Malinge, M. (2002): "Integrating the Curriculum: Executive Education in the 21st Century". *International Business & Economics Research Journal*, 1(2).

Bolt, J.; Sears, K. (1999): "The Business Impact of Corporate Executive Development". Extraído de <<http://edanet-works.com>>

Bonner, D.; Wagner, S. (2002): "Meet the New Chief Learning Officers (CLOs): What They Know, What They Do, How to Become One". *Training & Development*, mayo.

Boyatzis, R. E. (2006a): "Using Tipping Points of Emotional and Cognitive Intelligence to Predict Financial Performance of Leaders". *Psicothema*, octubre, pp. 124-131.

Boyatzis, R. E. (2006b): "Intentional Change from a Complexity Perspective". *Journal of Management Development*, agosto, pp. 607-623.

Boyatzis, R. E. (1998): *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. San Francisco, CA: Sage Publishers.

- Boyatzis, R. (1994): "Stimulating Self-Directed Learning through the Managerial Assessment and Development Course". *Journal of Management Education*, 18(3): 304-323.
- Boyatzis, R. E. (1982): *The Competent Manager: A Theory of Effective Performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E.; Kleio A. (2006): "The Ideal Self as a Driver of Change". *Journal of Management Development*, agosto, pp. 624-642.
- Boyatzis, R.; McKee, A. (2005a): *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others through Mindfulness, Hope, and Compassion*. Harvard Business School Press.
- Boyatzis, R.; McKee, A. (2005b): *Liderazgo emocional*. Harvard Business School Press, Ediciones Deusto.
- Boyatzis, R. E.; Sala, F. (2004): "Assessing emotional intelligence competencies". Gehr, G. (ed.): *The Measurement of Emotional Intelligence*. Nueva York: Nova Science Publishers.
- Boyatzis, R.; Scott, S.; Kolb, D. A (1994): *Innovation in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning*. The Jossey-Bass Management Series.
- Boyatzis, R.; Smith, M.; Blaize, N. (2006): "Developing Sustainable Leaders through Coaching and Compassion". *Academy of Management Learning and Education*.
- Bradshaw, D. (2014): *Executive Education Ranking Report*. Financial Times.
- Bradshaw, D. (2007): *Executive Education Ranking Report*. Financial Times.
- Branson, R. K.; Rayner, G. T.; Cox, J. L.; Furman, J. P.; King, F. J.; Hannum, W. H. (1975): *Interservice Procedures for Instructional Systems Development*. 5 vols. Ft. Monroe, VA: U.S. Army Training and Doctrine Command. (NTIS nº AD-A019 488).
- Bray, J.; Lee J.; Smith, L.; Yorks, L. (2000): *Collaborative Inquiry in Practice: Action, Reflection, and Making Meaning*. Sage Publications.

- Brett, J.; VandeWalle, D. (1999): "Goal Orientation and Goal Content as Predictors of Performance in a Training Program". *Journal of Applied Psychology*, 84(6): 863-873. <[http://dvandewalle.cox.smu.edu/JAP%20\(1999a\).pdf](http://dvandewalle.cox.smu.edu/JAP%20(1999a).pdf)>
- Buchel, B. (2000): "Framework of Joint Venture Development: Theory Building through Qualitative Research". *Journal of Management Studies*, 37(5).
- Buchel, B.; Antunes, D. (2007): "Reflections on Executive Education: The User and Provider's Perspectives". *Academy of Management Learning & Education*, 6(3): 401-411.
- Bunge (2005, 2010, 2014): <<http://www.bunge.com>>
- Burt, R.; Ronchi, D.; LaCivita, S. (2005): "Teaching Executives to See Social Capital". UNICON Conference, marzo.
- Cacioppe, R. (1998): "An Integrated Model and Approach for the Design of Effective Leadership Developments Programs". *Leadership and Organizational Development Journal*, 19(1): 44-53.
- CaixaBank (2014): <<http://www.caixabank.es>>
- Cameron, K.; Quinn, R.; De Graaf, J.; Thakor, A. (2007): *Competing Values Leadership: Creating Value in Organizations*. Edward Elgar Publishing, 2007. [New Horizons in Management].
- Canals, J. (2007): *Open Future. Global Focus. The EFMD Business Magazine*, vol. 1, nº 1.
- CCL (2014): <<http://www.ccl.org/Leadership/index.aspx>>
- Charan, R.; Drotter, S.; Noel, J. (2001): *The Leadership Pipeline: How to Build the Leadership Powered Company*. Wiley & Sons.
- Ciporen, R. (2009): "The Role of Personally Transformative Learning in Leadership Development". *Academy of Management Proceedings*. <<http://proceedings.aom.org/content/2009/1/1.63.short?rss=1>>.
- Cofer, D. (2000): *Informal Workplace Learning*. Brief nº 10. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

- Conference Board & McKinsey (2012): *The State of Human Capital: Why the Human Capital Function Still Has Far to Go*. CB & MCK.
- Conger, J. A. (1999): "Charismatic and Transformational Leadership in Organizations: An Insider's Perspective on These Developing Streams of Research". *Leadership Quarterly*, 10(2): 145-179.
- Conger, J. A. (1992): *Learning to Lead: The Art of Transforming Managers into Leaders*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A.; Benjamin, B. (1999): *Building Leaders. How Successful Companies Develop the New Generation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 33, 56-71.
- Conger J. A.; Canungo, N. (1987): "Towards a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings". *Academy of Management Review*, 12(4): 637-847.
- Conger, J.; Xin, K. (2000): "Executive Education in the 21st Century". *Journal of Management Education*, 24(1): 73-101.
- Coughlan, P.; Goghlan, D. (2002): "Action Research". *International Journal of Operations and Production Management*, 22(10): 1130-1147.
- Cornuel, E. (2008): "Quo Vadis?" *Global Focus. The EFMD Business Magazine*, vol. 2, n° 2. <<http://issuu.com/efmd/docs/gf-vol-02-issue-02/>>
- Corporate University Xchange (2007): *Leadership 2012: Research Report*.
- Cranfield (2014): <<http://www.som.cranfield.ac.uk/som/p13169/Programmes-and-Executive-Development/CCED-Home>>
- Cranfield-ESADE Report (2008): *Gestión Estratégica de Recursos Humanos*. Barcelona: Instituto de Estudios Laborales de ESADE.
- Cross J. (2006): *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. Pfeiffer, noviembre.
- Day, D. V. (2000): "Leadership Development: A Review in Context". *The Leadership Quarterly*, 11(4): 581-613.
- Davidson, R. (1997): *Inhibited Brain Circuits*. University of Wisconsin Press.

- Dean, J.; Bowen, D. (1994): "Management Theory and Total Quality. Improving Research and Practice through Theory Development". *Academy of Management Review*, 19(3): 392-418.
- De Déa Roglio, K.; Light, G. (2009): "Executive MBA Programs: The Development of the Reflective Executive". *Academy of Management Learning & Education*, 8(2): 156-173.
- Deming, W. E. (1989): *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Diaz de Santos.
- Denzin, N. K. (1998): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- De Vries, K. M.; Korotov, K. (2007): "Creating Transformational Executive Education Programs". *Academy of Management Learning & Education*, 6(3): 375-387.
- Dick, W.; Carey, L. (1996): *The Systematic Design of Instruction*. 4^a ed. Nueva York: HarperCollins.
- Dolliver, S. (1994): "The Missing Link: Evaluating Training Programs". *Supervision*, vol. 55, n° 11.
- Dotlich, D. L.; Noel, J. L. (1998): *Action Learning: How the World's Top Companies Are Re-Creating Their Leaders and Themselves*. Jossey-Bass.
- Dover, P.; Perkins, S.; Wylie, D. (2009): "The Role of Custom Case Materials in Action-Based Executive Education Programs". *Journal of Management Development*, 28(4): 285-300.
- Drucker, P. F. (1995): *Managing in a Time of Great Change*. Truman Talley Books/Dutton.
- Duke (2014): <<http://www.dukece.com/programs-services/programmatic-process.php>>
- Duke (2010): <<http://www.dukece.com>>
- Duke CE's Client Study. (2009). *Learning and Development in 2011: A Focus on the Future*. Duke Corporate Education. <<http://www.dukece.com/papers-reports/documents/FocusFuture.pdf>>

Dyer, J.; Sing, H. (1998): "The Relational View. Cooperative Strategy and Sources of Interorganizational Competitive Advantage". *Academy of Management Review*, 23(4): 660-679.

(The) Economist (2004): "But Can You Teach It". *The Economist*, 22 de mayo, pp. 61-63.

EFMD (2013): <<http://www.efmd.org/accreditation-main/clip>>

Eisenhardt, K. M. (1989): "Building Theories from Case Study Research". *Academy of Management Review*, 14(4): 532-550.

Eiter, M. (2009): *Investigating Our Custom Clients' Evolving Needs. A UNICON Research Study*. International University Consortium for Executive Education.

Eiter, M.; Halperin, R. (2010): *Investigating Emerging Practices in Executive Program Evaluation. A UNICON Research Study*. International University Consortium for Executive Education.

ESADE (2014a): "Executive Education. Custom Programs. Nuestros programas". <<http://www.esade.edu/custom-programs/esp/tipos-program>>

ESADE (2014b): "Executive Education. Custom Programs. Metodología". <<http://www.esade.edu/custom-programs/esp/metodologia>>

ESADE Exec Ed (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013): *Corporate University Forum. Working Document*. ESADE Business School.

Expansión (2014): <<http://www.expansion.es>> (16 de octubre de 2014).

Fernández Izaola, J. A. (2007): "The Future of Corporate Universities in Europe". *Global Focus. The EFMD Business Magazine*, vol. 1, nº 2.

Financial Times (2014a): "Executive Education – Customised 2014". <<http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/executive-education-customised-2014>>

Financial Times (2014b): "Executive Education. Ranking 2014. Key: Customised Programmes". <<http://rankings.ft.com/pdf/key/executive-education-customised-2014.pdf>>

- Financial Times (2014c): "Executive Education – Open 2014".
<<http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/executive-education-open-2014>>
- Financial Times (2014d): "Executive Education. Ranking 2014. Key: Open-Enrolment Programmes". <<http://rankings.ft.com/pdf/key/executive-education-open-2014.pdf>>
- Financial Times (2014e): "Executive education rankings 2014: Methodology". <<http://www.ft.com/intl/cms/s/2/15892420-cca7-11e3-ab99-00144feabdc0.html#axzz3PYdQZFmS>>
- Financial Times (2014f): "Executive Education. The top 50 schools in 2014" <<http://im.ft-static.com/content/images/dc40a4f2-d6b7-11e3-b251-00144feabdc0.pdf>>
- Fisher, D.; Torbert, W. R. (1995): *Personal and Organizational Transformations: The True Challenge of Continual Quality Improvement*. McGraw-Hill.
- Fulmer, R. M. (1997): "The Evolving Paradigm of Leadership Development". *Organizational Dynamics*, 25(4): 59-72.
- Fulmer, B.; Bleak, J. (2007): *The Leadership Advantage: How the Best Companies Are Developing Their Talent to Pave the Way for Future Success*. Duke, AQPC, CCL y AMACOM (American Management Association).
- Fulmer, R. M.; Vicere, A. A. (1997): *Leadership by Design*. Capstone Publishing. Oxford Innovation Center.
- Fulmer, R. M.; Vicere, A. A. (1996): "An Analysis of Competitive Learning Forces". *Planning Review*, 24(1): 31-36.
- Fulmer, R. M.; Vicere, A. A. (1995): *Exec Ed and Leadership Development: The State of the Practice*. University Park, PA: Pennsylvania State Institute for the Study of Organizational Effectiveness.
- Fry, R.; Trosten-Bloom, A.; Cherney, J.; Whitney, D. (2005): "Positive Team Development". *Erhvervspsykologi [Organizational Psychology]*, marzo, pp. 22-36.

- Gagné, R. M. (2010): *Instructional Technology Foundations*. Routledge (Taylor & Francis Group). [Impresión digital]
- Gagné, R. M.; Wager, W. W.; Golas, K.; Keller, J. M. (2005): *Principles of Instructional Design*. 5ª ed. [Reseña en *Performance Improvement*, 44(2), pp. 44-46, febrero de 2005]
- Gardner, H. (2004): *Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds*. Harvard Business School Press.
- Gas Natural Fenosa (2013): *Informe de la Universidad Corporativa*.
- Ghemawat, P. (2012): "Developing Global Leaders". *McKinsey Quarterly*, junio.
- Girin, J. (1990) "L'analyse empirique des situations de gestion". En: Martinet, A. C. (coord.): *Epistémologies et sciences de gestion*. París: Economica, pp. 141-181.
- Gitsham, M., et al. (2009): "Developing the Global Leader of Tomorrow". *Ashridge Review*, Julio.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glen, R.; Suciu, C.; Baughn, C. (2014): "The Need for Design Thinking in Business Schools". *Academy of Management Learning and Education*, 13(4): 653-667.
- Goldberg, M. C. (1998): *The Art of the Question. A Guide to Short-Term Question-Centered Therapy*. Wiley, pp. 161-178.
- Goldratt, E. M.; Cox, J. (1984): *The Goal: A Process of Ongoing Improvement*. Great Barrington, MA: North River Press.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. E.; McKee, A. (2002a): *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. E.; McKee, A. (2002b): *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. E.; McKee, A. (2001): "Primal Leadership. The Hidden Driver of Great Performance". *Harvard Business Review*, diciembre, pp. 43-51.

- Goleman, D.; Cherniss, C.; Adler, M. (2000): *Promoting Emotional Intelligence in Organizations*. Washington, DC: American Society for Training and Development.
- Gurdjian, P.; Halbeisen, T.; Lane, K. (2014): "Why LDPs Fail?" *McKinsey Quarterly*. <http://www.mckinsey.com/insights/leading_in_the_21st_century/why_leadership-development_programs_fail>
- Hamel, G. (2002): *Leading the Revolution: How to Thrive in Turbulent Times by Making Innovation a Way of Life*. Plume.
- Hamel, G. (2000): *Leading the Revolution*. Boston: Harvard Business School.
- Hartman, J. (2004): "Using Focus Groups to Conduct Business Communication Research". *Journal of Business Communication*, 41(4): 402-410.
- Harvard Business School (2014): "Executive Education. Comprehensive Leadership Programs. <<http://www.exed.hbs.edu/programs/Pages/comprehensive-leadership-programs.aspx>>
- Hax, A. (2013): *El Modelo Delta. Reinventando la estrategia de tu negocio*. Colección "Estudios de la Empresa y los Mercados".
- HEC (2014): "Custom programs. A tailor-made program for your company focused on co-creation of value". <<http://www.exed.hec.edu/custom-programs>>
- Hill, L. H.: (2001): *The Brain and Consciousness: Sources of Information for Understanding Adult Learning*. San Francisco. Jossey-Bass.
- IESE (2014): "Executive Education. Nuestro enfoque". <<http://www.iese.edu/es/executive-education/programas-in-company/nuestra-vision/>>
- Ilie, C. (2009): *El impacto de los programas abiertos de desarrollo directivo en la estrategia empresarial*. Tesis. ICADE–Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Ilie, C.; Cardoza, G.; Hugas, J. (2014): "Universidades Corporativas: Nuevos desafíos, nuevas oportunidades". *ICADE. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, septiembre-diciembre, nº 93, pp. 71-83.

- IMD (2014): "Partnership Programs". <<http://www.imd.org/partnership-program/#/home/>>
- IMD Guide (2005): *Executive Education: How to combine content with context and emotion*. Harlow: FT Press, Pearson Education Limited.
- Jacob, D.; Bergland, S.; Cox, J. (2009): *Velocity: Combining Lean, Six Sigma and the Theory of Constraints to Achieve Breakthrough Performance*. The Free Press.
- Jain, D. C. (2008): "Live at The Top". *Global Focus. The EFMD Business Magazine*, vol. 2, nº 1.
- Johnson, J. (2005): *Leadership as a Competitive Advantage: The Evolution of GE's Growth Values*. <<https://www.safaribooksonline.com/library/view/executive-guide-to/9781562867546/chapter15.xhtml>>
- Juran Institute (1993): *Juran Institute Quality Improvement Pocket Guide*. Juran Institute.
- Kayes, A. B.; Kayes, D. C.; Kolb, D. A. (2005): "Experiential Learning in Teams". *Simulation and Gaming*, 5 de septiembre, pp. 330-354.
- Kelner, S.; Hay Group (1996): *Managerial Style as a Behavioral Predictor of Organizational Climate*. Boston: McBer & Co.
- Kenan Flagler (2014). "Executive Development". <<http://www.kenan-flagler.unc.edu/executive-development/custom-programs>>
- Khanna, T.; Mingo, S.; West, J. (2005): *Bunge: Food, Fuel, and World Markets*. Harvard Business School Case No. 708443.
- Kirkpatrick, D. (1994): *Evaluating Training Programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. (1988): *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 2ª ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. (1979): "Techniques for Evaluating Training Programs". *Training and Development Journal*, 33(6): 78-92.

- Kirkpatrick, D. L.; Kirkpatrick, J. D. (2009): *Evaluating Training Programs*. Berrett-Koehler.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Kolb, D. A.; Boyatzis, R. (1970): "Goal Setting and Self-Directing Behavior Change". *Human Relations*, 23(5): 439-457.
- Kolb, A.; Kolb, D. A. (2005): *The Kolb Learning Style Inventory —Version 3.1 Technical Specifications*. Hay Group Experience-Based Learning Systems, Inc.
- Kotter, J. (1998): "What Leaders Really Do?" *Harvard Business Review on Leadership*, p. 37.
- Krueger, R. (1994): *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 2^a ed. Newbury Park, CA: Sage.
- "La Caixa" (2014): <<http://www.lacaixa.com>>
- LBS (London Business School) (2014): "Customised learning solutions". <<http://www.london.edu/programmes/executiveeducation/customprogrammesfororganisations.html>>
- Leonard-Barton, P. (1990): "A Dual Methodology for Case Studies: Synergistic Use of a Longitudinal Single Site with Replicated Multiple Sites". *Organization Science*, vol. 1, pp. 248-266.
- Leshin, C. B.; Pollock, J.; Reigeluth, C. M. (1992): *Instructional Design Strategies and Tactics*. Englewood Cliffs, NJ: Education Technology Publications.
- Lloyd, F.; Newkirk, D. (2011): *University-Based Executive Education Markets and Trends in University-Based Executive Education*. Research Paper.
- Lombardo, M.; Eichinger, R. (2010): *Quatre-Vingt-Huit Tâches de Perfectionnement en Milieu de Travail*. CCL Press.
- Lorange, P. (2008): *Thought Leadership Meets Business. How Business Schools Can Become More Successful*. Cambridge University Press.
- Lowe, L.; O'Leonard, K. (2012): *Leadership Development Fact Book 2012: Benchmarks and Trends in US*. Bersin by Deloitte, Julio.

- Maltbia, T.; Power, A. (2009): *A Leader's Guide for Managing Diversity: Strategic Learning and Capabilities for Breakthrough Performance*. Elsevier.
- Marsick, V.; O'Neil, J. (2007): *Understanding Action Learning (AMA Innovations in Adult Learning)*. AMACOM, 21 de noviembre.
- Marsick V.; O'Neil, J. (1999): "The Many Faces of Action Learning". *Management Learning*, junio, 30(2): 159-176.
- Mattioli, D. (2009): "Despite Cutbacks, Firms Invest in Developing Leaders". *The Wall Street Journal*, 9 de febrero.
- McCall, M.; Lombardo, M.; Eichinger, R. (1996): *The Career Architect Development Planner*. CCL Study.
- McClelland, S. (1994): "A Model for Designing Objective-Oriented Training Evaluations". *Industrial and Commercial Training*, 26(1): 3-9.
- McClelland, S. (1993): "Training Needs Assessment: An Open-Systems Application". *Journal of European Industrial Training*, 17(1).
- McCutcheon, D.; Meredith J. (1993): "Conducting Case Studies Research in Operations Management". *Journal of Operations Management*, 11(3): 239-256.
- McEnroe, M. P.; Groves, K. S.; Shen, W. (2007): "Emotional Intelligence Development: Leveraging Individual Characteristics". *Journal of Management Development*, 28(2): 150-174.
- McEvoy, M.; Beatty, W. (1999): "Assessment Center and Subordinate Appraisals of Managers: A Seven-Year Examination of Predictive Validity". *Personnel Psychology*, vol. 42, pp. 37-52.
- Merton, R. K.; Fiske, M.; Kendall, P. I. (1990): *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. 2ª ed. Nueva York: The Free Press.
- Miles, M. B.; Huberman, M. (1984): *Qualitative Data Analysis*. Newbury Park, CA: Sage
- Mintzberg, H. (2005): *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. Berrett-Koehler.

- Mirvis, P. (2008): "Executive Development through Consciousness-Raising Experiences". *Academy of Management Learning & Education*, 7(2): 173-188.
- Molenda, M. (2003): "In Search of the Elusive ADDIE Model". *Performance Improvement*, mayo-junio, 42(5): 34-37.
- Morrow, C. C.; Jarret, M. Q.; Rupinski, M. (1997): "An Investigation of the Effect and Economic Utility of Corporate Wide Training". *Personnel Psychology*, vol. 50, pp. 91-119.
- Mucchieli, A. (1994): *Que sais-je? Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- Mumford, A. (1995a): *Learning at the Top*. Nueva York: McGraw Hill.
- Mumford, A. (1995b): *Effective Learning*. CIPD Publishing Learning Cycle.
- Myers Briggs (2014): "MBTI® Basics". <<http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/>>
- Neethling, K. (2009): "The Future of Innovation Will Have to Be 'Heart and Mind'". The Future of Innovation. < http://thefutureofinnovation.org/contributions/view/554/the_future_of_innovation_will_have_to_be_heart_and_mind_or_nothing_at_all >
- Ninth House (2006): *Leadership Development Practices at Top Performance Organization*.
<<http://www.veritaslg.com/assets/files/Articles/Leadership/Leadership%20development%20practices%20top%20organizations.pdf>>
- O'Neil, J.; Marsick, V. J. (2007): "Deciding if Action Learning is Right for Your Organization". En: *Understanding Action Learning*. Cap. 1. Nueva York: AMACOM.
- Osterwalder, A.; Pigneur, Y. (2010): *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. Wiley.
- Peters, K. (2006): "The Four Stages of Management Education". *BizEd*, mayo-junio.
- Peters, T.; Waterman, R. (2006): *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. Harper Business.

- Pettigrew, A. (2008): "Scholarly Impact and the Co-Production Hypothesis". *Global Focus. The EFMD Business Magazine*, vol. 2, nº 2.
- Pettigrew, A. M. (1997): "What is a Procedural Analysis?" *Scandinavian Journal of Management*, 13(4): 337-348.
- Pfeffer, J.; Sutton, R. I. (2005): *Hard Facts, Dangerous Half-Truths, and Total Nonsense*. Boston: Harvard Business School Press.
- Phillips, J. (1996): "ROI: The Search for Best Practices". *Training & Development*, 50(2): 42.
- Porter, M. E. (1980): *Competitive Strategy*. The Free Press.
- Prahalad, C. K.; Krishnan, M. S. (2008): *The New Age of Innovation: Driving Co-Created Value through Global Networks*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Quelch, J. (2005): "A New Agenda for Business Schools". *The Chronicle of Higher Education*, 29 de noviembre.
- Revans, R. (2011): *ABC of Action Learning*. Gower.
- Rilstone, A. (1994): "Role-Playing Games: An Overview". *InterAction*, nº 1.
- Robson, C. (2002): *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioners Researchers*. Boston: Blackwell.
- Rubin, H. J.; Rubin, I. S. (1995): *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, J. (2008): "Taking the Lead". *Global Focus. The EFMD Business Magazine*, vol. 2, nº 1.
- Sandoval, C. (1996): *Métodos de investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Schan, D. N.; Argyris, C. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Schein, E. H. (1996): "Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning". *MIT Sloan Management Review*, otoño, pp. 9-20.
- Schwab (2014): <http://www.schwab.com/sa_reports>

- Shigeru, M. (1988): *Management for Quality Improvement. The Seven New QC Tools*. Portland, OR: Productivity Press.
- Simon, H. (1976): "The Business School: A Problem in Organizational Design". En: *Administrative Behavior*. Nueva York: The Free Press.
- Smith, K. G.; Carroll, S. J.; Ashford, S. J. (1995): "Intra- and Interorganizational Cooperation: Toward a Research Agenda". *The Academy of Management Journal*, 38(1): 7-23.
- Smith, B. L.; MacGregor, J.; Matthews, R. S.; Gabelnick, F. (2004): *Learning Communities*. San Francisco. CA: Jossey Bass.
- Snow, C. C.; Thomas, J. B. (1994): "Field Research Methods in Strategic Management. Contributions to Theory Building and Testing". *Journal of Management Studies*, 31(4): 457-480.
- Specht, L.; Sandlin, P. (1991): "The Differential Effects of Experiential Learning Activities and Traditional Classes in Accounting". *Simulations and Gaming*, 22(2): 196-210.
- Stanford (2014): "Custom Programs". <<http://www.gsb.stanford.edu/exed/custom.html>>
- Strauss, A.; Corbin, J. (1988): *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strebel, P.; Keys, T. (2005): "High-impact learning". *Mastering Executive Education: The IMD Guide*. Harlow: FT Press, Pearson Education Limited, pp. 1-8.
- Thorsell, J.; Bridge, J.; Gardner, F. (2012): "Executive Development: Evolutionary Revolution". *Global Focus. The EFMD Business Magazine*, 6(3): 34.
- Ticky, N. (2007): *Leadership Engine: Building Leaders at Every Level*. Dallas, TX: Pritchett LP.
- Tobin, D. (2010): *Feeding Your Leadership Pipeline: How to Develop the Next Generation of Leaders in Small to Mid-Sized Companies*. ASTD Press
- Tobin, D.; Pettingell, M. (2008): *The AMA Guide to Management Development*. Nueva York: AMACOM.

- Torrance, E. (2003): "The Millennium: A Time for Looking Forward and Looking Back". *Journal of Advanced Academics*, noviembre, 15(1): 6-12.
- Trifilova, A.; Von Stamm, B. (2009): *The Future of Innovation*. Gower.
- Tushman, M. I.; O'Reilly, C. A.; Fenollosa, A.; Kleinbaum, A. M.; McGrath, D. (2007): "Relevance and Rigor: Executive Education as a Lever in Shaping Practice and Research". *Academy of Management Learning & Education*, septiembre, 6(3): 245-263.
- UNICON (2005). *Executive Education: Evaluating the Return on Investment. Bringing the Client Voice into the Debate*. Estudio realizado por Ashridge para UNICON. <<https://www.ashridge.org.uk/Media-Library/Ashridge/PDFs/Publications/ExecutiveEducationEvaluatingTheReturnOnInvestment.pdf>>
- UNICON (2005, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013 y 2014): "Directors and Team Conferences". The International University Consortium for Executive Education. Research Committee. <<http://uniconexed.org/>>
- Vanthournout, D.; Olson, K.; Ceisel, J.; White, A.; Waddington, T.; Barfield, Th.; Desai, S.; Mindrum, C. (2006): *Return on Learning. Training for High Performance at Accenture*. Chicago: Agate.
- Varón, E. R. (2008): *Disunion: The Coming of the American Civil War, 1789-1859 (Littlefield History of the Civil War Era)*. The University of North Carolina Press.
- Vicere, A. A. (2002): "Leadership and the Networked Economy". *Human Resource Planning*, 25(2): 26-33.
- Vicere, A. A. (1998): "Changes in Practices, Changes in Perspectives: The 1997 International Study of Executive Development Trends". *Journal of Management Development*, 17(7): 526-543.
- Vicere, A. A. (1996): "Executive Education: The Leading Edge". *Organizational Dynamics*, otoño, 25(2): 67-81.
- Voss, C.; Tsikriktsis, N.; Frohlich, M. (2002): "Case Research in Operations Management". *International Journal of Operations Management*, 22(6): 589-613.

- Wacheux, F. (1996): *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris: Economica.
- Welch, J.; Welch, S. (2006): *Winning*. HarperCollins.
- Weldon, E. (2012): *Developing Successful Executive Education Faculty: A Review of the Literature from 2001-2011*. An UNICON Research Report.
- Winnicott, D. W. (1990): *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. Londres, Karnac.
- Yin, R. K. (1999): "Enhancing the Quality of Case Studies in Health Services Research". *Health Services Research*, diciembre, 34(5): 1209-1224.
- Yin, R. K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (1993): *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yorks, L.; Beechler, S.; Ciporen, R. (2007): "Enhancing the Impact of an Open Enrollment Executive Program through Assessment". *Academy of Management Learning and Education*, vol. 6, nº 3.
- Yorks, L.; Torraco, R. J. (2007): "Bridging the Theory-to-Practice Gap". *Human Resource Development Review*.

13. Anexos

13.1 Anexo I. *Workshops*, cursos, entrevistas y LDP previos

A continuación, se enumeran los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los programas previos más relevantes en que el investigador ha participado y que ha realizado durante la tesis.

En la tabla 61, se resume la nomenclatura de los *workshops*, los cursos, las entrevistas y los cursos previos de LDP.

Tabla 61. Nomenclatura de *workshops*, entrevistas, cursos y programas previos

WORK LDP nº	<i>Workshops</i> de LDP (preprograma, programa y posprograma) + número
WORK UCO nº	Conclusiones de los <i>workshops</i> de las universidades corporativas + número
CURS UNI	Cursos UNICON
CURS COL	Cursos de la Universidad de Columbia
CURS HYS	Cursos de la Harvard Business School y simuladores
ENTR DIR	Entrevistas a directivos
ENTR DOC	Entrevistas a doctores
ENTR PRO	Entrevistas a profesores de LDP
PROG PRE	Programas previos de desarrollo de liderazgo (LDP)

Fuente: Elaboración propia

13.1.1 *Workshops* sobre LDP (WORK LDP) y universidades corporativas (WORK UCO)

- Tres foros de universidades corporativas (WORK LDP)

Se organizaron, con entrevistas previas a los ponentes y con *workshops* previos de coordinación, seis foros de universidades corporativas (ESADE Madrid) en los cuales el investigador participó y estuvo en el equipo de redacción de sus conclusiones. En tres de los foros, el investigador dirigió como profesor un *workshop* sobre LDP. Los tres foros fueron:

- I Foro de Universidades Corporativas con *workshop* de programas de desarrollo de liderazgo (ESADE Madrid, 11 de marzo de 2008). En la tabla 62, se indican algunos de los participantes.

Tabla 62. Participantes (WORK LDP 1)

Participantes	Posición
Juan Rovira	Director de la Universitas de Telefónica
José Ángel Fernández Izard	Director de la Universidad Corporativa de Unión Fenosa
Guillermo Cisneros	Director corporativo de Formación del Grupo Santander
María Dionís	Directora de la Universidad Corporativa "Summa" del Grupo Ferrovial
Dominique Pepin	Director de la Universidad Corporativa del Grupo Saint Gobain

Fuente. Elaboración propia

- II Foro de Universidades Corporativas con *workshop* de programas de desarrollo de liderazgo (ESADE Madrid, 21 de abril de 2009). En la tabla 63, se indican algunos de los participantes.

Tabla 63. Participantes (WORK LDP 2)

Participantes	Posición
Mario Lara	Director de Recursos Humanos de PwC
Peter McAteer	Director de Formación de Harvard Business Publishing
Cintia Sosa	Directora de Formación de Telefónica LatAm
Juan Ramón García	Director de T&D Ferrovial

Fuente: Elaboración propia

- III Foro de Universidades Corporativas con *workshop* de programas de desarrollo de liderazgo (ESADE Madrid, 8 de junio de 2010). En la tabla 64, se indican algunos de los participantes.

Tabla 64. Participantes (WORK LDP 3)

Participantes	Posición
Isaac Vitini	Director de la Universidad de Coca-Cola
José M. Plaza	Director de la Orange University
Cristina Amador	Directora de Talento de PwC Europa
Almudena Rodríguez	Directora general de la Universidad Corporativa del Banco Santander
Bram Borrembergs	Director de Recursos Humanos de NH Hotels
Catherine Jones	Directora de Programas de Liderazgo de Telefónica
Carmen Dugo	Directora de Recursos Humanos de Oxford University Press

Fuente: Elaboración propia

- Los siguientes foros de Universidades Corporativas, el Foro del Talento y los consejos asesores de las UC (WORK UCO).

El investigador participó como director en la organización de los tres foros siguientes; estuvo en las entrevistas previas y en los *workshops* previos con los ponentes; asistió al *workshop*, y participó en las conclusiones de los tres foros. No fue moderador de los *workshops* realizados, pero sí asistió a todos ellos. El investigador también participó en la organización de un Foro del Talento y asistió al mismo, así como a varios consejos asesores de Universidades Corporativas.

- IV Foro de Universidades Corporativas y sus programas de liderazgo (ESADE Madrid, 29 de junio de 2011). En la tabla 65, se indican algunos de los participantes.

Tabla 65. Participantes (WORK UCO 1)

Participantes	Posición
Vasco Coucello	Director de la Universidad Corporativa de EDP Portugal
Ana Belén Aller	<i>Corporate Human Resource Manager</i> del Grupo Celsa
Julián Sanz	Director de Procesos de la Universidad Corporativa del Grupo Santander
José Ángel Fernández Izard	Director de la Universidad Corporativa de Gas Natural Fenosa
Guillermo Cisneros	Director de la Universidad Corporativa de Fiat

Fuente: Elaboración propia

- V Foro de Universidades Corporativas y sus programas de liderazgo (ESADE Madrid, 22 de mayo de 2012). En la tabla 66, se indican algunos de los participantes.

Tabla 66. Participantes (WORK UCO 2)

Participantes	Posición
Alexandra Brandao	Directora de Políticas Corporativas del Grupo Santander
Marcelo Fumasoni	Vicepresidente y director de Recursos Humanos de Novartis
Sapna Arora	<i>Corporate Manager</i> de la ArcelorMittal University
Carlos Pelegrín Fernández	Director de Desarrollo de Recursos Humanos del International Airlines Group (IAG)
Ignacio Ruiz de Miguel	Director de Talent & Leadership Development de Iberdrola
María Jesús Blasco Blanco	Directora del Centro Superior de Formación de Repsol
Juan A. Fernández Cerrato	Gerente de la Universidad Corporativa de Acciona
Juan Ramón García	Director de la Universidad Corporativa de Ferrovial

Fuente: Elaboración propia

- VI Foro de Universidades Corporativas y sus programas de liderazgo (ESADE Madrid, 13 de junio de 2013). En la tabla 67, se indican algunos de los participantes.

Tabla 67. Participantes (WORK UCO 3)

Participantes	Posición
Andrea Lemmer	Directora corporativa de Learning&Development de Bayer
Carlos Pelegrín Fernández	Director de Desarrollo de Recursos Humanos de Iberia
Daniel Torras Corominas	Director del Centro de Desarrollo Directivo de CaixaBank
Lidija Šljeric	Directora de Gestión del Talento de Telekom Austria Group Business School
Teresa Manobens	Directora de Corporate Talent Management de Gas Natural Fenosa
Ortrud Birk	Directora de Estrategia y Talento de la Federación Internacional del Automóvil (FIA)

Fuente: Elaboración propia

– I Foro del Talento de ESADE (ESADE Barcelona, 7 de junio de 2012)

El investigador dirigió la organización del encuentro y participó en él. En este foro, los participantes ya eran de primer nivel ejecutivo, o sea, los superiores de los directivos de Recursos Humanos y de T&D, llamados directores generales de Recursos, DG o VP. Los ponentes y participantes fueron:

- Xavier Coll, director general de Recursos Humanos de CaixaBank
- Antonio Gallart, director general de Recursos de Gas Natural Fenosa
- Josef Schelchshorn, vicepresidente de Recursos Humanos de Seat

– Reuniones del Consejo Asesor de la Universidad Corporativa de Gas Natural Fenosa (Barcelona, 4 de octubre de 2011, 19 de abril de 2012 y 4 de marzo de 2014)

El investigador fue miembro del Consejo Asesor de la Universidad Corporativa de Gas Natural Fenosa (dirigido por Antonio Gallart, director general de Recursos de Gas Natural Fenosa), donde se tratan, en una reunión anual, los temas de desarrollo del talento y organización de la universidad corporativa, y los programas de desarrollo del liderazgo.

El investigador participó también en la reacreditación europea de esta universidad corporativa por el *Corporate Learning Improvement Process*

(CLIP) de la EFMD, el 16 de abril de 2013 en Barcelona (reacreditada el 18 de junio de 2013).

La Universidad Corporativa de Gas Natural Fenosa se creó en el año 2000 y fue la primera de las universidades corporativas españolas. El CLIP es una certificación que otorga la European Foundation for Management Development (EFMD) por un período de cinco años como reconocimiento a la calidad del aprendizaje y al desarrollo de las personas en instituciones de formación ejecutiva. La EFMD es una organización internacional con sede en Bruselas, integrada por más de 800 miembros pertenecientes a escuelas de negocios, empresas, administraciones públicas y consultoras de más de ochenta países.

13.1.2 Cursos personalizados para profesores

El investigador asistió y participó en:

- *Workshops* del consorcio mundial de los centros de Exec Ed de las universidades UNICON (CURS UNI), donde fue *primary representative* de ESADE. En la tabla 68, se indican algunos cursos.

Tabla 68. Cursos UNICON (CURS UNI)

Escuela de negocios	Tema	Fecha
IESE Executive Education	Exec Ed: All About Blended	Barcelona, 23-24 de julio de 2014
HKST–Hong Kong University of Science and Technology	Exec Ed: Asia Momentum	Hong Kong, 1-3 de abril de 2014
Columbia University	Exec Ed: On Line Education	Nueva York, 25-27 de julio 2013
MIT Exec Ed	Exec Ed: Leadership Complexity	Boston, 13-15 de julio de 2011
Tsinghua University	Exec Ed: Asian Culture	Pequín, 11-14 de abril de 2011
IMD	Exec Ed: Deep Dive in Global Markets	Lausana, 12-13 de junio de 2010
Darden Business School	Exec Ed: Innovation	Charlottesville VA, 30 de noviembre-2 de diciembre de 2010
Stern Business School de la New York University	Exec Ed: Games Theory	Nueva York, 13-15 de julio de 2010

Olin Business School de la Washington University	Exec Ed: Partnership Programs	Saint Louis, 27-30 de abril de 2009
McCombs Business School de la Texas University	Exec Ed: Corporate Education	Austin, 2-4 de diciembre de 2009
Booth Business School de la University of Chicago	Exec Ed: Team Development	Chicago, 15-17 de julio de 2008
Mt Eliza Executive Education de la University of Melbourne	Exec Ed: Sustainability or Survival	Mount Eliza, 22-25 de abril de 2008

Fuente: Elaboración propia

- Academy of Management Annual Meeting: “West Meets East”. San Antonio, 12-16 de agosto de 2011

El investigador solicitó participar activamente en el *workshop* de LDP como resultado de una propuesta de *paper* enviada a la AOM. En este *workshop*, obtuvo información de un modelo del estado de la cuestión de LDP (Conger y Benjamin, 1999).

- Cursos personalizados para profesores de Executive Education con la Universidad de Columbia, NY (CURS COL).

El investigador fue organizador, asistió como participante y participó en la redacción de las conclusiones de los siguientes cursos de formación de Exec Ed: tres cursos de Columbia (CURS COL) y otros cursos de la Harvard Business School y de simulaciones (CURS HYS).

- Yorks, Beechler y Marsirk (2007). El primer curso de formación interno de la Columbia University para Exec Ed se realizó los días 3 y 4 de septiembre de 2007 en ESADE Barcelona y se presentó bajo el título de *general management programs*: “Experiential and Action Learning Methods”, “Comunidades de aprendizaje y medición de resultados”.
- Yorks, Beechler, Ciporen (2008). El segundo curso de Colombia se tituló “Breaking Boundaries to Build Leaders” y trató de LDP en Executive Education. Se realizó los días 8, 9 y 10 de septiembre de 2008 en ESADE Barcelona.
- Ciporen (2010). El tercer curso de Columbia fue “NBI Test and Assessment” y se realizó en ESADE Madrid y Barcelona del 15 al 17 de febrero de 2011.

- Cursos (Harvard Business School y simuladores) (CURS HYS):
 - El investigador realizó el curso para formación de profesores de la Harvard Business School titulado “Colloquium on Participant-Centered Learning” (CPCL) del 5 al 15 de agosto de 2003 en Cambridge (Boston).
 - Andrew Webster, director de Innovación y Soluciones de Cambio en ExperiencePoint: “Training and Certification for Change Simulator” y “Design Thinking Simulation”. Los cursos de simulación en que participó el investigador y se acreditó en ambos simuladores se realizaron en ESADE Madrid (del 20 al 22 de febrero de 2012) y en ESADE Barcelona (los días 23 y 24 de febrero de 2012 y del 2 al 4 de octubre del 2012).

13.1.3 Entrevistas y reuniones

El investigador, gracias a su posición de director de ESADE Executive Education (2004-2014), tuvo reuniones y se entrevistó con la mayoría de los directivos que participaron como conferenciantes en los seis foros de LDP y de Universidades Corporativas, y también con muchos decanos, doctores, directores, profesores y administradores de Exec Ed en los últimos diez años (2004-2014). Sin embargo, a continuación solo se destacarán algunas entrevistas y reuniones, unas en profundidad y otras más informales.

- Directores generales de empresas y directores de Recursos Humanos (ENTR DIR) (tabla 69)

Tabla 69. Entrevistas y reuniones con directivos (ENTR DIR)

Directivo	Posición	Fecha
Ramon Ollé	Director general de Epson Europa	Ámsterdam y Barcelona (3 y 19 de mayo de 2005 y 8 de febrero de 2006)
Della Bradshaw	Responsable de los <i>rankings</i> del <i>Financial Times</i>	Londres (16 de diciembre de 2004, 13 de febrero de 2008, 21 de abril de 2008, 30 de marzo de 2011)
Arsenio Olmo	Director de Recursos Humanos de Aguas de Barcelona	Barcelona (7 de abril de 2005, 15 de octubre de 2007 y 26 de octubre de 2007)
Antonio Gallart	Director de Recursos de Gas Natural Fenosa	Barcelona (12 de septiembre de 2012)

Miguel Ángel Aller	Director de Recursos Humanos de Gas Natural Fenosa	Barcelona (7 de febrero de 2011 y 12 de septiembre de 2012)
Pedro Oteo	Director de Recursos Humanos de Celsa	Barcelona (11 de marzo de 2009)

Fuente: Elaboración propia

- Directores de Universidades Corporativas y directores de T&D (ENTR UCO) (tabla 70)

Tabla 70. Entrevistas y reuniones con directivos de UC (ENTR DIR)

Directivo de la UC	Posición	Fecha
Juan Rovira	Director de Universitat Telefónica	Barcelona (14 de enero de 2005, 14 de noviembre de 2005, 11 de enero de 2006, 30 de marzo de 2007, 20 de abril de 2009 y 4 de marzo de 2010)
José Ángel Fernández Izard	Director de la Universidad Corporativa de Unión Fenosa	Madrid (9 de junio de 2009, 28 de septiembre de 2010 y 10 de noviembre de 2011)
Guillermo Cisneros	Director Corporativo de Formación y Desarrollo de la Universidad Corporativa del Grupo Santander	Madrid (14 de julio de 2004)
María Dionís	Directora de la Universidad Corporativa Summa del Grupo Ferrovial	Madrid (15 de enero de 2008)
Catherine Jones	Directora de Talento de Telefónica	Barcelona (12 de marzo de 2007 y 4 de marzo de 2010)
Ana Belén Aller	Directora de Recursos Humanos de Celsa	Barcelona (11 de marzo de 2009)

Fuente: Elaboración propia

- El investigador realizó entrevistas estructuradas y/o semiestructuradas, y tuvo reuniones y almuerzos con los siguientes doctores (ENTR DOC) (tabla 71).

Tabla 71. Entrevistas y reuniones con doctores (ENTR DOC)

Doctor	Posición/Universidad	Fecha
Peter Lorange	Presidente de IMD	Madrid (24 de mayo de 2005)
Mahendra Gupta	Decano de la Olin Business School en Saint Louis	Saint Louis (5 de julio de 2004, 28 de agosto de 2007)
James Dean	Decano de Kenan Flagler y ex director de Exec Ed de la University of North Carolina	Chapel Hill (26 de abril de 2005)
Richard Boyatzis	Profesor de la Case Western University	Barcelona (17 de mayo de 2005, 5 de octubre de 2006 y 20 de febrero de 2008)
Ron Fry	Profesor de la Case Western Reserve University	Cleveland y Barcelona (29 de agosto de 2005 y 25 de mayo de 2007)
Ed Leonard	Director de MBA de la Emory University	Atlanta (31 de octubre de 2005)
George Daly	Decano de la McDonough School of Business de la Georgetown University	Washington DC y Barcelona (27 de octubre de 2006 y 29 de octubre de 2010)
Lyle York	Profesor del Teachers College de la Columbia University	Nueva York y Barcelona (9 de noviembre de 2006, 6 de agosto de 2008 y 3 de diciembre de 2010)
Winfried Ruigrok	Decano de la St. Gallen Business School en Saint Gallen	Barcelona y Saint Gallen, (29 de marzo de 2007, 5 de julio de 2007 y 23 de agosto de 2012)
Blair Sheppard	Presidente de Duke CE	Texas (4 de diciembre de 2009)
Ralph Boscheck	Director de LDP del IMD	Barcelona (8 de julio de 2010 y 17 de diciembre de 2010)
Flavio C. de Vasconcelos	Decano de FGV/EBAPE	Rio de Janeiro (1 de junio de 2011)
Hongbin Cai	Decano de la Guanghua Business School de la Universidad de Pekín	Barcelona (4 de abril de 2012)
Lu Wei	Decano del Antai CEM de la Universidad Jiao Tong en Shanghai	Barcelona (28 de septiembre de 2012)

Manola Sánchez	Decana de la BS de la Univ. Adolfo Ibáñez de Chile	Barcelona (28 de febrero de 2014)
Paul Almeida	Decano sénior de Executive Education de la McDonough School of Business de la Georgetown University	Washington DC y Barcelona (17 de octubre de 2007, 12 de mayo de 2010 y 29 de julio de 2010)
Alvaro Cyrino	Vicedecano de FGV/EBAPE	Rio de Janeiro (14 y 18 de marzo de 2011)
Mauricio Villena	Vicedecano de Exec Ed de la Universidad Adolfo Ibáñez	Barcelona (28 de febrero de 2014)

Fuente: Elaboración propia

- El investigador realizó entrevistas estructuradas y/o semiestructuradas a los siguientes profesores de LDP de Executive Education (ENTR PROF) para conocer las distintas materias, metodologías y secuencias de los distintos módulos de los LDP de ESADE y de las escuelas de negocios *partners* desde 2004 hasta 2014, con una periodicidad anual (tabla 72).

Tabla 72. Entrevistas con profesores de LDP (ENTR PROF)

Profesor de LDP	Business School
Pedro Parada	ESADE Business School
Jordi Brunat	ESADE Business School
Glòria Batllori	ESADE Business School
Enric Segarra	ESADE Business School
Joaquín Cava	ESADE Business School
José Luis Álvarez	Insead/ ESADE Business School
Luis Vives	ESADE Business School
Todd R. Zenger	Olin School of Business
Todd T. Milbourn	Olin School of Business
Stacey Jackson	Ross School of Business de Michigan
Ricardo Ernst	McDonough School of Business de Georgetown
Kasra Ferdows	McDonough School of Business de Georgetown

Fuente: Elaboración propia

13.1.4 Cursos previos de LDP (PROG PRE)

Como ejemplos de LDP, se muestran algunos casos de LDP de principios de los años 2000, que finalizaron entre 2005 y 2010, y permitieron evolucionar a otros más completos, como los tres que se han desarrollado en detalle en la tesis (Bunge, Bayer y "la Caixa") y que aún se realizan en 2015.

- Caso Epson

- Epson: Compañía japonesa de impresoras y nuevas tecnologías con la central de Europa en Ámsterdam pero con una organización descentralizada en distintos países. Seiko Epson Corporation o Epson es uno de los mayores fabricantes del mundo de impresoras de inyección de tinta, matriciales y láser, escáneres y ordenadores. Fue fundada en 1942 en Suwa, cerca de Nagano (Japón), donde tiene la sede mundial.
- El programa se denominó "EAGLE".
- Objetivo del LDP: Desarrollo del liderazgo y el *management* de los HiPo para:
 - Poder ocupar altas posiciones de dirección en Europa, en el futuro.
 - Conocer con el LDP la mayoría de las operaciones y sedes de Epson Europa.
 - Poder integrar y centralizar la gestión en los países europeos, que estaba muy descentralizada, en materias claras como las finanzas, el marketing y la logística.
- Cronología: Empezó en 2005 y se realizaron cinco ediciones, una cada año. El programa se impartía en inglés. El *target* eran directivos del nivel 2.
- Participantes: Directores para sustituir a directivos de alto nivel de la empresa (directores de ventas, responsables de producto del grupo, jefes de área). Grupos de 35 personas.
- Diseño:

Se presentó un LDP generalista de tres semanas intensivas, que fue modificado muchas veces por Epson. Se entregó a la escuela de negocios

todo el resumen estratégico de Epson Europa a cinco años. El CEO europeo Ramon Ollé (entrevistas en Ámsterdam y Barcelona: 3 y 19 de mayo de 2005 y 8 de febrero de 2006) participó directamente en todo el análisis de las necesidades, en el diseño y en la selección de los participantes. La participación de directivos de Epson como profesores del programa fue muy amplia desde el principio (el 30 % del total del programa).

El diseño era modular, con seis períodos de 3 o 4 días, y se efectuaba en las localizaciones más importantes de Epson en Europa. El tiempo de diseño fue muy justo, ya que se estableció el primer contacto con ESADE Business School en mayo de 2005 y el programa empezó a finales de septiembre de 2005. Epson lideraría además los proyectos ALP totalmente, así como el Lead y la evaluación de 360°.

- Los objetivos de los cuatro módulos fueron:
 - Módulo 1 (Strategy): Entender el negocio y la visión de Epson. Pensar estratégicamente. Equilibrio entre centralización y descentralización. Con la participación del CEO europeo.
 - Módulo 2 (Strategy Implementation and Operational Excellence): Implantar la estrategia de forma eficiente y eficaz a través de procesos y sistemas de información.
 - Módulo 3 (Lead): Mejorar los conocimientos y las capacidades individuales para dirigir equipos y cambiar la organización.
 - Módulo 4 (Comunicación y ALP): Comunicar de forma eficaz a través de toda la organización. Presentar los ALP ante el Comité Ejecutivo europeo.
- Las localizaciones y los temas tratados fueron los siguientes (tabla 73):
 - Barcelona (Estrategia): Introducción a los ALP, estrategia del negocio, estrategia corporativa, estrategia funcional, *custom driven company*.
 - Telford (Reino Unido) (SCM y finanzas): cadena de suministro, creación de valor en finanzas, tecnología de tinta por parte de Epson en Cambridge.

- Dusseldorf (Marketing): Innovación, “*link*” con marketing de nuevas tecnologías, *core technologies*, canales de comercialización y detallistas, satisfacción de los clientes.
- Barcelona (Marketing y tecnología): tecnologías emergentes, aplicaciones tecnológicas al negocio, ecomarketing y diseño.
- Ámsterdam (Comunidad y liderazgo): *Managing oneself and others*, liderazgo y cambio, comunicación, relación con la legislación europea.
- Milán (Relaciones corporativas): integridad, valores y sostenibilidad, comunicación corporativa, asuntos legales y públicos, PhotoShop y Movie Maker. Presentación de los ALP ante el CEO y el equipo de dirección.

Los emplazamientos y las ciudades cambiaron casi en cada edición. Se realizaron reuniones de evaluación después de cada módulo y fase. El material estaba en la web del campus de Epson y se debía entregar un CD final con todo el material del curso (tabla 73).

Tabla 73. Diseño de los módulos del LDP en Epson

	MODULE 1: Strategy	MODULE 2: Strategy Implementation & Operational Excellence			MODULE 3: Leadership & People Mgmt LEAD	MODULE 4: Presentation & Comm. – Skills ALPs	
	Session 1 Jun-05 Amsterdam	Session 2 Aug-05 Helmel Hempstead	Session 3 Jan-06 Telford	Session 4 Apr-06 Barcelona	Session 5 Jul-06 Paris	Session 6 Sep-06 Dusseldorf	Sesión 7 Jan-07 Milan
DAY 1	<ul style="list-style-type: none"> • Course overview • <i>Epson strategy and products</i> 	Developing Functional and Customer Driven Strategies	Managing the Channel: Understanding Customer Business Models	Understanding End Consumer Behavior & Creating Brand Awareness	Integrity: The Foundation for Business Success & The Quality Standard	From Managing Oneself to Managing Others	Presentation & Speaking Skills & Media Training
DAY 2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Doing Business in a Global Environment</i> • Photo workshop 	<i>Innovation as a Source Of Competitive Advantage</i> Visit to Cambridge IILab	<ul style="list-style-type: none"> • Supply Chain Management and Micrologistics • <i>Factories in Asia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Marketing at Epson</i> • <i>Understanding sales at Epson</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Understanding Corporate Customers</i> • <i>Creating Epson Image</i> 	Leadership and Value Integration	Presentation & Speaking Skills & Media Training
DAY 3	Strategy: From Corporate to Business to Functional	Profitability and Forecasting	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ink technologies</i> • <i>Regulations</i> • <i>Call centers</i> • <i>Visit to ETL</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Understanding Customer satisfaction</i> • <i>Servicing Customers</i> • <i>Visit ESPC</i> 	• The European environment and CSR	• Leading Organizational Change in a Global Environment	Presentation & Speaking Skills & Media Training

ACTION LEARNING PROJECTS (ALP)

Fuente: Elaboración propia

- Caso Endesa

- Endesa: En 2002, era una compañía española líder en el sector de la electricidad, con sede en Madrid y con una gran expansión en Latinoamérica en los años 2000.

Organizada por líneas de negocio: generación (centrales), red (distribución), energía (comercialización), internacional, EUR y diversificación (agua, telecom, renovables).

Plantilla: 15.200 personas en Europa y 11.200 en América Latina en 2001. El programa se realizó en España y en Latinoamérica.

Actualmente, Endesa es propiedad de la italiana Enel y opera en los sectores eléctricos y gasístico. Fue fundada en 1944 en Ponferrada y tiene la oficina central en Madrid.

- El programa se denominó “Desafíos Directivos 2002-2005: Estrategias Globales para Entornos Locales”
- Objetivos del LDP Endesa 2002: Dirigir el crecimiento de la empresa en Latinoamérica; tener una visión global del negocio; entender la importancia del cliente, y crear *networking* entre los directivos de España y los de Latinoamérica.
- Cronología: Empezó en 2002 y se realizaron 14 ediciones hasta 2005. El programa se impartió en castellano. El *target* eran directivos de nivel 2. La mayoría de las ediciones se realizaron en Madrid, aunque al final del programa se impartieron también en Chile y Argentina.
- Participantes: Directivos de niveles altos de Endesa, por debajo de los miembros del Consejo (700 personas), con unos pocos HiPo.
- Diseño:
 - Diseño del primer bloque de cinco días (figura 67): Orientación al cliente y conocimiento del negocio. Visión global de los clientes y del negocio. *Networking* y desarrollo de personas. Cliente: orientación al mercado, servicio a los clientes y fidelización de los clientes.

- Diseño del segundo bloque de tres días (figura 68): Capacidad de *networking* y desarrollo de personas. Creación, desarrollo y gestión de las relaciones. Capacidad de *networking* para añadir valor a la empresa. Desarrollo de personas: líder y representante de la empresa. Responsable. Compromiso con la empresa y situaciones de incertidumbre.

El programa incluía diversas metodologías: Simulador personalizado del negocio, ALP alineados con la estrategia (figura 68), planes de desarrollo individual (PDI), *role-plays* y casos reales de negocio.

Figura 67. Diseño del programa de Endesa

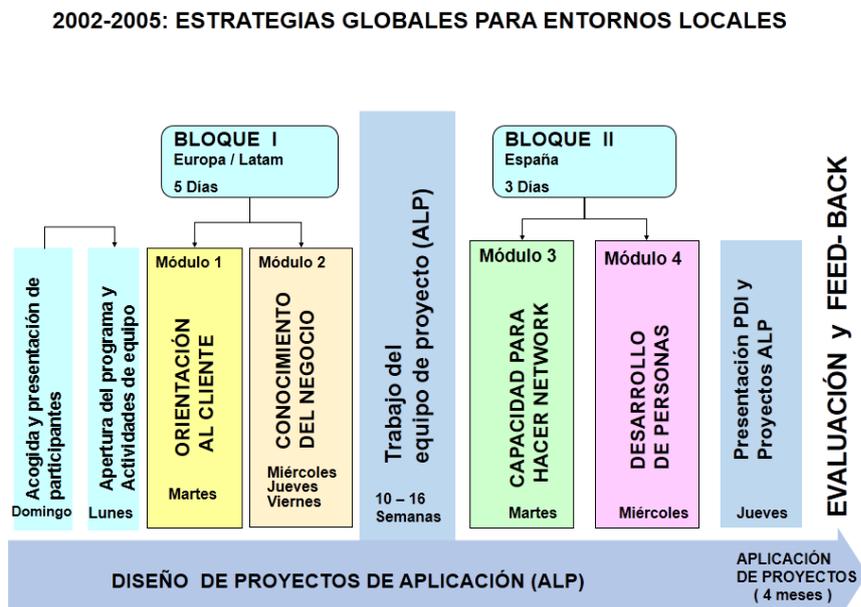
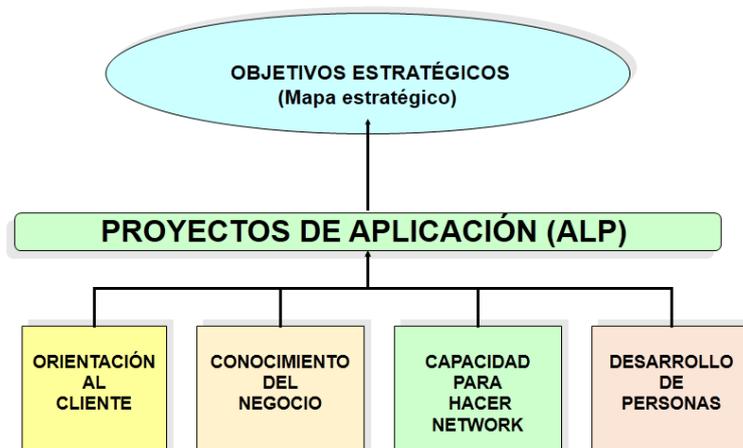


Figura 68. Proyectos de empresa (ALP) en Endesa

2002-2005: ESTRATEGIAS GLOBALES PARA ENTORNOS LOCALES



Fuente de ambas figuras: Elaboración propia a partir de ESADE (2004)

- Caso Arcelor Europe

- Arcelor Europe: Empresa europea líder del sector del acero. Fue adquirida en junio de 2006 por ArcelorMittal, que hoy es la mayor compañía siderúrgica del mundo, con una plantilla de más de 310.000 empleados en más de 60 países. Fue fundada por Lakshmi Mittal el 25 de junio de 2006 y tiene las oficinas centrales en Luxemburgo.
- Objetivos del LDP: Integrar las empresas europeas con el objetivo de desarrollar a directivos y empezar la rotación de HiPo entre países.
- Cronología: Empezó en 2003 y se desarrollaron cinco ediciones en inglés. Este LDP se rodó junto con dos escuelas de negocios más en Europa (primer módulo en Barcelona, segundo módulo en Lyon y tercer módulo en la central de la empresa en Luxemburgo).
- Participantes: Directivos europeos de nivel 2, con un 20 % de HiPo. La mayoría de participantes eran de Francia, de la central de Luxemburgo, el Reino Unido y España.

- Diseño del LDP:

En este programa, se combinaron ALP e IDP con el Lead y un simulador de negocio (sin personalizar a la empresa).

Al estar la empresa muy fuerte en tres países europeos, se seleccionó una escuela de negocios de cada uno de los tres países (Francia, España y el Reino Unido).

Además de estrategia, finanzas y liderazgo de equipos, en el primer módulo se introdujeron también, a petición de la empresa, sesiones de marketing B2B (Business to Business).

En las tablas 74, 75 y 76, se especifican los contenidos detallados de los tres módulos.

- Módulo 1. Estrategia, Marketing y Finanzas Básicas. La empresa presentó sus mejores prácticas.
- Módulo 2. Dirección de Proyectos y Simulador de Negocio en Equipos. La empresa presentó un informe de recursos humanos.

- Módulo 3. Desarrollo de Liderazgo (con el Lead vinculado al *Strenght Deployment Inventory* de la empresa) y *Cross-Cultural Management*. La empresa presentó su plan de desarrollo responsable y sostenible. Al final del módulo, los grupos de participantes presentaron los ALP ante un foro de directivos de la empresa.

Tabla 74. Módulo 1 de Arcelor

COMPANY OMP - SESSION 1 - WEEK 1						
Location		Monday 16	Tuesday 17	Wednesday 18	Thursday 19	Friday 20
BARCELONA January 16-20	9:00-13:30	Morning	Morning	Morning	Morning	Morning
		Team building through Project Dynamic / multicultural Professor Leadership	Intel Capital / Intangible Value / measure value of Company Professor Strategy	Key features of B to B Marketing Professor Marketing	Finance Professor Finance	Finance Professor Finance
	13:30-15:00	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
	15:00-18:00	Afternoon	Afternoon	Afternoon	Afternoon	Afternoon
		Project ALP's Company	Globalization Professor Strategy	Principles of Marketing Professor Marketing	Finance Professor Finance	Finance related to projects Company
	18:00-19:30	Company conference Bus. Model (chairman) + Mngt devlpt (Dir. Co)	Company conference Sharing Best Practices	Free (trainee can visit Barcelona)	Company conference Investors View	
	Dinner	Restaurant	Free	Free	Restaurant	

Tabla 75. Módulo 2 de Arcelor

COMPANY OMP - SESSION 1 - WEEK 2						
Location		Monday 20	Tuesday 21	Wednesday 22	Thursday 23	Friday 24
LYON March 20-24	8:00-9:00		Cluster work Company			
	12:30-14:00	9:00-12:30	9:00-12:30	8:45-12:30	8:45-12:30	8:45-12:30
		Project Professor Leadership	Strategy Professor Strategy	Business Strategy Game Professors Strategy	Business Strategy Game Professors Strategy	Business Strategy Game Professors Strategy
	17:45-19:00	Lunch	Lunch	Buffet	Buffet	Buffet
		14:00-18:00	14:00-18:00	14:00-20:30	14:00-20:30	14:00-16:00
	Dinner	Project Professor Leadership	Strategy Professor Strategy	Business Strategy Game Professors Strategy	Business Strategy Game Professors Strategy	Business Strategy Game Professors Strategy
		Cluster work Company	Company conference HR survey			
Dinner	Dinner free	Dinner in Old Lyon	Dinner at hotel	Dinner at hotel		

Fuente de ambas tablas: Elaboración propia

Tabla 76. Módulo 3 de Arcelor

COMPANY OMP - SESSION 1 - WEEK 3						
Location		Monday 12	Tuesday 13	Wednesday 14	Thursday 15	Friday 16
LUXEMBOURG June 12 - 16	9:00-12:30	Morning	Morning	Morning	Morning	Morning
		Change Mngt Leadership Professor	Change Mngt Leadership Professor	Leadership SDI (strenght Deployment Inventory) T&D	Leadership in a Cross-cultural context Leadership Professor	Projects Jury presentation
	12:30-14:00	Lunch	Lunch	Lunch	Headquaters	Lunch
		Afternoon	Afternoon	Afternoon	Afternoon	Afternoon
	14:00-18:00	Change Mngt Leadership Professor	Change Mngt Leadership Professor	Personal competencies devlpt / Presentation skills Lead	Leadership in a Cross-cultural context Leadership Professor	Evaluation form
	18:00-19:00	Free	Company conference Principles of Resp. Sustainable Devlpt	Free	Projects Jury briefing	
	Dinner	Kikuoka	Kikuoka	Kikuoka	Kikuoka, with Jury	

Fuente: Elaboración propia

- Caso Aguas de Barcelona (Agbar):
 - Agbar (Aguas de Barcelona): En 2004, el Grupo Agbar tenía como accionista mayoritario "la Caixa" y cubría sectores económicos tan diversos como el abastecimiento de agua potable, el saneamiento y la construcción, y también operaba en los campos de la asistencia sanitaria (Adeslas, vendida en 2010) y de la inspección técnica de vehículos (Applus+, vendida en 2007). En 2010, el grupo Suez Environnement se hizo con el 75,74 % del capital de Agbar, mientras que "la Caixa", a través de Critería CaixaCorp, mantuvo el 24,26 %. En dicha operación, Agbar se desprendió de sus acciones en Adeslas. En la actualidad, Agbar es un holding constituido por más de 128 empresas que operan en el sector de los servicios del ciclo integral del agua, y sirve a más de 26 millones de habitantes. Agbar fue fundada en 1867.
 - Objetivos del LDP. Se diseñó el programa para poner en contacto a directivos de distintas empresas del grupo y crear nuevos negocios entre ellos, con el objetivo principal de innovar en la gestión mediante una

estrategia conocida y compartida por todos los directivos del grupo en España, América Latina y el Reino Unido.

- El programa (figura 69) cubría dos grandes objetivos:
 - El primero y principal era servir de palanca de apoyo para el desarrollo del liderazgo de los directivos del grupo.
 - El segundo era que algunos de los instrumentos y de las capacidades de gestión que formaban parte del programa pudieran servir para la formación de otras personas de la corporación del grupo.
- Cronología: Se inició en 2004 y se desarrollaron cinco ediciones, una al año. Se denominó Programa de Desarrollo de Directivos. Se impartía en castellano en la escuela de negocios y en el edificio emblemático de la sede de Barcelona.
- Participantes: Directivos de segundo nivel de todas las divisiones y países de Agbar.
- Diseño del LDP:
 - La metodología combinaba presentaciones, discusiones en grupo, simulaciones, *role-plays* y ALP presentados ante el director general, con exposiciones de expertos de la empresa y el programa Lead.

Figura 69. Diseño del programa LDP para Aguas de Barcelona



Fuente: Elaboración propia

- Los contenidos fueron:
 - Bloque I (4 días). Visión estratégica. Introducción al programa, la función directiva. Foro: cómo identificar innovaciones. Mercados regulados. Lead. Entorno macroeconómico. Modelos de gestión público-privada. Entorno político de las administraciones públicas.
 - Bloque II (4 días). Gestión de relaciones: estrategia competitiva. Estructura y gestión del cambio: simulación Executive Synergy. Foro: selección de innovaciones. Lead.
 - Bloque III (4 días). Herramientas de gestión: niveles de estrategia. Foro: definición de equipos de trabajo de proyectos ALP. Lead. Comunicación. *Corporate entrepreneurship*.
 - Bloque IV (4 días). Simulador de gestión, *corporate social responsibility*. Foro: trabajo en grupos de proyecto. Lead. Negociación. Entre los bloques 4 y 5, hay sesiones de *coaching* como consecuencia de los resultados del simulador Executive Synergy.
 - Bloque V (3 días). Cultura organizativa. Foro: trabajo en grupo de proyectos (ALP). Gestión del cambio. Aprendizaje organizativo y foro del conocimiento (*learning organizations*).
 - Bloque VI (4 días). Marketing de servicios. Instrumentos de gestión. Marketing de servicios. Marketing relacional. Impacto del servicio al cliente: parámetros de medición. Trabajo en grupo: presentación de proyectos al director general.

- *Portfolio* de LDP

A continuación, se describen el *portfolio* de la Universidad Corporativa de Gas Natural Fenosa en Ávila y el de la Universidad Corporativa de General Electric en Crotonville (Nueva York).

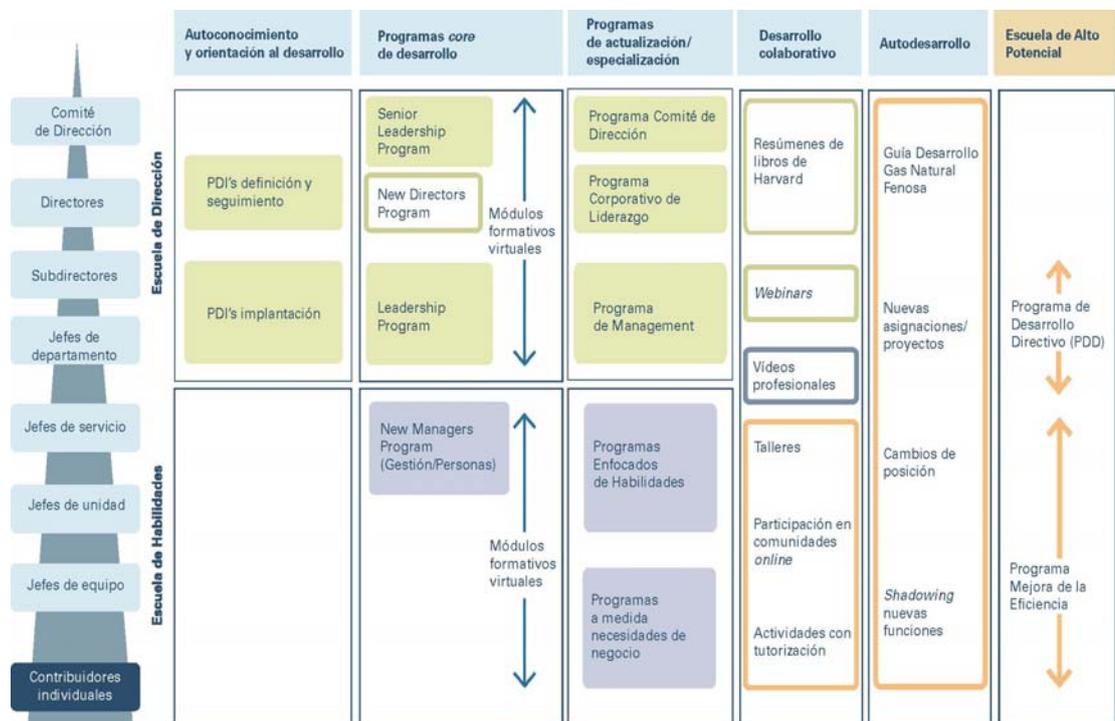
–Gas Natural Fenosa:

En la figura 70, se presenta el *portfolio* de la Universidad Corporativa de Unión Fenosa (la primera que se creó en España, ahora dentro de Gas Natural Fenosa).

La estructura de programas se divide entre la Escuela de Dirección (programas *core* de desarrollo), con tres niveles; la Escuela de Alto Potencial, con dos niveles, y los programas de actualización y especialización. Además tienen el Área de Autoconocimiento con los PDI, el desarrollo colaborativo y el autodesarrollo. Todos se incluyen en su plataforma integrada.

Esta UC siempre ha sido innovadora y su *portfolio* contiene prácticamente todas las familias de LDP que se ha abordado en esta tesis. En los últimos diseños, ha integrado también como metodologías nuevas los *live cases*, los simuladores de cambio y, en la mayoría de sus programas, ha incluido los ALP y los PDI. Cabe señalar que en el último año, como gran novedad, los PDI se integraron dentro del sistema de gestión de la empresa.

Figura 70. Portfolio de LDP de Gas Natural Fenosa

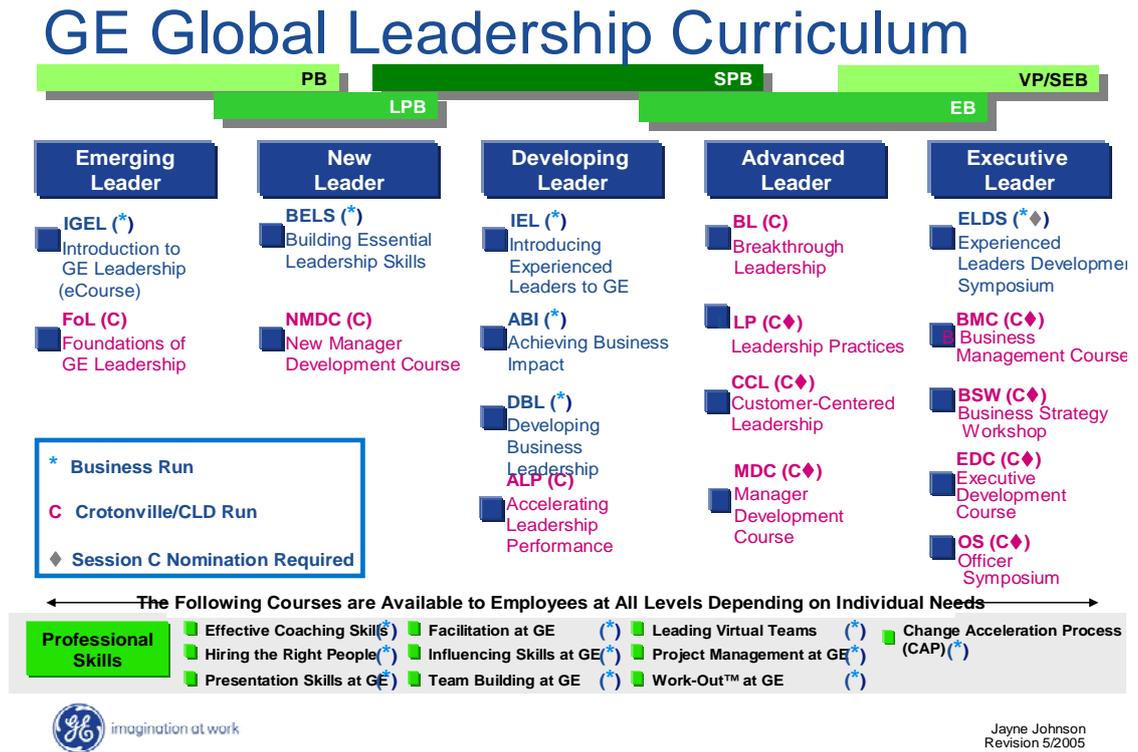


Fuente: Gas Natural (2013)

–General Electric:

A continuación, se describe el *portfolio* de LDP de General Electric en su conocida Universidad Corporativa de Crotonville (NY), que es el modelo que siguen muchas universidades corporativas del mundo (como ya se ha visto en el caso Bayer) (Charan *et al.*, 2001) (figura 71).

Figura 71. Currículum del Global Leadership de GE



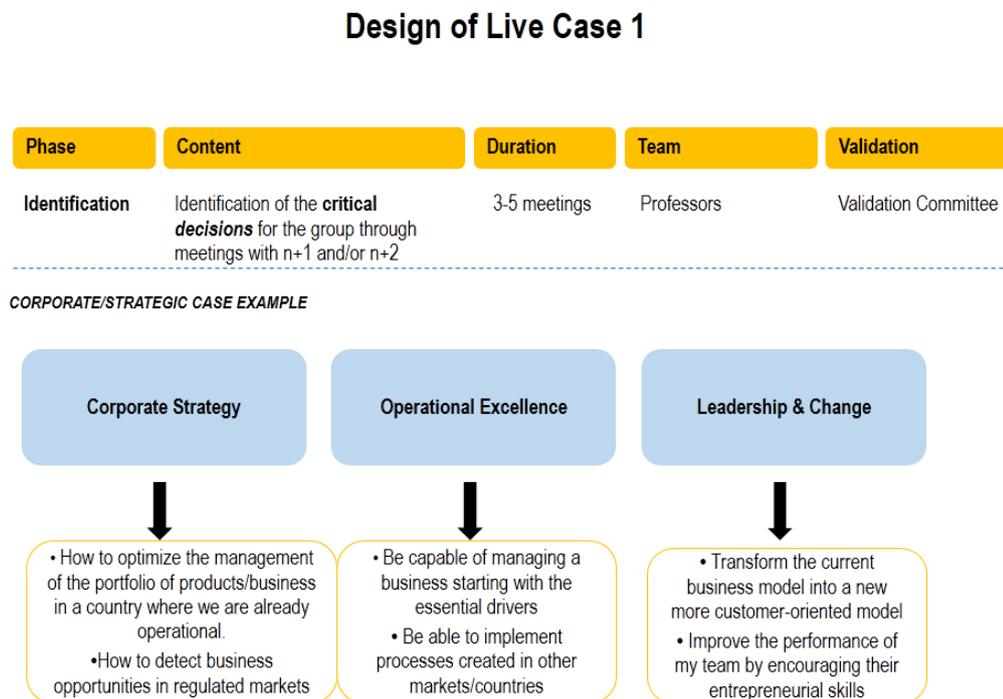
Fuente: Johnson (2005)

13.2 Anexo II. Metodología de *live cases* y del simulador de cambio

13.2.1 Metodología de los *live cases*

Como metodologías innovadoras, primero se analiza la metodología de los *live cases*, donde el punto clave es diseñar un caso real de hoy, que enlace todos los módulos del LDP (figura 72). En el caso de la figura, los tres puntos claves fueron: estrategia corporativa (*corporate strategy*), excelencia de operaciones (*operational excellence*) y liderazgo y cambio (*leadership and change*).

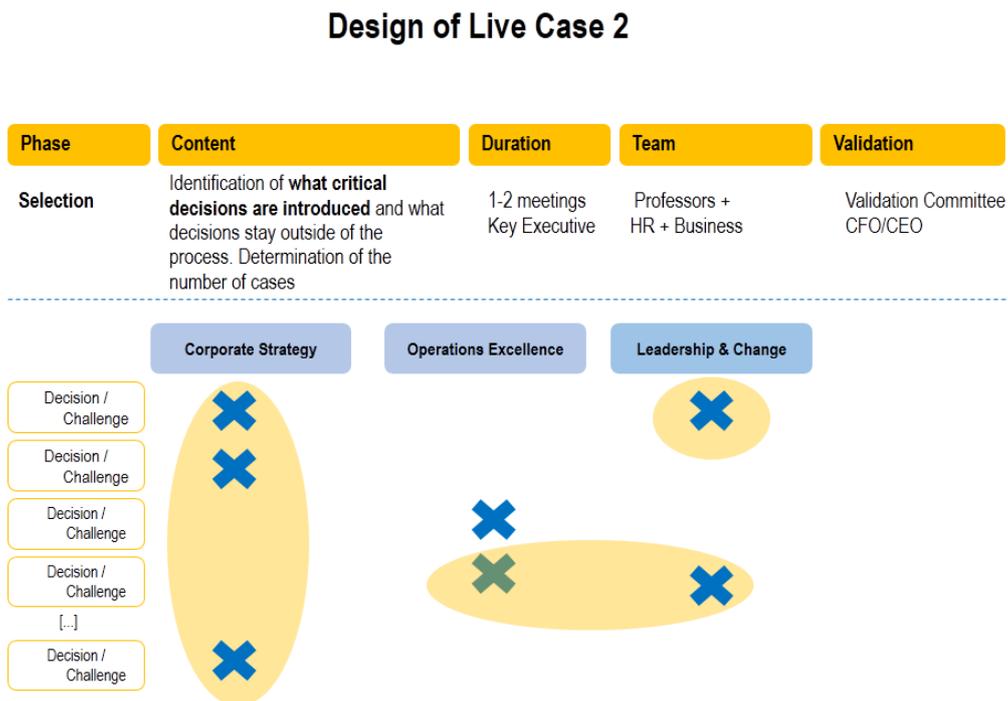
Figura 72. Metodología de los *live cases*



Fuente: Elaboración propia

Para detectar los temas claves de hoy y que se puedan incluir en el curso, el profesor deberá reunirse con los ejecutivos de la empresa en primer lugar y con los ejecutivos específicos de cada una de las áreas claves para identificar las decisiones o los retos principales de cada una de las áreas (figura 73).

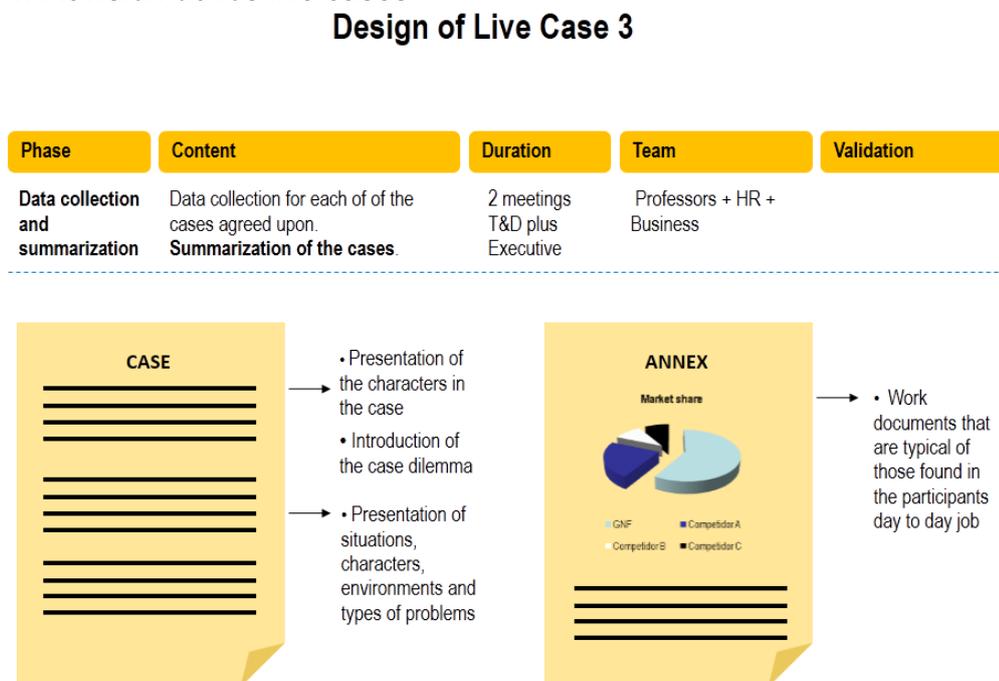
Figura 73. Temas de los live cases con la dirección



Fuente: Elaboración propia

Y seguidamente se plantea la problemática del caso real, que tiene como anexos documentos reales de la empresa (figura 74).

Figura 74. Revisión de los live cases

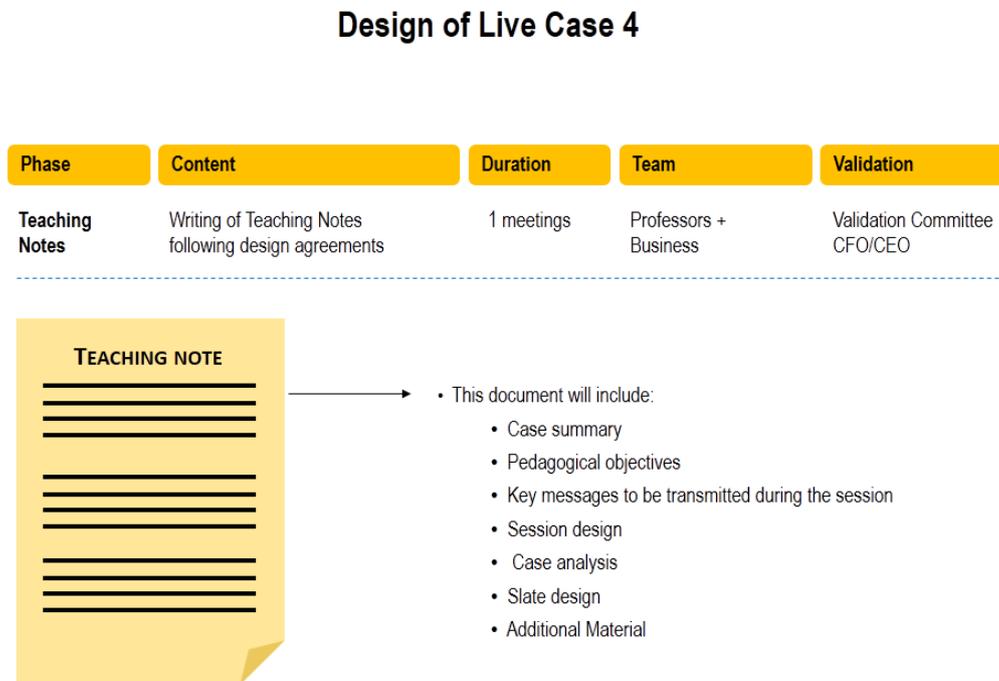


Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se realizan las revisiones oportunas y, finalmente, se realiza la publicación definitiva del caso, junto con la *teaching note* correspondiente. Puesto

que al tratar del tema central siempre pueden aparecer nombres, organigramas y localizaciones, en los *live cases* normalmente se utilizan nombres y sedes figurados (figura 75).

Figura 75. Entrega e impartición de los *live cases*



Fuente: Elaboración propia

13.2.2 Metodología del simulador de cambio

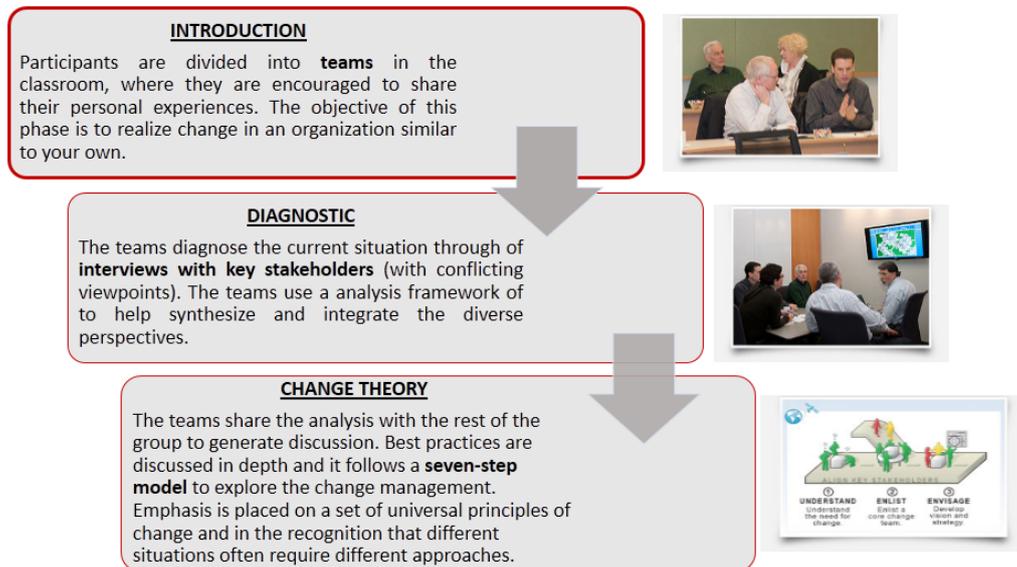
En un simulador de cambio, se abordan conflictos entre diferentes niveles de la organización, por lo que tiene varias fases (en este caso, seis fases):

- 1ª fase de introducción. En la primera fase, se integran y sintetizan diferentes puntos de vista, normalmente con relación a una iniciativa estratégica ante los pobres resultados de la empresa. Se comenta en una sesión plenaria el modelo de cambio, que normalmente consiste en seis o siete pasos, siguiendo el modelo de Kotter (1998).
- 2ª fase de diagnóstico. Entrevistas de audio con los principales *stakeholders* de la empresa simulada para formular su diagnóstico del problema.
- 3ª fase de teoría del cambio. Es la fase en que los grupos se organizan y deciden qué puntos claves consideran ellos para establecer su plan de cambio.

Las tres primeras fases se describen en la figura 76.

Figura 76. Primeras etapas del simulador de cambio

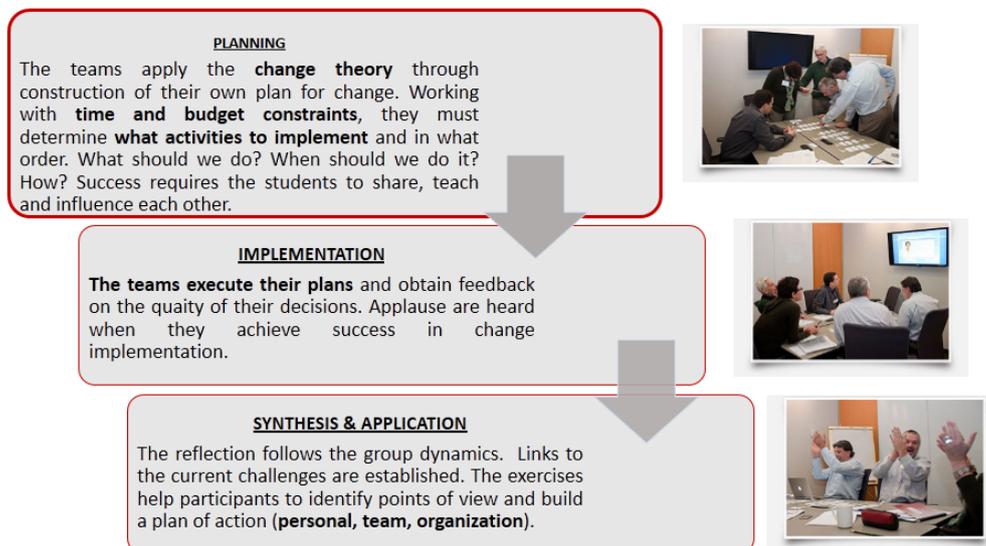
Change Simulator 1



Fuente: Elaboración propia

Figura 77. Etapas finales del simulador de cambio

Change Simulator 2



Fuente: Elaboración propia

- 4ª fase de planificación. En la cuarta fase, los equipos tienen que diseñar su plan de cambio, con restricciones de tiempo de duración de la actividad y de presupuesto a invertir. Para facilitar el tema, se suelen entregar tarjetas con las

muchas posibles acciones claves que hay, para que se pueda llevar a cabo la inversión máxima a realizar y el tiempo máximo que se tardará en implantar.

- 5ª fase de implantación. Los distintos grupos toman sus decisiones en lo relativo a las acciones a llevar a cabo, las inversiones a realizar (hay un límite) y el tiempo de implantación requerido (también limitado).
- 6ª fase de síntesis y aplicación. Esta última fase consiste en que el profesor proporciona *feedback* de su plan de cambio a cada grupo (después de ver si este ha logrado la puntuación mínima en el simulador) y señala cuál es el grupo ganador de la simulación.

En la figura 77, se describen en detalle las tres etapas finales del simulador.

13.3 Anexo III. Cuestionario de evaluación de un LDP

En la tabla 77, se describe un ejemplo de encuesta de un día de programa, que se realiza tema a tema y profesor a profesor, incluyendo a los ejecutivos como profesores. El punto clave es que el profesor pueda recibir *feedback* inmediato y pueda rediseñar los conceptos o la metodología de forma prácticamente inmediata.

Tabla 77. Un día de la encuesta de un programa LDP

Professor Operations <i>(Circle the number that applies)</i> Managing Operations for Competitive Advantage	Strongly Agree					Strongly Disagree				
Speaker had an effective presentation style	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Speaker presented and explained concepts clearly	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Speaker was knowledgeable about the subject	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Speaker responded clearly to questions	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Additional Comments:

Company Executive <i>(Circle the number that applies)</i> Review of Company Strategy and PQSE Initiative	Strongly Agree					Strongly Disagree				
Speaker had an effective presentation style	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Speaker presented and explained concepts clearly	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Speaker was knowledgeable about the subject	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Speaker responded clearly to questions	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Additional Comments:

Company Executive Financial Management at Co (Company)	(Circle the number that applies)				
	Strongly Agree			Strongly Disagree	
Speaker had an effective presentation style	5	4	3	2	1
Speaker presented and explained concepts clearly	5	4	3	2	1
Speaker was knowledgeable about the subject	5	4	3	2	1
Speaker responded clearly to questions	5	4	3	2	1

Additional Comments:

A continuación, vemos los temas de Dirección de Programa y Logística del LDP.

Overall Program Assessment	Strongly Agree			Strongly Disagree	
What is your overall opinion of this module?	5	4	3	2	1
The facilities are adequate.	5	4	3	2	1
The meals are enjoyable (lunch + coffee breaks)	5	4	3	2	1
The program manager support and administration is adequate	5	4	3	2	1

Additional Comments:

Company Organization Communication of Module 2 content	Strongly Agree					Strongly Disagree				
was timely	5	4	3	2	1					
was clear	5	4	3	2	1					
was sufficient	5	4	3	2	1					

HOTEL	<i>(Circle the number that applies)</i>					Strongly Agree					Strongly Disagree				
The Hotel facilities and lodging are adequate.	5	4	3	2	1										
The Hotel staff is responsive to needs	5	4	3	2	1										

Additional Comments:

Restaurant (Monday)	<i>(Circle the number that applies)</i>					Strongly Agree					Strongly Disagree				
The restaurant provided a good venue for socializing with others	5	4	3	2	1										
The food was enjoyable	5	4	3	2	1										

Additional Comments:

City tour	<i>(Circle the number that applies)</i>					Strongly Agree	Strongly Disagree
City walking tour is a good venue for socializing with others	5	4	3	2	1		
City walking tour was enjoyable	5	4	3	2	1		

Additional Comments:

Restaurant (Thursday)	<i>(Circle the number that applies)</i>					Strongly Agree	Strongly Disagree
The restaurant provided a good venue for socializing with others	5	4	3	2	1		
The food was enjoyable	5	4	3	2	1		

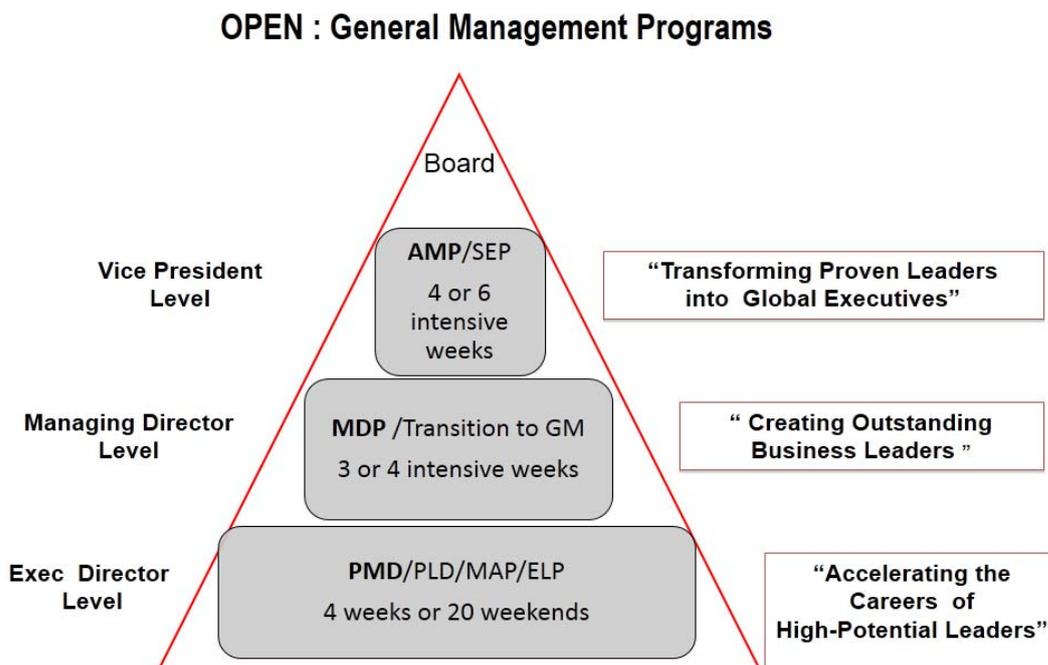
Additional Comments:

Fuente: Elaboración propia

13.4 Anexo IV. *Portfolio* de programas abiertos de dirección general

En la figura 78, pueden observarse los tres niveles principales de los programas abiertos de dirección general (*general management programs*) de las diez primeras escuelas de negocios del ranking de *open programs* del Financial Times (2014), con sus distintos nombres equivalentes. En general, son programas en inglés.

Figura 78. Los tres niveles de programas de Dirección General



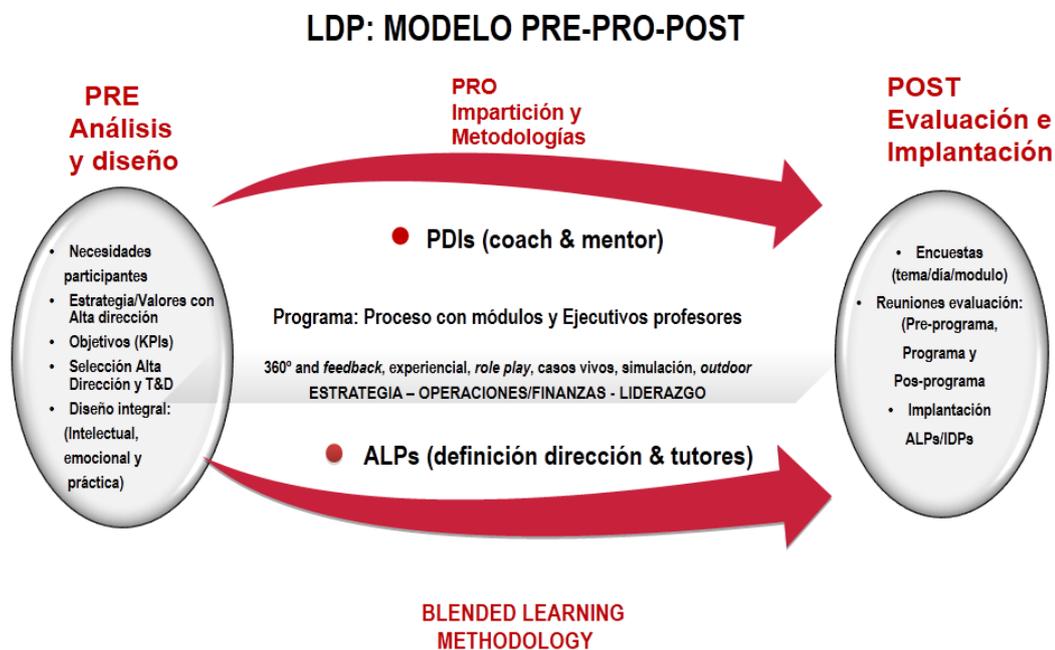
Fuente: Elaboración propia

A la izquierda de la figura, se describe el *target* de directivo y, a la derecha, el objetivo principal de cada uno de los programas de dirección general, también denominados *Comprehensive Leadership Programs* por la Harvard Business School (2014).

13.5 Anexo V. Otras representaciones del modelo integrador de LDP

En la figura 79, se presenta el modelo integrador del LDP en diseño lineal.

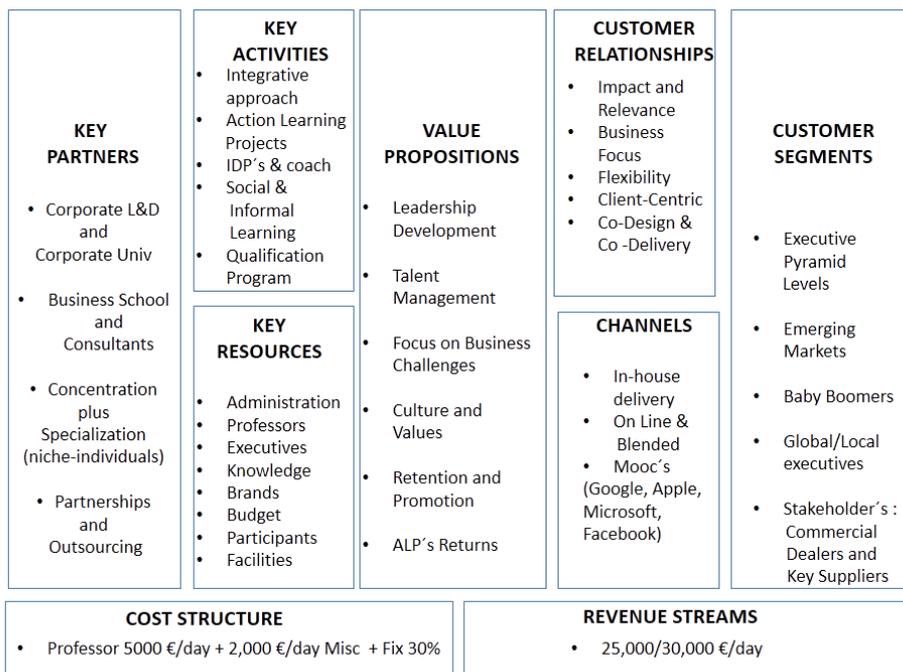
Figura 79. Modelo integrador lineal de LDP para Executive Education



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la figura 80, se presenta el modelo integrado de LDP, con el sencillo y simplificado *Business Model Canvas* (Osterwalder y Pigneur, 2010).

Figura 80. Modelo integrador de LDP en formato de Business Canvas (Osterwalder y Pigneur, 2010)



Osterwalder & Pigneur in Business Model Generation. Wiley 2010

Fuente: Elaboración propia en base a Osterwalder y Pigneur (2010)

RESUMEN DE LA TESIS

RESUMEN DE LA TESIS

Modelo integrador de programas de desarrollo de liderazgo (LDP) en Executive Education

1. Introducción

Los programas de desarrollo de liderazgo (LDP) de los centros de Executive Education de las escuelas de negocios se pueden definir como el proceso académico de desarrollo de las capacidades de liderazgo de los participantes de una misma empresa o consorcio de empresas, para implantar y acelerar la estrategia de la corporación o corporaciones donde trabajan (Cacioppe, 1998).

Uno de los procesos claves de los LDP es el ciclo del liderazgo (“Yo, el equipo, la organización y el cambio”) (Boyatzis y McKee, 2005) y el *networking* y la influencia (Álvarez, 2014). El proceso empieza con poder conocerse a sí mismo, con lo cual después los directivos podrán liderar equipos de trabajo, formular y ejecutar procesos de cambio y mantener en el tiempo, con capacidades de *networking*, poder e influencia. El resultado del proceso culmina con la realización de un plan de desarrollo personal (PDI) por parte de cada directivo.

En los últimos años, la globalización empresarial, las tecnologías disruptivas y la escasez de talento han planteado un gran reto a las empresas para el diseño de programas LDP orientados también a alinear la cultura y los valores organizativos, así como a retener, motivar y fidelizar a los directivos participantes (Tobin, 2010).

Con la globalización, las empresas han acelerado la creación de universidades corporativas (UC: centros privados con aulas de formación de las empresas), de modo que la metodología de sus LDP ya no puede consistir en el *teaching* clásico en una dirección, sino que debe introducir metodologías de *adult learning*, enfocadas a los participantes, con nuevas metodologías de aprendizaje: *facilitated discussions*, evaluaciones de liderazgo, *experiential learning*, *action learning*, *live cases* y *executive coaching*, entre otras (Yorks, Beechler y Ciporen, 2007).

Aparece, pues, en este contexto de los LDP, la necesidad de acercar más la investigación universitaria a la práctica empresarial (Simon, 1976) y de reducir el posible *gap* entre ellas (Economist, 2004; Mintzberg, 2004; Bennis y O’Toole, 2005), vinculando más la investigación con la práctica (Pfeffer y Sutton, 2005; Quelch, 2005).

El objetivo de la tesis es, pues, desarrollar un modelo integrador de los programas de desarrollo de liderazgo directivo (LDP) en Exec Ed, que esté adaptado a las necesidades emergentes y que esté de acuerdo con la literatura existente.

2.Revisión de la literatura

Los cuatro modelos científicos más comunes de LDP, según el estado de la cuestión, son el modelo de Fulmer y Vicere (1997), el modelo de Cacioppe (1998), el modelo de Conger y Benjamin (1999) y el modelo ADDIE del *instructional design* (Branson *et al.*, 1975).

En la tabla 1, se pueden ver los distintos pasos de los modelos organizados según las tres fases principales del modelo ADDIE: preprograma (análisis y diseño), programa (impartición y metodologías) y posprograma (implantación y evaluación), y, en la tabla 2, presentada de forma análoga, las áreas problemáticas de Conger y Benjamin (1999) y los fallos de los LDP según McKinsey (2014).

Una vez analizados los modelos de LDP del estado de la cuestión, se analizó en profundidad (tabla 3) la literatura relacionada con los modelos del estado de la cuestión y los programas LDP, que se organizaron también siguiendo el orden de las tres fases principales del modelo ADDIE (2014).

3.Metodología de investigación



Figura 1: Metodología de la tesis

Tabla 1: Pasos de Fulmer y Vicere (1997), Cacioppe (1998) y Conger y Benjamin (1999) en relación con el ADDIE (2014)

Modelo ADDIE (2014)	Preprograma Análisis, diseño y desarrollo	Programa Impartición y metodologías	Posprograma Implantación y evaluación
Modelos del estado de la cuestión			
Fulmer and Vicere (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Perspectiva global ○ Autoconocimiento y autoestima del participante 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Experiential learning</i> y ALP ○ Modelos de liderazgo ○ Comunidad de aprendizaje ○ Cambiar actitudes y conductas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participación en la dirección del cambio y en la nueva cultura ○ Implantación de los <i>action learning projects</i> (ALP)
Cacioppe (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Imperativos estratégicos ○ Objetivos claros en el LDP ○ Selección de proveedores y dedicar tiempo al diseño 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Especificar los métodos, los contenidos y el calendario del LDP 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluar el programa y su eficacia (Kirkpatrick, 1988) ○ Integración con los sistemas de management y de recursos humanos ○ Evaluación global del programa y de sus objetivos
Conger y Benjamin (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modelo claro de liderazgo ○ Selección de participantes ○ Realizar un precurso 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 360° con <i>feedback</i> ○ Métodos adaptados a estilos ○ Periodos largos con múltiples sesiones 	

Tabla 2: Áreas Problemáticas de Conger & Benjamin (1999) y fallos de los LDP's según McKinsey (2014)

Modelo ADDIE (2014)	Preprograma Análisis, diseño y desarrollo	Programa Impartición y metodologías	Posprograma Implantación y evaluación
Áreas problemáticas y fallos de los LDP			
Cinco áreas problemáticas (Conger y Benjamin, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> ○ No llegar a una masa crítica de participantes ○ Simplificar los modelos de competencias 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Insuficiente tiempo empleado en el desarrollo de los individuos ○ Poca o nula relación con el trabajo durante el programa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Poca o nilo seguimiento del programa ○ Poca o ninguna relación con el trabajo al terminar el programa
Causas de que los LDP fallen (McKinsey, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> ○ No adaptarse al contexto de la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No reflexión sobre los retos reales de la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Subestimación de la resistencia mental de las personas a los procesos de cambio ○ No medir los resultados

Tabla 3: Literatura de las fases de un LDP

Fases del LDP	Preprograma Análisis y diseño	Programa Impartición y metodologías	Posprograma Evaluación e implantación
Literatura LDP (preprograma)			
McClelland (1993)	Necesidades de los participantes: encuestas, entrevistas y <i>focus groups</i>		
Kolb (1984)	Cuatro estilos de liderazgo		
Mumford (1995)	Cuatro estilos de aprendizaje		
Yorks <i>et al.</i> (2007)	Ejes estratégicos y competencias		
Strebel y Keyes (2005)	Tres dimensiones de diseño: intelectual, emocional y práctica	<i>Experiential learning</i> : simuladores y ALP	
Literatura LDP (programa)			
Boyatzis y Goleman (2001)		<i>Feedback</i> de 360° e IDP	
Dover <i>et al.</i> (2009)		Casos reales (<i>live cases</i>)	
Mc Call, Lombardo y Eichinger (1996)		El 70 % del aprendizaje se realiza en el trabajo	
Ticky (2007)		Profesores directivos en los programas	
Tobin (2010)		ALP definidos por la alta dirección y con mentor interno	Evaluación de los IDP y los ALP a los 4-8 meses
Literatura LDP (posprograma)			
Modelo de Kirkpatrick (1979)			Satisfacción, conocimientos, conducta y objetivos de la empresa
Philips (1996)			ROI con cuestionarios
Vanhournout <i>et al.</i> (2006)			Implicación de la alta dirección: más aplicabilidad
Ronchi (2006)			CEO y asistía a las presentaciones de ALP
Büchel, Bettina y Antunes (2007)		RSE (responsabilidad social de la empresa)	<i>Coaching</i> posprograma
Burt <i>et al.</i> (2008)			Con LDP, mayor promoción y retención

La metodología de la tesis (v. figura 1) fue la siguiente: primero se realizó un *benchmark* de los diez centros principales de Exec Ed del mundo (*ranking* del *Financial Times* de los programas a medida o *customized*, 2014) y se investigaron sus programas LDP para ver cómo habían evolucionado en la práctica los programas personalizados de las escuelas de negocios líderes en el mundo.

Tras las conclusiones del *benchmark* de los diez primeros centros de Executive Education, se analizaron los modelos de LDP del estado de la cuestión, así como la literatura detallada de las tres fases de un programa LDP (preprograma, programa y posprograma).

Con las conclusiones del estado de la cuestión de los modelos de LDP y con la literatura relativa a sus tres fases principales, se realizó la investigación preliminar de campo con una metodología basada en *workshops* de LDP y de UC, cursos de Executive Education, entrevistas con directivos, con doctores y con profesores de los LDP y análisis de programas LDP previos.

Las conclusiones principales de los *workshops* de LDP y de UC, de los cursos del University Consortium of Executive Education (UNICON), de la Columbia University y de la Harvard Business School, las entrevistas con directivos, doctores y profesores de LDP, así como el análisis de los programas LDP previos a la tesis, sirvieron para ver que los modelos de LDP del estado de la cuestión no encajaban totalmente en la actualidad tan cambiante, al no estar integrados, de modo que cabía formular un nuevo modelo integrador o paradigma de LDP para las empresas que necesitan competir en un escenario global, ya sean multinacionales o empresas medianas.

Así pues, a partir de las conclusiones del trabajo de campo, se pudieron formular las hipótesis de la tesis (quince hipótesis, cinco para cada una de las tres fases) y proponer un nuevo Modelo Integrador de Programas de Desarrollo de Liderazgo (LDP) en Executive Education.

En la tabla 4, se resumen las actividades de campo efectuadas para la definición de las hipótesis de la tesis y, en la tabla 5, las conclusiones de cada trabajo de campo que están relacionadas con cada una de las quince hipótesis formuladas.

Tabla 4: Actividades de campo realizadas

WORK LDP : Tres foros (2008-2010)	<i>Workshops</i> de LDP (preprograma, programa y posprograma)
WORK UCO: Tres foros (2011-2013)	<i>Workshops</i> de Universidades Corporativas
CURS UNI: Doce (2008-2014)	Cursos UNICON
CURS COL: Tres (2007, 2008 y 2011)	Cursos de la Universidad Columbia
CURS HYS: Tres (2012 y 2003)	Cursos de la Harvard Business School y simuladores
ENTR DIR: Doce (2005-2012)	Entrevistas con directivos
ENTR DOC: Dieciocho (2005-2014)	Entrevistas con doctores
ENTR PRO: Doce (2004-2014)	Entrevistas con profesores de LDP
PROG PRE: Cinco (Epson, Endesa, Arcelor, Aguas de Barcelona y Gas Natural Fenosa)	Programas previos de Desarrollo de Liderazgo (LDP)

Tabla 5: Origen de las quince hipótesis según la investigación de campo

Número de conclusiones: Investigación de campo	<i>Workshops</i>	Cursos	Entrevistas	Programas	Total
Hipótesis					
1.1 Evaluación de participantes	3	3	2	2	10
1.2 Reuniones con directivos: estrategia y liderazgo	3	3	4	1	11
1.3 Objetivos del programa e indicadores detallados	3	2	3	2	10
1.4 Selección de candidatos por la dirección	2	1	0	3	6
1.5 Diseño integrado: tres dimensiones	2	1	4	2	9
2.1 Aprendizaje experiencial	0	6	6	3	15
2.2 Proyectos de <i>action learning</i>	2	4	5	1	12
2.3 <i>Feedback</i> de 360° e IDP (PDI)	3	4	13	3	23
2.4 Ejecutivo como profesor	3	1	9	4	17
2.5 Metodologías distintas para cada dimensión	1	3	5	4	13
3.1 Encuestas de evaluación	3	3	1	4	11
3.2 Evaluación del preprograma-programa-postprograma	5	2	1	1	9
3.3 Implantación de los ALP	1	2	4	2	9
3.4 Evaluación a los 3-6 meses & <i>Executive Mentoring</i>	3	5	1	1	10
3.5 Promoción, rotación y retención	0	3	1	0	4
Hipótesis totales/ Conclusiones	34	43	59	33	169

A continuación, y mediante la metodología del caso y la investigación activa del doctorando (Coughlan *et al.*, 2000), se realizó un estudio de tres casos actuales de LDP, tanto individualmente como de forma comparativa entre los tres para poder validar y ampliar las quince hipótesis y el Modelo Teórico Integrador de LDP, ya que el estudio de casos sirve para la generación inicial de hipótesis y también para ampliarlas y validarlas (Wacheux, 1996) y permite la exploración, la construcción, la evaluación, la extensión o la modificación de las teorías (McCutchen *et al.*, 1993).

En la investigación, se han seleccionado tres casos distintos de LDP de tres empresas (Bunge de Estados Unidos, Bayer de Alemania y "la Caixa" de España) de sectores distintos, con sedes en tres países distintos, con tres modelos distintos de coordinación entre escuelas de negocios, tres formatos distintos (tres módulos, dos módulos y una semana), una duración total distinta (1 año, medio año y 4 meses), idiomas de impartición distintos, participantes distintos (globales, europeos y peninsulares) y *targets* distintos (segundo, tercer y cuarto niveles de directivos), pero con unos mismos objetivos en los tres LDP: acelerar la implantación de la estrategia empresarial, desarrollar el liderazgo de los participantes y alinear la cultura y los valores corporativos.

Las conclusiones de los casos fueron que se cumplieron prácticamente (92 %) los tres modelos del estado de la cuestión en los tres casos, ya que, de las 90 casillas posibles de las matrices con las fases de los modelos de la literatura, los tres casos cumplieron 83. (Únicamente se incumplieron siete, y dos de ellas estaban relacionadas.)

Asimismo, el grado de cumplimiento, en los tres casos, de las hipótesis validadas y revisadas fue similar al de los modelos de la literatura: se cumplieron en un 84 % y, sin las dos últimas hipótesis (3.4 y 3.5) de la tercera fase (posprograma), se habrían cumplido en un 94 %.

4.Resultados

- Validación de las hipótesis: De las 15 hipótesis formuladas, las únicas que no pudieron ser aceptadas fueron 2 (las 3.4 y 3.5 de la fase posprograma) (v. tabla 6). Las aceptadas, en total 13, se indican con un Sí; las no aceptadas, en total 2, con un No y además el número de casos en los cuales han sido aceptadas o no aceptadas.

Tabla 6: Hipótesis finales aceptadas

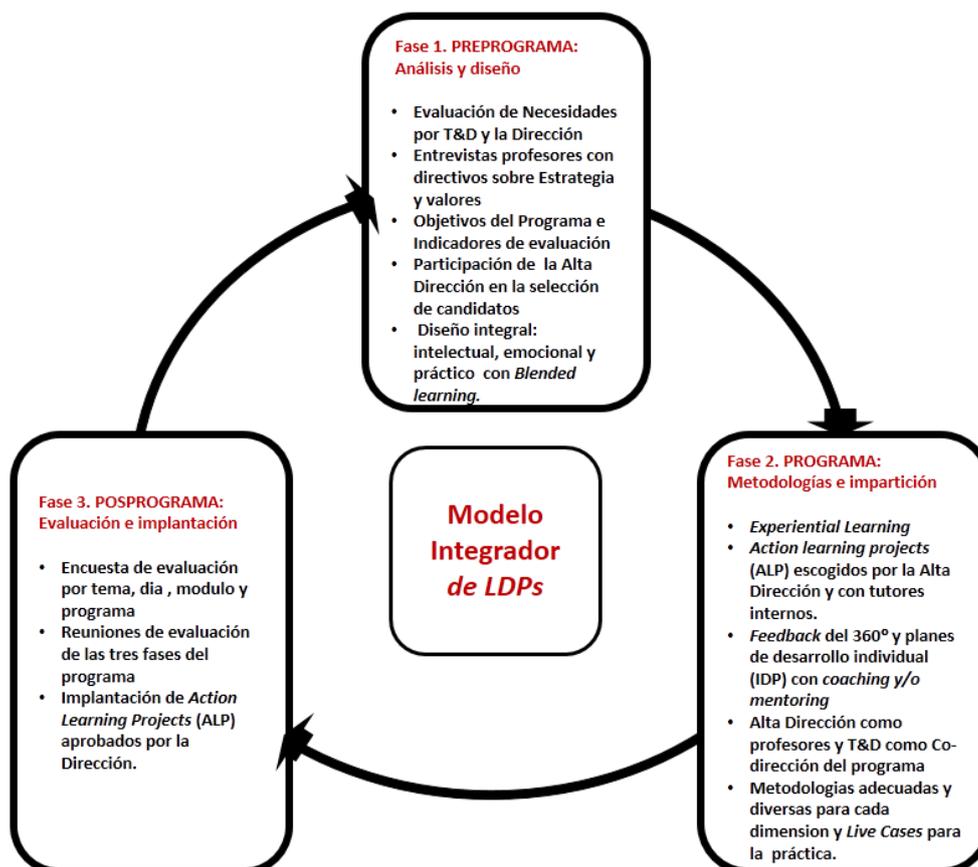
Hipótesis en total	Hipótesis validadas (nº casos)
Hipótesis de la fase 1: preprograma (análisis y diseño)	
<i>1.1 Usar la evaluación de las necesidades de formación de los directivos participantes (con la dirección y con T&D) mejora los resultados de los LDP.</i>	3 (sí)
<i>1.2 La información estratégica y sobre los valores obtenidos en las entrevistas de los profesores con la alta dirección está positivamente relacionada con la obtención de buenos resultados en los LDP.</i>	3 (sí)
<i>1.3 Definir con la dirección y con los responsables de desarrollo de talento (T&D) de la empresa los objetivos del programa, así como los indicadores de medición, facilita la evaluación de los resultados del LDP</i>	3 (sí)
<i>1.4 Que la dirección participe en el proceso de selección de participantes es muy importante para los resultados del LDP</i>	3 (sí)
<i>1.5 El diseño integral de un LDP (racional, emocional y práctico) impacta tanto en los resultados de las empresas como en las capacidades de los directivos.</i>	3 (sí)
Hipótesis de la fase 2: programa (metodologías e impartición)	
<i>2.1 El uso de metodologías de experiential learning acelera la implantación de la estrategia en la organización.</i>	3 (sí)
<i>2.2 El hecho de que los temas de los action learning projects (ALP) sean escogidos por la alta dirección y esta asigne tutores internos está positivamente relacionado con la calidad y la aplicabilidad de las propuestas.</i>	2 (sí)
<i>2.3 La realización de un feedback de 360º, seguido de coaching y/o mentoring ejecutivo, afecta positivamente la eficacia de los planes de desarrollo individual (IDP) de los participantes.</i>	3 (sí)
<i>2.4 La participación de la alta dirección de la empresa como profesores y la codirección por parte de T&D afecta positivamente la integración del programa y contribuye a conseguir los objetivos fijados.</i>	3 (sí)
<i>2.5 El hecho de asignar metodologías adecuadas y diversas a cada dimensión del LDP (intelectual, emocional y práctica) e incluir live cases de la empresa afecta positivamente el aprendizaje de los directivos.</i>	3 (sí)
Hipótesis de la fase 3: posprograma (evaluación e implantación)	
<i>3.1 La evaluación clásica de LDP con encuestas valoradas diariamente y por cada tema es importante para conocer la reacción de los participantes y de la empresa, así como para el rediseño de las ediciones futuras.</i>	3 (sí)
<i>3.2 El hecho de conducir reuniones de evaluación durante y después de las tres fases del programa mejora los resultados del programa piloto, de las distintas ediciones del programa y de próximos LDP de</i>	3 (sí)

otro nivel directivo	
3.3 La implantación de los action learning projects (ALP) aprobados por la dirección afecta muy positivamente la implantación de la estrategia empresarial y el desarrollo de liderazgo en los participantes.	2 (sí)
3.4 La evaluación posterior del programa (3-8 meses después), así como el hecho de mantener el coaching y/o mentoring ejecutivo durante este período, está positivamente relacionado con conocer el grado de cumplimiento de los indicadores iniciales de los LDP.	2 (no) No validada
3.5 La medición de los índices de promoción, retención y rotación de los participantes de los LDP en un plazo de 1 o 2 años después puede indicar la eficacia de un LDP.	3 (no) No validada

- Modelo integrador: En la figura 2, se describe, a partir de las 13 hipótesis aceptadas, la contribución de la tesis “Un Modelo Integrador de Programas de Desarrollo de Liderazgo (LDP) para Executive Education”.

Por último, se presenta el modelo con todas las fases detalladas a seguir (v. tabla 7) y se añaden también al modelo de LDP las áreas problemáticas y los fallos a evitar (v. tabla 8).

Figura 2: Modelo Integrador de LDP para Exec Ed



5. Conclusiones: limitación e investigación futura

La limitación principal de la tesis es haber realizado la validación del modelo únicamente a partir de tres casos prácticos, por lo que sería necesario que futuras investigaciones pudieran validar el modelo teórico integrado de LDP de esta tesis con muestras estadísticamente significativas (investigación cuantitativa).

Otra posible investigación podría ser reformular las hipótesis 3.4 y 3.5, que no han sido validadas en esta investigación aunque sí en otros contextos de programas de desarrollo de liderazgo (Yorks, Beechler, Ciporen, 2007) (Burt, Ronchi y LaCivita, 2005).

Tabla 7: Modelo integrador detallado de LDP

Modelo integrador de LDP para Executive Education	
FASE 1. PREPROGRAMA (Análisis y diseño)	
ANÁLISIS	1.1 Evaluación de las necesidades de los participantes por parte de la alta dirección y de T&D 1.2 Prioridades estratégicas y valores: entrevistas de los profesores con los directivos sénior 1.3 Selección de participantes por parte de la dirección 1.4 Objetivos e indicadores (KPI) del programa, definidos por la dirección y por T&D
DISEÑO	1.5 Diseño integral del programa con tres dimensiones (racional, emocional y práctica) Otros: <i>Selección RFP, objetivos LDP por módulo, prediseño, formato, lugar, contenidos, profesores, plataforma online (blended) y recursos e inversión</i>
FASE 2. PROGRAMA (Metodologías e impartición)	
METODOLOGÍAS	2.1 <i>Experiential learning</i> tales como simuladores y/o <i>outdoors</i> 2.2 <i>Action learning projects</i> definidos por la dirección y con tutores de la empresa 2.3 <i>Feedback</i> de 360° y desarrollo del plan desarrollo individual (PDI) con <i>coaching/mentoring</i> ejecutivo
IMPARTICIÓN	2.4 Participación de los ejecutivos como profesores y de T&D como codirección del programa y coordinación con la empresa 2.5 Metodologías adecuadas a cada dimensión (racional, emocional y práctica). Práctica con <i>lives cases</i> de la empresa Otros: <i>Contenidos, profesores, encuestas, calendario, comunicación a los participantes, directores de programa, program manager, instalaciones, material</i>
FASE 3. POSPROGRAMA (Evaluación e implantación)	
EVALUACIÓN	3.1 Evaluación de las encuestas del programa (por tema, día, módulo y programa) 3.2 Reuniones de evaluación durante y después de cada fase y de cada edición del programa (preprograma, programa y posprograma)
IMPLANTACIÓN	3.1 Presentación de ALP con la alta dirección, con aprobación de implantación Otros: <i>Continuar con mentores y coaches, posible evaluación con índices de promoción, retención y rotación, payback de los proyectos, rediseño de los LDP</i>

Tabla 8: Modelo integrador de LDP: Áreas problemáticas y fallos a evitar

Las siete áreas problemáticas del modelo integrador de LDP
1.ª Que no se adapten al contexto (externo e interno) de la empresa
2.ª Que no se llegue a conseguir una masa crítica de participantes
3.ª La simplificación de los modelos de competencias: que sean demasiado genéricas para todos los niveles o no estén orientadas a futuro
4.ª Insuficiente tiempo dedicado al desarrollo de las capacidades de los individuos y sus PDI
5.ª Poca o nula relación con los retos de la empresa y con el trabajo realizado durante y al terminar el programa
6.ª Subestimación de la resistencia de las personas a los procesos de cambio
7.ª Poco o nulo seguimiento del programa, sin medición de resultados

En el período final de la tesis, el investigador, junto con otros dos profesores, ha publicado el artículo de investigación “Universidades Corporativas: nuevos desafíos, nuevas oportunidades” (Ilie, Cardoza y Hugas, 2014) en la revista de las facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de ICADE, al tiempo que ha participado de forma activa (con aportaciones propias como coautor) en la redacción de un *paper* en inglés titulado “Designing Leadership Development Programs for High Impact: Towards an Integrative Approach”, que se ha presentado en enero del 2015 a *Academia. Revista Latinoamericana de Administración* y al *journal SAGE Leadership*.

Con esta tesis, se ha intentado proporcionar un Modelo Integrador de Programas de Desarrollo de Liderazgo, basado tanto en los principales modelos teóricos del estado de la cuestión como en la experiencia activa del investigador (Coughlan *et al.*, 2000) en tres casos de LDP que se han impartido en ESADE Business School en los últimos diez años (2004-2014), durante los cuales el doctorando ha desempeñado el cargo de director de Executive Education de ESADE.

RESUM DE LA TESI

RESUM DE LA TESI

Model integrador de programes de desenvolupament de lideratge (LDP) a Executive Education

1.Introducció

Els programes de desenvolupament de lideratge (LDP) dels centres d'Executive Education de les escoles de negocis es poden definir com el procés acadèmic de desenvolupament de les capacitats de lideratge dels participants d'una mateixa empresa o d'un consorci d'empreses, per tal d'implantar i accelerar l'estratègia de la corporació o les corporacions on treballen (Cacioppe, 1998).

Un dels processos clau dels LDP és el cicle de lideratge ("Jo, l'equip, l'organització i el canvi") (Boyatzis i McKee, 2005) i el *networking* i la influència (Álvarez, 2014). El procés comença a poder conèixer-se a si mateix, la qual cosa pot permetre després als directius liderar els equips de treball, poder formular i executar a continuació els processos de canvi i poder-los mantenir en el temps amb capacitats de *networking*, poder i influència. El procés culmina amb la realització d'un pla de desenvolupament personal (PDI) per part de cada directiu.

Els darrers anys, la globalització empresarial, les tecnologies disruptives i la manca de talent han plantejat un gran repte a les empreses a l'hora de dissenyar programes LDP, que estiguessin orientats a alinear la cultura i els valors organitzatius i també a retenir, motivar i fidelitzar els directius participants (Tobin, 2010).

Amb la globalització, les empreses han accelerat la creació d'universitats corporatives (UC: centres privats amb aules de formació de les empreses), de manera que la metodologia dels seus LDP ja no es podia basar en el *teaching* clàssic en una direcció, sinó que han hagut d'introduir metodologies d'*adult learning* enfocades als participants, amb noves tècniques d'aprenentatge, com ara *facilitated discussions*, avaluacions del lideratge, *experiential learning*, *action learning*, *live cases* i *executive coaching*, entre d'altres (Yorks, Beechler i Ciporen, 2007).

Així, doncs, en aquest context dels LDP, sorgeix, la necessitat d'atansar més la recerca universitària amb la pràctica empresarial (Simon, 1976) i reduir el *gap* que hi pugui haver entre elles (The Economist, 2004; Mintzberg, 2004; Bennis i O'Toole,

2005), equilibrant més la recerca amb la pràctica (Pfeffer i Sutton, 2005; Quelch, 2005).

L'objectiu principal de la tesi és, doncs, desenvolupar un model integrador dels programes de desenvolupament de lideratge directiu (LDP) a Executive Education que estigui adaptat a les necessitats i als canvis emergents, d'acord amb els plantejaments de la literatura existent.

2.Revisió de la literatura

Els quatre models científics dels LDP segons l'estat de la qüestió són el model de Fulmer i Vicere (1997), el model de Cacioppe (1998), el model de Conger i Benjamin (1999) i el model ADDIE de l'*instructional design* (Branson *et al.*, 1975).

A la taula 1, s'il·lustren els diferents passos de cada un dels models, organitzats seguint les fases del model ADDIE: preprograma (anàlisi i disseny), programa (impartició i metodologies) i postprograma (implantació i avaluació). I a la taula 2, que presenta de forma anàloga, s'observen les àrees problemàtiques de Conger i Benjamin (1999) i els errors dels LDP, segons McKinsey (2014).

Un cop analitzats els models de LDP existents, s'ha aprofundit (v. taula 3) en la literatura relacionada amb aquests models i amb els programes LDP, que s'han organitzat també seguint l'ordre de les fases principals del model ADDIE (2014).

Taula 1: Passos de Conger i Benjamin (1999), Cacioppe (1998) i Fulmer i Vicere (1997) en relació amb el model ADDIE (2014)

Model ADDIE (2014)	Preprograma Anàlisi, disseny i desenvolupament	Programa Impartició i metodologies	Postprograma Implantació i avaluació
Models de l'estat de la qüestió			
Fulmer i Vicere (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Perspectiva global ○ Autoconeixement i auto-estima del participant 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Experiential learning</i> i ALP ○ Models de lideratge ○ Comunitat d'aprenentatge ○ Canviar actituds i conductes 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participació en la direcció del canvi i en la nova cultura ○ Implantació dels <i>action learning projects</i> (ALP)
Cacioppe (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Imperatius estratègics ○ Objectius clars al LDP ○ Selecció de proveïdors i dedicar temps al disseny 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Especificació dels mètodes, els continguts i el calendari del LDP 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avaluació del programa i la seva eficàcia (Kirkpatrick, 1988) ○ Integració amb els sistemes de gestió i de recursos humans ○ Avaluació global del programa i dels seus objectius
Conger i Benjamin (1999).	<ul style="list-style-type: none"> ○ Model clar de lideratge ○ Selecció de participants ○ Realització d'un precurs 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Feedback</i> de 360º ○ Mètodes adaptats a estils ○ Períodes llargs amb múltiples sessions 	

Taula 2: Àrees problemàtiques de Conger i Benjamin (1999) i fallades els LDP, segons McKinsey (2014)

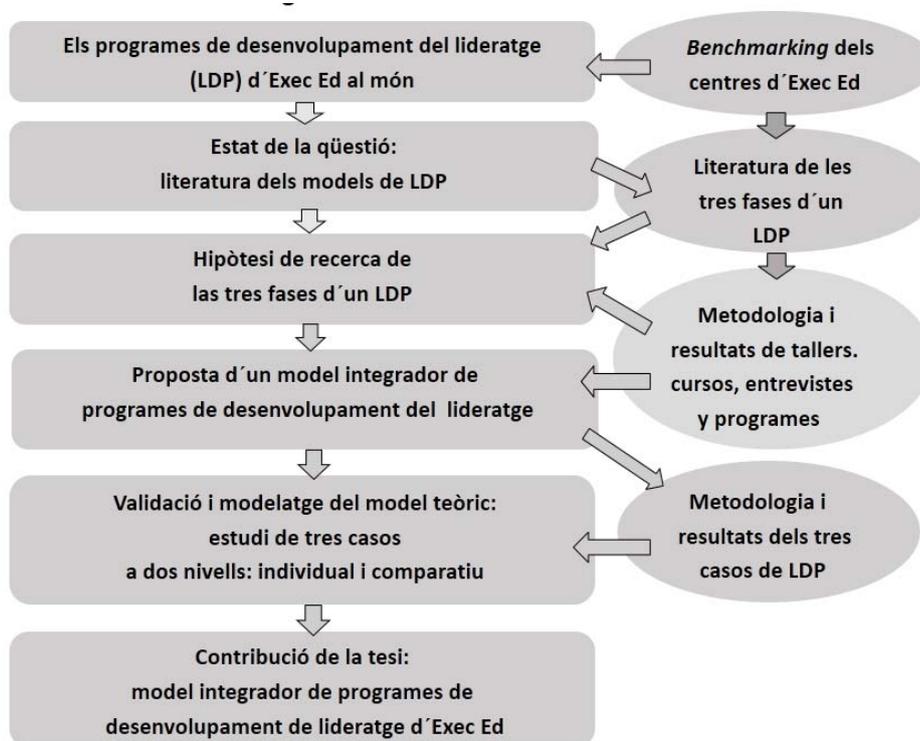
Model ADDIE (2014)	Preprograma Anàlisi, disseny i desenvolupament	Programa Impartició i metodologies	Postprograma Implantació i avaluació
Àrees problemàtiques i fallades dels LDP			.
Cinc àrees problemàtiques Conger i Benjamin (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ○ No s'arriba a una massa crítica de participants ○ Simplificació dels models de competències 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Temps insuficient esmerçat en el desenvolupament dels individus ○ Poca o cap relació amb el treball durant el programa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Poc o cap <i>follow-up</i> del programa ○ Poca o cap relació amb el treball del final del programa
Causes per les quals els LDP fallen McKinsey (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ○ No s'adapten al context de l'empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No es reflexiona sobre els reptes reals de l'empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se subestima la resistència mental de les persones als processos de canvi ○ No es mesuren els resultats

Taula 3: Literatura de les fases d'un LDP

Fases del LDP	Preprograma (Anàlisi i disseny)	Programa (Impartició i metodologies)	Postprograma (Avaluació i implantació)
Literatura LDP (preprograma)			
McClelland (1993)	Necessitats dels participants: enquestes, entrevistes i <i>focus groups</i>		
Kolb (1984)	Quatre estils de lideratge		
Mumford (1995)	Quatre estils d'aprenentatge		
Yorks <i>et al.</i> (2007)	Eixos estratègics i competències		
Strebel i Keyes (2005)	Tres dimensions de disseny: intel·lectual, emocional i pràctica	<i>Experiential learning</i> : simuladors i ALP	
Literatura de LDP (programa)			
Boyatzis i Goleman (2001)		<i>Feedback</i> de 360° i IDP	
Dover <i>et al.</i> (2009)		Casos reals (<i>live cases</i>)	
McCall, Lombardo i Eichinger (1996)		El 70 % de l'aprenentatge es fa a la feina	
Ticky (2007)		Professors directius als programes	
Tobin (2010)		ALP definits per l'alta direcció i amb un mentor intern	Avaluació dels IDP i ALP al cap de 4-8 mesos
Literatura de LDP (postprograma)			
Model de Kirkpatrick (1979)			Satisfacció, coneixements, conducta i objectius de l'empresa
Philips (1996)			ROI amb qüestionaris
Vanthournout <i>et al.</i> (2006)			Implicació de l'alta direcció: més aplicabilitat
Ronchi (2006)			CEO i assistència a les presentacions dels ALP
Büchel, Bettina i Antunes 2007)		RSE (responsabilitat social de l'empresa)	<i>Coaching</i> postprograma
Burt <i>et al.</i> (2008)			Amb LDP, més promoció i retenció

3. Metodologia de la recerca

Figura 1: Metodologia de la tesi



La metodologia de la tesi (v. figura 1) ha estat la següent.

Primer, es va fer un estudi comparatiu (*benchmark*) dels deu centres principals d'Executive Education al món (rànkning del *Financial Times* dels programes a mida o *customized*, 2014) i es van analitzar els seus LDP per veure com havien evolucionat a la pràctica els programes a mida de les principals escoles de negocis del món.

A continuació, amb les conclusions del *benchmark*, es van analitzar els models de LDP de l'estat de la qüestió i la literatura detallada de les tres fases d'un programa LDP (preprograma, programa i postprograma).

Amb les conclusions de l'estat de la qüestió dels models de LDP i amb la literatura de les seves tres fases principals, es va fer una recerca preliminar de camp amb una metodologia basada en tallers (*workshops*) de LDP i universitats corporatives (UC), cursos d'Executive Education, entrevistes amb directius, doctors i professors dels LDP, i es van analitzar edicions anteriors de programes LDP.

Les conclusions principals dels tallers de LDP i de les UC, els cursos del University Consortium for Executive Education (UNICON), de la Columbia University i de la

Harvard Business School, les entrevistes amb directius, doctors i professors de LDP i l'anàlisi d'edicions de programes LDP anteriors a la tesi van servir per veure que els models de LDP existents no encaixaven del tot en no estar integrats en aquesta realitat tan canviant, la qual cosa feia possible formular un nou model integrat o un paradigma de LDP per a aquelles empreses que necessiten competir en un escenari global, ja siguin multinacionals o empreses mitjanes.

Així doncs, amb les conclusions del treball de camp, es van poder formular les hipòtesis de la tesi (quinze hipòtesis, cinc per a cadascuna de les tres fases) i proposar un nou model integrador de programes de desenvolupament de lideratge (LDP).

A la taula 4, es resumeixen les activitats de camp que s'han dut a terme per definir les hipòtesis de la tesi i, a la taula 5, s'indiquen les conclusions de cada treball de camp que estan relacionades amb cadascuna de les quinze hipòtesis formulades.

Taula 4: Activitats de camp realitzades

WORK LDP : Tres fòrums (2008-2010)	<i>Workshops</i> de LDP (preprograma, programa i postprograma)
WORK UCO: Tres fòrums (2011-2013)	<i>Workshops</i> en universitats corporatives
CURS UNI: Dotze (2008-2014)	Cursos UNICON
CURS COL: Tres (2007, 2008 i 2011)	Cursos a la Universitat de Columbia
CURS HYS: Tres (2012 i 2003)	Cursos Harvard Business School i simuladors
ENTR DIR: Dotze (2005-2012)	Entrevistes a directius
ENTR DOC: Divuit (2005-2014)	Entrevistes a doctors
ENTR PRO: Dotze (2004-2014)	Entrevistes a professors de LDP
PROG PRE: Cinc (Epson, Endesa, Arcelor, Agbar y Gas Natural Fenosa)	Programes previs de desenvolupament de lideratge (LDP)

Taula 5: Origen de les quinze hipòtesis segons l'estudi de camp

Conclusions de l'estudi de camp	<i>Workshops</i>	Cursos	Entrevistes	Programes	Total
Hipòtesis					
1.1 Avaluacions dels participants	3	3	2	2	10
1.2 Entrevistes amb directius: estratègia i lideratge	3	3	4	1	11

1.3 Objectius del programa i indicadors detallats	3	2	3	2	10
1.4 Selecció de candidates per l'alta direcció	2	1	0	3	6
1.5 Disseny integrat: tres dimensions	2	1	4	2	9
2.1 <i>Experiential learning</i>	0	6	6	3	15
2.2 Projectes d' <i>action learning</i>	2	4	5	1	12
2.3 <i>Feedback</i> de 360° i IDP (PDI)	3	4	13	3	23
2.4 El directiu com a professor	3	1	9	4	17
2.5 Diferents metodologies per a cada dimensió	1	3	5	4	13
3.1 Qüestionari d'avaluació	3	3	1	4	11
3.2 Avaluació pre-programa-post	5	2	1	1	9
3.3 Implementació d'ALP	1	2	4	2	9
3.4 Avaluació a 3-6 mesos i <i>mentoring</i> executiu	3	5	1	1	10
3.5 Promoció, rotació i retenció	0	3	1	0	4
Hipòtesis totals/ Conclusions	34	43	59	33	169

A continuació, i seguint la metodologia del cas i un procés de recerca activa (Coughlan *et al.* 2000), es van estudiar tres casos de LDP actuals, tant individualment, com de manera comparativa, per poder validar i ampliar les quinze hipòtesis i el model teòric integrador de LDP, atès que l'estudi del cas serveix no tan sols per generar una hipòtesi inicial, sinó també per ampliar-les i validar-les (Wacheux, 1996), la qual cosa permet l'exploració, la construcció, l'avaluació, l'extensió o la modificació d'una teoria (McCutchen *et al.*, 1993).

En la recerca, s'han escollit tres casos diferents de LDP de tres empreses de sectors diferents (Bunge, Bayer i "la Caixa"), amb seus en tres països diferents (Estats Units, Alemanya i Espanya), amb tres models diferents de coordinació entre escoles de negocis, amb tres formats diferents (tres mòduls, dos mòduls i una setmana) d'una durada total diferent (1 any, mig any i 4 mesos), amb idiomes d'impartició diferents, participants diferents (globals, europeus i peninsulars) i *targets* diferents (segon, tercer i quart nivell de directius), però amb els mateixos objectius en els tres LDP: accelerar la implantació de l'estratègia empresarial, desenvolupar el lideratge dels participants i alinear la cultura i els valors corporatius.

Les conclusions dels tres casos van ser que a tots ells es van complir pràcticament (92 %) els tres models de l'estat de l'art, ja que, de les 90 caselles possibles de les matrius amb les fases dels models existents, els tres casos en van complir 83 (només 7 no es van complir i 2 d'aquestes estaven relacionades).

Així mateix, el grau de compliment dels tres casos amb relació a les hipòtesis validades i revisades va ser semblant al dels models existents i es va situar en el 84 % i, descomptant les dues darreres hipòtesis (3.4 i 3.5) de la tercera fase del postprograma, que no es compliren, s'hauria arribat al 94 %.

4. Resultats

- Validació de les hipòtesis: De les 15 hipòtesis formulades, les úniques que no es van poder acceptar en van ser 2 (la 3.4 i la 3.5 de la fase postprograma) (v. taula 6). Se'n van acceptar 13 en total. Les acceptades s'indiquen amb un Sí a la taula; les no acceptades, amb un No i també s'especifica el nombre de casos en què han estat acceptades o no acceptades.

- Model integrador: A la figura 2, es descriu la contribució de la tesi, a partir de les 13 hipòtesis acceptades: un model integrador de programes de desenvolupament de lideratge (LDP) per a Executive Education.

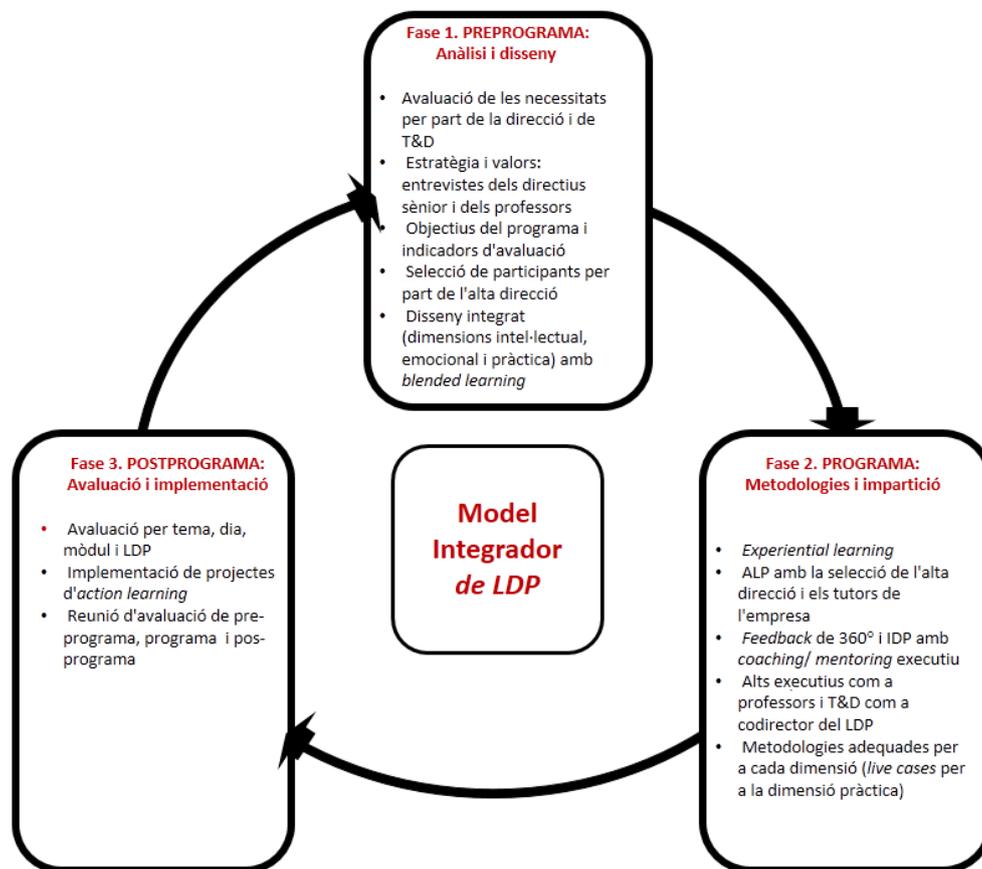
Finalment, es presenta el model amb totes les fases detallades que cal seguir (taula 7) i s'afegeixen també al model de LDP les àrees problemàtiques i els errors que convé evitar (taula 8)

Taula 6: Hipòtesis finals acceptades

Nombre total d'hipòtesis	Validades (nre. casos)
Hipòtesis de la fase 1: preprograma (anàlisi i disseny)	
<i>1.1 Usar l'avaluació de les necessitats de formació dels directius participants (amb la direcció i amb T&D) millora els resultats dels LDP.</i>	3 (sí)
<i>1.2 La informació estratègica i sobre els valors obtinguts a les entrevistes dels professors amb l'alta direcció està relacionada positivament amb l'obtenció de bons resultats en els LDP.</i>	3 (sí)
<i>1.3 Definir amb la direcció i amb els responsables de desenvolupament del talent (T&D) de l'empresa els objectius del programa, com també els indicadors de mesurament, facilita l'avaluació dels resultats del LDP.</i>	3 (sí)
<i>1.4 Que la Direcció participi en el procés de selecció de participants és molt important per als resultats del LDP.</i>	3 (sí)
<i>1.5 El disseny integral d'un LDP (racional, emocional i pràctic) incideix tant en els resultats de les empreses com en les capacitats dels directius.</i>	3 (sí)
Hipòtesis de la fase 2: programa (metodologies i impartició)	
<i>2.1 L'ús de metodologies d'experiential learning accelera la implantació de l'estratègia a l'organització.</i>	3 (sí)
<i>2.2 El fet que els temes dels projectes d'action learning (ALP) siguin escollits per l'alta direcció i que aquesta assigni tutors interns està relacionat positivament amb la qualitat i l'aplicabilitat de les propostes.</i>	2 (sí)
<i>2.3 La realització d'un feedback del 360°, seguit de coaching i/o mentoring executiu, afecta positivament l'eficàcia dels plans de desenvolupament individual (IDP) dels participants.</i>	3 (sí)
<i>2.4 La participació de l'alta direcció de l'empresa com a professorat, amb la codirecció de T&D (Talent and Development) afecta positivament en la integració del programa i a assolir els objectius fixats.</i>	3 (sí)
<i>2.5 El fet d'assignar metodologies adequades i diverses a cada dimensió del LDP (intel·lectual, emocional i pràctica) i d'incloure-hi live cases de l'empresa afecta positivament l'aprenentatge dels directius.</i>	3 (sí)
Hipòtesis de la fase 3: postprograma (avaluació i implantació)	
<i>3.1. L'avaluació clàssica dels LDP amb enquestes valorades diàriament i per cada tema és important per conèixer la reacció dels participants i de l'empresa, i també per al redisseny de les edicions futures.</i>	3 (sí)
<i>3.2 El fet de conduir reunions d'avaluació durant i després de les tres fases del programa millora els resultats del programa pilot, de les diverses edicions del programa i de futurs LDP d'un altre nivell directiu.</i>	3 (sí)
<i>3.3 La implantació dels projectes d'action learning (ALP) aprovats per la direcció afecta molt positivament la implantació de l'estratègia empresarial i el desenvolupament del lideratge en els participants.</i>	2 (sí)

<u>3.4 L'avaluació posterior del programa (3-8 mesos després) i el fet de mantenir el coaching i/o el mentoring executiu durant aquest període està relacionat positivament amb el fet de conèixer el grau de compliment dels indicadors inicials dels LDP.</u>	<u>2 (no)</u> <u>No</u> <u>validada</u>
<u>3.5 El mesurament dels índexs de promoció, retenció i rotació dels participants dels LDP en un termini d'1 o 2 anys més tard pot indicar l'eficàcia d'un LDP.</u>	<u>3 (no)</u> <u>No</u> <u>validada</u>

Figura 2: Model integrador de LDP per a Executive Education



5. Conclusions: limitació i recerca futura

La limitació principal de la tesi és haver fet la validació del model només amb tres casos pràctics, de manera que seria necessari que les recerques futures poguessin validar el model teòric integrat de LDP d'aquesta tesi amb mostres estadísticament significatives (recerca quantitativa).

Una altra possible recerca podria ser reformular les hipòtesis 3.4 i 3.5 que no han quedat validades en aquesta investigació de casos, però sí que ho han estat en altres contextos de programes de desenvolupament de lideratge (Yorks, Beechler i Ciporen, 2007; Burt, Ronchi, i LaCivita, 2005):

Taula 7: Model integrat detallat de LDP

Model integrador de LDP per a Executive Education	
FASE 1. PREPROGRAMA: Anàlisi i disseny	
ANÀLISI	<p>1.1 Avaluació de les necessitats dels participants per part de l'alta direcció i T&D (Talent i Desenvolupament)</p> <p>1.2 Prioritats estratègiques i valors: entrevistes dels directius sènior i dels professors</p> <p>1.3 Selecció de participants per part de l'alta direcció</p> <p>1.4 Objectius i indicadors (KPI) del programa definits per la direcció i per T&D (Talent i Desenvolupament)</p>
DISSENY	<p>1.5 Disseny integral del programa amb tres dimensions (racional, emocional i pràctica)</p> <p><i>Altres: selecció RFP, objectius LDP per mòdul, predisseny, format, lloc, continguts, professorat, plataforma online (blended), recursos i inversió</i></p>
FASE 2. PROGRAMA: Metodologies i impartició	
METODOLOGIES	<p>2.1 <i>Experiential learning</i> amb simuladors i/o outdoors</p> <p>2.2 Projectes d'<i>action learning</i> definits per la direcció i amb tutors de l'empresa</p> <p>2.3 <i>Feedback</i> de 360° i fer un pla de desenvolupament Individual (IPD) amb <i>coaching</i> i <i>mentoring</i> executiu</p>
IMPARTICIÓ	<p>2.4 Participació dels executius com a professors i de T&D com a codirecció del programa i coordinació amb l'empresa</p> <p>2.5 Metodologies adequades a cada dimensió (racional, emocional i pràctica). La pràctica amb <i>lives cases</i> de l'empresa</p> <p><i>Altres: continguts, professorat, enquestes, calendari, comunicació als participants, directors de programa, program manager, instal·lacions, material</i></p>
FASE 3. POSTPROGRAMA: Avaluació i implantació	
AVALUACIÓ	<p>3.1 Avaluació de les enquestes del programa (per tema, dia, mòdul i programa)</p> <p>3.2 Reunions d'avaluació durant i després de cada fase i de cada edició del programa (preprograma, programa i postprograma)</p>
IMPLANTACIÓ	<p>3.3 Presentació d'ALP amb l'alta direcció, amb aprovació d'implantació</p> <p><i>Altres: continuació amb els mentors i coaches, possible avaluació amb índexs de promoció, retenció i rotació, payback de projectes i redisseny dels LDP</i></p>

Taula 8: Model integrador de LDP: àrees problemàtiques i errades que convé evitar

Les set àrees problemàtiques del model integrador de LDP
1. Que no s'adapti al context (extern i intern) de l'empresa
2. Que no s'arribi a aconseguir una massa crítica de participants
3. La simplificació dels models de competències: que siguin massa genèriques per a tots els nivells o no estiguin orientades al futur
4. Que esmerci massa poc temps a desenvolupar les capacitats dels individus i els seus IDP
5. Que tingui poca relació o cap amb els reptes de l'empresa i amb el treball fet durant el programa i al final
6. Que subestimi la resistència de les persones als processos de canvi
7. Que faci poc seguiment (<i>follow-up</i>) o cap i no mesurin els resultats

En el període final de la tesi, l'investigador, junt amb dos professors més, va publicar l'article de recerca "Universidades corporativas: nuevos desafíos, nuevas oportunidades" (Ilie, Cardoza i Hugas, 2014) a la revista de les facultats de Dret i de Ciències Econòmiques i Empresariales d'ICADE. També ha participat activament (amb aportacions pròpies com a coautor) en la redacció d'un *paper* en anglès titulat "Designing Leadership Development Programs for High Impact: Towards an Integrative Approach", que s'ha presentat el gener de 2015 a *Academia. Revista Latinoamericana de Administración* i al *journal SAGE Leadership*.

La finalitat d'aquesta tesi ha estat proposar un model integrat de programes de desenvolupament de lideratge que recull tant els principals models teòrics existents com l'experiència activa de l'investigador (Coughlan *et al.*, 2000) en tres casos de LDP que s'han impartit a ESADE Business School els darrers deu anys (2004-2014) en què l'investigador ha exercit el càrrec de director de la Unitat d'Executive Education d'ESADE.

THESIS SUMMARY

THESIS SUMMARY

Integrative Model of Leadership Development Programs (LDP) within Executive Education

1. Introduction

We can define the Leadership Development Programs (LDPs) offered by business schools' Executive Education units as academic processes to develop the leadership skills of program participants (whether from a single company or consortium of companies) and to implement and accelerate the corporate strategy of the firms in which they work (Cacioppe, 1998).

One of the key processes in LDPs is the "Leadership Cycle" ("Me; the team, the organization; and the change") (Boyatzis and McKee, 2005) and "networking and influence" (Alvarez, 2014). The cycle begins with participants getting to know themselves, later allowing them to lead work teams, to formulate and then implement change processes and, finally, to be able to maintain them over time with "networking" skills, power and influence. The result of this process culminates with each executive preparing an Individual Development Plan (IDP).

In the past few years, corporate globalization, disruptive technology and the lack of talent have represented a significant challenge for companies when designing LDPs and their focuses: aligning the corporate culture and values and retaining, motivating and building the loyalty of participating executives (Tobin, 2010).

With this globalization, companies have accelerated the creation of "Corporate Universities", in-house private educational centers with classrooms. The methodology of their own LDPs, however, is not the typical, one-directional teaching technique; rather, they have to introduce adult learning methods focused on participants with moderated discussions, leadership assessment, experiential learning, action learning, live cases and executive coaching techniques, among others (Yorks et al., 2007).

Given the LDP context, there is a need to bridge university research and business practice (Simon, 1976) and reduce the possible gap between them (Economist, 2004; Mintzberg, 2004; Bennis & O'Toole, 2005), balancing research with practice (Pfeffer & Sutton, 2005; Quelch, 2005).

The primary objective of this thesis is to thus define an Integrative LDP Model within Executive Education, adapting it to the needs and emergent changes in consonance with existing literature.

2. Literature review

The four most common scientific LDP models according to the state of the art are those defined by Fulmer and Vicere (1997), Cacioppe (1998), Conger and Benjamin (1999), and Instructional Design's ADDIE model (Branson *et al.*, 1975).

Table 1 below details the different three model phases organized according to the ADDIE model: Pre-program (Analysis and Design), Program (Teaching and Methodologies) and Post-program (Implementation and Assessment). Table 2 analogously lists Conger and Benjamin's definition of LDP "problematic areas" (1999) and shortcomings (McKinsey, 2014).

After analyzing the LDP models according to the state of the art, I explore the literature (see Table 3) related to the state of the art models and the LDPs, organizing them according to the primary phases in the ADDIE model (Gagné *et al.*, 2005)

3. Research methodology

Figure 1: Thesis methodology

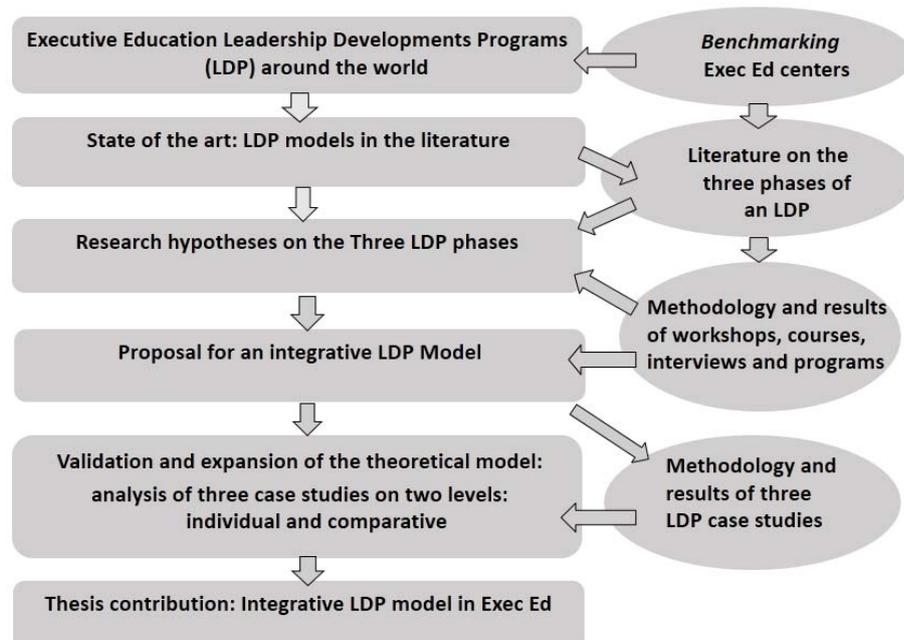


Table 1: Conger & Benjamin's steps (1999), Cacioppe (1998) and Fulmer & Vicere (1997) regarding ADDIE (2014)

ADDIE Model (2014)	Pre-program Analysis, Design and Development	Program Teaching and Methodologies	Post-program Implementation and Assessment
State-of-the-art models			
Fulmer and Vicere (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Global perspective ○ Participants' self-knowledge and self-esteem 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Experiential Learning and Action Learning Projects (ALPs) ○ Leadership models ○ Learning community ○ Changing attitudes and behavior 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participation in change management and in the new culture ○ Implementing Action Learning Projects (ALPs)
Cacioppe (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Strategic imperatives ○ Clear LDP objectives ○ Supplier selection and dedicating time to design 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Specifying the LDP method, content and calendar 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluating the program and its effectiveness (Kirkpatrick, 1988) ○ Integration with management and HR systems ○ Global program evaluation and of its objectives
Conger & Benjamin (1999).	<ul style="list-style-type: none"> ○ Clear leadership model ○ Participant selection ○ Carrying out a preliminary course 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 360° feedback ○ Methods adapted to styles ○ Long periods with multiple sessions 	

Table 2: Problematic areas according to Conger & Benjamin (1999) and shortcomings in LDPs according to McKinsey (2014)

ADDIE Model (2014)	Pre-program Analysis, Design and Development	Program Teaching and Methodologies	Post-program Implementation and Assessment
Problematic areas and failures in LDPs			.
Five problematic areas: Conger & Benjamin (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Not achieving a critical mass of participants ○ Simplifying competency models 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Insufficient time dedicated to develop individuals ○ Little or no relation with work during the program 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Little or no program follow-up ○ Little or no relation with work upon completing the program
Causes of LDP failure: McKinsey (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Not adapted to the company's context 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Don't reflect on the company's real challenge 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Underestimating people's mental resistance to change processes ○ Results not measured

Table 3: Literature on LDP phases

LDP Phases	Pre-program (Analysis and Design)	Program (Teaching and Methodologies)	Post-program (Evaluation and Implementation)
LDP literature (Pre-Program)			
McClelland (1993)	Participants' needs: surveys, interviews and focus groups		
Kolb (1984)	Four leadership styles		
Mumford (1995)	Four learning styles		
Yorks et al. (2007)	Key strategic concepts and competencies		
Strebel and Keyes (2005).	Three design dimensions: intellectual, emotional and practical	Experiential learning: Simulators and ALPs	
LDP program literature			
Boyatzis and Goleman (2001)		360° feedback and IDPs.	
Dover et al. (2009)		Live cases	
Mc Call, Lombardo and Eichinger (1996)		70% of learning occurs on the job	
Ticky (2007)		Executives as program faculty	
Tobin (2010)		ALPs defined by senior management and with in-house mentors	IDP and ALP evaluation after 4/8 months
LDP post-program literature			
Kirkpatrick's model (1979)			Satisfaction, knowledge, behavior and company objectives
Philips (1996)			ROI through questionnaires
Vanhournout et al. (2006)			Senior management involvement: greater applicability
Ronchi (2006)			CEO attending the ALP presentations
Büchel, Bettina and Antunes (2007)		CSR (Corporate Social Responsibility)	Post-program coaching
Burt et al. (2008)			Greater promotion and retention with LDP

The methodology applied in this thesis (See Figure 1 above) was as follows. First the top ten Executive Education centers in the world had been benchmarked (*Financial Times* ranking of custom programs, 2014) and their specific LDP programs researched to see how their custom programs had evolved over the years.

After reaching conclusions based on benchmarking the top 10 Executive Education centers, the state-of-the art models had been analyzed as well as the literature based on the three phases of LDP programs (Pre-program, Program and Post-program).

After the latter analysis, a preliminary field research had been carried out using a model based on LDP and corporate university workshops, Executive Education courses, interviews with executives, LDP faculty and PhDs, and analyses of LDP previous programs.

Analyzing these LDP and corporate university workshops, UNICON “University Consortium of Executive Education”), Columbia University and Harvard Business School’s courses, interviews (with executives, PhD’s and professors) and analyses of LDP programs prior to the thesis, all served to determine that the state-of-the-art LDP models were not completely suited for this rapidly changing context. This underscores the need to formulate a new Integrative LDP Model or paradigm for companies that need to compete globally, whether multinationals or medium-sized companies.

With the conclusions from the fieldwork, the thesis hypotheses (fifteen hypotheses, comprising 5 for each of the three phases) had been formulated and thus propose a new Integrative Leadership Development Program (LDP) Model.

Table 4 below summarizes the fieldwork carried out to define the hypotheses, while Table 5 describes the number of conclusions for each fieldwork task related to each of the fifteen hypotheses.

Table 4: Fieldwork tasks

LDP WORK: Three forums 2008/2010	LDP workshops (Pre-Program, Program and Post-Program)
COU WORK: Three forums 2011/2013	Corporate University workshops
UNI COURSES: Twelve 2008/2014	UNICON courses
COL COURSES: Three (2007, 2008 and 2011)	Columbia University courses
HYS COURSES: Three (2012 and 2003)	Harvard Business School courses and simulators
INT EXE: Twelve (2005/2012)	Interviews with executives
INT PHD: Eighteen (2005/2014)	Interviews with PhDs
INT PRO: Twelve (2004/2014)	Interviews with LDP professors
PRE PROG: Five (Epson, Endesa, Arcelor, Agua Bcn and Gas Natural Fenosa)	Prior Leadership Development Programs (LDPs)

Table 5: Origin of the fifteen hypotheses according to the fieldwork

Number of conclusions: Fieldwork	Workshops	Courses	Interviews	Programs	Total
Hypotheses					
1.1 Participant assessments	3	3	2	2	10
1.2 Interviews with Managers: Strategy & Leadership	3	3	4	1	11
1.3 Program objectives and detailed indicators	3	2	3	2	10
1.4 Selection of candidates by top management	2	1	0	3	6
1.5 Integrated design: Three dimensions	2	1	4	2	9
2.1 Experiential learning	0	6	6	3	15
2.2 Action Learning Projects (ALPs)	2	4	5	1	12
2.3 360° feedback & IDPs	3	4	13	3	23
2.4 Executive as teacher	3	1	9	4	17
2.5 Different methodologies for each dimension	1	3	5	4	13
3.1 Assessment questionnaire	3	3	1	4	11
3.2 Assessment at Pre-Program-Post	5	2	1	1	9
3.3 ALP implementation	1	2	4	2	9
3.4 Assessment at 3/6 months & executive mentoring	3	5	1	1	10
3.5 Promotion, rotation and retention	0	3	1	0	4
Total hypotheses/conclusions	34	43	59	33	169

Then, applying the case study methodology and active research of PhD candidate (Coughlan et al., 2000). Three case studies had been developed and compared on current LDPs to be able to validate and expand the fifteen hypotheses and define the Integrative LDP Model. The reasoning behind this is that case studies serve to define the initial hypotheses and to also broaden and validate them (Wacheux, 1996). They also permit exploring, evaluating, extending and modifying theories (McCutchen et al., 1993).

The research incorporates three different cases studies of corporate LDPs (Bunge US, Bayer Germany and La Caixa Spain). The three companies are different in numerous ways: different industries; headquarters in different countries; different coordination models with business schools (three modules, two modules and one-week courses); program duration (1 year, half a year and 4 months); several classroom languages; participant profiles (Global, European and Spanish); and different targets (second, third and fourth-level executives). However, all three LDPs had the identical objective: Accelerate business strategy implementation, develop participants' leadership skills and align the corporate culture and values.

Conclusions from the case studies are that they practically fulfilled (92%) the three state-of-the-art model phases, corresponding to the 90 possible matrix entries. In fact, all three cases fulfilled 83 of these entries, leaving only 7 unfulfilled, two of which were related.

Similarly, the three cases fulfilled 84% of the validated hypotheses. If we exclude the last two hypotheses (3.4 and 3.5) in the Post-program phase, they would have fulfilled 94%.

4. Results

- Hypothesis validation: Of the 15 hypotheses formulated, only two were unaccepted: 3.4 and 3.5 in the Post-program phase (See Table 6). Thirteen were accepted, indicated with a "Yes" in the table. The two rejected hypotheses indicate "No". The number in parenthesis indicates the number of cases in which the hypotheses was accepted or not.

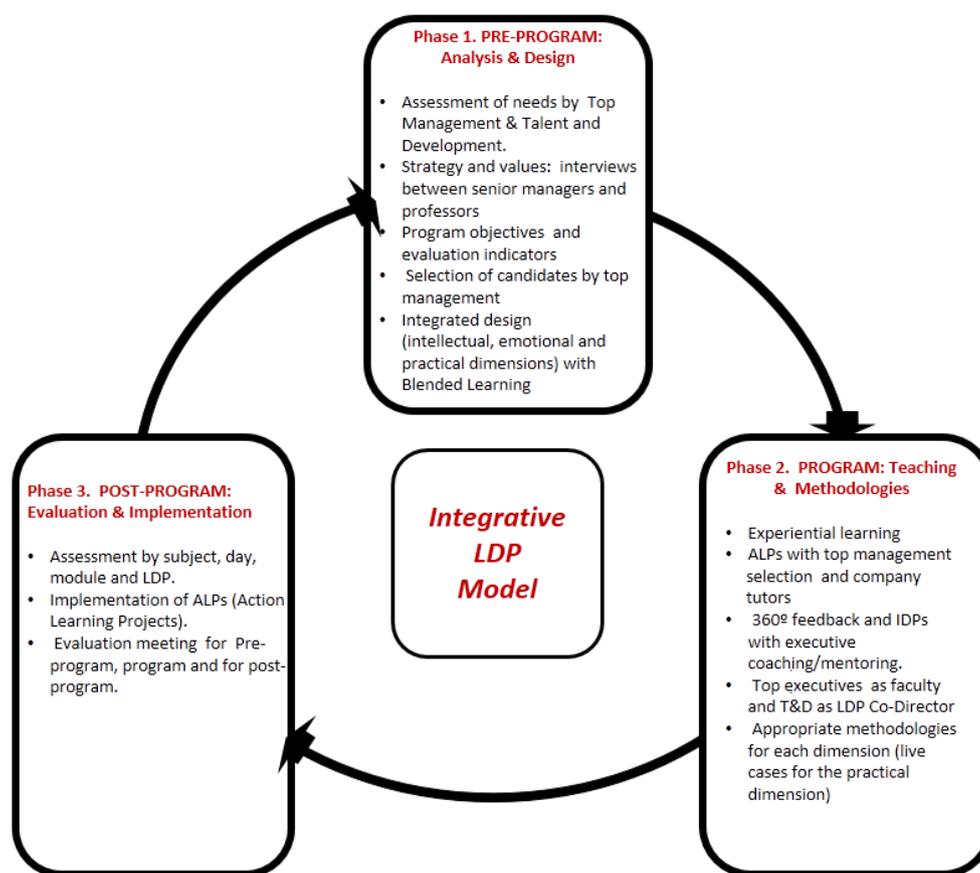
Table 6: Final accepted hypotheses

Total hypotheses	Validated (number of cases)
Phase 1 hypotheses: Pre-program (Analysis and Design)	
<i>1.1 Using the evaluation of participating executives' training needs (with management and Talent & Development team) helps improve LDP results.</i>	Yes (3)
<i>1.2 Strategic information and the results from the interviews between faculty and senior management are positively related to obtaining good results from the LDPs.</i>	Yes (3)
<i>1.3 Defining program objectives and measurement indicators with company management and the Talent & Development Directors helps to assess LDP results.</i>	Yes (3)
<i>1.4 Having management participate in the participant selection process is very important for LDP results.</i>	Yes (3)
<i>1.5 Integrative LDP design (rational, emotional and practical) has an impact on both the companies' results as well as on the executives' competencies.</i>	Yes (3)
Phase 2 hypotheses: Program (Teaching and Methodology)	
<i>2.1 Using the Experiential Learning methodology accelerates the implementation of the organization's strategy.</i>	Yes (3)
<i>2.2 When senior management chooses the topics of the Action Learning Projects (ALPs) and assigns in-house tutors, this has a positive effect on the quality and applicability of the proposals.</i>	Yes (2)
<i>2.3 Carrying out 360° feedback followed by coaching and/or executive mentoring has a positive effect on participants' Individual Development Plans (IDPs).</i>	Yes (3)
<i>2.4 Participation by corporate senior management as faculty and the Talent and Development team as co-managers of the program has a positive effect on the program's integration and achieving the targets set.</i>	Yes (3)
<i>2.5 Assigning the appropriate and diverse methodologies to each LDP dimension (intellectual, emotional and practical) and including live cases based on the company positively affect the executives' learning.</i>	Yes (3)
Phase 3 hypotheses: Post-program (Evaluation and Implementation)	
<i>3.1 The classic evaluation of LDPs based on daily rated surveys and for each topic is important to learn about participants' and the company's reaction as well as to redesign future editions.</i>	Yes (3)
<i>3.2 Holding evaluation meetings during and after the three program phases improves the pilot program's results, those of the different program editions and those of future LDPs for other executive levels.</i>	Yes (3)
<i>3.3 Implementing ALPs approved by management has a very positive effect on implementing the business strategy and developing the participants' leadership.</i>	Yes (2)
<i><u>3.4 Evaluating the program 3-8 months after its completion as well as maintaining executive coaching and/or mentoring in the interim has a positive relation with knowing the degree of fulfillment of the LDP's initial indicators.</u></i>	No (2) Not validated
<i><u>3.5 Measuring promotion, retention and turnover rates among LDP participants 1 or 2 years after completing the program may indicate how effective that LDP was.</u></i>	No (3) Not validated

- Integrative Model: Figure 2 below describes this thesis' contribution based on the 13 accepted hypotheses: An Integrative LDP (Leadership Development Program) Model for Executive Education.

Lastly, Table 7 details all the steps to be taken when implementing the model, while Table 8 describes the problematic areas and errors to avoid.

Figure 2: Integrative LDP Model for Executive Education



5. Conclusions: Limits and future research

The primary limit of this thesis is having validated the model with only three practical case studies. Further research would have to validate the theoretical model with more statistically significant samples (quantitative research).

Another possible area of further development would be to reformulate hypotheses 3.4 and 3.5 that weren't validated in this thesis but have been in other LDP contexts (Yorks, Beechler and Ciporen, 2007; Burt, Ronchi and LaCivita, 2005).

Table 7: Detailed Integrative LDP Model

Integrative LDP Model for Executive Education	
PHASE 1: PRE-PROGRAM (Analysis and Design)	
ANALYSIS	1.1 Evaluation of participants' needs by senior management and the Talent and Development (T&D) Department <ul style="list-style-type: none"> a. Strategic priorities and values: Interviews between faculty and senior executives b. Participant selection by management
	1.4 Program objectives and indicators (KPIs) defined by management and T&D
DESIGN	1.5 Integrative program design with three dimensions (intellectual, emotional and practical) <p><i>Other: RFP selection, LDP objectives by module, pre-design, format, place, content, faculty, online platform (blended) and resources and investment</i></p>
PHASE 2: PROGRAM (Teaching and Methodologies)	
METHODOLOGIES	2.1 Experiential learning, such as simulators and/or outdoor activities <ul style="list-style-type: none"> 2.2 Action Learning Projects defined by management and with company tutors 2.3 360° feedback and Individual Development Plans (IDPs) with executive coaching/mentoring
TEACHING	2.4 Executives participating as faculty and T&D as program co-directors and in coordination with the company <ul style="list-style-type: none"> 2.5 Methodologies adapted to each dimension (intellectual, emotional and practical). Hands-on practice with company-based live cases <p><i>Other: Content, faculty, surveys, calendar, communication with participants, Program Directors, Program Manager, facilities, material</i></p>
PHASE 3: POST-PROGRAM (Evaluation and Implementation)	
EVALUATION	3.1 Evaluation of program surveys by topic, day, module and program) <ul style="list-style-type: none"> 3.2 Evaluation meetings during and after each program phase and edition (Pre-program, Program and Post-program)
IMPLEMENTATION	3.1 ALP presentation with top management with approval for implementation <p><i>Other: Continue with mentors/coachers, possible evaluation after completion with promotion, retention and turnover rates, projects payback, LDP redesign</i></p>

Table 8: Problematic areas and errors to avoid with the Integrative LDP Model

The seven problematic areas of the Integrative LDP Model
1. It's not adapted to the company's (external and internal) context.
2. It doesn't achieve a sufficient critical mass of participants.
3. Competency models are overly-simplified: They're too generic for all the levels or are not oriented towards the future.
4. Insufficient time dedicated to develop individual competencies and their IDPs.
5. Little or no relation with the company's challenges and with work during and after completing the program.
6. Underestimating people's resistance to change processes
7. Little or no program follow-up without measuring results

In the final phase of writing this thesis, two other faculty members and the doctoral student published an article entitled, "Universidades Corporativas: nuevos desafíos, nuevas oportunidades" (Corporate Universities: New Challenges, New Opportunities) (Ilie Cardoza, and Hugas, 2014) in the journal published by the ICADE Law School and School of Economics and Business Administration. The researcher was also the co-author of the article, "Designing Leadership Development Programs for High Impact: Towards an Integrative Approach", presented in January 2015 to *Academia Revista Latinoamericana de Administración* and the SAGE journal, *Leadership*.

With this thesis, the aim is to contribute to the field with an Integrative Leadership Development Program Model which combines the main theoretical models in the state-of-the-art as well as the active experience of the doctoral student (Coughlan et al., 2000) with three cases studies of LDPs taught at ESADE Business School during these last ten years (2004-2014), a period in which the doctoral candidate also held the position of Executive Education Director at ESADE.